

LES CAHIERS  
D'ETUDES  
DU C.U.E.E.P.

# Les formateurs d'adultes et leurs formations

Coordination :  
Christine Capelani et Jacques Hédoux

*Verspieren*

décembre  
1998

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

N° 37-38

# LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

---

## Membres fondateurs

J. Losfeld  
P. Demunter

## Comité de Direction

les Membres fondateurs  
la Directrice du **CUEEP-USTL**  
le Directeur du Laboratoire TRIGONE  
la Secrétaire de Rédaction

## Comité de Lecture

E. Charlon	C. D'Halluin	D. Forestier	M. Mébarki
J. Clenet	D. Delache	J. Hédoux	D. Poisson
P. Carré	A. Derycke	G. Leclercq	A. Tarby
R. Coulon	P. Demunter	V. Leclercq	M-R. Verspieren

## Secrétaire de Rédaction

V. Leclercq

## Conception, Gestion et Diffusion

V. Leclercq  
I. Logez  
N. Masclef

## Commande et courrier à adresser à :

Mme Isabelle Logez  
Cahier d'Etudes du CUEEP  
Cité Scientifique - Bât. B6  
59655 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX

Tél. : 03 20 43 32 70 – Fax : 03 20 43 32 79  
e-mail : [isabelle.logez@univ-lille1.fr](mailto:isabelle.logez@univ-lille1.fr)



LES CAHIERS  
D'ETUDES  
DU C.U.E.E.P.

## Les formateurs d'adultes et leurs formations

Coordination :

Christine CAPELANI et Jacques HEDOUX

*Verspieren.*

décembre 1998 U.S.T.L. N° 37-38  
C.U.E.E.P

# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> par Christine Capelani	p. 3
<b><u>PREMIERE PARTIE</u> : Les formateurs d'adultes, identités, valeurs et pratiques</b>	p. 7
Champs et agents éducatifs : 1978-1998. Une expérience questionnée - Jacques Hédoux	p. 9
Les formateurs d'adultes : Contre toute apparence floue de milieu indéterminé - Claude-Alain Cardon	p. 23
"Les formateurs d'adultes" : syndicalisation et professionnalisation. Approche quantitative - Jacques Hédoux	p. 53
"Les formateurs d'adultes" : syndicalisation et professionnalisation. Notes pour des études et recherches - Jacques Hédoux	p. 65
Que lisent les formateurs d'adultes ? - Valérie Venet	p. 89
Itinéraire de vie et de formation, identité professionnelle et choix axiologiques - Marie Vlamynck	p. 101
<b><u>DEUXIEME PARTIE</u> : Les formateurs d'adultes : offres et pratiques de formation</b>	p. 115
L'offre de formation de formateurs : Un champ de recherche à construire ? - Christine Capelani	p. 117
Curricula et offres de formation - Christine Capelani	p. 133
Le rôle des acteurs dans l'institutionnalisation d'un dispositif : Le cas de l'année de Licence IUP Métiers de la formation - Dominique Delache	p. 157

L'analyse collective de pratiques professionnelles comme formation continue des professionnels du champ éducatif. Consensus ou gestion collective des contradictions ? - Véronique Billiau p. 171

#### **FICHES DE LECTURE**

*Les organismes privés de formation. Enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, La Documentation Française, 1998, 256 p. - Véronique Billiau p. 193

*Formation Professionnelle : libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles*, Livre Blanc, Fédération de la Formation Professionnelle, Mars 1998, 63 p. - Véronique Billiau p. 197

Jean-Marie BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, Collection Pédagogie d'Aujourd'hui, 305 p. - Christine Capelani p. 199

**BIBLIOGRAPHIE GENERALE** p. 205

**LES ASSOCIATIONS ET GROUPEMENTS DANS LA FORMATION D'ADULTES** p. 211

**LISTE DES REVUES** p. 213

**ADRESSES UTILES** p. 215

# INTRODUCTION

Les auteurs de ce cahier d'études du CUEEP, comme ceux d'un second cahier qui sera publié en Février 1999 et qui est consacré au Travail social, aux Travailleurs sociaux et à leurs besoins de formation, sont membres de l'équipe de recherche MEGADIPE (Méthodologie générale, Analyse de dispositifs et des Pratiques Educatives) du Laboratoire Trigone (Laboratoire pluridisciplinaire de l'Institut CUEEP de l'Université des Sciences et Technologies de Lille).

Ils travaillent plus spécifiquement au sein du sous-groupe de recherche intitulé "*Agents éducatifs, identités, itinéraires, situations, pratiques et formations professionnelles*" co-animé par Christine Capelani et Jacques Hédoux (Maîtres de conférences en Sciences de l'Education, la première à Lille I, le second à Lille III), qui s'intéresse aux formateurs d'adultes, aux travailleurs sociaux et, plus récemment, au domaine de la santé.

Ils sont professionnels de la Formation d'adultes ou du Travail social, étudiants en maîtrise de Sciences de l'Education, en DEA, doctorants ou enseignants-chercheurs. Ils se réunissent depuis 1992 et ont décidé en 1997 de stabiliser leurs travaux et de les publier dans les cahiers d'études du CUEEP en privilégiant, dans l'écriture, les étudiants de Sciences de l'Education et les professionnels, formateurs d'adultes et travailleurs sociaux.

L'approche qui est la leur est en dominante sociologique, socio-historique, socio-pédagogique et mobilise diverses approches théoriques et méthodologiques se référant essentiellement :

- aux conceptualisations de la division sociale du travail, des besoins objectifs et sociaux de formation des formateurs d'adultes et des travailleurs sociaux ;
- à la sociologie des professions et à ses prolongements en terme de processus de professionnalisation, de professionnalités et, in fine, de constructions identitaires incluant, entre autres, la syndicalisation ;
- à la sociologie des curricula, pour repérer, décrire et analyser les offres de formation de formateurs et en comparer les résultats et effets ;
- aux sociologies du développement en ce que celles-ci explorent les processus d'auto et de co-formation des formateurs d'adultes et des travailleurs sociaux ;
- aux approches praxéologiques, d'analyse et de formalisation des pratiques en formation, à partir de "témoignages" ;
- enfin, à des approches descriptives, monographiques, quand on reconnaît l'absence de travaux antérieurs fiables.

Cette brève présentation générale sera reprise en tant que telle dans le second Cahier d'études dès lors que les lecteurs seront vraisemblablement différents et qu'ils s'intéresseront plus aux travailleurs sociaux qu'aux formateurs d'adultes.

Les articles du présent cahier s'articulent autour de deux grands axes :

- un premier axe concerne les formateurs d'adultes, la division sociale du travail au sein de leur champ, leurs pratiques, leur syndicalisation, leurs lectures et leurs parcours ;
- un second axe concerne les formations de formateurs d'adultes, l'offre de formation, l'analyse et la structuration de dispositifs de formation et de pratiques de formation de formateurs.

Une partie annexe présente des fiches de lecture d'ouvrages récents et centraux dans le champ de la Formation d'adultes : le Contrat d'Etudes Prospectives, le Livre Blanc de la Fédération de la Formation Professionnelle, l'ouvrage coordonné par Jean-Marie Barbier concernant les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.

Ces annexes présentent également des éléments de bibliographie, un récapitulatif des revues concernant la Formation d'adultes, une liste, non exhaustive, des associations et groupements présents dans le champ et quelques adresses utiles.

## **PARTIE I : LES FORMATEURS D'ADULTES, IDENTITES, VALEURS ET PRATIQUES**

Le premier axe se construit autour de l'article de Jacques Hédoux : *"Champs et agents éducatifs : 1978-1998, une expérience questionnée"*.

L'auteur visite une *"utopie"* qui était sienne il y a quelque vingt ans et qui concernait la rencontre fédérative et réflexive d'enseignants, de formateurs d'adultes et de travailleurs sociaux. Arguant que ces professionnels peuvent avec profit réfléchir ensemble, partager leurs pratiques respectives et construire des projets de collaboration, Jacques Hédoux crée la notion "d'agents éducatifs" et, pendant quatre années, au sein de Peuple et Culture, oeuvre pour leur rapprochement.

Qu'en est-il de cette utopie vingt ans après ? C'est à cette lecture que nous invite le premier texte qui sert d'entrée en matière de ce Cahier.

Dans le second article, Claude-Alain Cardon reprend, pour les développer, quelques éléments de son travail de thèse soutenu à Lille en novembre 1996 et portant sur la division sociale du travail à l'oeuvre au sein des organismes de formation de la Région Nord Pas-de-Calais.

Cet article *"Les formateurs d'adultes: contre toute apparence floue de milieu indéterminé"*, issu d'une enquête de grande ampleur (plus de 500 questionnaires exploités, 110 questions et plus d'un millier de variables), étaye statistiquement l'existence d'une forte division sociale du travail dans le champ de la formation d'adultes.

Jacques Hédoux, dans les deux articles qui suivent : "*Les formateurs d'adultes : syndicalisation et professionnalisation. Approche quantitative*" et "*Notes pour des études et recherches*", s'interroge, à partir des résultats de l'enquête citée précédemment et de travaux de recherche, sur l'état des offres et les processus de syndicalisation des formateurs d'adultes. Ceux-ci apparaissent légèrement supérieurs, en 1994, aux moyennes nationales mais l'offre syndicale est clivée et, à la limite, inefficace tant pour ce qui concerne l'utopie évoquée que pour faire face aux actuels regroupements patronaux.

Les deux derniers articles se focalisent davantage sur les pratiques et les valeurs des formateurs d'adultes.

Valérie Venet, dans son article "*Que lisent les formateurs d'adultes ?*", étudie, dans le cadre de sa maîtrise de Sciences de l'Education et de son DEA, les pratiques de lecture des formateurs d'adultes. Elle fonde son travail sur des recherches similaires réalisées auprès des enseignants de l'Education nationale.

Les résultats de ce travail laissent apparaître de grandes similitudes avec les observations concernant les enseignants, à ceci près, toutefois, que les lecteurs importants chez les formateurs d'adultes sont responsables d'organismes ou sont inscrits dans des cursus de formation universitaires.

Marie Vlamynck, dans "*Itinéraire de vie et de formation. Identité professionnelle et choix axiologiques*", fait l'exercice périlleux et fort intéressant, de relire un passé personnel, familial, professionnel et social et d'y repérer des moments-clés, des "*noeuds*" qui font sens et qui l'ont conduit du DUFA à la thèse, d'une formation de réinsertion sociale et professionnelle au métier de formatrice d'adultes.

## **PARTIE II : LES FORMATEURS D'ADULTES : OFFRES ET PRATIQUES DE FORMATION**

Le second axe du Cahier se construit autour de l'article de Christine Capelani "*L'offre de formation de formateurs : un champ de recherche à construire*".

Depuis plus de vingt ans, aucune étude précise, aussi exhaustive que possible, n'a été réalisée en ce qui concerne ce champ. Et pourtant les offres ne manquent pas. Mais elles présentent une hétérogénéité qui n'aide guère à la constitution de la profession de "formateurs". Un travail de mise à plat serait à réaliser en un temps où chacun sait que la Loi de 71 sur la Formation continue va être modifiée et où la Convention collective nationale des organismes de formation est en réexamen depuis septembre 1998.

Deux articles poursuivent cette présentation de l'offre de formation de formateurs.

Ils visent, pour le premier, *"Curricula et offres de formations de formateurs régionale"* à analyser les contenus et savoirs de quatre dispositifs de formation de formateurs mis en oeuvre dans la Région Nord Pas-de-Calais, et pour le second, *"Le rôle des acteurs dans l'institutionnalisation d'un dispositif : le cas de la Licence IUP métiers de la formation"*, rédigé par Dominique Delache, à analyser l'institutionnalisation d'un dispositif de formation de formateurs, original, créé en 1995 par le CUEEP.

Véronique Billiau poursuit la recherche en présentant dans son article *"L'analyse collective de pratiques professionnelles comme formation continue des professionnels du champ éducatif. Consensus ou gestion collective des contradictions ?"* une description et une analyse praxéologique de pratiques de formation de personnels d'accueil de Missions Locales réalisées en 1984 et en 1994. Elle montre combien ces formations *"en situation"* peuvent modifier les pratiques professionnelles des agents mais aussi combien elles peuvent être *"dérangeantes"* dès lors qu'elles questionnent le mode de fonctionnement des institutions et de leurs hiérarchies.

Enfin, comme précisé précédemment, la troisième partie de ce Cahier se veut intentionnellement informative et pédagogique. Elle présente des fiches de lecture, des éléments de bibliographie, des revues et associations existant dans le champ de la formation d'adultes et veut, par l'annonce de quelques adresses utiles, aider les étudiants et les formateurs, à se documenter et à s'informer. Nous pensons ainsi appliquer, au mieux et au plus près, l'un des objectifs que s'est donné cette publication du CUEEP, à savoir, être un... "Cahier d'études".

Christine CAPELANI

*N.B. : Ce Cahier a bénéficié de la collaboration et de la persévérance de tous les membres de l'équipe "Agents éducatifs", de la confiance et de l'appui de Jacques Hédoux, de la lecture rigoureuse de Serge Tournel et Marie Vlamynck et, "dans la dernière ligne droite", de l'aide technique de Laurie et de Morgane Leclère.  
Qu'ils en soient tous remerciés.*

**PREMIERE PARTIE :**

**LES FORMATEURS D'ADULTES,**

**IDENTITÉS,**

**VALEURS ET PRATIQUES**



# CHAMPS ET AGENTS ÉDUCATIFS : 1978-1998 UNE EXPÉRIENCE QUESTIONNÉE

Par Jacques HÉDOUX

## INTRODUCTION

Cette contribution vise à expliciter les notions de champs et agents éducatifs et à poser des points de repères pour éclairer des travaux conduits au sein du sous-groupe "Agents éducatifs, identités, itinéraires, situations, pratiques et formations professionnelles" de l'équipe MEGADIPE du laboratoire Trigone.

Les limites de cette contribution sont évidentes dès lors qu'il s'agit d'évoquer un cheminement de vingt ans<sup>1</sup>, de synthétiser brutalement des évolutions perçues et de questionner aujourd'hui ces notions et cette expérience en distinguant les évolutions des champs éducatifs et l'approfondissement d'approches concernant les agents, acteurs, sujets de l'action éducative.

## 1. CHAMPS ET AGENTS EDUCATIFS : UNE EXPÉRIENCE ET UNE UTOPIE (1978)<sup>2</sup>

Pour une Université d'automne de Peuple et Culture Nord, en septembre 1977, nous avons élaboré un **atelier** fondé sur des réflexions professionnelles et sur des lectures statistiques et sociologiques marquées par la triple influence de Pierre Bourdieu, Claude Dubar, Joffre Dumazedier, et secondairement, de Geneviève Poujol et Gérard Malglaive. Resituer ces auteurs dans leurs références et conceptualisations serait l'objet d'un autre article.

La pensée de Pierre Bourdieu ne s'était pas assouplie alors et était concentrée sur la contribution des facteurs culturels aux processus sans failles de reproduction et de domination sociale, Claude Dubar était franchement néo-marxien dans son exploration de la formation permanente, Joffre Dumazedier, en sociologue des loisirs et militant d'éducation populaire, plaidait pour l'Education Permanente, le développement culturel et, déjà, pour l'auto-formation. Geneviève Poujol, pour l'éducation populaire et la création de l'animation socio-culturelle, se situait entre Pierre Bourdieu et Joffre Dumazedier. Gérard Malglaive, associé alors à Claude Dubar, pour ses conceptualisations marxiennes en formation d'adultes, inspirait aussi fortement notre réflexion. sans oublier aucunement Bertrand Schwartz que nous ne

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, (1986), "L'illusion biographique", *Actes de la Recherche en sciences humaines*, Paris, juin 1996, N° 62-63, pp. 69-72.

<sup>2</sup> Jacques Hédoux, (1982), "Champ et agent éducatif, une expérience incertaine de formation, 1977-1982", *Culture*, Paris, Peuple et Culture, n° 2, Juin 1982, pp. 20-24.

connaissions pas alors personnellement en dehors de ses écrits et de sa réputation. Nous puisions dans ces ressources intellectuelles et dans de solides amitiés, des pensées et références, que l'on présentait peu compatibles entre elles selon que l'on se positionnait comme militant, innovateur en éducation et, très prudemment alors, comme apprenti chercheur.

Notons aussi que l'atelier de 1977 fut prolongé par un groupe de travail permanent, une reconduction en 1978, et par une réflexion collective entre février et juin 1982. Au total, cinquante professionnels de divers horizons furent concernés et le dispositif global, pour des effectifs variables, a représenté entre 120 et 140 heures d'animation et de co-formation.

Par champ éducatif, on entendait alors des activités sociales ayant explicitement pour objet, l'enseignement, la formation d'adultes, l'animation socio-culturelle, le conseil en éducation.

*"On supposait que ces pratiques éducatives, cloisonnées politiquement et financièrement, institutionnellement éclatées, pouvaient constituer un champ d'étude spécifique"* (cf. p 21).

Par agent éducatif, on entendait des personnes **explicitement mandatées socialement**, à titre professionnel ou bénévole, pour exercer institutionnellement une activité éducative apparentée à une forme spécifique **d'influence sociale**. Le terme d'agent, objet d'échanges avec Joffre Dumazedier, nous semblait le plus approprié à l'époque car le *"Retour de l'acteur"* d'Alain Touraine (1984) nous était alors par définition inconnu tout autant que *"l'Acteur et le système"* de Michel Crozier et d'Erhard Friedberg (1977)<sup>3</sup>.

L'éducation familiale et les processus et phénomènes d'auto et de co-formation étaient alors consciemment écartés. La notion d'agent éducatif, lancée ainsi dans la Région Nord Pas-de-Calais, fit son chemin et fut reprise par diverses institutions ; entre autre, en 1982-1983, dans l'intitulé du cursus de Sciences de l'Education de l'Université de Lille III, associée ensuite à l'Université de Lille I.

La réflexion initiale, l'expérience proposée au sein de Peuple et Culture Nord, reposaient sur un constat et sur une utopie raisonnée que nous formulions ainsi : *"L'hypothèse pédagogique et politique qui guidait l'action était que ces agents éducatifs pouvaient, dans un lieu ouvert, dans un lieu de rencontre, laisser momentanément au vestiaire des réflexes, des arguments, des attitudes imprégnés par l'esprit-boutique pour échanger, travailler, réfléchir ensemble à leurs pratiques et situations professionnelles. Nous avons en effet été frappé par l'aspect illusoire de certaines querelles de chapelles, de certaines oppositions (...) que les agents éducatifs reprenaient à leur compte pour s'opposer entre eux. L'enseignant est agressé par l'animateur ou l'éducateur et ceux-ci sont tous fustigés par le formateur d'adultes etc. Nous pensions que ces acteurs, sans vouloir rechercher un consensus tout aussi illusoire, auraient plus à gagner en identifiant leurs situations et fonctions sociales objectives qu'en s'opposant entre eux par la prise en compte d'intérêts et d'enjeux extérieurs"* (ibid., p 21) puissants certes, mais aussi réducteurs.

---

<sup>3</sup> Alain Touraine, (1984), *Le Retour de l'Acteur*, Paris, Fayard, 349 p.  
Michel Crozier, Erhard Friedberg, (1977), *L'Acteur et le Système*, Paris, Seuil, 437 p.

Cette intuition, liée à des expériences professionnelles et bénévoles diverses, reposait aussi sur quelques constats statistiques et sociologiques. En 1975, on pouvait estimer que les activités d'enseignement, d'animation, de formation d'adultes, représentaient 25% du budget de l'état, et respectivement 9% et 8,6% des budgets des collectivités locales et des ménages. Ces financements contribuaient à "encadrer" 17 millions de français à temps plein ou à temps partiel soit, alors, un tiers de la population. Pour ce faire, selon les nomenclatures des activités et produits (NAP) de l'INSEE, deux millions de salariés contribuaient à ces encadrements "pédagogiques", ce qui pouvait représenter environ 8% de la population active, bénévoles exclus. Ces données n'ont pas été revisitées pour les années 1995 mais elles attesteraient sûrement, en ajoutant le travail social, d'une augmentation importante.

Ce phénomène fut diversement interprété sociologiquement. Jacky Beillerot parlera, dans les années 1980, de société pédagogique potentiellement contrôleuse, là où Joffre Dumazedier parlait de société éducative en voie de formation<sup>4</sup>.

Nous pensions aussi que les agents éducatifs, au-delà de leurs cloisonnements et clivages institutionnels pouvaient, à l'instar des cadres qu'étudiait Luc Boltanski<sup>5</sup> se constituer comme sous-groupe social spécifique, à part entière, malgré leur hétérogénéité indéniable. Ces agents assurant des fonctions éducatives, décisives pour la reproduction et la production sociales, pouvaient-ils s'unir au lieu de s'opposer ? Pouvait-on faire reconnaître, en s'autonomisant, la spécificité et la dignité de leurs fonctions sociales ? Pouvait-on s'organiser syndicalement et sur des bases intersyndicales ? Pouvait-on, enfin, faire reconnaître la complexité du travail pédagogique historiquement méprisé ? Pouvait-on espérer, en se référant à Joffre Dumazedier<sup>6</sup>, l'émergence d'un "pouvoir culturel" indépendant des pouvoirs politiques, juridiques, économiques, institué au sein de Conseils locaux de développement socio-culturels réunissant animateurs et créateurs ? Pouvait-on aussi, avec Bertrand Schwartz, espérer que les Actions Collectives de Formation conduisent à la réalisation de districts socio-éducatifs et culturels<sup>7</sup> incluant et coordonnant, pour des visées démocratisantes, sur une zone territoriale délimitée, les activités de l'ensemble des agents, structures et secteurs éducatifs ?

Bref, on concluait, en 1978, de façon utopique, mais en résonance avec Bertrand Schwartz et Joffre Dumazedier, que les (des) agents éducatifs :

---

<sup>4</sup> Jacky Beillerot, (1982) *La société pédagogique*, Paris, PUF, 223 p.  
Joffre Dumazedier, Nicole Samuel, (1976) *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil, 300 p.

<sup>5</sup> Luc Boltanski, (1982), *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit, 523 p.

<sup>6</sup> Joffre Dumazedier, (1977), "Pourquoi un conseil de développement socio-culturel ?" Avignon, *Document Peuple et Culture*, 10 p.

<sup>7</sup> Bertrand Schwartz, (1973), *L'éducation demain*, Paris, Aubier, cf. p. 211-226.  
Bertrand Schwartz, (1977), *Une autre école*, Paris, Flammarion, cf., p. 186-200 et ultérieurement, Paul Demunter, Christiane Verniers, (1982), *Le district socio-éducatif et culturel*, Bruxelles, Contradictions, 138 p.

- pouvaient acquérir une conscience critique sur ce qui déterminait le fonctionnement de leurs champs d'intervention. Cette notion, se référant à Pierre Bourdieu, postulait l'autonomie relative de champs sociaux au sein desquels se reproduisaient des luttes pour des légitimations, des reproductions et mutations sociales<sup>8</sup>. Au lieu de se renvoyer la balle sur ce qui devait avoir été fait ou serait à faire, il apparaissait nettement, par relevés statistiques et de recherches, que les inégalités sociales perduraient dans chaque champ éducatif examiné et que des mobilisations conjointes seraient bienvenues ;
- devaient (ou pouvaient) renoncer à se considérer comme consubstantiels des enjeux institutionnels et des idéologies spécifiques de leurs institutions respectives pour engager des coopérations et réfléchir à leur place dans une société toujours à démocratiser, pour l'accès à différentes formes de savoirs ;
- pourraient, à long terme, dépasser différents clivages socio-historiques pour s'ériger, à l'image des cadres, comme un sous-groupe social spécifique. Pouvait-on, dès lors, espérer à moyen, long terme, un dépassement ou un déplacement de ces enjeux par des agents conscients, critiques, allant au-delà d'institutions, de représentations et de pratiques clivées ? Nous étions assez proche alors du concept de qualification sociale explicité par Paul Demunter et Christiane Verniers<sup>9</sup>.

## 2. VINGT ANS APRÈS, QUELQUES ÉVOLUTIONS CENTRALES

Nous ne méconnaissions pas, en 1978, les pesanteurs, les hiérarchies, les divisions sociales du travail pas plus d'ailleurs que le poids des institutions, des idéologies générales et sectorielles, et des histoires sociales différenciées des organisations et des agents. Mais, par cette action et ce projet, nous souhaitions co-construire, de façon transversale, des espaces d'échanges, d'analyses, de coopérations et constituer, conforter en quelque sorte, un réseau régional de "marginiaux-sécants" plus ou moins affilié, dans la région Nord Pas-de-Calais, à Peuple et Culture. Où en serions-nous aujourd'hui ? Quelques points de repères.

Peuple et Culture Nord n'existe plus comme institution. Des réseaux informels perdurent et, à titre personnel, lors de coopérations diverses, nous avons élargi, par l'action et la recherche, nos champs d'investigation. A l'enseignement, à la formation d'adultes, à l'animation socio-culturelle, se sont ajoutés, le travail social et, plus récemment encore, les professions de la santé. A ce propos nous

---

<sup>8</sup> cf., Pierre Bourdieu, (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 302 p. Soit l'application du concept de champ au domaine universitaire.

<sup>9</sup> Christiane Verniers, (1985), *La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ?*, Lille, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Juin 1985, 105 p.

évoquons des coopérations prolongées avec l'Ecole d'Educateurs Spécialisés de Lille (EES) et avec son service formation (Institut de Formation à et par l'Action-Recherche-IFAR), la création, en 1998-1999, d'un Diplôme Universitaire en Education du Patient (DUEP), organisé par les trois Universités lilloises et la Caisse Régionale d'Assurance Maladie des Région Nord-Picardie qui prépare des personnels soignants à développer des projets concernant les dimensions éducatives et pédagogiques liées implicitement ou explicitement à leurs fonctions.

Toutefois, nous restons convaincu, depuis nos premières coopérations avec Joffre Dumazedier en 1975, de l'importance des processus d'auto et de co-formation qui échappent aux institutions sociales à vocations éducatives tout en étant aussi plus ou moins récupérés par elles selon des voies potentiellement technicistes (l'ambivalence des Nouvelles Technologies Educatives) ou gestionnaires (du co-investissement dans la gestion des "ressources humaines"). La multiplication des publications en la matière vaut d'être signalée<sup>10</sup> autant qu'une dérive maximale relevée dans une littérature récente<sup>11</sup> n'excluant pas le scénario selon lequel les salariés seraient tenus de maintenir, à leurs frais personnels, leurs qualifications et/ou compétences professionnelles sachant que le non respect de cet engagement conduirait à une rupture de leur contrat de travail.

Nous serions loin, alors, de la formation volontaire et de l'Education Permanente évoquée par ailleurs mais de fait reléguée dans la publication citée.

Nous serions loin aussi des accords et lois de juillet 1970 et 1971. L'analyse des évolutions socio-juridiques en formation permanente a été effectuée par André Tarby lors de nombreuses publications<sup>12</sup>.

Les champs éducatifs évoqués sont toujours soumis à des logiques politiques, financières institutionnelles spécifiques mais, aux marges de chaque institution, les frontières sont poreuses quand il s'agit de faire face, sur une zone territoriale délimitée, aux dégradations sociales liées au chômage, à la précarité, aux toxicomanies, à la délinquance, etc.

Les institutions éducatives, mais aussi des institutions à vocation répressive ne peuvent que tenter de coopérer dès lors qu'il est acquis, par les faits, qu'aucune d'entre elles ne peut, à elle seule, faire face. L'inter-institutionnel, le partenariat, deviennent dès lors des impératifs quasi catégoriques. Des politiques et divers dispositifs visant des quartiers, des villes, s'élaborent et contribuent à modifier ou infléchir les professionnalités éducatives agissant de plus en plus dans le cadre des lois de décentralisation. Nous pourrions étayer ce propos en faisant

---

<sup>10</sup> A titre d'exemple : citons quatre numéros de revues largement diffusées et identifiées : *Education Permanente*, 1985, 1995, *Educations*, 1995, *Revue Française de Pédagogie*, 1993. Ajoutons en 1997, un ouvrage collectif , *L'autoformation*, de Philippe Carré, André Moisan, Daniel Poisson, publié aux PUF, 276 p. et un certain nombre de colloques internationaux.

<sup>11</sup> *Contrat d'Etudes Prospective. Les organismes privés de formation*, (1998), Paris, La Documentation Française, 256 p.

<sup>12</sup> cf., entre autres, André Tarby, (1996), *Lectures et Pratiques du droit de la formation continue. Sa place dans les Sciences de l'Education*, Paris, Bruxelles, L'Harmattan-Contradictions, 306 p.  
André Tarby, (1990), *L'incontournable relation formation et droit*, Paris, Bruxelles, Contradictions-L'Harmattan, 384 p.

référence aux recherches commanditées sur les nouveaux métiers de la ville par la Mission Interministérielle de Recherche (MIRE) et sur les travaux réalisés dans ce cadre par Michel Autès dans la région Nord Pas-de-Calais (*cf.*, le Cahier d'études du CUEEP consacré au travail social). A cela s'ajouteraient les définitions de divers types d'emplois-jeunes et les modalités encore ambivalentes, de leurs formations et de leurs devenirs. On pourrait ici rappeler utilement le modèle du district éducatif et culturel déjà évoqué.

Notons, enfin, au sein du CEP déjà évoqué et surtout dans le Livre Blanc de la Fédération de la Formation Professionnelle<sup>13</sup> (FFP), une forte tendance néolibérale visant à définir la formation d'adultes comme une activité de service ancrée dans "l'économique" par opposition au "social" et au "culturel".

Les auteurs du Livre Blanc, entre autres :

- condamnent la fiscalisation des financements, une législation contrôleuse de la FPC qui devient une entrave au développement, en particulier dans un contexte concurrentiel européen ;
- dénoncent une concurrence déloyale entre secteurs privé, public et para-public, non assujettis aux mêmes charges, pour un accès inégalitaire aux financements publics ou mutualisés (organismes paritaires collecteurs agréés) ;
- relèvent l'importance des démarches "qualité", de "labellisation" comme voie de professionnalisation et d'assainissement d'un secteur majoritairement composé de petites et moyennes entreprises ;
- soulignent les exigences nouvelles des entreprises en matière de partenariat, d'ingénierie, le retard pris en matière de nouvelles technologies d'information et de communication, faute d'impulsions étatiques (y aurait-il contradiction ?) ;
- etc. dès lors qu'il n'est pas dans notre propos de rendre compte de ce texte de façon détaillée (*cf.*, Fiche de lecture). Notons que la FFP, par son adhésion, entre autre à la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME), est rattachée au Centre National du Patronat Français (CNPF), alors même que certains organismes affiliés sont issus pour la Région Nord Pas-de-Calais, du syndicalisme et/ou de l'Education Populaire. Il y aurait bien ici ruptures historiques et recompositions.

Les noyaux durs des différentes professionnalités éducatives se maintiennent mais se recomposent aussi sous les effets d'une crise qui, comme toute crise, renvoie à une exacerbation des contradictions sociales<sup>14</sup>.

Prenons quelques exemples :

- les enseignants, selon leurs statuts et leurs lieux d'affectation, n'exercent pas le même métier. Certains, au sein de "bons" collèges et lycées, produisent et reproduisent de l'excellence sociale et scolaire, tandis que d'autres, en écoles, collèges, lycées professionnels, classés

---

<sup>13</sup> Fédération de la Formation Professionnelle, Mars 1998, Paris, *Livre Blanc*, 63 p.

<sup>14</sup> Bernard Charlot, (1987) *L'école en mutations*, Paris, Payot, 287 p.

en Zone d'Education Prioritaire (ou non) font face en assumant ou non des rôles pluriels d'enseignant, d'éducateur, d'animateur, de médiateur. L'unité statutaire, liée à la réussite de concours de recrutement d'état, ne garantit aucunement l'homogénéisation des conditions d'exercice. La précarisation s'étend également : contractuels, emplois-jeunes, contrats emploi solidarité, maîtres-auxiliaires, jeunes docteurs engagés dans les IUFM sur la base de 150% du SMIC.

- Les formateurs d'adultes, aux statuts diversifiés, peu ou mal stabilisés, sont tout aussi clivés. L'élite de la profession intervient auprès des entreprises comme consultant, auditeur, conseiller ou comme formateur spécialisé de haut niveau. Les formateurs précarisés qui s'adressent à des publics allocataires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) ou Demandeurs d'Emploi de Longue Durée (DELD) ou à des jeunes en errance, pour une insertion sociale toujours fragile, et aléatoire, ont peu à voir, socialement et professionnellement, avec les premiers. L'hétérogénéité et la division sociale prévalent là encore (cf. l'article de Claude-Alain Cardon ci-dessous).
- Les travailleurs sociaux, soit ici, principalement les Assistants de service social et les Educateurs spécialisés, sont tout autant clivés selon leurs institutions de rattachement, leurs publics et leurs modes d'intervention (nous pensons ici, pour les ES aux différenciations structurelles entre milieu ouvert et internat, mais cela va aussi au-delà). Plus largement, la précarité s'étend également par diverses formes d'emplois et de contrats de travail spécifiques.
- Les animateurs socio-culturels, deviennent plus "socio" que "culturels" et exercent aussi en centre social, à l'hôpital, en organisme de formation chargés d'insertion ou dans diverses structures de prévention sociale. Il y a là encore dispersion, porosité.
- Enfin, il ne faudrait pas ignorer les 6000 salariés des Missions Locales et Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO<sup>15</sup>) et les animateurs-formateurs des centres de ressources et de bilan pour lesquels s'engagerait la négociation d'une convention nationale spécifique.

Nous pourrions développer d'autres exemples d'émergences ou de recompositions professionnelles liées à la diversification des dispositifs, des lieux de décision et des instances de financement. Manifestement, de 1978 à 1998, des diversifications, des spécialisations hiérarchisantes sont apparues pendant que se développaient globalement de nouveaux savoirs, de nouvelles formations de formateurs qualifiantes et de nouvelles professionnalités (cf. l'article de Christine Capelani).

---

<sup>15</sup> cf. Le Monde Initiatives du 18 avril 1998, p V.

### **3. FAUT-IL POUR AUTANT RENONCER AUX NOTIONS DE CHAMPS ET AGENTS ÉDUCATIFS ET À L'UTOPIE PREMIÈRE ?**

#### **3.1 A propos des champs éducatifs**

On vient de souligner à la fois des distinctions accentuées intra champs éducatifs mais aussi des frontières beaucoup plus poreuses qu'il y a vingt ans entre champs tandis que s'affirme la nécessité de partenariats : développement de "plates-formes", généralisation de l'alternance, développement de l'internalisation de la formation en entreprise, nouvelles tendances aussi à l'externalisation selon les domaines de formation concernés, si l'on s'en tient au seul champ de la formation d'adultes.

En bonne logique, ces évolutions pourraient contribuer à des coopérations accrues entre différents types d'agents éducatifs à condition qu'aux impositions politiques, financières, institutionnelles, correspondent, à la base, entre agents éducatifs, des volontariats effectifs, des moyens d'échanges de savoirs professionnels dans et par des pratiques conjointement réfléchies, analysées et formalisées. Cela exigerait du temps d'animation et de coordination pédagogiques, des soutiens méthodologiques en analyse et en écriture de pratiques professionnelles et un accompagnement ou une reconnaissance de ces acquis au sein de formations qualifiantes.

Ces conditions sont rarement réunies simultanément, ne serait-ce que parce que les sources de financement induisent des incapacités et des freins en matière de recherche-développement, de gestion des "ressources humaines", bref de prévision (cf. CEP déjà cité). On ne saurait rien attendre, positivement, à court terme, en formation d'adultes, d'organismes plus ou moins "étranglés localement" par retard de paiements publics, difficultés de trésorerie, absence de perspectives pluri-annuelles claires, pour stabiliser des personnels et des équipes.

Les organisations syndicales et patronales négociatrices et revendicatives vis-à-vis de l'état et des collectivités territoriales se manifestent de façon dispersée et contradictoire.

La FFP, déjà citée, revendique la libre concurrence, la transparence, l'allègement des contraintes étatiques, pour construire un secteur économique à part entière. La Convention conclue en 1988 et l'avenant de 1994 sont des éléments de structuration du milieu mais ne concernent que 15 000 salariés pour des recensements situés entre 50 000 et 70 000 (cf. CEP).

Qu'en sera-t-il pour les organisations syndicales qui, elles, sont loin d'être regroupées ?

On tentera ultérieurement de poser quelques points de repères pour des études à venir.

Outre ce qui vient d'être évoqué, pour qu'il y ait partenariats effectifs sur une base territoriale (que l'on parle d'une ZEP, d'un Contrat-Ville ou d'agglomération), encore faudrait-il, du sommet institutionnel à la base pédagogique, des synergies réelles, soit aussi des valeurs partagées et l'évitement de mises en concurrence, plus ou moins systématiques des institutions et des professionnalités.

En vingt ans, des coopérations, des décloisonnements, des transversalités, inter champs éducatifs ont à la fois progressé, mais l'on est encore loin des visées démocratisantes du modèle du district éducatif.

Alors que l'on pouvait constater ces décloisonnements relatifs inter champs, des hiérarchisations et divisions intra-champs éducatifs se développent aussi, mais il s'agit là encore d'hypothèses à soumettre à vérification<sup>16</sup>.

### **3.2 Faut-il encore parler d'agents éducatifs ?**

Le questionnement ici bascule vers des dimensions épistémologiques et méthodologiques brièvement esquissées. Nous ne sommes plus dans l'approche des champs éducatifs et en particulier de celui de la formation d'adultes mais dans des incertitudes conceptuelles déjà évoquées par les références antérieures à Crozier, Friedberg et Touraine.

En 1978, nous parlions d'agents éducatifs plutôt que d'acteurs et encore moins de sujets pour souligner, même si l'on reconnaissait des marges de manoeuvres, une sur-détermination institutionnelle que l'on souhaitait justement combattre par des approches critiques, conscientisantes, distanciatrices, afin que les enjeux perçus se déplacent de l'intra vers l'inter institutionnel, de l'organisation de tel champ éducatif spécifique vers le sens des actions éducatives dans la société globale et au sein de rapports sociaux à analyser. Par atavisme épistémologique, nous garderions volontiers le terme d'agent même si cet agent est aussi un acteur et un sujet social.

A propos de l'acteur social nous nous sommes ralliés dans les années 1980 à l'approche de Claude Dubar<sup>17</sup> :

*"L'individu comme trajectoire sociale et acteur stratégique. (Une) Conception dialectique de l'individu signifie définition de son être social à la fois en terme d'acteur et de détermination et analyse de sa pratique à la fois en terme de stratégies et de contraintes. Acteur déterminé, l'individu, membre d'un groupe social est à la fois déterminé par des déterminations probabilistes plus ou moins fortes qui pèsent sur lui mais aussi capable de développer des stratégies limitées, partielles, déterminées. Le concept de stratégie objective (i.e. P. Bourdieu) paraît correspondre assez bien à cette problématique de la formation comme incorporation progressive des enjeux c'est-à-dire à la fois des contraintes et des possibles, des déterminations et des projets.*

*L'une des questions centrales, dans cette perspective dialectique, est donc d'articuler les déterminations structurelles qui définissent **objectivement** l'individu comme membre d'une classe sociale, d'une catégorie professionnelle et d'un groupe culturel avec les systèmes d'actions, d'attitudes, d'horizons qui résultent de sa trajectoire et de la manière dont il s'y rapporte **subjectivement**. Une conséquence immédiate, de ce point de vue, sur le plan de la pratique de*

---

<sup>16</sup> Agnès Henriot Van Zantem, (1990), *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*, Lyon, Presses universitaires, 270 p.

Dominique Glassman, (1992), *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, 173 p.

<sup>17</sup> Claude Dubar, "A propos des fonctions de la formation continue en France : interprétations et confrontations théoriques", Lille, *CLES*, N° 1, 1983, pp. 51-58, cf. p 57

recherche est qu'il devient impossible de définir sociologiquement une population par sa seule appartenance socio-professionnelle à un moment donné et qu'il faut tenir compte aussi des trajectoires antérieures (origine sociale, niveau scolaire, mobilité professionnelle...). Cette démarche constitue un impératif, qui, quoique posant des problèmes méthodologiques complexes, permet seule de développer cette problématique nouvelle. (...). Considérer comme probabilistes et conditionnelles les déterminations du système et comme conditionnées et sociales les stratégies des individus constituent des conditions difficiles mais nécessaires".

Entre l'acteur et le sujet social, Claude Dubar revisite, théoriquement et empiriquement, le concept de socialisation pour aboutir sur des types et formes identitaires aux croisements de la psychologie piagétienne, de la psychanalyse et de la sociologie, pour établir que les constructions identitaires relèvent d'une double transaction, médiatisée, objective et subjective, soit doublement située, de fait, sociologiquement et "psychiquement"<sup>18</sup>.

Des interrogations renouvelées à propos non plus des acteurs mais des sujets sociaux sont formulées par Bernard Charlot<sup>19</sup>. On relèvera l'irréductibilité des approches conceptuelles aujourd'hui entre logiques du social (de l'extériorité vers l'intériorisation plus ou moins passive, postulée) et du psychique comme construction singulière et reconstruction spécifique d'une personnalité intimement sociale et psychologique. Le recours à une anthropologie visant conceptuellement des articulations possibles entre ces logiques, du social et du psychique, reste ouvert, incertain, prospectif et nous convient mieux, ne serait-ce pour les questions posées, que les approches multi-référentielles de Jacques Ardoino. Bref, si l'on s'interroge encore sur les agents, acteurs, sujets éducatifs, on peut convenir que le problème épistémologique est ouvert et qu'aucune réponse, à ce niveau, n'apparaît pleinement satisfaisante pour allier singularité, déterminations sociales et rapports de sens élaborés vis-à-vis de la vie sociale en général et des rapports aux savoirs dans leurs différentes modalités d'acquisition.

Notons enfin que les "crises identitaires" des agents éducatifs, exprimées de façon journalistique ou savante, sont récurrentes et, au mieux, sont formulées en terme de compositions, décompositions, recompositions sociales associées aux évolutions sociétales.

Des agrégations terminologiques de professions ou de métiers éducatifs [cela ouvrirait d'autres débats] ont été élaborées socialement et historiquement. Ainsi parle-t-on "d'enseignants", de "travailleurs sociaux", de "formateurs d'adultes". Ces constructions sociales en deçà de notre utopie "d'agents éducatifs critiques", peuvent être diversement interprétées.

---

<sup>18</sup> Claude Dubar, (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 278 p.

Claude Dubar, 1992, "Formes identitaires et socialisation professionnelle", Paris, *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, pp. 520-529.

<sup>19</sup> Bernard Charlot, 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 112 p.

On peut en effet y voir ou lire, entre autres :

- un "travail" superficiel d'homogénéisation de la part d'instances étatiques induisant une lecture critique forte inspirée de la division sociale du travail <sup>20</sup> ;
- un "travail" d'agrégation rendu partiellement possible par l'homogénéisation objective des origines sociales et scolaires <sup>21</sup> ;
- un "travail de brouillage" des frontières venant d'agents relevant d'une logique de "déclassement-reclassement" <sup>22</sup>.

En tout état de cause, un travail de construction sociale au sens de Luc Boltanski serait à l'oeuvre avec toutes ses limites, significations, contradictions et ambivalences.

---

<sup>20</sup> cf., Claude-Alain Cardon, et Alain Vilbrod, (1995), *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan, 302 p., qui s'oppose à ce propos à Jacques Ion, et Jean-Pierre Tricart, (1984), *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 125 p.

<sup>21</sup> Pour l'enseignement, cf., Viviane Isambert-Jamati, (1986), "Ecole et collège : quelle distance aujourd'hui entre les enseignants ?", Paris, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, N° 15-1, pp. 45-51.

<sup>22</sup> Pierre Bourdieu, (1979), *La distinction*, Paris, Editions de Minuit, 670 p.

## REMARQUES CONCLUSIVES

On attendrait donc aujourd'hui des divers agents et champs éducatifs, socialement hiérarchisés, massifiés (mais peu démocratisés pour autant malgré le développement d'appels à la citoyenneté et à l'ouverture de droits, de chartes, etc.) qu'ils concourent, en synergies incertaines, à instruire, éduquer, insérer, socialiser, adapter des forces de travail, développer des compétences, qualifier et certifier, assurer des développements culturels, promouvoir des minorités, intervenir au mieux contre la Misère du Monde et/ou soutenir des mobilisations sociales et scolaires<sup>23</sup>.

Bref, n'est-ce pas beaucoup demander à des champs et à des agents éducatifs qui restent plutôt, sauf exceptions locales, encore émiettés et qui ont à répondre aujourd'hui encore à une injonction contradictoire d'inspiration néolibérale : "coopère avec autrui et impose toi vis-à-vis de ton partenaire" comme étant la plus efficiente, concurrence obligeant !

A l'aune de ce dernier propos hypothétique, l'utopie de 1978 aurait toujours sa raison d'être en particulier pour des coopérations et des agents éducatifs qui ne reconnaissent pas comme intangibles les "lois" supposées implacables d'un marché, de marchés éducatifs, sachant que la rationalité budgétaire, redoublée par les normalisations "qualité", peuvent, en tant qu'impératifs catégoriques, refouler, faire régresser l'analyse collective des pratiques et la réflexion politique, éthique, constitutive pourtant, de toute action éducative et pédagogique.

Faut-il rappeler enfin que savoir, peu ou prou, se situer au sein de la société globale, des rapports sociaux et des institutions, serait, en formation d'agents éducatifs, une finalité et un but souhaitables.

---

<sup>23</sup> cf. à ce propos :

Pierre Bourdieu, (1993), dir., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 947 p.  
Jouzali Adil, (1995), *Une saison en banlieue*, Paris, Plon, 367 p.  
Dominique Glasman, 1992, op. cit.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BEILLEROT, Jacky, (1982), *La société pédagogique*, Paris, PUF, 223 p.
- 📖 BOLTANSKI, Luc, (1982), *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 523 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1979), *La distinction*, Paris, minuit, 670 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit, 302 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1986), "L'illusion biographique", *Actes de la Recherche en Sciences Humaines*, Paris, N° 62-63, pp. 69-72.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, dir., (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 947 p.
- 📖 CARRE, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, (1997), *L'autoformation*, Paris, PUF, 276 p.
- 📖 CHARLOT, Bernard, (1987), *L'école en mutations*, Paris, Payot, 287 p.
- 📖 CHARLOT, Bernard, (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 112 p.
- 📖 *Contrat d'Etudes Prospectives*, Les organismes privés de formation, (1988), Paris, La Documentation Française, 256 p.
- 📖 CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard, (1977), *L'acteur et le Système*, Paris, Seuil, 437 p.
- 📖 DEMUNTER, Paul, VERNIERS, Christiane, (1982), *Le district socio-éducatif et culturel*, Bruxelles, Contradictions, 138 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1983), "A propos des fonctions de la formation continue en France : interprétations et confrontations théoriques", Lille, *CLES*, N° 1, pp 51-58.
- 📖 DUBAR, Claude, (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 278 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1992), "Formes identitaires et socialisation professionnelle", Paris, *Revue française de sociologie*, XXXIII, pp 520-529.
- 📖 DUMAZEDIER, Joffre, SAMUEL, Nicole, (1976), *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil, 300 p.
- 📖 DUMAZEDIER, Joffre, (1977), "Pourquoi un conseil de développement socio-culturel ?", Avignon, *Document Peuple et Culture*, 10 p.

- 📖 Fédération de la Formation Professionnelle, (1998), *Le livre blanc*, Paris, FFP, 63 p.
- 📖 GLASSMAN, Dominique, (1992), *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, 173 p.
- 📖 HEDOUX, Jacques, (1982), "Champ et agent éducatif, une expérience incertaine de formation", 1977-1982, *Culture*, Paris, Peuple et Culture, N° 2, pp. 20-24.
- 📖 HENRIOT VAN ZANTEN, Agnès, (1990), *L'école et l'espace social. Les enjeux des ZEP*, Lyon, Presses universitaires, 270 p.
- 📖 ION, Jacques, TRICART, Jean-Pierre, (1984), *Les travailleurs sociaux*, Paris, la Découverte, 125 p.
- 📖 ISAMBERT-JAMATI, Viviane, (1986), "Ecole et collège : quelle distance aujourd'hui entre les enseignants ?", Paris, *L'orientation Scolaire et professionnelle*, N° 15-1, pp 45-51.
- 📖 JOUZALI, Adil, (1995), *Une saison en banlieue*, Paris, Plon, 367 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1973), *L'Education demain*, Paris, Aubier, cf. pp. 211-226.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1977), *Une autre école*, Paris, Flammarion, cf. pp. 186-200.
- 📖 TARBY, André, (1990), *L'incontournable relation formation et droit*, Paris, Bruxelles, L'Harmattan-Contradictions, 384 p.
- 📖 TARBY, André, (1996), *Lectures et pratiques du droit de la formation continue, sa place dans les Sciences de l'Education*. Paris, Bruxelles, L'Harmattan-Contradictions, 306 p.
- 📖 TOURAINE, Alain, (1984), *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 349 p.
- 📖 VERNIERS, Christiane, (1985), *La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ?* Lille, Les Cahiers d'études du CUEEP N° 2, 105 p.
- 📖 VILBROD, Alain, (1995), *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris, L'Harmattan, 302 p.

# LES FORMATEURS D'ADULTES : CONTRE TOUTE APPARENCE FLOUE DE MILIEU INDETERMINE

par Claude-Alain CARDON

La sociologie, écrit P. Bourdieu [1987], "est un instrument d'auto-analyse extrêmement puissant qui permet à chacun de comprendre mieux ce qu'il est en lui donnant une compréhension de ses propres conditions sociales de production et de la position qu'il occupe dans le monde social". La division technique et sociale du travail a été notre angle d'approche central dans l'enquête régionale Trigone évoquée par J. Hédoux [Cardon 1996] ; elle s'inscrit encore, contre tout illusionnisme social, dans la plus pure tradition de ce que serait un "monde enchanté".

Identifier, professionnellement, a fortiori socialement, les Formateurs d'adultes pose inéluctablement un problème récurrent. 72 organismes essentiellement situés dans le champ de l'intervention publique, 520 agents de plein exercice, autant d'hommes que de femmes, moyenne d'âge 37 ans pour une amplitude de 22 à.. 65 ans, et surtout, rareté en la matière, toutes fonctions visées des cadres aux intervenants pédagogiques.. en offriraient à moins la plus chatoyante diversité. La multiplicité des approches en la matière concorde sur un point : la complexité du donné immédiat. De façon nécessairement restrictive ici, on s'en tiendra à la détermination de quelques limites objectives, au regard des marges de manœuvre éventuelles des acteurs.

## NOMMER LES FORMATEURS

J.-P. Chanteloube [1987] dégage de cette "aventure typologique", trois types majeurs de démarches : en liaison avec l'entreprise, les partenaires sociaux, l'enseignant-pédagogue.

- La première, guidée par des modèles de type activité de production, caractérise des emplois par analyse des différentes situations professionnelles rencontrées. Elle définit des fonctions-types décrites à partir des rôles, attributions et tâches. La liste est alors des plus exhaustive, le risque inhérent résidant dans la difficulté d'échapper aux contingences du local.
- A quoi tient l'effet de structuration induit par la Convention Collective Nationale des Organismes de Formation [1988] ? D'une reprise de la

grille Parodi de l'après guerre, il ressort une stricte dichotomie entre emplois de cadres et de techniciens, sur les mêmes critères qui justifieraient la "vraie" profession, version fonctionnaliste : aux uns *autonomie, responsabilité et formation* ; aux autres... *la pédagogie, ou "l'expérience pratique"* [Durkheim, 1963] ? La hiérarchie fonctionnelle est patente, mais aussi vraisemblablement sociale. L'avenant de cette convention [1994] prétendra bien intégrer des "compétences de formateur" (pédagogiques fondamentales, associées, institutionnelles), sans remettre aucunement en cause le mode de classement des emplois qui les sous-tend.

La notion d'*expertise* viendra d'ailleurs comme rehausser le prestige et la visibilité sociale des uns, quand les autres hériteront désormais d'une *polyvalence* obligée.

- G. Malglaive a formalisé dès 1981 ce que serait une démarche liée à l'enseignant-pédagogue, soit un recensement des activités spécifiques de la formation continue en trois types : Pratique Pédagogique Politique (PPP, *ie* contrôle de la structure de formation), Pratique Pédagogique Enseignante de type 1 (*ie* exécution / réalisation des programmes ou actions de formation), Pratique Pédagogique Enseignante de type 2 (*ie* tâches d'enseignement). Son intérêt essentiel réside dans ce qu'elle exige a minima de dépasser la simple réalité observable (les "professionnalités") pour se déplacer à un niveau supérieur de l'analyse. Chacune des spécialités ne se rencontrera pas toujours à l'état pur dans la pratique ; les divers stades de la fonction de Formateur peuvent être assumés, pour tout ou partie, par les mêmes personnes selon l'état de leurs qualifications comme de l'organisation interne des organismes. "*Sauf dans le cas de tâches strictement taylorisées, nombre de personnes sont amenées à adapter les compétences que leur confèrent leurs qualifications à la structure technique et organisationnelle de l'entreprise où elles trouvent à s'employer, et à les diversifier ainsi au cours de leur itinéraire professionnel*".

Au risque notable d'introduire dans la division du travail éducatif, l'idée d'une hiérarchisation des fonctions selon les rapports de forces potentiellement noués, une démarche résolument hypothétique et expérimentaliste pouvait-elle faire l'économie de cette rigueur méthodologique ?

# 1. UN USAGE SEMANTIQUE DE LA STATISTIQUE

## 1.1 La polysémie fonctionnelle des appellations

Chaque enquêté était invité à renseigner 3 types essentiels d'indications, la seconde étant bien évidemment centrale dans notre dispositif d'analyse :

- sa dénomination fonctionnelle usuelle au sein de son organisme ;
- une répartition ordonnée de ses activités selon trois pôles majeurs (Q. 86) ;
- une sélection de tâches assurées régulièrement.

**Q. 86 Comment se répartissent vos activités, de façon générale, au sein de vo-tre organisme ?**

*numérotez de 1 à 3 selon l'importance de vos activités, 1 étant la plus importante ; hachurez la ou les cases qui ne vous concernent pas.*

Définition des orientations de l'organisme (positionnement sur les différents dispositifs et/ou types d'actions, négociations...)

Organisation et gestion de l'organisme

Mise en place des actions de formation (orientations et choix pédagogiques au niveau de l'institution..)

Coordination et gestion d'une ou plusieurs actions de formation (personnels, logistique, relations partenariales...)

Activités de formation en prise directe avec le public (quelqu'en soit le cadre ou la forme: face à face pédagogique, relation individuelle...)


Après maintes lectures des réponses fournies, nous avons seuls retenu, et dans l'ordre, le premier et le second choix, en cas *de*. Précaution méthodologique plus que réduction, on pouvait raisonnablement penser que le troisième risquait - quand bien même il eût emprunté ici ou là une part de réalité - de n'être qu'accessoire, si ce n'est fictif. Cinq combinaisons s'en dégagent :

- choix 1 pôle *politique*, choix 2 éventuel pôle *coordination pédagogique* ;
- choix 1 *coordination pédagogique*, choix 2 *politique* ;
- choix 1 *coordination pédagogique*, choix 2 *intervention pédagogique* ;
- choix 1 *intervention pédagogique*, choix 2 *coordination pédagogique* ;
- la cinquième des agents en polarité unique *intervention pédagogique*.

Par convention et pour la suite de l'exposé : *organisation politique, organisation stratégique, organisation pédagogique, formation muti-tâches, formation stricte.*

Le croisement a priori simpliste avec les dénominations usuelles a indéniablement renforcé l'ineffable impression d'indétermination (tab. 1 ci-après). Des quelques **72 appellations différentes** enregistrées, on observe pour autant un double phénomène. Celles référant assez explicitement à une activité dominante d'*intervention pédagogique* apparaissent relativement sans équivoque (col. gauche). Celles renvoyant a priori à des activités tendanciuellement de type *organisationnel* se répartissent en revanche selon une multiplicité de polarités (col. droite).

- Dans le premier cas, il y aurait normalisation, banalisation, d'un certain nombre d'appellations fortement corrélées à l'activité qu'elles représentent et décrivent. Ainsi des usages quasiment génériques de *formateur* (249 sur 261), d'*animateur* (25 sur 27), d'*enseignant* (7 sur 7) ou de *professeur* (18 sur 18). De cette coïncidence nette, on saurait globalement ce qu'est un *formateur*, c'est à dire un intervenant pédagogique auprès des publics. En l'occurrence aussi, ce qu'il ne sera pas ?...
- Dans le second cas, rien n'est moins sûr. Si le détachement de la polarité strictement d'*intervention pédagogique* semble clair, la répartition dans l'un ou l'autre type *organisationnel* présente un certain flou. Pour prendre des appellations que l'on eût crû normalisées aujourd'hui, telles *coordonnateur* ou *responsable de..*, rien ne paraît moins sûr que d'affirmer une détermination de leur unité fonctionnelle. D'un côté, les appellations de *directeur*, comme finalement de *responsable de site, centre..* ou encore de *Conseiller en Formation Continue* (essentiellement de type GRETA) s'inscrivent sans trop d'équivoque dans une pratique de type *politique et/ou stratégique*. De l'autre.. évoquera-t-on l'indétermination relative des pratiques ?

Une chose serait de dire, finalement, que la diversité des appellations ne permet pas d'assimiler une dénomination x ou y avec une polarité fonctionnelle d'activité. Une seconde serait qu'il convient de dépasser ces appellations justement, pour se concentrer sur ces polarités fonctionnelles. Elles seules sont de nature à permettre d'identifier des sphères d'activité, indépendamment de toute répartition hiérarchique comme de différenciations sociales éventuelles.

En l'état, la répartition des effectifs marquerait une scission assez nette autour d'un pôle *intervention pédagogique* : 366 sujets sur 520, soit 70% de la population enquêtée. Le flou observé dès qu'il y aurait *responsabilité organisationnelle* masque à peine la polarité de type *politique et/ou stratégique* : 106 agents, soit 20%. On noterait alors la faiblesse du maillon *organisation pédagogique*, identifié pour 48 agents. La traduction du politique en pédagogique serait-elle susceptible d'être prise en charge par tout un chacun dans son domaine [De Witte 1989] ?

**T. 1 – Dénominations usuelles / regroupement fonctionnel (eff.)**

<i>POLARITE FONCT.</i>	Org. polit.	Org. strat.	Org. pédag.	For. m.-t.	For. strict	TOT.
Formateur	1	1	3	81	116	202
Formateur technique			1	8	7	16
Formateur matière				5	10	15
Form. Coordonnateur			5	7		12
Formateur animateur				4	3	7
Formateur généraliste				1	2	3
Form. chargé de suivi			1	1	1	3
Form. Prospecteur				2		2
Form. Conseil				1		1
Animateur formateur				3	9	12
Animateur			2	4	5	11
Animateur emploi					2	2
Aide animateur					2	2
Chargé de cours				1	3	4
Vacataire				1	2	3
Comptable formateur				1		1
Secrétaire					1	1
Consultant				1		1
Professeur				7	9	16
Enseignant				1	6	7
Prof. enseignant. tech.				1	1	2
Référent social				1	2	3
Chargé suivi social				1	1	2
Moniteur social				1		1
Educateur				1	2	3
Educateur technique				3	4	7
Cons. orient. psycho.			1		14	15
Psychologue				4	2	6
Conseiller orientation					1	1
Resp. filière				2		2
Form. resp. action			1			1
Resp. matière			1			1
Resp. secteur			1			1
Resp. section				1		1
Assistant d'études		1		1		2
Assistant de formation			1			1
Ingénieur d'études			1			1

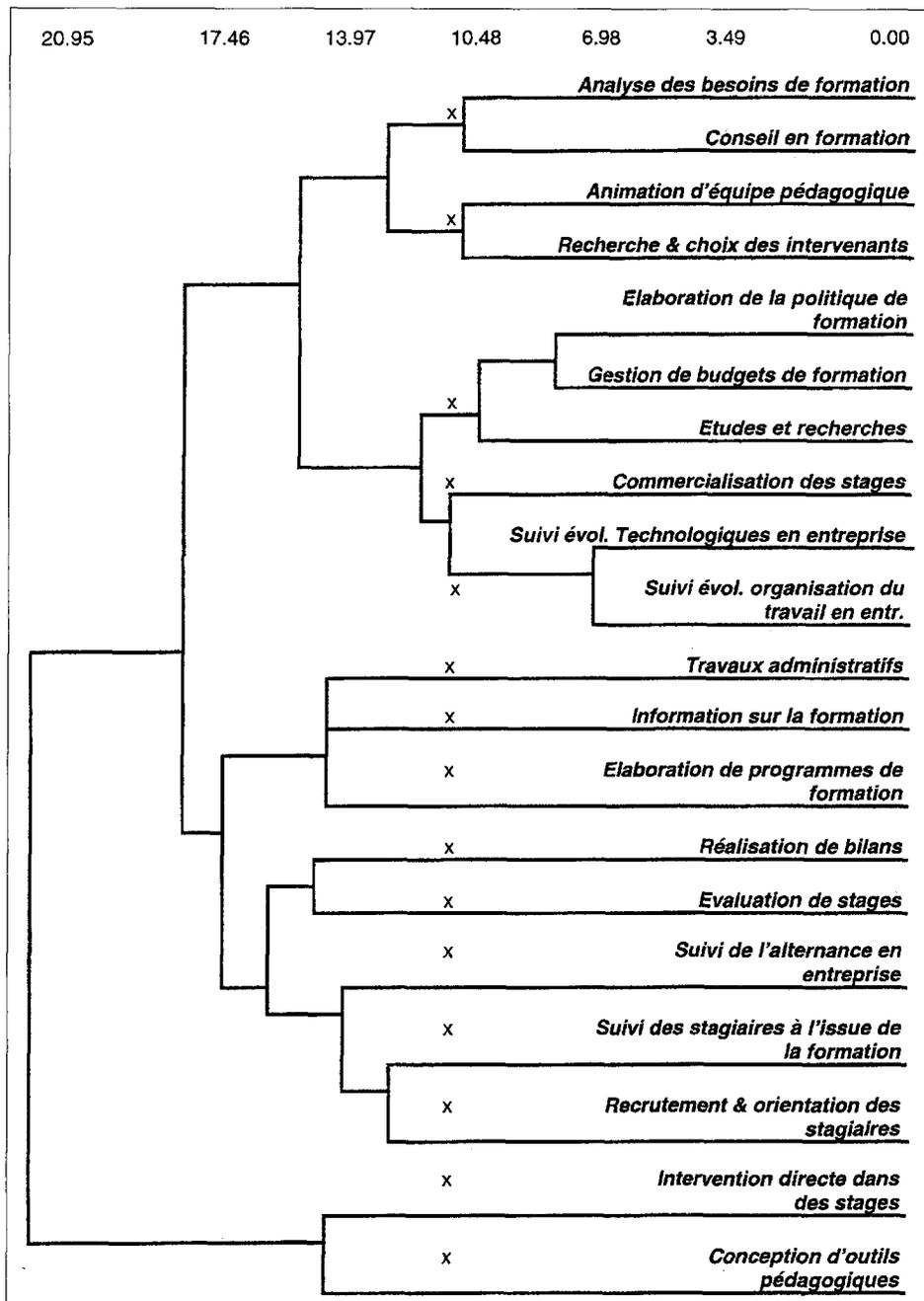
<i>POLARITE FONCT.</i>	Org. polit.	Org. strat.	Org. pédag	For. m.-t.	For. strict	TOT.
Chargé relations entr.			2	3	3	8
Adjoint, CRE		1				1
CFC charg. rel. entr.		1				1
Gestion. alternance			1			1
Resp. activ. entrep.				1		1
Coordon. alternance		1				1
Coordonnateur	1	2	1	1		5
Coord. Formateur			3	2		5
Coord. Dispositif			2			2
Prof. Charg. coordin.		1				1
Resp. pédagogique	1	3	2			6
Coord. Pédagogique			3			3
Cons. Pédagogique			1			1
Chef d'unité			3			3
Chef de service	2	1				3
Resp. de formation	1	5	3	2		11
Ingénieur formation		1				1
Chargé de mission	1	5	4			10
Chargé G.R.H.	1					1
Resp. activ. conseil	1					1
Resp. tech. commer.		1				1
Resp. administratif		1				1
Cons. Form. cont.	12	15	1	3		31
Resp. centre	7	3				10
Resp. APP		2	2	1		5
Resp. site		2	2			4
Resp. établissement	1	1				2
Respons. agence		1				1
Directeur	16	1				17
Directeur adjoint	3	1				4
Directeur de CIO	1	1				2
Direct. De formation	1					1
Direct. Formateur		1				1
Personnel direction	2					2
Secrétaire général	1					1
<b>ENSEMBLE</b>	<b>53</b>	<b>53</b>	<b>48</b>	<b>158</b>	<b>208</b>	<b>520</b>

## **1.2 Vers une clarification par des profils de tâches ?**

20 tâches typiques étaient proposées par suite à l'auto-analyse des enquêtés. Selon qu'elles aient été déclarées ou non, certaines sont-elles plus ou moins proches que d'autres ?

Ce questionnement a fait l'objet d'un traitement spécifique sous forme d'une classification hiérarchique basée sur l'analyse de distances. La représentation arborescente ci-dessous visualise quatre sous-ensembles, selon le niveau de distance où s'opère leur regroupement : autant la fourchette reliant deux ou plusieurs éléments se situe vers la droite (moindre distance), autant ces éléments sont proches entre eux.

**REPRESENTATION ARBORESCENTE DE LA CLASSIFICATION SUR LES TACHES**  
(distance euclidienne, saut maximal)



**Note :** les croix dans l'arborescence indiquent les points de coupure retenus pour le regroupement et la classification typologique - avec entrée sur les sujets - qui en découle.

- Les deux premiers regroupent *analyse de besoins, conseil en formation, animation d'équipe pédagogique, recherche et choix des*

*intervenants* d'une part ; *élaboration de la politique de formation, gestion de budgets de formation, études et recherches, commercialisation des stages, suivi des évolutions technologiques et de l'organisation du travail en entreprise* d'autre part. Sans guère d'ambiguïté liées aux polarités fonctionnelles de type *politique et/ou stratégique*, leur proximité pose les plus fortes présomptions pour que ces tâches aient été déclarées le plus souvent conjointement.

- Le troisième apparaît relativement multiforme. Il concerne essentiellement des tâches situées dans la périphérie plus ou moins immédiate de l'intervention pédagogique. Une fourchette les sépare toutefois en deux fractions : *travaux administratifs, information sur la formation, élaboration de programmes de formation* d'un côté ; *réalisation de bilans, évaluation de stages, suivi de l'alternance, suivi / recrutement / orientation des stagiaires* de l'autre. La première concerne de fait tendanciellement les fonctions de type *organisationnel*, quand la seconde constitue plus sûrement le lot quotidien d'agents en polarité *formation*, de préférence de type *multi-tâches*. Chacune d'entre elles, quoi qu'il en soit, est clairement distincte des deux premiers sous-ensembles.
- Le quatrième enfin comprend deux seuls items : *intervention directe dans des stages*, et ce qui constitue son corollaire immédiat, la *conception d'outils pédagogiques*. Le fait même qu'il apparaisse isolé de façon aussi marquée, à un niveau de coupure finalement assez élevé, peut traduire deux choses. Soit ses deux composantes sont fréquemment déclarées par le plus grand nombre de sujets (en l'occurrence non discriminantes par elles-mêmes) ; soit effectivement un nombre  $x$  ou  $y$  de sujets ne sont concernés que par ces deux seules activités. L'une et l'autre s'avéreront exactes.. à noter qu'un nombre élevé d'agents ne font principalement que cela : une spécificité "agent de production" ?

Cette répartition apparente des tâches révèle ainsi une répartition primordiale. D'un côté ce qui relève de *l'organisationnel stratégique / politique* avec son environnement plus analytique / conceptuel (1 & 2) ; de l'autre le *pédagogique* et son environnement directement lié aux procès formatifs, et comme le nom l'indique, aux formés (3 & 4). Une dichotomie ?

### **1.3 Une distribution presque harmonieuse**

La réintégration de ces déclarations au niveau des sujets cette fois, génère pourtant trois classes typiques d'activités. Le nombre des tâches aura été ramené de 20 à 15 dans l'intervalle : leurs proximités ciblées autoriseraient d'autant la discrimination des profils obtenus. Le tableau 2 en synthétise chaque probabilité d'apparition par un coefficient évalué entre 0 & 1. La colonne la plus à droite renseigne sur leur contribution respective (%) à l'ensemble.

Les trois premiers items sont de loin les plus prépondérants : *choix des intervenants / animation d'équipe* (17.2%), *politique / budgets / études* (16.1%), *analyse des besoins / conseil en formation* (11.8%). Ils discriminent tout particulièrement la classe 0 (95 sujets) de la classe 1 (282 sujets) : coefficients .87, .87, .85 respectivement ici, .10, .05, .20 là. L'un et l'autre profils ne sauraient sur ces points se confondre. L'*intervention dans les stages* fonde au contraire la spécificité de la classe 1, au sens d'activité dominante de ses agents : .94 (coeff. .41 en classe 0).

Les Formateurs ne se distingueraient ainsi, non pas tant sur l'aspect "intervention pédagogique" (3 heures peuvent avoir été considérées comme activité régulière..), que sur l'exclusion des uns d'un certain nombre de tâches à caractère stratégique / politique. Pour le dire autrement, l'important ne serait pas tant qu'un 'responsable de la formation' n'intervienne pas directement auprès des publics, mais bien que le 'formateur producteur' ne fasse, lui, que ça, uniquement. Hors tout accès à la maîtrise des processus décisionnels.

### **T. 2 - Classification des sujets par les tâches (distance euclidienne, saut moyen)**

3 CLASSES D'ACTIVITES (Sujets concernés..)	0 (95)	1 (282)	2 (143)	Cont. %
<b>15 TACHES TYPIQUES</b>				
Choix des intervenants / Animation d'équipe	.87	.10	.71	17.25
Politique / Budget / Etudes & Recherches	.87	.05	.55	16.08
Analyse de besoins / Conseil en formation	.85	.20	.69	11.81
Elaboration de programmes de formation	.78	.30	.76	7.88
Intervention directe dans des stages	.41	.94	.84	5.75
Travaux administratif	.69	.37	.80	5.71
Recrutement & orientation des stagiaires	.37	.35	.79	5.49
Commercialisation des stages	.56	.05	.20	5.14
Information sur la formation	.53	.30	.72	4.88
Suivi des stagiaires à l'issue de la formation	.17	.33	.66	4.70
Réalisation de bilans	.20	.46	.71	4.34
Evaluation de stages	.42	.36	.74	3.98
Suivi de l'alternance en entreprise	.20	.51	.62	3.01
Evolutions tech. / org. du travail en entreprise	.25	.08	.36	2.23
Conception d'outils pédagogiques	.38	.56	.71	1.75

La vérification des autres coefficients confirme cette observation. La *commercialisation des stages* s'apprécie à hauteur de .05 chez ceux-ci contre .56 chez ceux-là. La distinction / opposition est tout aussi nette sur les aspects *suivi des évolutions technologiques et de l'organisation du travail en entreprise* : .08 contre .25 respectivement. Le profil 1 se caractérise au contraire par la prégnance du *suivi de l'alternance en entreprise* (.51), sans son corollaire précité, apanage des sujets en classe 0... La relative faiblesse de ces activités serait-elle encore une spécificité du champ lui-même ? Les autres items se distribuent sans particularité réellement notable. Participation modérée des sujets en classe 1 aux tâches correspondantes, retrait certain des sujets en classe 0 des activités pédagogiques en périphérie immédiate du procès pédagogique.

Le troisième profil (cl. 2, 143 sujets) apparaîtra sans doute moins tranché. Les agents concernés feraient en apparence à peu près tout, jusqu'aux tâches de type stratégique / politique. Le fait est particulièrement marqué au regard de la classe 1. La distinction des sujets en classe 0 tiendrait à deux aspects : les probabilités enregistrées sur ces mêmes points sont un peu en retrait par rapport à leurs collègues (*politique*.. .55 pour .87; *recrutements*.. .71 pour .87, voire *commercialisation des stages* .20 pour .56, respectivement) ; leur implication de terrain semble nettement plus franche, quelles que soient les tâches afférentes à l'ordre pédagogique.

## 1.4 Un monde remarquablement régenté..

Quelles associations entre polarités fonctionnelles posées sur un mode hypothétique au départ de l'analyse, et profils d'activités statistiquement et sémantiquement construits au fil de ses développements ?

### T. 3 - Polarités fonctionnelles / Profils de synthèse sur les tâches (%col., eff.)<sup>24</sup>

POLARITE FONCTIONNELLE		Organit. Politique	Organit. Stratégique	Organit. Pédagog.	Format. Multi-tâches	Format. Strict	TOTAL
P R O F I L S	Classe 0	<b>81.13</b> (43) +++	<b>50.94</b> (27) +++	<b>20.83</b> (10) ---	<b>7.59</b> (12) ---	<b>1.44</b> (3) ---	<b>18.27</b> (95)
	Classe 1	.	.	<b>20.83</b> (10) ---	<b>52.53</b> (83) ---	<b>90.87</b> (189) +++	<b>54.23</b> (282)
	Classe 2	<b>18.87</b> (10) ---	<b>49.06</b> (26) +++	<b>58.33</b> (28) +++	<b>39.87</b> (63) +++	<b>7.69</b> (16) ---	<b>27.50</b> (143)
TOTAL		<b>100.0</b> (53)	<b>100.0</b> (53)	<b>100.0</b> (48)	<b>100.0</b> (158)	<b>100.0</b> (208)	<b>100.0</b> (520)

#### Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence

Chi2=372.25 à 8 ddl, p<.001; CnC=0.791

- La classe 0, tâches *organisationnelles / politiques*, est monopolisée par les agents repérés sur une fonction de type *politique / stratégique* : 81 & 51% contre 1 & 7% sur le pédagogique ;
- La classe 1, tâches de *production de l'acte formatif*, concerne des agents répertoriés sur une fonction de *formation* essentiellement : 91 & 52% contre 0% écartent toute interférence ;
- Quant à la classe 2, elle se répartit tendanciellement entre 3 polarités fonctionnelles - *organisation stratégique, organisation pédagogique, formation multi-tâches* -, tout en tirant ostensiblement sur des profils non directement productifs : 49, 58 & 40%.

<sup>24</sup> Dès lors que le seuil de probabilité du Chi2 est inférieur ou égal à .10, soit une marge d'erreur acceptable, nous matérialisons les croisements les plus significatifs par des signes '+', '++', '+++', ou '-', '--', '---', en fait la traduction, pour commodité visuelle, des résidus standards ajustés :

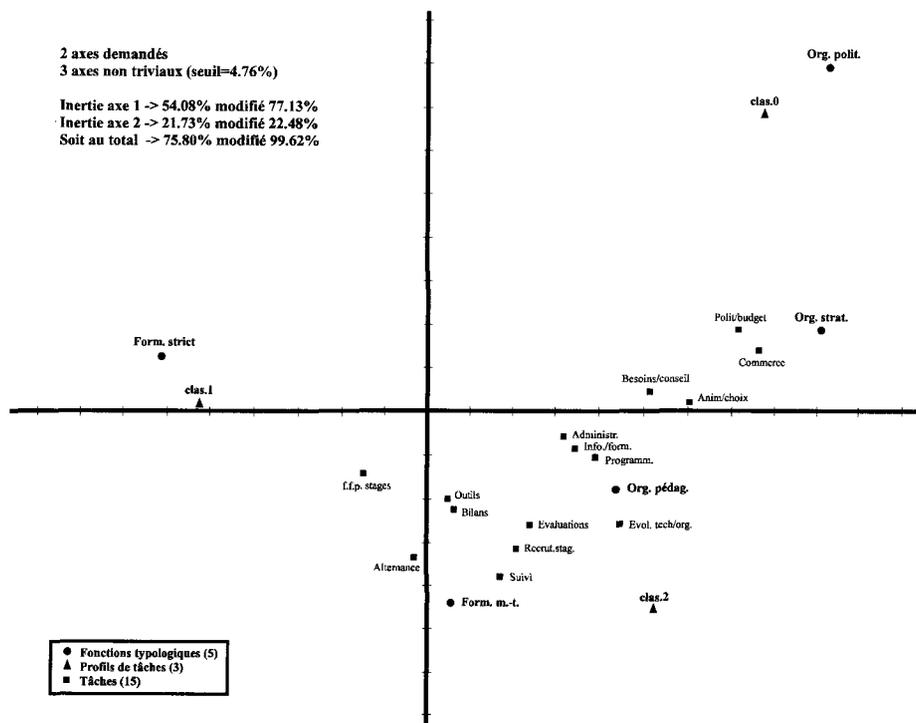
- l'absence de signe traduit une association inférieure à **1.62** en valeur absolue, considérée alors à juste titre comme non significative;
- une association supérieure ou égale à **1.65** en valeur absolue, significative au seuil P=0.10, se traduit par au moins un signe;
- une association supérieure ou égale à **1.96** en valeur absolue, significative au seuil P=0.05, se traduit par au moins deux signes;
- une association supérieure ou égale à **2.58** en valeur absolue, significative au seuil P=0.01, se traduit par au moins trois signes.

Cette dernière dispersion sera toutefois relativisée. Peu présente en *organisation politique* (19%) et quasiment absente en *intervention pédagogique* (8%), on toucherait ici au mode de fonctionnement pour le moins simplifié d'organismes de taille restreinte. Cette classe 2 est encore caractéristique d'agents ayant coché un grand nombre d'items (11 à 14 contre 7 dans l'ensemble), soit une perte de précision dans l'appréciation des caractères de rareté. L'inverse est également possible : les 15 formateurs en classe 0 avaient par exemple coché *études & recherches* conjointement à *l'intervention dans des stages*, en l'absence dans un cas général de *participation à la politique de formation*, notamment.

85% des agents en *organisation stratégique* en ont fait état, 18% chez ceux en *organisation pédagogique*, 9% en *formation multi-tâches*..

De cette distinction des attributions, seul importerait-il dans ces conditions que soit assurée une division du travail sur les aspects politiques et stratégiques de la formation ? Le pédagogique, et ses corollaires, ne serait alors pas stratégique, d'un point de vue politique.. L'analyse factorielle ci-après (correspondances multiples) en offrira la synthèse.

FONCTIONS TYPOLOGIQUES, PROFILS DE TACHES, TACHES  
Analyse factorielle des correspondances multiples



Les extrêmes y sont parfaitement marquées : côté gauche, les formateurs stricts, classe 1, activité essentielle d'*intervention dans les stages*; quart supérieur droit, les organisateur politiques, classe 0, ainsi que les organisateur stratégiques : leurs fonctions ressortent clairement d'une même

nature. Dans le quart inférieur droit, les organiseurs pédagogiques apparaissent au milieu d'une multiplicité de tâches orientées 'terrain'. La classe 2 y prend ici tout son relief, notant bien que les items *politique / budget, commerce, besoins / conseils* et *animation d'équipe / choix des intervenants* sont clairement du côté des organiseurs stratégiques. Quant aux formateurs multi-tâches, ils sont effectivement concernés par une série d'activités concourant directement au procès formatif dans les extensions qu'il connaît aujourd'hui : en termes de *suivi des stagiaires à l'issue de la formation, de suivi de l'alternance*, notamment et par exemple.

## 1.5 Où les hommes tiennent le rôle dominant

Nous avons parlé des Formateurs, évoquons les Formatrices. "Autant d'hommes que de femmes" écrivions-nous, mais quel classicisme.. (tab. 4 ci-après)

Des fonctions *politiques / stratégiques* aux fonctions *d'intervention stricte* dans les procès formatifs, la répartition hommes / femmes suit une courbe clairement asymétrique. Aux hommes la maîtrise des processus décisionnels, aux femmes le pédagogique : de 74 à 43% pour les premiers, de 26 à 57% pour les secondes. Le décalage est maximal sur l'encadrement politique : quasiment 3 hommes pour 1 femme. Se restreindrait-il presque naturellement dans un accès initial relativement indifférencié à une activité de pédagogue ? le processus sélectif s'exercerait presque immuablement dans l'accès à toute fonction de nature *stratégique*, a fortiori *politique*.. La reproduction serait logique, quoiqu'en toute fraternité, de ce qui s'observe par ailleurs de façon générale : enseignants, médecine, corps universitaire, soit les cadres d'une façon générale.

**T. 4 - Sexe et fonctions typologiques (%col., eff., lig., tot.)**

FONCTION TYPOLOGIQUE		Organisat. Politique		Organisat. stratégique		Organisat. pédagogique		Formateur multi-tâches		Formateur strict		TOTAL	
S E X E	Hommes	73.58 (39)	14.72 7.50	60.38 (32)	12.08 6.15	56.25 (27)	10.19 5.19	49.37 (78)	29.43 15.00	42.79 (89)	33.58 17.12	50.96 (265)	100.0 50.96
	Femmes	26.42 (14)	5.49 2.69	39.62 (21)	8.24 4.04	43.75 (21)	8.24 4.04	50.63 (80)	31.37 15.38	57.21 (119)	46.67 22.88	49.04 (255)	100.0 49.04
TOT. GENERAL		100.0 (53)	10.19	100.0 (53)	10.19	100.0 (48)	9.23	100.0 (158)	30.38	100.0 (208)	40.00	100.0 (520)	100.0

### Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence

Ensemble, Sexe / Fonction: Khi2=18.99 à 4 ddl, P<.001; CnC=0.265

Sauf à oublier que nous ne sommes ici "que" chez les Formateurs d'adultes - "notion du sens commun entrée en contrebande dans l'univers savant".. de l'Education, pour paraphraser P. Bourdieu [1986] -, l'auto-déclinaison de leurs qualités et compétences respectives laissera, comme tantôt, songeur. Splendeurs et misères des réalités pédagogiques quotidiennes dira-t-on, aux premiers des capacités exprimées en termes d'*organisation / méthode, d'analyse / synthèse, de négociation politique* et de *gestion*, rehaussées des ineffables attributs de *créatif, innovant, dynamique, accrocheur*.. Aux second(e)s les *compétences générales & professionnelles* relevées de *capacités pédagogiques*, soulignées de leurs corollaires presque obligés que seront à ce moment l'*adaptabilité* et autre *résistance physique & nerveuse*. Chacun aurait ainsi, dans sa partie, une conscience relativement claire des "qualités" de sa fonction..

On poursuivra alors, sur cette base raisonnée, par l'examen de quelques grandes variables sociologiques, leurs effets et impacts au niveau de la population enquêtée : l'étude des classements sociaux dominants en premier lieu, à titre de confirmation de la hiérarchisation sociale des fonctions

identifiées ; le poids des titres scolaires et la destination sociale différenciée des savoirs, pour suivre ; enfin bien évidemment, les distinctions singulières des origines sociales.

## **2. DES INCIDENCES FORTUITES SUR QUELQUES GRANDES VARIABLES SOCIOLOGIQUES ?**

### ***2.1 Les modes de classements, le nominal et le réel dans les faits***

La question des classements sociaux était clairement posée aux enquêtés, à travers notamment la Convention Collective Nationale des Organismes de Formation. L'analyse de P. Bourdieu & L. Boltanski [1975] relative aux luttes engendrées et aux décalages possibles entre nominal et réel (rémunération symbolique / avantages matériels), y était assez largement sous-jacente. Des 37 organismes classés en secteur privé (279 agents), 26 ont déclaré l'appliquer, dont 8 avec un accord interne (203 agents, soit 73% du total) ; 7 relevant d'accords nationaux présentaient des modalités de classement rigoureusement assimilables ; 4 enfin n'ont pu être clarifiés.

## T. 5 - Fonctions typologiques / Classements CCNOF & assimilés (%., eff.)

Fonction typ. Classement	ENSEMBLE										
	Organisat. Politique		Organisat. stratégique		Organisat. pédagogique		Formateur multi-tâches		Formateur strict		Total
Pos. BASSE	4.17		11.76		52.38		65.85		96.67		66.24
(dont...)	(1)	---	(2)	---	(11)		(54)	+	(87)	+++	(155)
cat. C	.	.	.	.	4.76	(1)	2.44	(2)	4.44	(4)	3 (7)
cat. D1	.	.	.	.	4.76	(1)	17.07	(14)	38.89	(35)	21 (50)
cat. D2	4.17	(1)	11.76	(2)	33.33	(7)	29.27	(24)	27.78	(25)	25 (59)
class. équiv.	.	.	.	.	9.52	(2)	17.07	(14)	25.56	(23)	17 (39)
Pos. BASSE+	12.5		47.06		38.1		29.27		3.33		19.66
(dont...)	(3)		(8)		(8)	+++	(24)		(3)	--	(46)
cat. E1	.	.	11.76	(2)	14.29	(3)	17.07	(14)	3.33	(3)	10 (22)
cat. E2	8.33	(2)	17.65	(3)	9.52	(2)	8.54	(7)	.	.	6 (14)
class. équiv.	4.17	(1)	17.65	(3)	14.29	(3)	3.66	(3)	.	.	4 (10)
Pos. HAUTE	75.0		23.53		9.52		4.88		.		11.97
(dont...)	(18)	+++	(4)	+	(2)		(4)	--	(0)	---	(28)
cat. F	37.5	(9)	17.65	(3)	9.52	(2)	4.88	(4)	.	.	8 (18)
cat. G	25.0	(6)	5.88	(1)	.	.	.	.	.	.	3 (7)
class. équiv.	12.5	(3)	.	.	.	.	.	.	.	.	1 (3)
Pos. HAUTE+	8.33		17.65		.		.		.		2.14
(dont...)	(2)		(3)	+++	(0)		(0)		(0)		(5)
cat. H	4.17	(1)	11.76	(2)	.	.	.	.	.	.	1 (3)
class. équiv.	4.17	(1)	5.88	(1)	.	.	.	.	.	.	1 (2)
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>		<b>100.0</b>		<b>100.0</b>		<b>100.0</b>		<b>100.0</b>		<b>100.0</b>
Effectifs	(24)		(17)		(21)		(82)		(90)		(234)
Non réponses	0		0		0		1		2		3
Sans objet	0		0		0		1		1		2
<b>TOT. GENERAL</b>	<b>24</b>		<b>17</b>		<b>21</b>		<b>84</b>		<b>93</b>		<b>239</b>

### Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence

4 cl. : avec 11 cor. de Yates,  $\text{Khi}^2=165.26$  à 12 ddl,  $p<.001$ ;  $\text{CnC}=0.743$   
(idem 12 cl. :  $p<.001$  &  $\text{CnC}=0.715$ )

Schéma d'ensemble, une minorité d'agents relèvent des catégories "cadres" F-G-H (14%), la grosse masse des catégories "techniciens" D1-D2 ou leur équivalent (66%).

- Les *formateurs intervenants* sont très majoritairement classés en Pos. Basse (82%), accessoirement en Pos. Basse+ (16%). Les *formateurs stricts* y sont quasi exclusivement au plus bas (cat. D & éq., 97%) ; les *formateurs multi-tâches* parviennent parfois à obtenir un meilleur classement (cat. E & éq., 29%). Un unique organisme classait l'ensemble de ses formateurs à partir de là.
- Les *organismes pédagogiques* sembleraient-ils amorcer comme une prise d'avantages matériels ? 52% sont en D pour 38% classés en E & éq., mais 2 seuls en F.

- On entre alors dans le domaine réservé de l'encadrement : 66% des classements d'*organismes politiques et/ou stratégiques*, principalement en Pos. Haute (54%), déclassement potentiel perceptible toutefois pour plus d'un tiers d'entre eux (34% en Pos. Basse<sup>+</sup> & infra). Si 83% des premiers (*politiques*) obtiennent effectivement le poste et le titre, 59% des seconds (*stratégiques*) souffriraient-ils d'un profil de tâches ayant pu les montrer comme faisant tout, soit par trop malaisément identifié, ou reconnu ?

A. Tarby proposait en 1993 dans la revue Droit Social, une taxonomie des utilisations de la CCN en quatre types : non appropriation de l'outil, appropriation régressive, appropriation loyaliste, appropriation progressiste. Dans chaque cas respectivement, non prise en compte avérée de l'outil, dénonciation par les employeurs d'accords plus favorables aux salariés pour se 'rabattre' sur la CCN, adoption minimale de la CCN lorsque n'existait pas d'accord antérieur, enfin propositions d'améliorations par la technique des accords d'entreprise. Le fait est que dans un cas général, CCN ou accord, on ne sort pas du mode de classement par les emplois de.

Si nouvelles professionnalités signifient demander toujours plus aux *formateurs*, tout en maintenant la division politique du travail, quel en est l'intérêt ? Cela revient à banaliser une série d'activités considérées comme normales et attendues de techniciens hyper compétents et qualifiés, capables à l'avenir de gérer toute la chaîne d'un procès de production, sans jamais participer du décisionnel stratégique / politique. Une déqualification de la force de travail formateur dans les rapports sociaux ? Le formateur serait-il vu aujourd'hui comme une force productive qui demande et nécessite un management optimisé pour une productivité accrue ? L'adjectif "loyaliste", exact dans sa stricte acception, signifie également 'dans le plus pur respect de la division du travail' induite par le jeu social et ses rapports de forces. S'y méprendra-t-on ?

Les rémunérations des différentes forces de travail Formateur ne recèlent guère de surprises, relevé fait ici sur 417 agents exerçant à temps complet. On gardera tout de même à l'esprit que dans le secteur public notamment, les bonifications indiciaires générées avec l'ancienneté sont source de surévaluation dans une appréciation d'ensemble. Cela permet tout de même, globalement, de situer les enquêtés par rapport aux autres groupes socioprofessionnels.

## T. 6 - Fonctions typologiques en 3 classes, Salaire des enquêtés à temps plein (%I., eff.)

Salaire net Fonction typo.	<6 000	6 000 6 999	7 000 7 999	8 000 8 999	9 000 9 999	10 000 11 999	12 000 14 999	15 000 17 999	18 000 &+	Total	nr	so	Tot. Gén.
Polit. Strat.	. (0)	. (0)	3.09 (3)	4.12 (4)	14.43 (14)	27.84 (27)	27.84 (27)	16.49 (16)	6.19 (6)	100.0 97	5	4	106
Org. Pédag.	2.44 (1)	4.88 (2)	24.39 (10)	24.39 (10)	17.07 (7)	17.07 (7)	9.76 (4)	(0)	(0)	100.0 41	3	4	48
formateurs.	2.51 (7)	20.43 (57)	38.35 (107)	19.35 (54)	11.11 (31)	7.17 (20)	1.08 (3)	(0)	(0)	100.0 279	11	76	366
Ensemble	1.92 (8)	14.15 (59)	28.75 (120)	16.31 (68)	12.47 (52)	12.95 (54)	8.15 (34)	3.84 (16)	1.44 (6)	100.0 417	19	84	520

### Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence

Avec 8 cor. de Yates, Khi2=221.81 à 16 ddl, p<.001; CnC=0.722

- 45% d'entre eux ont de fait déclaré une rémunération mensuelle inférieure à 8000F nets. La comparaison sur la base des déclarations annuelles de données sociales 1992 (DADS) est vite faite : ce niveau n'excède pas celui des ouvriers qualifiés ou employés. De 8 à moins de 10 000F, 29% des Formateurs pourraient grosso modo prétendre se situer sur le même plan qu'un instituteur public de l'époque. La tranche 10 - 12 000F des 'techniciens / agents de maîtrise' & 'profession intermédiaires' du secteur privé ne concernerait déjà plus que 54 sujets, soit 13%. Les chiffres s'étiolent au-delà (13% restant), dont 6 uniques déclarations à 18 000F &+. Les enseignants du cadre A émargeaient en moyenne toujours à 14 174F, les 'cadres supérieurs' à 20 742F.
- Chiffres pris dans le détail, seuls 19% des *formateurs intervenants* dépassent les 9000F par mois, quand ils sont 93% des *organiseurs politiques et/ou stratégiques* dans ce cas. Les *organiseurs pédagogiques* se rattachent d'autant plus aux premiers qu'aux seconds (56 & 44%), que seuls un petit 10% d'entre eux parviennent à 12000F &+ par mois.

On admettra à moins que les rapports de domination patents entre les différentes fractions n'ont guère de commune mesure avec leurs revenus ; les barrières matérielles n'en sont pas moins parfaitement réelles. La répartition des salaires suivant les différentes fonctions ne laisse planer aucun doute là-dessus. Globalement toujours, le positionnement salarial peu élevé n'exclut pas d'en jouer un maximum pour affirmer les marques de distinction.

## 2.2 Des titres scolaires et de la valeur sociale des savoirs

Le rôle social des titres scolaires reste communément considéré comme un argument de légitimité dans la distribution des diverses positions de l'espace social. Lorsque P. Bourdieu [1979] évoque parmi les trois états du capital culturel, celui qu'il dénomme le "capital culturel institutionnalisé", il traduit toute la force du phénomène.

On envisagera toutefois de s'attacher, dans le contexte actuel d'un développement sans précédent de la scolarisation et d'une relative uniformisation des niveaux (de formation), plus à leurs caractéristiques internes qu'à ce qui en ferait leur distinction la plus visible. L'idée n'est pas nouvelle, ainsi C. Grignon dès 1971 : *"En dépit de l'opinion communément admise, il n'est pas certain que le progrès des connaissances scientifiques et techniques se traduise nécessairement par une modification de la hiérarchie scolaire et de la hiérarchie sociale des savoirs. Tout au contraire, plus les savoirs s'accumulent et se diversifient, et plus ils perdent en rareté sociale ce qu'ils gagnent en efficacité technique; plus ils s'accumulent sous la forme réifiée du document ou de la machine, et plus ils constituent, socialement parlant, de 'l'information' dont on confie le 'traitement' ou la 'maintenance' à des 'spécialistes'. Dès lors, il devient de moins en moins nécessaire de faire acquérir à ceux qui seront chargés des tâches de commandement des savoirs spécifiques; ne suffit-il pas que ceux-ci soient réputés avoir 'la tête bien faite' pour qu'ils soient censés pouvoir utiliser le capital accumulé de connaissances que d'innombrables auxiliaires aux 'têtes bien pleines' mettent à leur disposition ?".*

Le rapport pour le moins ambigu des Formateurs d'adultes à la chose scolaire relèvera ici du truisme, quels qu'aient pu être les travaux antérieurs sur le sujet. Pour autant, indétermination et technicité ne forment-ils pas, emprunt fait à G. Jobert [1985] notamment, le couple antagonique le plus indissociable de la protection comme de la valorisation des savoirs dominants ? Tout en restant succincts, les éclairages fournis par l'enquête ne laisseront pas d'interroger (tab. 7).

A suivre les distinctions nationales de l'INSEE [1990], les "formateurs et animateurs de la formation continue" (code 4232) apparaissent aux antipodes des "cadres spécialistes du recrutement et de la formation" (code 3722). Du baccalauréat & assimilé au bac+2 jusqu'aux diplômes supérieurs, les chiffres s'établissent à 24, 23 et 27% pour les uns, à 13, 17 et 60% pour les autres. Les agents de notre échantillon, avec 25, 28 & 34%, tendraient globalement à se rapprocher des "formateurs et animateurs..." de référence (psychologues inclus). Cela étant, l'écart reste sans commune mesure avec les "cadres spécialistes du recrutement..." : plus de 25 points les séparent, au niveau des diplômes au moins égal à bac+3.

**T. 7 - Fonctions typologiques en 3 classes**  
**Diplôme le plus élevé obtenu par l'enquêté et type (%., eff.)**

Fonction typo. Diplôme + élevé	ENSEMBLE				
	Organisat. Polit. Strat.	Organisat. Pédagog.	Formateur	Total	
CEP/BE &-	1.9 (2)	2.08 (1)	5.26 (19)	+	4.28 (22)
PROF. <= BAC	3.81 (4)	---	16.67 (8)	19.67 (71)	16.15 (83)
(dont...				+++	
<i>cap / bep</i>	0.95 (1)	4.17 (2)	11.91 (43)		8.95 (46)
<i>beip/m/t</i>	2.86 (3)	12.5 (6)	7.76 (28)		7.2 (37)
BAC G./T.	11.43 (12)	16.67 (8)	19.94 (72)	+	17.9 (92)
BAC +2	28.57 (30)	22.92 (11)	27.98 (101)		27.63 (142)
(dont...					
<i>deug</i>	0.95 (1)	8.33 (4)	4.16 (15)		3.89 (20)
<i>dut / bts</i>	14.29 (15)	12.5 (6)	19.94 (72)		18.09 (93)
<i>spécial</i>	13.33 (14)	2.08 (1)	3.88 (14)		5.64 (29)
BAC +3/4	38.1 (40)	22.92 (11)	19.67 (71)	---	23.74 (122)
(dont...					
<i>dufa</i>	3.81 (4)	2.08 (1)	3.05 (11)		3.11 (16)
<i>tech. +3/4</i>	0.95 (1)	2.08 (1)	1.11 (4)		1.17 (6)
<i>lic. Maîtrise</i>	33.33 (35)	18.75 (9)	15.51 (56)		19.46 (100)
BAC +5/8	16.19 (17)	18.75 (9)	7.48 (27)	---	10.31 (53)
(dont...					
<i>dess / ing.</i>	12.38 (13)	6.25 (3)	6.37 (23)		7.59 (39)
<i>Dea / thèse</i>	3.81 (4)	12.5 (6)	1.11 (4)		2.72 (14)
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>		<b>100.0</b>
Effectifs	(105)	(48)	(361)		(514)
Non réponses	1	0	5		6
<b>TOT. GENERAL</b>	<b>106</b>	<b>48</b>	<b>366</b>		<b>520</b>

**Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence**

6 cl.: avec 3 cor. de Yates,  $\text{Khi}2=38.83$  à 10 ddl,  $p<.001$ ;  $\text{CnC}=0.325$   
(12 cl.:  $p<.001$  &  $\text{CnC}=0.435$ )

**Codification des niveaux :** CEP / BE& -> brevet élémentaire, certificat d'études primaires ou inférieur  
BEI/P/M/T -> brevet d'études industrielles / professionnel / de maîtrise / de technicien  
Bac G/T -> baccalauréat général ou technique

- 61.7% des enquêtés se déclarent au moins diplômés à bac+2 : 18% notamment pour un DUT ou un BTS, 19% une licence ou une maîtrise, 10% au niveau I en dominante professionnel. 16 sujets (3%) déclarent seul un DUFA comme plus haut diplôme.
- La hiérarchie des titres suivrait rigoureusement celle des fonctions : 54% des organisateurs politiques / stratégiques au niveau II de formation, 27% des formateurs intervenants ; a contrario 17% des premiers n'excéderaient pas le niveau du baccalauréat (4% pour un titre professionnel), contre 40% des seconds (20%, idem). Les organisateurs pédagogiques se situeraient à mi-chemin : 42% (compte tenu de l'impact des psychologues), 35 & 17% respectivement.

- Cette élévation des titres marque une double rupture : avec les constats régionaux antérieurs, tendancielle ment situés au niveau du baccalauréat & infra ; avec les classes populaires de façon générale : 15% des employés avaient atteint ce niveau en 1990, 5% celui du bac +2.

Sur l'ensemble des groupes socio-professionnels, les Formateurs enquêtés à la fois se rattachent au groupe de référence nationale des "instituteurs..." (87% possèdent au moins un niveau plus ou moins égal au baccalauréat), et s'en écartent très sensiblement au niveau des diplômes les plus élevés (licence & +) : 34% déclarés y représentent presque le double. De cette accélération brutale resterait à identifier, au delà du formalisme des titres, les types de savoirs potentiellement mobilisables par chacun, soit leur destination ou valeur sociale dans le champ.

L'identification de ces savoirs potentiellement mobilisables s'est effectuée en tenant compte de l'ensemble des formations suivies par chaque enquêté, quels qu'aient pu être leur niveau ou leur forme, sanctionnées d'un titre quelconque ou non (tab. 8).

**T. 8 - Fonctions typologiques en 3 classes**  
**Nature des savoirs potentiellement mobilisables (%., eff.)**

Fonction typo. Savoirs mobilisables	ENSEMBLE			
	Polit. Strat.	Org. Pédag.	Form.	Tot.
Matières générales	19.61 (20)	27.08 (13)	19.3 (66)	20.12 (99)
dont Sc. éduc.	2	1	4	7
Savoirs non didactiques	18.63 (19)	10.42 (5)	13.74 (47)	14.43 (71)
dont Sc. éduc.	0	0	4	4
Formation pédagogique	17.65 (18)	4.17 (2)	2.34 (8)	5.69 (28)
dont Sc. éduc.	8	2	0	10
Sciences de l'éducation	+++ 9.8 (10)	6.25 (3)	--- 3.22 (11)	4.88 (24)
Tech. artisanal & bâtiment	+++ 4.9 (5)	16.67 (8)	16.96 (58)	14.43 (71)
dont Sc. éduc.	1	0	4	5
Tech. tertiaire & gestion/infor.	--- 10.78 (11)	20.83 (10)	++ 26.32 (90)	22.56 (111)
dont Sc. éduc.	0	0	14	14
Technique industriel	--- 11.76 (12)	10.42 (5)	+++ 8.48 (29)	9.35 (46)
dont Sc. éduc.	4	0	2	6
Divers santé, animation..	6.86 (7)	4.17 (2)	8.19 (28)	7.52 (37)
dont Sc. éduc.	2	0	4	6
Aucune trace de savoir scolaire	.	.	1.46 (5)	1.02 (5)
	(0)	(0)		
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>
Effectifs	102	48	342	492
Non réponses	4	0	24	28
<b>TOT. GENERAL</b>	<b>106</b>	<b>48</b>	<b>366</b>	<b>520</b>

**Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence**

Avec 8 cor. de Yates,  $Khi2=60.29$  à 16 ddl,  $p<.001$ ;  $CnC=0.405$

**Identification des types de savoirs :**

*Matières générales* : savoirs disciplinaires d'enseignement ; *Savoirs non didactiques* : psychologie, ressources humaines etc. ; *Formations pédagogiques* : essent. celle des ex-enseignants ; *Sciences de l'Education* expressément stipulées en toute absence de, ou alors mentionnées à titre de complément ; *Spécialités techniques* second. / tert. d'entreprise scindées d'un groupe relativement multifformes *Divers santé, animation..*

*Aucune trace de savoirs formalisés* concerne 5 cas sans qu'aucune identification ait été permise dans un quelconque cursus de formation

- 3 pôles majeurs coexistent : savoirs techniques (46%, dont 22% tertiaire d'entreprise) et savoirs disciplinaires généralistes (20%) d'une part ; une masse relativement multifformes (33%) oscillant entre savoirs non didactiques (14%), divers 'santé animation..' (7%), pédagogie (6%) et sciences de l'éducation (5%, 24 sujets) d'autre part. Celles-ci concernent de fait 76 sujets sur l'ensemble des répondants, soit 15%. "L'effet de seuil", au sens de B. Schwartz ?
- Une scission apparaît entre savoirs techniques et les autres : non pas en tant qu'apanage des *formateurs* (52%), mais parce que moins apparents chez les *organisateur politiques et/ou stratégiques* (27%). Entre travail intellectuel et travail manuel, ces derniers se prévaudraient

le plus souvent de 'savoirs immatériels' (66 contre 39%). Ce constat renvoie tendanciellement à la nature différentielle des diplômes : de 1<sup>er</sup> cycle, type productif / opératoire pour les uns, de 2<sup>nd</sup> cycle et sans relation apparente voire hors champ pour les autres.

- Vers une distinction sociale des fonctions ? Une minorité détiendrait les postes stratégiques de la formation, en entretenant le moins possible de rapports de type productif à l'acte même. Ce rôle confié, ou délaissé, aux seuls *formateurs producteurs* coïnciderait avec leur niveau de diplôme - ni trop, ni trop peu - et leurs contenus - utilitaires et pratiques -. Les *organiseurs pédagogiques* en seraient de ce point de vue fort proches : 48%..

La diffusion sociale des Sciences de l'Education elles-mêmes n'échappe pas à la hiérarchie des fonctions : de 26 à 12% respectivement. D'une vocation compréhensive des dimensions pédagogiques et politiques de la formation, notamment, elles restent de fait l'un des rares modes d'accès au registre des légitimités sociales.. à partir d'une position initiale non fondamentalement dominée. Les *formateurs*, en situation de production, en ont été jusqu'à présent les moins concernés (3% en savoirs exclusifs). L'offre de travail valoriserait-elle à l'inverse chez eux, d'autres savoirs, tout à la fois plus pragmatiques et identifiés dans d'autres champs ?

### **2.3 L'origine sociale des Formateurs : des distinctions singulières**

*"Les résistances des sociologues à utiliser un index familial et leurs préférences pour des catégories socioprofessionnelles plus fines pour l'homme (homme ouvrier qualifié plutôt qu'homme vivant avec une femme employée) témoignent d'une conception des rapports sociaux négligeant les effets associés au groupe domestique" [De Singly 1992]. Sur un registre différent : "Dans la mesure où les femmes doivent encore attendre d'être libérées de la famille, celles qui travaillent occupent, dans les sociétés capitalistes, une position largement périphérique par rapport au système de classes" [Giddens 1973]. On proposera ici 9 positions professionnelles et sociales combinées au niveau des deux parents, retenues à la fois pour leur valeur heuristique dans la population enquêtée et leurs capacités d'inférence au niveau du système social.*

**T. 9 - L'origine sociale des formateurs par fonctions typologiques  
Combinaison de la dernière profession du père & de la mère (%l., eff.)**

Position sociale Fonction typ.	Polarité art./com. patron	Père prof. intell. sup.	Père interm. sauf mère empl. / ouvr.	Père interm. & mère empl./ouvr.	Père ouv./empl. & mère interm. Ou sup.	Ménage employé(s)	Mén. mixte ouv./empl.	Père & mère ouvriers	Père ouvrier & mère j's travaillé	Total	nr	Tot. Gén.
Polit. Strat.	24.27 (25)	21.36 (22)	11.65 (12)	5.83 (6)	1.94 (2)	3.88 (4)	3.88 (4)	9.71 (10)	17.48 (18)	100.0 103	3	106
Org. Pédag.	20.45 (9)	15.91 (7)	18.18 (8)	6.82 (3)	6.82 (3)	9.09 (4)	11.36 (5)	4.55 (2)	6.82 (3)	100.0 44	4	48
formateurs.	19.64 (66)	11.61 (39)	5.06 (17)	7.74 (26)	4.46 (15)	2.98 (10)	17.86 (60)	16.37 (55)	14.29 (48)	100.0 336	30	366
Ensemble	20.70 (100)	14.08 (68)	7.66 (37)	7.25 (35)	4.14 (20)	3.73 (18)	14.29 (69)	13.87 (67)	14.29 (69)	100.0 483	37	520

**Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence**  
Avec 6 cor. de Yates, KHI2=39.58 à 16 ddl, p<.001; CnC=0.337

Près de la moitié des sujets enquêtés ressortent ainsi, globalement dit, comme d'origine populaire : 46% sur la seule référence ouvrière. C'est beaucoup plus que dans l'ensemble des autres activités éducatives où un maximum de 18% y serait disons une bonne mesure, excepté chez les Professeurs de Lycée Professionnels (P.L.P.) étudiés par L. Tanguy [1991]. Y verra-t-on un parallèle des parcours qui renverrait des "fils du peuple" former les ex-futurs ouvriers ?

- L'inscription "classes populaires" concerne en dominante les formateurs de type *intervenants pédagogiques* : 52% sur 336 sujets, prolongeant par là-même fortement celle de leur ascendance établie sur deux générations.
- Les cadres & responsables, *organiseurs politiques et/ou stratégiques* des procès éducatifs, s'avèrent plus souvent issus des fractions supérieures puis subalternes de l'espace social : 33% sur 103 sujets contre 17% dans le cas précédent, 35% pour l'origine populaire.
- Les *organiseurs pédagogiques* (48 sujets), courroie de transmission entre politique et pédagogique dira-t-on en toute polyvalence bien ciblée, seraient en rupture avec leurs homologues formateurs dont leurs activités les rapprochent plus vraisemblablement, sans présenter véritablement l'intégralité des signes distinctifs de la 'bonne origine' de leurs responsables : petite-bourgeoisie certes, mais tendanciellement ses fractions subalternes.

La relation marquée entre origine sociale et place occupée dans les rapports de travail, interrogera d'autant plus si l'on considère que, de ce point de vue inter-générationnel, la déformation de la structure sociale aurait été relativement faible (18%) par delà une masse de déplacements sociaux dans un sens ou un autre a priori conséquents (45%). L'analyse tendrait-elle au constat d'une

reproduction des places de, au-delà des propriétés éventuelles de leurs occupants ?

Les destinées sociales des fratries confirment cette origine tendancielle populaire des Formateurs, tout en affirmant d'autant leurs différenciations internes. Des quelques 1200 frères et sœurs repérés (y compris l'enquête), 68% d'entre elles comptent au moins 3 enfants, dont 27% 5 &+. 55% comprennent au moins un ouvrier ou un employé dans leurs limites inférieures (technique des bornes socioprofessionnelles); 45% se situeraient exclusivement dans l'une ou l'autre fraction de petite-bourgeoisie. 66% des fratries des *organiseurs politiques / stratégiques* sont notamment dans ce dernier cas, 62% des *formateurs* dans le premier. A l'inverse : 38 et 34%.

**T. 11 - Fonctions typologiques, Orientation sociale de la fratrie (%., eff.)  
(cas des professions salariées et libérales)**

Fonction typ. Orientation	ENSEMBLE			
	Polit. strat.	Org. péda	For.	Tot.
Ing. cadres sup.	38.82 (33) +++	35.90 (14) +++	11.36 (31) ---	19.65 (78)
Pos. Intern.	37.65 (32)	23.08 (9) --	41.03 (112)	38.54 (153)
Sup. & interm. Empl./ouvriers	5.88 (5) -	12.82 (5)	12.82 (35)	11.34 (45)
Empl./ouvriers	17.65 (15) ---	28.21 (11)	34.80 (95) +++	30.48 (121)
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0
Effectifs	85	39	273	397
Non réponses	12	7	63	82
Sans objet	9	2	30	41
TOT. GENERAL	106	48	366	520

**Test du KHI2 et Coefficient normé de Contingence**  
avec 1 cor. de Yates, Khi2=42.67 à 6 ddl, p<.001; CnC=0.382

- L'approche par l'orientation dominante des fratries à l'intérieur des bornes établies, accentue les distinctions. 58% ressortent globalement polarisées vers les "classes moyennes" ; 39% des fratries des *organiseurs politiques / stratégiques* le sont au regard de ses seules fractions supérieures ; 11% sont dans ce cas chez les *formateurs intervenants*. 35% restent ici tournées essentiellement vers les ouvriers et les employés, contre seulement 18% des premières.
- Les fratries des *organiseurs pédagogiques* sembleraient quant à elles entretenir une ambiguïté relative : à la fois associées aux positions supérieures de l'espace social (36%) soit quasiment autant que celles de leurs cadres, mais insuffisamment toutefois pour se démarquer réellement des *formateurs*, cela dit du point de vue global des 'classes moyennes' considérées dans leur ensemble : 76, 59 & 52% respectivement.

## **VERS LA FIN D'UN MYTHE ?...**

L'apparence floue de milieu indéterminé, on en conviendra, résiste assez peu à l'analyse. Entre travail intellectuel et travail matériel, de la hiérarchie fonctionnelle sociale des classements à la scission des savoirs, le dernier éclairage proposé n'aura pas manqué de souligner tout le poids du milieu social, pour emprunter une expression un tant soit peu euphémique. L'entrée par les itinéraires socioprofessionnels des Formateurs en aurait encore apporté une confirmation d'une tout autre portée ; quant à évoquer pratiques sociales et culturelles comme caractéristiques inhérentes à la division sociale du travail.. le registre des légitimités sociales s'en eût trouvé pour le moins mis à mal, toute fraternité bien sentie [Cardon 1998 a/b]. L'histoire des Formateurs ne s'ancrait-elle pas dans celle de l'Education Populaire ? "Les temps ont bien changé" nous aura soufflé un enquêté, comme au détour d'une vie. Mythe ou réalité ?

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1986), "L'illusion biographique", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 62/63, juin, pp. 69-72
- 📖 BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc, (1975), "Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 2, mars, pp. 95-107
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1979), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n° 30, pp. 3-6
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1987), *Choses dites*, Paris, éd. Minuit, 231 p.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1996), *Les Formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université des Sciences & Technologies Lille I, 475 p. + annexes 63 p., 2 vol.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1998 a), "Devenir Formateur d'adultes : des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques", CEREQ, *Formation Emploi*, Marseille, n° 63, juil.-sept., pp. 5-18
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1998 b), "Les Formateurs d'adultes : un groupe social militant ?", art. soumis à publication, *Educations*, Lille
- 📖 CHANTELOUBE, Jean-Pierre, (1987), "Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles", in *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, La documentation française, pp. 111-127
- 📖 DE SINGLY, François, (1992), *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, coll. sociologie 128, 128 p.
- 📖 DE WITTE, Serge, (1989), "L'évolution des métiers de la formation au début des années 90", *Actualité de la formation permanente*, Paris, n° 103, nov.-déc., pp. 19-24
- 📖 DUBUS, Alain, (1992), *Méthodes & pratique du traitement statistique en sciences humaines*, Lille, Les Trois Monts, 266 p.
- 📖 DURKHEIM, Emile, (1963), *L'éducation morale*, Paris, PUF, 242 p.
- 📖 GIDDENS, A., (1973), *The class structure of advanced societies*, London, Hutchinson ; cité in VALLET, L.-A., (1986), "Activité professionnelle de la femme mariée et détermination de la position sociale de la famille", *Revue française de sociologie*, XXVII (pp. 655-696)
- 📖 GRIGNON, Claude, (1971), *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, éd. Minuit, 363 p.

- 📖 I.N.S.E.E. (1990), Recensement de la population de 1990, & vol. formation
- 📖 I.N.S.E.E. (1995), *Tableaux de l'économie française 1994-1995*
- 📖 I.N.S.E.E. (1994), "Les revenus des ménages", *Profils de l'économie Nord Pas de Calais*, Lille, n° 3, avril, pp. 9-14
- 📖 JOBERT, Guy, (1985), "Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education Permanente*, Paris, n° 80, sept., pp. 125-146
- 📖 LIAISONS SOCIALES (1988), "Organismes de formation, première convention collective nationale", *Législation sociale*, C2, n° 6111 du 16/06
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 258 p.
- 📖 TANGUY, Lucie, (1991), *L'enseignement professionnel en France ; des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 227 p.
- 📖 TARBY, André, (1993), "Lecture juridique de la professionnalité des formateurs", *Droit social*, Paris, n° 12, déc., pp. 980-992



# "LES FORMATEURS D'ADULTES" : SYNDICALISATION ET PROFESSIONNALISATION APPROCHE QUANTITATIVE

Par Jacques HEDOUX

## INTRODUCTION

Ce titre mérite quelques commentaires. Au sein du sous-groupe de travail "les agents éducatifs, identité, itinéraires, situations, pratiques et formations professionnelles", déjà présenté en introduction générale, il nous semblait utile d'ouvrir un "chantier" de recherche, comprenant deux volets, quantitatif, procédant d'une enquête par questionnaire, et qualitatif conduit à partir de sources éparées (cf. ci-dessous).

Les "formateurs d'adultes", depuis plus de vingt ans ont été abordés sociologiquement de diverses manières : selon des paradigmes empruntés à Pierre Bourdieu (cf., Philippe Fritsch<sup>25</sup>), à la sociologie des professions (cf., Guy Jobert, entre autres<sup>26</sup>), aux processus de constructions identitaires (cf., Joëlle Allouche-Benayoun, Marcel Pariat<sup>27</sup>) s'inspirant plus ou moins directement des travaux d'Erikson et, plus récemment, de Claude Dubar, aux modes de catégorisations et de repérages statistiques dans une approche également constructiviste (cf. Jean-Luc Primon<sup>28</sup>), aux processus d'émergence et de positionnement d'un "groupe social" au sens marxien du terme (cf., ci-dessus, Claude-Alain Cardon<sup>29</sup>).

---

<sup>25</sup> Philippe Fritsch, (1971), *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 176 p.

<sup>26</sup> Guy Jobert, (1985), "Processus de professionnalisation et production du savoir", Paris, *Education permanente*, n° 80, septembre 1985, pp. 125-146.

Guy Jobert, (1987), "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", Paris, *Education Permanente*, n° 87, Décembre 1987, pp. 19-34.

<sup>27</sup> Joëlle Allouche-Benayoun, Marcel Pariat, (1993), *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse, Privat, 231 p.

<sup>28</sup> Jean-Luc Primon, (1991) "Les professions de la formation", Paris, *Actualité de la formation permanente*, n° 109, pp. 155-159.

<sup>29</sup> Claude-Alain Cardon, (1993) *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Lille, Les Cahiers d'études du CUEEP, n° 23, octobre 1993, 137 p.

Claude-Alain Cardon, (1996) *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Lille, thèse nouveau régime, Université de Lille I, Paul Demunter dir., deux volumes, 475 p et annexes (63 p)

Claude-Alain Cardon, (1998), "Devenir formateur d'adultes, des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques". Marseille, CEREQ, *Emploi et Formation*, n° 63

Claude-Alain Cardon, (1999), "Les formateurs d'adultes un groupe social militant ?", article à paraître dans la revue *Formation Emploi*, Marseille, CEREQ, 23 p.

Hormis dans la dernière approche<sup>30</sup>, la syndicalisation des agents de la formation d'adultes, pour reprendre une expression de Gérard Malglaive<sup>31</sup>, a été minorée, voire totalement ignorée et l'on se propose donc de poser ici quelques points de repères en présentant des résultats enregistrés, dans la région Nord Pas-de-Calais, à partir d'une enquête par questionnaire ayant touché, en 1994, 520 formateurs d'adultes permanents, salariés dans divers organismes de formation.

On présente donc succinctement l'enquête réalisée en 1993-1994, les données concernant la syndicalisation, et, en 1994 toujours, les représentations à court et moyen termes de l'avenir de la Formation Professionnelle Continue (FPC), des organismes de formation, des métiers de la formation d'adultes, telles qu'elles ont été recueillies auprès des enquêtés.

## 1. UNE ENQUÊTE DANS LA RÉGION NORD PAS-DE-CALAIS

Cette enquête par questionnaire a été conçue au sein du laboratoire Trigone en 1992-1993 et réalisée, pour l'essentiel, entre janvier et mars 1994, soit au moment où se profilait l'alternance politique et la disparition du dispositif PAQUE qui avait assuré, aux organismes de formation chargés de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, des ressources financières correctes, voire confortables, eu égard aux dispositifs antérieurs.

Ce contexte ne saurait être oublié car les formateurs enquêtés percevaient, à des degrés divers, incertitudes et menaces directes à propos de leurs organismes et de leurs emplois.

D'un point de vue technique, l'enquête a été réalisée dans sept bassins emploi-formation et concerne 72 organismes/sites différents. 683 questionnaires furent recueillis, 147 émanant de vacataires n'ont pas encore été exploités mais le seront prochainement. In fine, 520 questionnaires ont été systématiquement dépouillés et traités. Si les différents types d'organismes de formation ont répondu inégalement à l'enquête, la représentativité globale des réponses obtenues ne peut pas être établie en l'absence de données de référence fiables. Toute tentative de repérage statistique étant d'emblée vouée à l'échec, on ne peut estimer en effet la population "mère", ce que confirment les travaux de Claude-Alain Cardon et de Jean-Luc Primon déjà cités. S'il fallait un indice de plus, les auteurs du Contrat Emploi Prospective (CEP), publié en 1998 à la Documentation française, estiment que les salariés du secteur, employés à temps plein, seraient compris entre 50.000 et 70.000, soit une marge d'approximation non négligeable.

---

<sup>30</sup> Que nous partageons aussi, cf., Jacques Hédoux, (1984), "Des formateurs et leurs publics : solidarités et proximités sociales ? ", Paris, *Education Permanente*, n°74, pp. 43-64.

<sup>31</sup> Gérard Malglaive, (1983), "La formation et la qualification des agents de la formation continue", Paris, *Actualité de la formation permanente*, n° 63, mars-avril 1983, pp. 39-45.

On signalera aussi que l'enquête ignorait les "formateurs" engagés, à temps partiel ou non dans les services de formation ou les directions des ressources humaines des entreprises. Les "formateurs" exerçant à titre individuel en profession libérale étaient aussi hors champ. L'enquête a donc cerné prioritairement les "formateurs" des organismes de formation publics, parapublics et associatifs.

Le terme "formateur d'adultes" recouvre des activités, des fonctions, des statuts, des responsabilités diversifiés et hiérarchisés. Claude-Alain Cardon a relevé 72 dénominations différentes mais, par divers croisements concernant les activités effectives déclarées, a élaboré en s'inspirant de Gérard Malglaive<sup>32</sup>, cinq types qui guideront la thèse et l'exposé des résultats. L'élaboration méthodologique fine de ces types est exposée ci-dessous par l'auteur.

On les énonce ici rapidement :

- **Les organisateurs politiques**, (N = 53) regroupés selon diverses appellations dont celles de directeurs, de responsables de site ou de centre, conseillers en formation continue, participent à l'élaboration des politiques de formation (96%), à la gestion des budgets (81%), à l'animation d'équipes pédagogiques (80%), sans intervenir de façon significative (18%) dans les activités pédagogiques directes.
- **Les organisateurs stratégiques**, (N = 53) fréquemment adjoints directs des premiers participent aussi à l'élaboration des politiques de formation (85%), à la gestion des budgets (60%), à l'animation d'équipes pédagogiques (89%) tout en assurant, pour 55% d'entre eux des interventions directes dans les formations.
- **Les organisateurs pédagogiques**, (N = 48) ont des responsabilités liées à des dispositifs, des actions particulières. Ils sont coordonnateurs certes mais déconnectés des aspects politiques (21%) et budgétaires (19%) et surtout chargés de l'animation d'équipes restreintes (77%) et d'interventions pédagogiques directes (75%).
- **Les formateurs "multi-tâches" ou plutôt selon nous "multi-activités"**, (N = 158) sont déconnectés du politique (4%), de la gestion (9%) et se consacrent à des interventions pédagogiques directes (99%), mais aussi à des activités d'accompagnement des stagiaires et des dispositifs, de conception pédagogique (74%) conduisant aussi à intervenir dans les bilans de stage (61%).
- **Les formateurs stricts** ( N = 208) sont totalement déconnectés des aspects politiques et gestionnaires (0%), de l'animation d'équipes pédagogiques (5%) et leurs activités se concentrent essentiellement

---

<sup>32</sup> Gérard Malglaive, (1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 258 p.

sur l'intervention pédagogique directe et des activités d'accompagnement (100%).

Ces cinq polarités fonctionnelles, réduites parfois à trois par regroupement des organisateurs politiques et stratégiques d'une part, des formateurs "multi-activités" et "stricts" d'autre part, tout en gardant spécifiquement les organisateurs pédagogiques, structurent l'essentiel de la présentation des résultats concernant la syndicalisation et les perceptions, à court et moyen termes, de l'avenir du champ de la FPC et du devenir professionnel collectif.

## 2. LA SYNDICALISATION DES "FORMATEURS D'ADULTES"

Une première estimation portant sur 453 enquêtés conduit à constater que 14% des "formateurs" seraient syndiqués. Si l'on étend l'exploration aux "foyers" - pris ici au sens statistique de l'INSEE, soit une unité de comptage d'habitation et de consommation comprenant une personne, un couple, marié ou non, avec ou sans enfants, - l'engagement syndical s'avérerait supérieur d'une part et non différencié selon le sexe de l'enquêté (e) d'autre part.

Tableau n° 1 : Engagement syndical, selon le sexe, des "foyers" d'appartenance des formateurs et formatrices d'adultes.

	Hommes		Femmes		Total	
Adhérents	43	17,3%	39	16,7%	83	17%
Responsables	8	3,2%	5	2,1%	13	2,7%
Total	51	20,5%	44	18,8%	95	19,7%
Total de référence	248	51,5%	234	48,5%	482	100%

Ainsi 20% des "formateurs d'adultes" appartiendraient à un "foyer" où l'un des membres est syndiqué. Les prises de responsabilités seraient de l'ordre de 3% soit une extrême minorité comme l'on pouvait s'y attendre.

La syndicalisation pouvait être assez logiquement corrélée avec les statuts professionnels. Les informations fournies par Claude-Alain Cardon conduisent, par regroupement de cinq à trois polarités fonctionnelles, et pour 453 enquêtés, aux résultats suivants : 24% des formateurs organisateurs politiques et stratégiques sont syndiqués contre 17% des organisateurs pédagogiques et 10,4% des formateurs "stricts" ou "multi-activités". Ces différences se maintiennent si on considère cette fois, non l'enquêté, mais le "foyer" d'appartenance puisque l'on relève alors respectivement 30,7%, 25,7%, 16,1% de membres syndiqués.

Toutefois, à propos des prises de responsabilité syndicale, les organisateurs pédagogiques (4,5%) se distingueraient des organisateurs politiques et stratégiques (2,9%) et plus encore des formateurs "stricts" (1,2%). Si l'on raisonne ici sur des minorités, les rapports en terme d'engagement sont, aux extrêmes, de 1 à 3. Le sur-investissement des organisateurs pédagogiques,

c'est une hypothèse, pourrait provenir de leur position à la fois charnière et minoritaire. Sans être cadres, ils sont en relation avec eux mais aussi avec les formateurs directs et leurs publics. Au sein d'organisations plus ou moins hiérarchisées, voire clivées, ils seraient lien et liant, au coeur des contradictions et dysfonctionnements institutionnels, sans être reconnus nécessairement comme tels. Ceci étant souligné, s'agit-il de fidélités "idéologiques" et revendicatives ou de moyens d'accès, plus ou moins illusoire, aux positions supposées être dominantes dans les organisations ?

Par analogie, on retrouverait ici les difficultés structurelles des contremaîtres et chefs d'équipes sommés de "manager" à la base sans être associés véritablement aux décisions financières, organisationnelles, et, encore moins, stratégiques.

Ces aperçus quantitatifs sont à référer aux spécificités régionales, aux institutions et formateurs concernés par l'enquête, mais l'on pourrait toutefois relever :

- que 14% des formateurs d'adultes sont syndiqués en 1994 et qu'ils appartiennent à un foyer où un membre sur cinq est aussi syndiqué ;
- que la syndicalisation décroît avec la place occupée dans la division sociale du travail et donc selon les responsabilités professionnelles. Même s'il s'agit d'écart entre minorités, aux extrêmes, les rapports varient de 1 à 2, voire de 1 à 3 quant il s'agit de prises de responsabilités ;
- que ces données sont à rapprocher du taux de syndicalisation globale en France estimé à 6 ou 7%. Une recherche régionale en cours (Kass Ndiaye<sup>33</sup>) sur la syndicalisation des travailleurs sociaux et plus spécifiquement des éducateurs spécialisés, conduit à estimer à 10% leur taux de syndicalisation ;
- que ces indications n'épuisent pas les données recueillies et que d'autres croisements seraient à effectuer plus finement, selon le type d'organismes de formation, le statut professionnel (fonctionnaire, contrats de travail précaire ou à durée déterminée, indéterminée), le sexe, l'âge, etc.

Par ces approfondissements, à venir, on retrouverait vraisemblablement des tendances générales de la syndicalisation, différentielle selon les degrés de consolidation ou de précarisation des situations professionnelles.

---

<sup>33</sup> Kass Ndiaye, (1998) *La syndicalisation des éducateurs spécialisés*, mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lille III, dirigé par Jacques Hédoux, travaux en cours.

### 3. SYNDICALISATION, MOUVEMENT SOCIAL, REPRÉSENTATIONS DU DEVENIR PROFESSIONNEL EN 1994

L'enquête, déjà présentée, incluait trois questions sur la vision de l'avenir de la formation d'adultes, la professionnalisation, des luttes sociales éventuelles. Ces questions (n° 105, 106, 107) que nous avons introduites dans l'élaboration collective du questionnaire n'ont pas encore été exploitées. Les données nous ont été communiquées par Alain Dubus qui a accompagné méthodologiquement le traitement informatique de l'enquête.

Les enquêtés, pour ces trois questions, devaient se prononcer sur leur degré d'adhésion ou de rejet (selon une échelle allant de ++, +, à =, et -, --) vis-à-vis de 19 propositions ou items. La technique utilisée pouvait dès lors s'apparenter à celle du sondage d'opinion avec, comme risque majeur, de confondre représentations effectivement pré existantes et suggestions, voire impositions, par l'enquêteur, d'avoir à s'exprimer sur ce qui n'avait peut-être pas été préalablement réfléchi.

Bref, est-ce que l'enquêteur recueille ou contribue à construire et produire l'opinion, les représentations ? Ce risque méthodologique était accepté sachant que les enquêtés vivaient ou anticipaient effectivement des menaces directes à court terme concernant leur organisme ou leur emploi et que certains, au moment où le questionnaire leur fut proposé, avaient connaissance d'un mouvement social de réactions (*cf.*, Marylise Heneuche<sup>34</sup>).

Ces éléments de contexte, liés aux questionnements méthodologiques déjà signalés, conduisent à être prudent dans la présentation des principaux résultats. Techniquement, pour ne pas alourdir le texte, on a choisi de fournir, en %, les adhésions aux items (++) et (+) mais en gardant les cinq polarités fonctionnelles initiales. Les non-réponses ont été assimilées à des refus de se prononcer similaires à la position = (incertitude et refus de choix).

On distingue, à partir des trois questions posées :

- des représentations à moyen, long termes concernant la formation d'adultes,
- des représentations à court terme concernant les emplois, les organismes de formation,
- des représentations à moyen et long termes concernant la professionnalisation.

---

<sup>34</sup> Marylise Heneuche, 1998, *Un mouvement social des formateurs d'adultes dans la Région Nord Pas-de-Calais en 1994*. Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lille III, dirigé par Jacques Hédoux, travaux en cours.

### **3.1 L'avenir de la formation d'adultes : question n° 105, N = 503**

La proposition 1, selon laquelle la formation d'adultes est appelée à se développer parce qu'elle est une composante essentielle de l'accompagnement des mutations technologiques et de la productivité du travail, recueille l'adhésion de 71,7% des organisateurs politiques, de 82% des organisateurs stratégiques, de 83,3% des organisateurs pédagogiques, de 80% des formateurs "multi-activités" et de 77% des formateurs "stricts".

Au total, 78% des formateurs adhèrent à cette perspective de développement de la formation par l'économie et la technologie. On gardera le même ordre de présentation pour les autres items.

La proposition 2, centrée sur les dimensions "sociales" de la formation, supposait que celle-ci serait amenée à se développer parce qu'elle contribue aux efforts menés contre les "exclusions" et les "marginalisations" sociales. Les appréciations positives sont ici plus nuancées soit respectivement 58,5%, 64%, 65%, 66%, 70% pour un total de 66,4% d'avis positifs.

Quant aux perspectives globales de développement, les organisateurs politiques sont les plus circonspects. Les dimensions "économiques et technologiques" sont aussi privilégiées vis-à-vis des dimensions "sociales" et ce, à des degrés divers, par les différents types de formateurs. Afin de ne pas alourdir le texte, on choisit de faire l'impasse sur les propositions 3 à 6.

Les propositions 7 et 8 concernaient une double perspective, de contrôles politiques et financiers accrus visant à estimer l'efficacité sociale de la formation d'une part, et la perspective proche de phénomènes accélérés de fusion, de restructuration, d'absorption au sein des organismes de formation.

La proposition 7 fait l'objet d'une approbation par 83%, 80%, 77%, 71%, 65,5% des formateurs selon leurs positionnements fonctionnels. Au total, 71,5% partagent cette opinion.

Pour la proposition 8 on relève, pour une moyenne de 59%, la distribution suivante : 75,5%, 66%, 60%, 53%, 56,5%.

Les convergences, autant que les différenciations selon les types (ou polarités fonctionnelles), sont manifestes.

Selon les responsabilités exercées au sein d'une indéniable division sociale du travail, la conscience de contrôles renforcés par les financeurs et, secondairement, l'annonce de restructurations (ce qui signifie licenciements en clair) sont socialement différenciées. Que deviennent ces représentations quand il s'agit, à court terme, en 1994, d'estimer les menaces directes sur l'emploi ?

### **3.2 1994 : l'avenir proche : licenciements et mobilisations sociales éventuelles , question n° 106, N = 494**

On ne reprend ici que quatre items pour une présentation similaire des réponses .

- Dans les mois qui viennent, les organismes de formation vont procéder à des licenciements collectifs, importants. Les taux d'adhésion à cette proposition sont respectivement de : 69,2%, 59,2%, 51%, 46,3%, 42,67% pour un total de 48,2%.
- Dans les mois qui viennent, les organismes de formation vont procéder à des licenciements sélectifs (vacataires, employés à temps partiel ou sur contrats à durée déterminée - CDD-). Les taux d'adhésion à cette proposition sont respectivement de 77%, 67,3%, 57,4%, 55%, 60%, pour un total de 60,7%.
- Dans les mois qui viennent, les organismes de formation vont procéder à des licenciements, restructurer leurs personnels et privilégier les plus qualifiés (par l'expérience, les formations de formateurs etc.). Pour 56,7% d'approbation au total, cette proposition est validée comme suit selon les responsabilités exercées : 73%, 57%, 68%, 51%, 53,8%.
- Dans les mois qui viennent, il y aura un mouvement social (coordination, actions syndicales) pour la défense des emplois en formation d'adultes. Pour un total de réponses positives de 43,5%, on relève, selon les polarité fonctionnelles, 48%, 51%, 27,7%, 51%, 38,6% d'adhésions. Les coordonnateurs pédagogiques, dont on a noté déjà la singularité, sont les plus dubitatifs. On peut faire l'hypothèse, qu'ils estiment les capacités de défense et de mobilisation selon deux types d'anticipation. Les organisateurs politiques et stratégiques défendront, avec leurs positions personnelles, leurs organismes et les formateurs, leurs emplois. Situés en position charnière, les coordonnateurs pédagogiques peuvent douter des capacités réelles de mobilisation et de réussite des uns et des autres.

Les formateurs, en 1994, perçoivent, une fois sur deux et plus, des menaces lourdes concernant des perspectives de licenciements, globales ou sélectives. Là encore, les organisateurs politiques, sept fois sur dix et plus, sont les plus conscients. Ils peuvent se considérer à la fois comme les plus préservés mais aussi comme ayant à conduire des "plans sociaux".

Chaque type de formateurs possède sa propre capacité stratégique d'anticipation et estime, à l'aune des atouts possédés et des positions occupées, les menaces qu'il aura à gérer collectivement ou à subir directement à titre individuel.

A ce jeu d'anticipation, les coordonnateurs pédagogiques sont les plus réservés quant aux capacités de luttes.

Aux perspectives globales, mais différentielles, de développement à moyen et long termes de la formation d'adulte s'oppose ici, à court terme, la perception d'une crise, d'une récession et de résistances espérées. Ces menaces immédiates n'entament pas cependant la confiance mise, à moyen et long termes, dans la professionnalisation des métiers de la formation.

### **3.3 1994, une professionnalisation escomptée et revendiquée (question n° 107, N = 494)**

Quatre items principaux proposés deux par deux :

- Il existe de véritables "carrières" possibles dans le champ de la formation d'adultes. Cette proposition, est validée comme suit : 90,4%, 85,4%, 80,4%, 80%, 69%. Seuls, les formateurs stricts se démarquent ici car, au total, 77% des formateurs adhèrent à la proposition et seuls 8% la récuse.

La proposition inverse : être formateur est une activité temporaire dont on ne saurait faire durablement une profession était refusée ainsi : 69,2%, 75%, 61%, 55%, 50%, soit au total par 57% des enquêtés.

Qu'il puisse y avoir "carrière", emploi durable dans la formation d'adultes, est un indicateur de confiance à moyen et long termes dans le champ. Cette représentation serait toutefois à confronter aux itinéraires professionnels des enquêtés et à celles des formateurs associés aux services de formation d'entreprises.

- Autre indication d'une aspiration professionnalisante, la proposition : "pensez-vous qu'il soit souhaitable de créer, comme cela a pu se faire pour d'autres professions, un statut, un diplôme d'état" recueille respectivement 69,2%, 77%, 58,7%, 64,4%, 63,3% d'avis favorables pour un total de 66,4%.

Cette première expression d'une professionnalisation souhaitée est confirmée par les réponses à une autre proposition : "*Pensez-vous que dans les années qui viennent, il y aura un mouvement social (coordinations, actions syndicales, d'associations de diplômés..) pour revendiquer des statuts, des diplômes d'état de formateurs ?*". Cet item recueille respectivement 52%, 53%, 51%, 57,7%, 48,7% d'avis favorables soit 52,4% au total.

Certes, il peut y avoir un long chemin entre expression de souhaitables (statuts, diplôme d'état) et revendications collectives escomptées, bref entre représentations sollicitées et pratiques sociales effectives, mais ces indications, saisies dans le contexte de 1994, manifestent certainement les aspirations de certains formateurs.

## REMARQUES FINALES

On ne saurait conclure dès lors qu'il s'agit de poser des points de repères pour des recherches futures.

- D'un point de vue méthodologique, il convient de souligner encore que les résultats sont datés (1994), situés (Région Nord Pas-de-Calais), délimités par les choix d'échantillonnage, et par ailleurs peu exploités statistiquement encore car des croisements multiples, des analyses multi variées ou de correspondances seraient à réaliser. L'on s'y attachera en coopération avec Claude-Alain Cardon.
- D'un point de vue plus "théorique" ou conceptuel, nous sommes confrontés, au vu des résultats présentés, au fait que l'on peut à la fois souscrire à la thèse de l'existence d'une division sociale du travail forte mais aussi souligner, que les approches identitaires et celles plus ou moins dérivées de la sociologie des professions, peuvent être enrichies en explorant les capacités de résistance et d'organisation de minorités actives.

Les agents sont aussi sujets et acteurs, une minorité s'est engagée dans le syndicalisme et dans un mouvement social (1994), une conscience sociale critique existe et se manifeste par l'expression d'une attente de formation spécifique <sup>35</sup>.

Certes il faudrait ré-explore cela mais l'on peut néanmoins supposer que tous les "formateurs d'adultes" ne sont pas totalement aliénés idéologiquement par des structures sociales qui les écraseraient et les dépasseraient.

- D'un point de vue empirique et factuel, les "formateurs d'adultes", et en particulier les organisateurs politiques et stratégiques, anticipaient clairement les restructurations, les licenciements qui ont effectivement affecté la FPC et les organismes de formation.

La baisse des financements publics et privés est attestée dès 1994, en rupture avec une progression continue depuis 1971 (CEP). Comme d'autres, la région Nord Pas-de-Calais a été concernée.

Ainsi, pour ne signaler que quelques organismes : le service formation de l'ADNSEA, l'AFER, l'ARFEM, l'IFACAP, SIGMA-Formation, l'INSTEP LEO LAGRANGE, (il ne nous semble guère utile de développer les sigles ici), les GRETA,<sup>36</sup> ont connu des dépôts de bilan, des

---

<sup>35</sup> En réponse à une question concernant des attentes à l'égard de formations de formateurs, 14% au total souhaitent *"acquérir un regard critique sur la formation"* et l'on relève, aux extrêmes : 22% des organisateurs pédagogiques et 9% des formateurs stricts. Singularité là encore.

<sup>36</sup> Note d'information 98.04, février 1998, La formation des adultes réalisée dans les GRETA, bilan 1998, 5 p. Il apparaît nettement un chiffre d'affaire global en retrait de 6,7% entre 1995 et 1996 et une forte dépendance vis-à-vis des financements publics (66,4% au total, mais 81,2% pour l'académie de Lille). Des rapports d'activité réalisés au sein de GRETA dont nous avons eu connaissance incidemment par la lecture de travaux d'étudiants du DUFA indiquent, pour deux d'entre eux, des résultats financiers en baisse comprise entre 7 et 29%.

restructurations, des baisses d'activités et de chiffres d'affaire, des renaissances aussi sous forme de sociétés coopératives de production. Les emplois perdus depuis 1994 dans ce secteur ne sont guère encore estimés mais flexibilisés et emplois précarisés, voire externalisation et sous-traitances, seraient en progression, ce qui contribuerait à fragiliser le secteur en voie de recomposition pour des avenir incertains. La FFP, pourtant minoritaire, impose ses marques alors que les services publics et para-publics restent divisés et en concurrence interne.

- D'un point de vue axiologique, selon une expression chère à une collègue et amie, les "résistants" à la pensée unique en formation d'adultes seraient aujourd'hui des "dinosaures". Certes oui, mais l'orientation dominante consistant à considérer la formation d'adultes comme une activité économique de services banalisée, devant être libérée des contraintes étatiques héritées des accords et lois de 1970 et 1971, peut être questionnée. L'affaiblissement du rôle de l'état régulateur peut être souhaité, au nom de la libre concurrence par les auteurs du Livre Blanc de la Fédération de la Formation Professionnelle des organismes de formation privés <sup>37</sup> mais où en serions-nous effectivement de l'offre de syndicalisation, de la négociation collective, de la syndicalisation, du paritarisme ?

Les réponses à ces questions sont loin d'être évidentes.

---

<sup>37</sup> Fédération de la formation professionnelle (FFP), mars 1998, Livre Blanc : libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles, 63 p. dont annexes pp 55-63, cf., Fiche de lecture, Véronique Billiau.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle, PARIAT, Marcel, (1993), *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1993), *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Lille, les Cahiers d'études du CUEEP, n° 23, 137 à.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1996), *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Lille, Université de Lille I, thèse nouveau régime, deux volumes, 475 p et annexes, 63 p.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1998), "Devenir formateur d'adultes, des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques", Marseille, CEREQ, *Emploi et Formation*, n° 63.
- 📖 FRITSCH, Philippe, (1971), *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 176 p.
- 📖 HEDOUX, Jacques, (1984), "Des formateurs et leurs publics : solidarités et proximités sociales ?", Paris, *Education Permanente*, n° 74, pp 43-64.
- 📖 HENEUCHE, Marylise, (1998) *Un mouvement social des formateurs d'adultes dans la région Nord Pas-de-Calais*, mémoire de Sciences de l'Education, Lille, Université de Lille III, travaux en cours dirigés par Jacques Hédoux.
- 📖 JOBERT, Guy, (1985), "Processus de professionnalisation et production du savoir", Paris, *Education Permanente*, n° 80, pp. 125-146.
- 📖 JOBERT, Guy, (1987), "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", Paris, *Education Permanente*, n° 87, pp. 19-34.
- 📖 NDIAYE, Kass, (1998), *La syndicalisation des éducateurs spécialisés*, mémoire de Sciences de l'Education, Lille, Université de Lille III, travaux en cours dirigés par Jacques Hédoux.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 258 p.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1983), "La formation et la qualification des agents de la formation continue", Paris, *Actualité de la formation permanente*, n° 63, pp 39-45.
- 📖 *Ministère de l'Education Nationale*, (1998), Note d'information du 04/02/1998 concernant la formation des adultes réalisée par les GRETA. ,5 p.
- 📖 PRIMON, Jean-Luc, (1991), "Les professions de la formation", Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 109, pp. 155-159.

# **"LES FORMATEURS D'ADULTES" : SYNDICALISATION ET PROFESSIONNALISATION. NOTES POUR DES ETUDES ET RECHERCHES**

par Jacques HÉDOUX

## **INTRODUCTION**

Nous avons déjà signalé l'intérêt qu'il y aurait à explorer le fait syndical et les pratiques de syndicalisation des "formateurs d'adultes" dont on connaît l'hétérogénéité à la fois professionnelle et sociale. Ces pratiques de syndicalisation participent, fût-ce pour des minorités actives, de la construction d'identités sociales ou, si l'on adopte une autre approche, d'une inscription active dans les rapports sociaux de production de la formation et dans des luttes sociales inscrites dans différents champs, économique, politique, idéologique, culturel.

L'action syndicale non déconnectée d'enjeux sociaux et sociétaux plus larges vise en priorité la défense à court et moyen termes des intérêts directs des salariés sachant que ceux-ci peuvent s'exprimer en termes de défense de l'emploi, de salaires, de conditions de travail, et ce, à différents échelons : locaux, professionnels et interprofessionnels, départementaux, régionaux, nationaux, voire internationaux. Toutefois l'influence des organisations syndicales s'étiolerait et serait plus ou moins concurrencée par des "mouvements sociaux" qui, initialement du moins, échappent aux logiques et modalités d'action "dites traditionnelles" des syndicats.

Ces considérations initiales, qui seront étayées, conduisent, pour des études engagées ou à engager, à une grande prudence. Cette contribution est "programmatische", elle induit des questionnements sans présenter des résultats de recherches avérés même si des études sont en cours.

Quels seraient alors nos sources et notre plan d'exposition ?

- Une exploration bibliographique, limitée, du fait syndical en général.
- L'analyse d'un mouvement social des formateurs d'adultes, en 1994, soutenu par les organisations syndicales et d'employeurs dans la Région Nord Pas-de-Calais et des perspectives d'approfondissement de la recherche quantitative déjà abordée.

- Des indications sommaires résultant d'entretiens exploratoires auprès de responsables syndicaux de la CFDT, de la CGT, de la CGT-FO<sup>38</sup> sachant que nos interlocuteurs assumaient des responsabilités nationales, régionales, locales, professionnelles ou interprofessionnelles.  
A ces différents niveaux, on visait à cerner l'offre de syndicalisation et sa complexité en la supposant calquée sur les organisations d'employeurs d'une part, mais aussi marquée par des histoires syndicales différenciées d'autre part.
- L'ouverture de négociations, pour une convention nationale collective des salariés des Missions locales et Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO) saisie dans la presse (Le monde) et dans des publications syndicales émanant de la CFDT et de la CGT.

Précisons aussi que cette contribution "programmatique", pour des études en cours ou à venir, peut s'inscrire dans un cadre de référence "marxien" où l'on distingue; même si elles sont intimement liées, des luttes sociales diversement orientées. Dans le champ économique, pour la défense salariale immédiate et à moyen terme, on est dans le domaine privilégié de l'action syndicale. Les luttes politiques visent l'appropriation et le contrôle d'appareils d'état, des municipalités au parlement européen. Les luttes "idéologiques", transversales, visent à imposer des représentations de la réalité, des catégories de pensée, conformes aux intérêts des forces sociales en présence. L'on pourrait ajouter des luttes, transversales là encore, pour la démocratisation d'accès aux patrimoines culturels, aux savoirs élaborés, qui relèvent historiquement de l'Education Populaire et de l'action culturelle.

De ce point de vue, les organisations syndicales peuvent être alliées ou inféodées, peu ou prou, à des partis politiques, être guidées par des idéologies spécifiques, soutenir ou non des institutions et des initiatives culturelles.

Ces différents aspects ne seront évoqués qu'incidemment et, en conclusion, on reviendra sur trois tensions dialectiques présentées sous forme de questions :

- Comment répondre aux revendications immédiates des salariés, ici les "formateurs d'adultes", en évitant les pièges du "corporatisme" ?
- Comment regrouper, par ailleurs, et entendre ces salariés qui relèvent de structures et d'organisations diverses voire dispersées ?
- Comment échapper à la prédominance de la structuration patronale des "professions ou métiers de la formation d'adultes" ?

---

<sup>38</sup> Les sigles qui seront précisés dans le texte renvoient à des organismes peu ou mal connus des lecteurs. Mais faut-il détailler des sigles tels que la CFDT, la CGT, la RATP, la SNCF, l'ANPE, l'INSEE, la FSU, le SGEN, SUD, la FEN, etc. A notre avis cela ne s'avère guère utile et l'on s'en dispense pour ne pas alourdir le texte.

# 1. DE QUELQUES ÉVOLUTIONS ET ENJEUX DU SYNDICALISME

N'étant pas spécialiste dans ce domaine de recherches, nous avons d'abord consulté des ouvrages statistiques généraux et cette première démarche fut consternante<sup>39</sup>. L'absence totale d'indications nous a surpris. Une deuxième démarche a donc consisté à repérer des ouvrages de spécialistes.

Cette exploration bibliographique, à poursuivre, s'avérait riche à propos des enseignants, des organisations syndicales en général, mais très pauvre à propos des formateurs d'adultes et des travailleurs sociaux si on excepte les textes législatifs et conventionnels étudiés principalement par des juristes (*cf.*, André Tarby) qui disent le droit en cours d'élaboration mais qui ne renseignent guère sur les pratiques effectives de syndicalisation. Entre le droit et ses mises en oeuvre ordinaires, quotidiennes, les distances et distorsions peuvent être nombreuses si l'on se place d'un point de vue sociologique. La jurisprudence éclaire sans doute la face immergée de l'espace des pratiques sociales effectives.

Nous nous sommes, dès lors, appuyé sur trois ouvrages "généraux"<sup>40</sup>. Que peut-on extraire ici de ces lectures pour des recherches à venir ?

- **Les crises, que l'on peut définir comme moments d'exacerbation des contradictions sociales, ne sont ni nouvelles, ni inéluctables**, dès lors qu'on les considère sur la longue durée. Ainsi René Mouriaux (1998) signale celles qui ont traversé le syndicalisme français : 1909, 1921, 1929, 1939, 1947, 1968, tout en soulignant des poussées syndicales fortes en 1920, 1936, 1944. Si rien n'est jamais acquis, différents faits attesteraient une forte dé-syndicalisation même s'il est admis que les indicateurs choisis sont discutables.

Ainsi, entre 1976 et 1996 (René Mouriaux, 1998, p 11), les organisations syndicales, toutes tendances confondues, auraient perdu les 2/3 de leurs effectifs pour plafonner à deux millions de cotisants. Les pertes financières, d'influence, seraient manifestes. D'autres faits peuvent être soulignés (René, Mouriaux, 1994, p, 109). Les taux d'abstention aux élections professionnelles prud'homales, aux commissions administratives paritaires de la fonction publique, aux comités d'entreprises, passent respectivement, entre 1981 et 1992, de 59,7% à 43,6 %, de 34,1 à 30,4%, de 24 % à 18 %.

---

<sup>39</sup> INSEE, (1996), *Données sociales*, Paris, 535 p.

INSEE, (1990), *Annuaire rétrospectif de la France, 1948-1988, séries longues*, Paris, Imprimerie nationale, 658 p.

INSEE, (1998), *Tableaux de l'économie française 1998-1999*, Paris, 199 p.

Ministère de la culture et de la communication, (1990) *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 287 p.

<sup>40</sup> Mouriaux, René, (1994), *Le syndicalisme en France depuis 1947*, Paris, La Découverte, collection Repères, 125 p.

Mouriaux, René, (1998), *Crises du syndicalisme français*, Editions Monterezien, ESA, Collection clefs politique, 156 p.

Hetzel, Anne-Marie, Lefèvre Josette, Mouriaux, René, Tournier, Maurice, (1998) *Le syndicalisme à mots découverts*, Paris, Editions Syllepse, 349 p.

Autre indicateur, le nombre de journées de grèves comptabilisées fléchit de 1974 à 1995 de 3380 milliers de journées à 884,9 milliers avec des pics, en 1986, 1994, liés à des mouvements sociaux déclenchés essentiellement dans la fonction publique et les entreprises nationales.

- Ces faits, enregistrant une dé-syndicalisation, si l'on suit René Mouriaux (1998), ont donné lieu à quatre grands types d'interprétation discutables. **La "dé-syndicalisation" pourrait résulter :**

- de l'institutionnalisation d'un syndicalisme "d'électeurs" agissant au sein d'instances paritaires (avec le patronat, l'état). Dès lors, dans cette interprétation, il y aurait coupure avec la "base", voire constitution d'une nomenklatura. Certes oui. Mais des conflits sociaux naissent aussi, localement, de situations et revendications spécifiques.

- du dépassement de l'action syndicale par des mouvements sociaux (cf., Alain Touraine) exprimant, par la voix de coordinations, une revendication fondamentale de conquête d'une historicité sociale. Cette approche, sans entrer dans la polémique concernant le rôle supposé prédominant de la classe ouvrière dans les luttes sociales, s'avère incertaine pour certains résultats analysés. On y reviendra à propos des formateurs d'adultes dans la région Nord Pas-de-Calais.

- de la montée de l'individualisation (Pierre Rosanvallon) selon un paradigme issu de Mancur Olson, et repris en France par Raymond Boudon.

L'action collective, selon cette approche, en ce qu'elle relèverait de l'agrégation d'intérêts individuels savamment et rationnellement calculés, inciterait à l'inertie sociale. Les organisations syndicales engagent des coûts (cotisations, grèves) pour des résultats incertains ou acquis par des minorités. L'individualisme, qu'il soit "méthodologique" ou non, serait aussi un phénomène social à explorer et questionner.

- de l'inadaptation des structures et organisations syndicales, par ailleurs divisées, au monde économique et social actuel. Dans cette dernière approche interprétative, les procès en "archaïsme" et en "corporatisme" dominent pour souligner que les organisations syndicales n'ont pas su s'adapter à la mondialisation de l'économie et aux nouvelles données et exigences de l'idéologie ultra-libérale. Bref, une syndicalisation émiétée dans ses orientations, obsolète dans ses structures et modes d'organisation et d'intervention, serait incapable de réagir aux transformations accélérées du capitalisme et d'une économie ouverte.

Ces interprétations éclairent chacune, à partir de postures théoriques différentes voire divergentes (comme cela est fréquemment le cas en Sciences humaines), un aspect de la réalité. A juste titre, René Mouriaux signale que *"les syndicats ne se développent pas de manière isolée du patronat et de l'état. Les différentes organisations*

*professionnelles ne se définissent pas par elles-mêmes mais dans le jeu de rivalités avec les autres" (1998, p. 17).*

Cette remarque pourrait être prolongée par une lecture "marxienne" signalant que les crises récurrentes des capitalismes fragilisent et transforment les modalités d'usage des forces de travail issues des trente glorieuses tandis que l'extension du chômage, la dérégulation des "marchés", l'affaiblissement des capacités d'intervention économique et financière des états, les recompositions du salariat, la précarisation de l'emploi, contribuent à créer, pour les salariés, des rapports de force défavorables<sup>41</sup>.

**En remarques conclusives**, cette situation n'est pas jugée inéluctable par René Mouriaux (1998, pp. 139-145) qui souligne que les organisations syndicales ont su transformer par le passé leurs orientations et leurs structures. A côté des postures d'un syndicalisme de *"transformation sociale par la négociation et le contrat "* incarné par le recentrage de la CFDT (ibid., p. 141) ou guidé par *"le réformisme classique"* (ibid., p. 141) représenté par la CGT-FO, se structurerait une troisième posture réinventant les dimensions critiques *"Plus ambitieuse que les deux autres, elle se trouve à l'état de trace dans toutes les centrales, davantage peut-être à la CGT et dans les formations récentes que sont SUD et la FSU"* (ibid., p. 143).

Ce syndicalisme critique, pour René Mouriaux, aurait cinq grands problèmes :

- résoudre le rapport au politique, "avec une tendance à l'opposition entre un mouvement syndical dont une aile anime les luttes contre le libéralisme et des partis de gauche ralliés à la culture de gouvernement" (ibid., p.143) ;
- reconstituer des formes d'unité d'action car "l'éclatement des forces syndicales conduit à l'impuissance et au découragement" (ibid., p. 143) ;
- articuler l'action nationale à l'échelon européen et mondial : "la confédération européenne des syndicats fournit un cadre de concertation, elle n'a pas encore de véritable consistance revendicative" (ibid., p. 145) ;
- reconsidérer l'organisation et son fonctionnement : "Tout est à repenser, les structures de base, les regroupements fédéraux et interprofessionnels, sans s'enfermer dans une solution unique. A l'opposé de la délégation, l'époque est à l'affirmation du pouvoir des syndiqués" (ibid., p. 144) ;
- enfin, pour rassembler, "surmonter la césure entre secteur privé et secteur public" et définir un projet propre qui ne soit, ni celui d'un parti, ni celui d'un gouvernement. (ibid. p. 144).

---

<sup>41</sup> On notera à ce propos que les crises financières récentes incitent à un retour "régulateur" des états au sein d'organisations internationales ou européennes. Cf. entre autres les dernières publications du Monde Diplomatique.

Ces constats, interprétations, analyses et perspectives de René Mouriaux, sont par définition discutables mais ils fournissent des points de repères précieux à compléter par une véritable recherche bibliographique à entreprendre.

## **2. 1994 : SYNDICALISATION ET MOUVEMENT SOCIAL DANS LA RÉGION NORD PAS-DE-CALAIS**

### **2.1 *Éléments de conjoncture***

L'année 1994 marque la fin de la progression continue, depuis les années 1970, des financements de la formation professionnelle continue et ce, quelques soient les financeurs, publics ou privés.

En début 1994, l'alternance politique, pour les élections législatives, se précise et une défaite de la gauche se profile pour les élections présidentielles de mai 1995.

Dans la région Nord Pas-de-Calais, présidée par Marie-Christine Blandin, écologiste, on constate que l'exécutif régional relève d'une "majorité plurielle" avant la lettre mais que le législatif régional est majoritairement situé à droite avec une influence non négligeable d'élus du Front National. Si le budget du conseil régional fut voté, en février 1993, en deuxième lecture, l'adoption du budget 1994 a donné lieu à des débats nombreux avant d'être adopté, in fine, fin mars, début avril 1994, afin d'éviter une mise en tutelle de fait par les autorités préfectorales (*cf.* , *La Voix du Nord*, 27/03/94).

Ces brefs rappels conjoncturels ne sont pas sans conséquences sur la formation professionnelle continue en général et sur la situation spécifique des organismes de formation dans la région Nord Pas-de-Calais.

Notons, pour mémoire, quelques faits et orientations :

- les gouvernements de droite, mais aussi de gauche (l'après 1984) ont alterné, pour faire face au chômage des jeunes, des mesures de formation et des conditions spécifiques de mise à l'emploi<sup>42</sup>. Globalement, les premières privilégient initialement la formation et les secondes les mises en emploi sous statuts spécifiques et précaires (une brève énumération pour mémoire : Travaux d'Utilité Collective, Contrats Emploi Solidarité, etc.). En 1992, un dispositif volontariste intitulé Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi (PAQUE)

---

<sup>42</sup> Cf. entre autre, pour les périodes 1968-1985 :

\* Deledicque, Marie-Jo, Hédoux, Jacques, (1979), *Les actions jeunes*, Paris, ADRAC, n° 35, 64 p.

\* Hédoux, Jacques, Verschaevé, Edouard, (1987) in *L'autre jeunesse*, Dubar, Claude (ed.), Lille, PUL, 265 p. cf. pp. 37-72 et pp. 240-257.

offrait, avec diverses ambivalences<sup>43</sup>, des moyens financiers corrects aux organismes de formation engagés dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Ce programme fut suspendu après les élections présidentielles et bon nombre d'organismes de formation, dépendant pour leur financement de ce programme d'état, furent mis en difficulté.

La création du Contrat d'Insertion Professionnelle (CIP) par Edouard Balladur, caractéristique d'une politique visant la mise à l'emploi des jeunes en ignorant leurs qualifications attestées, donna lieu à des réactions fortes, nationales et régionales, (*cf.*, La Voix du Nord du 26/03/94). Bref, entre mesures de formation et de mises à l'emploi sous divers types de contrats, des gouvernements ont arbitré, impulsé et géré, à l'aune de l'amplification des chômages des jeunes (et des autres salariés), des dispositifs diversement orientés.

- Au niveau régional, les marges de manoeuvre restant réelles et limitées, l'on assistait, du point de vue des organismes de formation, à l'arrêt du dispositif PAQUE et aux incertitudes, induites par les retards du vote du budget régional. Résumons, au risque de caricaturer : si le budget n'est pas voté, cela induit une paralysie des services techniques instructeurs, un report des appels d'offre, des décalages préjudicieux pour le lancement des activités et pour la trésorerie des organismes de formation soit, in fine, des menaces sur l'emploi. Ajoutons enfin des prises de risques financiers pour les organismes de formation contraints de poursuivre la formation de certains publics déjà présents. En 1994 également, des diminutions ou transformations des demandes et commandes d'entreprises en matière de formation sont à relever. Ces différents facteurs ont conduit à des licenciements plus ou moins massifs, à des disparitions d'organismes de formation, à des fusions, à la création de Sociétés Coopératives Ouvrières de Production (SCOP), etc.  
C'est aussi dans ce contexte qu'il convient de situer l'enquête réalisée par le laboratoire Trigone.

---

43 Celles-ci étaient multiples mais l'on sera bref. La période pré-électorale incitait à un effort spécifique, ce qui n'était guère nouveau depuis les années 1976. Les organismes de formation devaient travailler en partenariat, plus imposé que choisi; ils pouvaient aussi recevoir une prime de 10000 f pour un placement en emploi d'un stagiaire. Cette incitation faisait des organismes de formation des substituts de l'ANPE et favorisait aussi les organismes de formation proches ou directement rattachés à des organisations consulaires ou patronales. L'on donnait toutefois aux organismes de formation des moyens financiers "corrects" car prenant en compte des activités peu reconnues (accueil, orientation, accompagnement, suivi, gestion de l'alternance, formation de formateurs) mais il y avait aussi, en contre-partie, une exigence de résultats quant aux taux de placement en emploi qui, on le sait, ne dépendent que marginalement des organismes de formation...

## 2.2 Syndicalisation : l'enquête Trigone

Cette enquête, déjà présentée et développée dans ce Cahier (articles de Claude-Alain Cardon et de Jacques Hédoux) a été conduite, pour l'essentiel, en 1994. La conjoncture que l'on vient d'évoquer a influencé les résultats. Une exploitation secondaire pourrait toutefois être entreprise. Des croisements, des tests statistiques complémentaires, s'avéreraient utiles pour compléter l'information publiée. Ainsi une exploration de la syndicalisation selon les trajectoires sociales et les itinéraires professionnels et de formation serait utile.

## 2.3 Un mouvement social

En 1994, toujours, a émergé un "mouvement social" de formateurs d'adultes de la Région Nord Pas-de-Calais.

Un acteur, membre du laboratoire Trigone, étudiante en maîtrise de Sciences de l'éducation a engagé un travail que l'on ne fait qu'évoquer ici dès lors que la rédaction est en cours<sup>44</sup>. Après un bref questionnement des mouvements sociaux, on présente, succinctement, par une approche chronologique et descriptive, l'émergence, le développement et la fin de ce mouvement social.

- **Alain Touraine**, ceci a déjà été évoqué par René Mouriaux, privilégie, pour rendre compte des luttes sociales, **les mouvements sociaux** au détriment d'organisations syndicales effectivement affaiblies. Cette approche peut être questionnée.

Elle s'avère pertinente si on se réfère, dans la longue durée, aux combats des femmes, des écologistes, des "beurs". On peut signaler aussi, avec des conquêtes indéniables, des avancées et des reculs, des périodes de mobilisation et de latence. Rien n'est jamais acquis et, dans les cas favorables, le politique capte ces mouvements. Cela peut conduire vers l'engagement politique direct (ex : les Verts), l'adoption de quota pour la représentation électorale des femmes, l'intégration de leaders de mouvements dans des appareils politiques. S'il y a influence, inflexion de programmes ou d'organisations politiques, ces mouvements suivent aussi les évolutions globales des rapports de force qui rythment la vie sociale.

Les mouvements de lycéens et/ou d'étudiants, du petit patronat des routiers, des instituteurs, des infirmières, des agents de la SNCF et de la RATP sont, de notre point de vue, à analyser autrement. Les revendications sont à la fois sociétales et corporatistes, elles conduisent à des "coordinations" plus ou moins éphémères que certains éditorialistes (routiers exceptés) soupçonnent d'être infiltrées par des militants ou des organisations "dites d'extrême gauche" parfois issus de la CGT-FO. Les

---

<sup>44</sup> Marie-Lyse Heneuche, *Un mouvement social de formateurs d'adultes en 1994*, mémoire de maîtrise de Sciences de l'Éducation dirigé par Jacques Hédoux.

syndicats ne sont par ailleurs jamais très éloignés de ces mouvements, ils les soutiennent, souvent avec quelque retard, et, quand il s'agit de négocier, ils sont plus ou moins présents et prégnants car l'Etat ou le Patronat, et fréquemment les deux à la fois, souhaitent disposer d'interlocuteurs "qualifiés" ou "habituels".

Il y aurait donc des distinctions minimales à faire entre ces deux types de mouvements sociaux. Certains peuvent être sociétaux, inscrits dans la longue durée, influençant le politique, tandis que d'autres, plus localisés, voire corporatistes, traduiraient davantage une impatience sociale visant des intérêts, des résultats immédiats tout en étant initialement mal perçus par les organisations syndicales.

Bref, entre la conquête de "l'historicité sociale" et l'existence de convulsions sociales plus ou moins spontanées, des dissociations seraient à opérer. Faut-il mettre sur le même plan les comités de chômeurs (influence syndicale souvent prédominante), les associations et comités des "sans papiers", les listes électorales des pêcheurs et chasseurs ? On gardera de ce rapide questionnement l'impression que la notion de mouvement social est bien floue.

#### ■ **Les formateurs d'adultes dans le Nord en 1994 émergence d'un mouvement social**

On s'appuie ici sur les matériaux réunis par Marie Lyse Heneuche, soit des archives liées au mouvement et des articles de la presse régionale, soit Nord-Eclair ou la Voix du Nord.

- L'alerte première vient de salariés de l'Association Formation Etudes Recherche (AFER) fondée en 1978 par des formateurs d' "éducateurs dissidents" du Centre d'Entraînement aux Méthodes Actives (CEMEA). Cette association présentait quelques spécificités : tous les salariés étaient adhérents et prenaient à l'unanimité, lors d'une assemblée générale hebdomadaire, toutes les décisions concernant l'association. Par ailleurs, la rémunération des salariés-adhérents était identique et ce, quel que soit l'âge, l'ancienneté, la qualification. Agissant d'abord dans le secteur sanitaire et social, l'AFER s'engageait, dans les années 1980-1990, auprès de publics jeunes et adultes en insertion professionnelle et sociale ce qui conduisait à un élargissement de l' "équipe" (25 salariés). Les difficultés, dans les années 1990, sont liées à cette augmentation du nombre de salariés alors que les statuts et modes de fonctionnement auto-gestionnaires restaient inchangés et à un contrôle fiscal, avec redressement d'imposition rétro-actif, suite à la mise en cause, par l'administration, de la nature associative de l'AFER, considérée comme une société et taxée, dès lors, comme telle. Ce détour par l'AFER (source : entretien avec Germain Pauwels) nous semblait utile pour comprendre son rôle déclencheur en février 1994.

La forte syndicalisation initiale de ses permanents, la visée auto-gestionnaire remise en cause, l'action du fisc à effet rétroactif, conduisait à une crise, à des mesures de licenciements concernant la moitié du personnel.

Les salariés de l'AFER, ainsi précurseurs, se mettent en grève le 22/02/94 et prennent contact avec d'autres salariés pouvant connaître des difficultés similaires (*cf.*, dans la presse régionale un article de la Voix du Nord daté du 10/03/1994). Les résultats de cet appel sont aussi rapides que fulgurants.

L'association Agir et Parler annonce 17 Contrats à Durée Déterminée (CDD) non renouvelés et le licenciement de 4 salariés en Contrat à Durée Indéterminée (CDI).

Le centre de formation de l'Association Départementale du Nord pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (ADNSEA), déjà menacé de fermeture en 1993, réduit de moitié son effectif salarié, même si une unité perdure à Hénin-Beaumont.

Le Comité d'Action pour l'Education Permanente (CAPEP) de Valenciennes entreprend son troisième plan social en huit mois.

L'Institut d'Education Permanente de Tourcoing Vallée de la Lys (IEP-TVL) est aussi concerné et la presse régionale rend compte (Nord Eclair, 10/04/1994), de 70 licenciements de formateurs réalisés ou prévisibles dans cette zone. Les élus locaux protestent.

Nous pourrions allonger cette liste d'organismes de formation en difficultés mais on signalera simplement, que, dans ce contexte, l'appel initial des salariés de l'AFER a été entendu.

Cela se traduira, le 9 mars 1994 par une assemblée générale qui, à l'initiative, de cinq organismes déjà cités, regroupera 150 personnes représentant 36 organismes de formation (Voix du Nord du 10/03/94). Un collectif des salariés et de précaires de la formation est constitué et une journée régionale d'action est programmée pour le 25 mars.

Celle-ci rassemblera, selon les estimations, entre 250 et 300 manifestants<sup>45</sup> sachant que l'initiative était soutenue par des composantes syndicales de la CFDT (SYNAFOR et SANTÉ-SOCIAL) et de la CGT (Fédération de l'Enseignement, de la Recherche, de la Culture -FERC- et de la Fédération des salariés du social) qui contribuaient, entre autre, à fournir des appuis logistiques. Eu égard aux documents consultés, l'aide primordiale émanait de la CFDT.

Des délégations furent reçues par le vice-président du Conseil Régional en charge de la formation et par une attachée au cabinet du Préfet de région.

Si le premier pouvait faire état d'un **projet** de budget en augmentation de 9% entre 1993 et 1994, tout en notant que le Conseil Régional ne pesait, alors, qu'à hauteur de 10% des dépenses consenties, la seconde devait admettre, depuis deux ans, un désengagement

---

<sup>45</sup> Parmi les sources utilisées : Le bulletin d'information du collectif des salariés et des précaires de la formation, n° 0, mai 1994, 4 pages, un article de la Voix du Nord daté du 26/03/94.

financier de l'état de l'ordre de 30 à 40% et une réorientation des financements vers la mise à l'emploi et les entreprises.

- Ces menaces conjoncturelles et structurelles n'ont pas échappé aux responsables d'organismes de formation régionaux chargés en dominante d'organiser des actions d'Insertion Sociale et Professionnelle (ISP). Au dernier trimestre de l'année 1993 se constituait le groupement régional des Organismes de la Formation, de l'Economie Sociale et de l'Education Permanente devenue depuis AROFESEP. Celui-ci, regroupant 36 organismes de formation, représentant 1000 emplois, se manifestait, lors d'une conférence de presse (Nord Eclair et Voix du Nord du 26/03/98), pour exprimer leur inquiétude et leur solidarité avec le collectif des formateurs et des précaires.
- Le collectif, fin mars 1994, engageait un dialogue avec ce groupement, pour une réunion prévue le 11 avril, se dotait d'une commission technique se réunissant chaque semaine dans les locaux de l'AFER, préparait un questionnaire visant à faire un état des lieux en matière d'emplois, de statuts, de licenciements dans les organismes de formation, interpellait aussi les financeurs, soit le Conseil Régional et la Préfecture de Région à qui il était demandé d'accélérer le vote du budget régional pour l'un et, pour l'autre, le déblocage, au 15 avril 1994, de financements dus.

Mi-avril, le collectif notait que la réunion avec l'AROFESSEP était un échec (une seule directrice d'organisme présente ne pouvant s'exprimer qu'à titre individuel), que le dialogue avec le Conseil Régional piétinait et que les services préfectoraux restaient quasiment inflexibles. La constitution de quatre commissions ou plates-formes était décidée pour déboucher, le 16 mai, sur une commission technique élargie.

Entre mi-avril et mi mai, début juin, le collectif a constaté les limites de la solidarité de l'AROFESSEP, les blocages ou inertie des financeurs, le fonctionnement d'une plate-forme sur quatre et une baisse sensible du nombre de formateurs impliqués. Après avoir envisagé, début juin, un report du mouvement en septembre, le mouvement se sabordait de fait et confiait aux organisations syndicales le soin de poursuivre luttes et revendications.

Quelles analyses, conçues comme autant d'hypothèses, pourrait-on retenir sachant que celles-ci seront étayées ou non par Marie-Lyse Heneuche ? Une extrême prudence prévaut ici comme précédemment.

- Le mouvement social s'inscrit dans une conjoncture déjà décrite. Il bénéficie d'un appui syndical fort, ne serait-ce que parce que les animateurs du mouvement sont déjà syndiqués. Toutefois, les buts et objectifs du mouvement, non évoqués précédemment, apparaissent flous. Que veut-on obtenir précisément des employeurs et des financeurs ? Quels sont les alliés, les adversaires, et que peut-on

attendre d'eux dans la conjoncture ? L'analyse des rapports de forces et d'influence a-t-elle été effectuée ? On peut en douter à la lecture des documents réunis.

- Quelle est la cohésion des forces mobilisées dès lors que les formateurs concernés relèvent de conventions nationales différentes : Convention Collective Nationale des Organismes de Formation (CCN-OF), déjà évoquée, signée en 1988, mais non ratifiée par la CFDT et la CGT qui s'y rallieront respectivement en 1994 et 1990; convention de 1966 des éducateurs spécialisés qui, lorsqu'ils interviennent en formation et insertion, sont menacés d'un "dé-conventionnement". Même si ces agents éducatifs effectuent des tâches proches ou similaires, ils ne relèvent pas des mêmes conventions collectives ni, par là même, des mêmes sections ou syndicats professionnels qui sont rattachés à des fédérations différentes. Réunir différentes professionnalités pour un mouvement social unitaire dépassant et englobant les segmentations syndicales était-il réaliste dès lors que les appuis syndicaux étaient importants ?
- Le mouvement social connaît une phase ascendante, de février à mars 1994, puis décline. Ses dirigeants pensent dans, par et pour l'action immédiate mais minorent des "désalliances", des immobilismes, des inflexibilités. La structuration organisationnelle suit l'action mais ne la précède pas. Les espaces, enjeux, temporalités stratégiques des organisations syndicales alliées ne sont pas les mêmes que ceux des acteurs de la coordination.
- Que resterait-il aujourd'hui de ce mouvement social ? Sans doute des réseaux non démantelés, des connivences entre acteurs dépassant les clivages traditionnels entre institutions, agents éducatifs d'une part et un "back ground" culturel facilitant des capacités d'actions inter-syndicales.

Tout ceci est à rectifier, compléter, vérifier, par Marie-Lyse Heneuche. L'intérêt de cette recherche en cours justifiait cette présentation succincte qui nous paraît symptomatique de rapports sociaux complexes entre les politiques et pouvoirs nationaux et régionaux d'une part, les mobilisations "spontanées" de salariés et les modes d'actions syndicales, d'autre part. Ces dernières considérations nous conduisent à explorer, toujours aussi succinctement, l'offre de syndicalisation des agents de la formation.

### **3. PROFESSIONNALITÉS ET SYNDICALISATIONS ÉMIETTÉES. DE LA STRUCTURATION DES PÔLES PATRONAUX ET SYNDICAUX**

On se réfère ici à des lectures et de brefs entretiens exploratoires, déjà signalés, auprès d'interlocuteurs syndicaux de la CFDT, de la CGT, de la CGT-FO, exerçant des responsabilités nationales, régionales, locales . On peut y ajouter des expériences professionnelles directes, variées, avec des représentants d'associations et syndicats d'employeurs divers.

On a pu constater, à l'aune du temps, la constitution dès les années 1970, du Groupement des animateurs et responsables de formation (GARF) qui, dans la région Nord Pas-de-Calais, s'est autonomisé pour constituer une Association Régionale des Responsables de Formation (A2RF) ouverte à des personnels du service public.

Trois organisations patronales, initialement disjointes, ont su se fédérer au sein de la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP) et adhérer au CNPF via, entre autre, la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME).

Les organismes employeurs régionaux, regroupés au sein de l'AROFESSEP, ont aussi majoritairement adhéré à la FFP dès lors qu'ils s'inscrivaient dans les dispositions de la CCN-OF.

Ces informations, déjà présentées dans des articles précédents, ne sont guère nouvelles mais elles manifestent un décalage certain entre la capacité de regroupement des cadres et employeurs de la formation et les divisions persistantes des organisations syndicales qui, à des rythmes différents, avec des oppositions initiales puis avec certaines réticences déjà soulignées, ont avalisé la CCN-OF dont on sait déjà qu'elle ne concerne approximativement que 15% des salariés de la formation.

Ceci n'empêche guère de souligner diverses difficultés de syndicalisation des agents de la formation. Les entretiens exploratoires, déjà évoqués, étaient orientés par des interrogations à la fois simplistes et naïves.

#### **3.1 Quelques questions initiales**

- Comment est structurée l'offre de syndicalisation des agents de la formation ? Où se retrouvent-ils ? Comment peuvent-ils s'exprimer ?
- Peut-on estimer les taux de syndicalisation des agents de la formation d'adultes et les comparer à ceux d'autres professions éducatives ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées en matière de syndicalisation en général et d'agents de la formation en particulier ?

Ces questions, a priori simples, voire, naïves, ont conduit à des réponses complexes et parfois embarrassées, que l'on résume ci-dessous.

### **3.2 De quelques réponses**

- L'offre syndicale en général et celle des agents de la formation en particulier est à la fois hiérarchisée et éclatée.

On peut distinguer différents échelons : les sections syndicales d'établissement soit l'organisation de base, qui peut être ou non pluri-professionnelle, les Unions locales, départementales, régionales, nationales, professionnelles et interprofessionnelles, mais aussi les organisations par branches professionnelles, les fédérations de syndicats interprofessionnels, et enfin, les instances confédérales "législatives" et "exécutives".

Ces organisations, complexes, se retrouvent peu ou prou à l'identique dans les principales organisations syndicales. Leur fonctionnalité globale, en dehors de différences socio-historiques et culturelles, tient à la nécessité de disposer d'interlocuteurs syndicaux correspondant aux différents niveaux de structurations patronales ou étatiques existants.

Il s'y ajoute la nécessité de dépasser les enjeux strictement corporatistes ou de métiers, pour une vision élargie de l'action syndicale.

Ceci, toutefois, rend difficile l'approche de la syndicalisation globale des agents de la formation dès lors que ceux-ci, selon leurs statuts, leurs employeurs, relèvent d'organisations, de syndicats, de fédérations, de conventions collectives différentes. Prenons quelques exemples.

Pour la CFDT, SYNAFOR, interlocuteur des employeurs de la CCN-OF, regroupe les salariés dont les employeurs adhèrent à la FFP. Ce syndicat est par ailleurs rattaché à la Fédération de l'enseignement privé où, par définition, ces agents sont minoritaires. Les formateurs d'adultes dépendant de l'Education nationale sont adhérents au Syndicat Général de l'Education Nationale, d'autres, exerçant en entreprises, au sein de services formation, dépendent de leur branche professionnelle, de leur convention collective ou d'établissement. Enfin, on l'a signalé précédemment, des formateurs, dépendant de la convention de 1966, relèvent d'une fédération des salariés du travail social et de la santé.

Pour la CGT, on retrouve logiquement des cloisonnements similaires avec toutefois un regroupement au sein de la Fédération Enseignement, Recherche, Culture, qui regroupe des salariés de la formation, du public et du privé, et de divers ordres d'enseignement. Ceci n'excluant pas l'existence d'une fédération spécifique pour les travailleurs sociaux et, comme pour la CFDT et la CGT-FO, de syndicalisations par branches professionnelles pour les formateurs d'entreprise et de Centres de Formation d'Apprentis (CFA).

L'exploration des syndicats, fédérations, espaces de syndicalisation des agents de la formation est à poursuivre avec l'aide de nos interlocuteurs. Notons enfin que les salariés de l'AFPA disposent d'instances spécifiques rattachées aux

syndicats du ministère du travail et de l'emploi, que les formateurs de l'Education Nationale peuvent, outre le SGEN, être rattachés au SNES, à la FSU ou à la FEN, qu'il peut en aller autrement encore pour les agents rattachés aux Collectivités territoriales, aux Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI). Assez largement calquée sur les organisations employeurs, étatiques ou patronales, l'offre de syndicalisation des agents de la formation est aussi opaque et dispersée que ne le sont les secteurs d'exercice et les métiers de la formation<sup>46</sup>.

Ceci n'empêche guère l'existence d'une presse spécialisée ou de publications spécifiques concernant la formation professionnelle initiale et continue. Le recensement, là encore, serait à faire même si nous disposons d'informations qui seront reprises ultérieurement.

- Connaître, dès lors, les taux de syndicalisation des agents de la formation d'adultes s'avère impossible tant ceux-ci sont dispersés dans différentes structures. Nos interlocuteurs ont tous considéré cette deuxième interrogation comme peu pertinente. Ils ont jugé que les chiffres avancés suite à l'enquête de 1994 (cf. ci-dessus) étaient sans doute sur-évalués dès lors que l'on relevait 15% de syndiqués. SYNAFOR-CFDT avançait 1000 adhérents en 1997 (source : entretien) mais nos autres interlocuteurs ne pouvaient avancer aucun chiffre. Donc, là encore, une exploration est à entreprendre. L'activité de dénombrement des syndiqués étant tout aussi difficile à opérer que celui des salariés du secteur (cf. nos remarques antérieures et celles de Claude-Alain-Cardon).
- Les difficultés rencontrées pour syndicaliser. Nos interlocuteurs, ici, dès lors que l'on ne nuance guère leurs propos sont en accord sur quelques points centraux susceptibles de rejoindre les analyses de René Mouriaux.  
Le syndicat, à quelque échelon que ce soit, est sollicité pour intervenir, généralement trop tard, dans la résolution de problèmes d'emploi, que ceux-ci soient individuels ou collectifs. Il s'agirait, en quelque sorte, d'un syndicalisme de "service", d'urgence" qui, une fois, les difficultés dépassées, résolues ou non, n'en tirerait, en retour, en terme d'adhésion, de militantisme, que fort peu de profits durables si l'on pense au renforcement des énergies humaines à mobiliser.  
L'affaiblissement des capacités d'interventions syndicales est reconnu, sous des modes différents, par les uns et les autres. Les cadres compétents se font rares, les relève aussi, les possibilités de formations syndicales sont parfois sous-utilisées, les charges de représentation dans des instances institutionnelles s'avèrent tout autant chronophages que nécessaires.

---

<sup>46</sup> A titre d'exemple, les secrétaires chargées de l'accueil en organisme de formation ne seront pas nécessairement rattachées à la même organisation que les "formateurs" etc.

Pour les permanents rencontrés il y a surcharge évidente de travail et, fréquemment, déficit de moyens matériels et humains. Ce tableau n'est pas "catastrophique" en soi mais reflète des difficultés réelles.

Par ailleurs, l'investissement local est très variable. Des sections d'établissement peuvent se développer tandis que d'autres survivent ou disparaissent. La combativité est variable, tient aux histoires, aux contextes locaux, à la présence de leaders, à la mobilisation, toujours aléatoire où à reconstruire, de nouvelles énergies.

Ces points de convergence, quant aux difficultés rencontrées, n'entame guère, chez nos interlocuteurs, le sens d'une action syndicale par ailleurs diversement orientée socialement. Comme précédemment, il conviendrait d'aller nettement au-delà de ces premiers entretiens et de cette première analyse rapide.

S'il fallait ponctuer ce troisième développement, on signalerait la complexité des structures de syndicalisation qui, outre leurs divisions, ne facilite guère l'expression des agents de la formation d'adultes au sein de fédérations où ils restent minoritaires.

Pour affirmer cela il faudrait encore pouvoir les repérer statistiquement, les comptabiliser syndicalement, estimer leur expression propre, mais il s'agit de tâches complexes à poursuivre.

De même devrions-nous étendre et prolonger nos entretiens exploratoires sur les réalités syndicales, mener ou impulser la réalisation de monographies au sein d'organismes de formation pour mieux saisir les fonctionnements, au quotidien, à la base, de l'action syndicale.

Bref, nous étions, jusqu'ici dans une approche programmatique et nous y restons plus encore dans le § suivant consacré aux premières démarches visant la négociation d'une convention nationale collective concernant les personnels des Missions Locales et Permanences d'Accueil et d'Information (PAIO). On y retrouve quelques interrogations centrales sur les structurations des pôles syndicaux et d'employeurs.

#### **4. UNE CONVENTION NATIONALE COLLECTIVE À VENIR ?**

Un article du Monde Initiatives, daté du 18 avril 1998, retenait notre attention dès lors qu'il annonçait la préparation d'une Convention Nationale Collective (CNC) pour les 6000 salariés des Missions Locales (ML) et PAIO instituées en 1982-1983. Ceci a conduit à questionner nos interlocuteurs syndicaux qui, en juillet 1998, faisaient état de la création d'un syndicat national des personnels de ML et PAIO (SYNARIJ-CFDT) éditant un bulletin d'information spécifique. Pour la CGT, la création d'un réseau national Insertion, rattaché à la Fédération des organismes sociaux, disposait aussi d'une publication spécifique : *"Ça bouge dans l'insertion"*. La CGT-FO, pour ce que pouvait en dire alors notre interlocuteur, n'était pas engagée et, selon d'autres sources, était à la fois peu

présente auprès de ces salariés d'une part et plutôt hostile à l'élaboration d'une CNC spécifique d'autre part.

Ce dernier développement s'appuie donc sur quelques sources répertoriées par ailleurs dans la bibliographie récapitulative<sup>47</sup>.

Pourquoi s'intéresser, ici, entre avril et juillet 1998, à l'émergence d'une négociation pour une convention nationale collective ?

Plusieurs raisons peuvent être avancées :

- la structuration syndicale précède la structuration patronale et prend des formes organisationnelles différentes pour la CFDT et la CGT, d'une part et l'Etat, d'autre part ;
- le secteur concernerait 6000 personnes, à rapprocher des 15000 salariés relevant de la CCN-OF, d'une part, et des 70000 emplois permanents, en équivalent temps plein, estimés dans le champ global de la Formation Professionnelle Continue (FPC), d'autre part. Il s'agirait donc d'une deuxième instance régulatrice ;
- les contacts et négociations, en juillet 1998, permettent, alors, de saisir un processus conventionnel en cours d'élaboration. Cela évitait de se référer aux processus ayant conduit aux dispositions de la CCN-OF déjà évoqués.

#### **4.1 Que peut-on relever, à partir des sources examinées, dans une approche chronologique, faisant apparaître les différents protagonistes ?**

##### **1991-1993**

Si on se doit de rappeler que les organisations syndicales, dès le milieu des années 1980, s'inquiétaient du sort des salariés des ML et PAIO, les premières initiatives structurantes émergent entre 1991 et 1993.

- **Le Conseil National des Missions Locales (CNML)**, après une première réflexion menée en 1991, publie, en janvier 1992, une note d'orientation suggérant d'*"aller, à terme, vers une convention nationale négociée"*.

Le CNML demande au cabinet Indica Consultants l'élaboration de référentiels d'activités et de compétences pour trois emplois types :

---

<sup>47</sup> *Journal CGT-Insertion, Fédération des organismes sociaux*, "Ca bouge dans l'insertion", N=n 2, Juillet 1997, 15 p., n° 3, Octobre 1997, 15 p., n° 6, Juillet 1998, 15 p.

*Le Monde Initiatives*, "Une convention collective pour les 6000 salariés des missions locales". 15/04/1998, p. V.

*Synarj-CFDT Info*, février 1998, 6 p. mai 1998, 2 p.

directeur, conseiller, secrétaire d'accueil. Le rapport sera publié en décembre 1992.

- **La Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes (DIJ)**, demande, en 1993, au cabinet Brunhes Consultants, une étude sur les pratiques de gestion des ressources humaines. Le rapport, remis en octobre 1993, relève de fortes diversités et disparités dans le secteur, ce qui conduit à des avis réservés quant à la mise en chantier d'une CNC dans le secteur.
- **L'association des personnels des ML et des PAIO**, créée en 1993, soutient, avec la CFDT, la nécessité d'une CNC alors que la DIJ et, secondairement, le CNML semblent y renoncer provisoirement.

### **1994-1996**

Une période de latence étatique mais aussi de structuration syndicale.

- **La Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes (DIJ)** relève, en 1995, que seules 25% des ML et PAIO appliquaient un accord d'entreprise.  
Ces structures, associatives, présidées par des élus locaux, incluant dans leurs conseils d'administration divers représentants d'organisations publiques, étaient co-financées par l'état, les collectivités locales, le Fonds Social Européen (FSE) à hauteur de 760 millions de francs. Ces ML et PAIO furent menacées de disparition en 1986 et 1993 suite aux alternances politiques. Le nombre de salariés, enfin, pouvait, selon les structures, varier de un à dix. Cette étude posait déjà la question de la structuration du pôle employeur pour l'élaboration d'une éventuelle CNC.
- **Les organisations syndicales**, soit, d'après nos sources, la CFDT et la CGT, prennent des initiatives différentes et aussi convergentes. La CFDT crée un syndicat national spécifique (SYNARIJ) qui tiendra son premier congrès en octobre 1996. Entre cette date et février 1998, le nombre d'adhérents passerait de 200 à 350 (soit un taux brut, estimé, de syndicalisation de l'ordre de 6%).  
La CGT, en 1996, crée un réseau fédéral et national sans s'engager dans la création d'un syndicat national. Ce réseau est rattaché à la Fédération des organismes sociaux. Dans les deux cas, syndicat national ou réseau, des publications spécifiques ciblées, sont régulièrement éditées.

### **1997-1998 : le "réveil de l'état" et la mobilisation des "partenaires"**

Une publication au Journal Officiel du 21/01/97 préconise l'extension aux personnels des ML et PAIO de la CNC conclue par les employeurs du Syndicat

National des Organisations Gestionnaires d'Activités Educatives et Culturelles (SNOGAEC). Les réactions sont nombreuses :

- Les employeurs d'un syndicat, proche et concurrent, soit le Syndicat National des Centres Sociaux et Socio-Culturels (SNAECSSO) s'insurgent.
- Les organisations syndicales se manifestent. La CFDT réunit et transmet, en mars 1997, une pétition de protestation comprenant 1500 signatures. La Fédération des organismes sociaux de la CGT réagit également.  
L'enjeu est à peu près clair : ne pas se voir imposer une CNC non négociée par les acteurs directs. Le rattachement à telle ou telle CNC déjà existante étant jugé inacceptable. La question de la structuration d'un pôle employeur légitime se trouve dès lors posée.
- La constitution, tardive, d'un troisième pôle employeur, constitué par l'Association Nationale des Présidents de ML et de PAIO, facilitera l'engagement de négociations préalables. Une première réunion se tiendra, le 21 avril sous l'égide des pouvoirs publics. Un deuxième rendez-vous, tenu le 8 juin, réunissait la DIIJ et le Ministère du Travail pour les pouvoirs publics, les organisations syndicales (CGT, SYNARIJ/CFDT) d'employeurs, (SNOGAEC, SNAECSSO), mais aussi l'association des présidents de ML et PAIO et celle des directeurs de PAIO et ML. Les rendez-vous ultérieurs étant reportés en septembre 1998.

Ceci étant posé et surtout résumé, le processus, d'abord revendiqué, puis toléré, puis abandonné et bloqué, enfin actualisé et relancé, s'avère encore incertain quant à ses résultats finaux.

#### **4.2 Que peut-on souligner suite à cette chronologie et à ces jeux d'acteurs concernant les ML et les PAIO ?**

- Que les revendications syndicales, plus ou moins relayées et soutenues par la constitution d'associations professionnelles (ici celles des Présidents, des Directeurs, des Personnels) souhaitent préserver la spécificité professionnelle des salariés des ML et des PAIO.  
Faut-il une CNC spécifique pour ces 6000 salariés ? Les réactions syndicales sont diverses : la CFDT crée un syndicat national ; la CGT un réseau ; la CGT-FO, peu représentée dans ce milieu professionnel, tendant, selon nos sources, à s'opposer à l'élaboration d'une CNC spécifique. Quant au pôle employeur, trois organisations s'affrontent peu ou prou.
- Qu'une segmentation professionnelle est ici à l'oeuvre, tant au sein des organisations syndicales que d'employeurs. Celle-ci rencontre

l'engagement ou l'indifférence fluctuante de l'état selon les alternances politiques. Toutefois, les acteurs cités entérinent les particularités et spécificités des conditions statutaires et de travail des personnels des ML et PAIO.

Ceci étant souligné, l'on retrouve, dans ce cas de figure, les analyses de René Mouriaux. Rien ne se fait ici, sans poussées syndicales et associatives alliées, sans intervention d'un état fluctuant, sans constitution d'un employeur représentatif et légitimé. Rappelons, si nécessaire, que la FFP, signataire de la CNC-OF, résulte de la fusion de trois syndicats ou organisations d'employeurs.

- Cette option, sociale et politique, devrait être proche et solidaire des formateurs d'adultes chargés de l'ISP. Pour avoir coopéré, directement, en juillet-août 1981, à l'élaboration du rapport de Bertrand Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, l'on gardait en tête les concurrences possibles entre ML, PAIO et organismes de formation. Envisager aujourd'hui une CNC spécifique traduirait un clivage historiquement construit d'une part et totalement oublié du district socio-éducatif déjà évoqué d'autre part. On constaterait, ici ou là, des tensions potentielles, déjà perçues en 1981<sup>48</sup>, sur les rôles respectifs des ML, des PAIO, des organismes de formations, de l'ANPE, pour des conseils d'orientation plus ou moins prescriptifs et éducatifs. Mais développer ceci relèverait d'un autre article étayé par d'autres travaux.

---

<sup>48</sup> Nous avons été associé à l'élaboration du rapport de Bertrand Scharwtz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. La question des relations entre organismes de formation et structures et acteurs d'orientation soit, alors les ML, conduisit à des débats qui, à l'expérience, perdurent peu ou prou..

## REMARQUES CONCLUSIVES

Un article programmatique, exploratoire, ne peut conduire qu'à des perspectives de recherches.

Au fil des paragraphes, que pourrions nous souligner :

- la nécessité d'une exploration bibliographique concernant les structurations syndicales en général, en essayant de cerner, pour les "formateurs d'adultes", les taux d'adhésion, les représentativités, les instances, les organisations de rattachement (syndicats, fédérations), les publications spécialisées, etc.  
L'on sait, d'avance, les difficultés de repérages statistiques en ce domaine et secondairement, celles liées à l'identification et à l'analyse des publications confédérales, fédérales, régionales, départementales et locales.
- la nécessité d'élargir les entretiens exploratoires mentionnés auprès de responsables syndicaux agissant à différents échelons, nationaux, régionaux, locaux, professionnels et inter-professionnels. Ce que l'on a pu rapporter ici est partiel et très incomplet vis-à-vis des propos recueillis. Le choix d'écriture a consisté à globaliser ces propos sans les personnaliser. Les critiques de nos interlocuteurs syndicaux seront donc bienvenues, prises en compte et répercutées.
- de l'utilité de mener une approche monographique des modes et formes de syndicalisation, au quotidien, dans divers organismes de formation d'adultes ; de l'utilité, aussi, de poursuivre l'analyse des données recueillies, en 1994, par le Laboratoire Trigone.
- de l'utilité, d'un point de vue sociologique, de suivre les négociations engagées pour l'élaboration d'une CNC des personnels de ML et PAIO. L'approche juridique, pour être prédominante en la matière, peut aussi être complétée par des informations recueillies directement auprès des acteurs.

On peut revenir aussi aux trois interrogations initiales posées en introduction pour souligner :

- qu'il conviendrait de constamment dialectiser les revendications et expressions des salariés de la formation avec des analyses compréhensives des enjeux de la FPC dans la société globale,
- qu'il conviendrait de soutenir, sur des bases inter-syndicales, la construction d'identités sociales et professionnelles, spécifiques, critiques, dépassant mais respectant aussi, les enjeux et situations immédiats,

- qu'il conviendrait de penser aux capacités de regroupement des pôles employeurs sans que celles-ci minorent les divisions internes,
- qu'il conviendrait encore de penser, en terme de formations syndicales, à développer, comme cela peut se faire dans certaines formations diplômantes, universitaires, l'analyse stratégique comme méthode et la connaissance socio-juridique et socio-politique de la FPC.

Certes, il s'agit de souhaitables, mais, dans la région Nord Pas-de-Calais, quelques conditions de coopération entre enseignants-chercheurs et syndicalistes-chercheurs sont d'ores et déjà réunies.

En bref, par divers éclairages, nous avons souhaité ouvrir un chantier de recherche susceptible d'intéresser des chercheurs et des praticiens (formateurs et syndicalistes) de la Région Nord Pas-de-Calais. L'approfondissement de ces pistes de recherche dépendra des acteurs et structures concernés.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 *BULLETIN D'INFORMATION DU COLLECTIF DES SALARIÉS ET DES PRÉCAIRES DE LA FORMATION*, n° 0, mai 1994, 4 p.
- 📖 DELEDICQUE, Marie-Jo, HÉDOUX, Jacques, (1979), *Les actions jeunes*, Paris, ADRAC, n° 35, 64p.
- 📖 DUBAR, Claude (ed), (1987), *Une autre jeunesse*, Lille, PUL, 265 p. Cf. pp. 37-72 et 240-257.
- 📖 HENEUCHE, Marie-Lyse, (1998), *Un mouvement social de formateurs d'adultes en 1994*, mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lille, Université de Lille III, en cours, direction par Jacques Hédoux.
- 📖 HETZEL, Anne-Marie, LEFÈVRE, Josette, MOURIAUX, René, TOURNIER, Maurice, (1998), *Le syndicalisme à mots découverts*, Paris, Syllepse, 349 p.
- 📖 INSEE, (1996), *Données sociales*, Paris, 553 p.
- 📖 INSEE, (1990), *Annuaire rétrospectif de la France, 1948-1988, séries longues*, Paris, Imprimerie nationale, 658 p.
- 📖 INSEE, (1998), *Tableaux de l'économie française, 1998-1999*, Paris, 199 p.
- 📖 *JOURNAL CGT-INSERTION, FÉDÉRATION DES ORGANISMES SOCIAUX*, Ca bouge dans l'insertion, n° 2, Juillet 1997, 15 p., n° 3, Octobre 1997, 15 p, n° 6, Juillet 1998, 15 p.
- 📖 *LA VOIX DU NORD*, extraits de presse : 10/03/1994, 26/03/1994, (entre autres).
- 📖 *LE MONDE INITIATIVES*, "Une convention collective pour les 6000 salariés des missions locales". 15/04/1998, p. V.
- 📖 MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, (1990), *Les pratiques culturelles des français, 1973-1989*, Paris, La Découverte, La Documentation française, 287 p.
- 📖 MOURIAUX, René, (1994), *Le syndicalisme en France depuis 1947*, Paris, La Découverte, 125 p.
- 📖 MOURIAUX, René, (1998), *Crises du syndicalisme français*, Editions Montereisien, ESA, 156 p.
- 📖 *SYNARIJ-CFDT INFO*, février 1998, 6 p. ,mai 1998, 2 p.



# QUE LISENT LES FORMATEURS D'ADULTES ?

Par Valérie VENET

## INTRODUCTION

Comme le souligne Nicole Robine<sup>49</sup>, toute lecture se situe dans des dynamiques culturelles et sociales. La pratique de la lecture est en rapport avec des habitudes familiales et sociales, le passé scolaire et la vie relationnelle. Nous sommes partie, dans notre travail de maîtrise de Sciences de l'Education et de D.E.A, du présupposé que ceci est applicable aux lectures professionnelles des formateurs d'adultes.

Le thème des lectures professionnelles des formateurs d'adultes nous a intéressée car il reste peu exploré. A travers cet article, on replacera ces lectures dans les significations sociales et professionnelles qu'elles expriment et traduisent. Les lectures professionnelles sont avant tout des lectures liées à l'exercice d'un métier. Par lectures professionnelles des formateurs d'adultes, nous entendons les lectures apportant des connaissances sur l'enseignement, la pédagogie et la didactique au sein de la formation, nous y ajoutons la presse et les périodiques traitant de l'information sociale et économique. Il s'agit ici de ne pas enfermer la signification des lectures professionnelles dans une voie, celle de la relation formateur-formé, ou dans un objet, mais de prendre en compte tous les aspects de la formation professionnelle des adultes.

Dans les enquêtes sociologiques qui recourent à des entretiens, on demande aux enquêtés des informations vérifiables ou encore on les interroge sur des jugements subjectifs que l'on cherche à relier à différents paramètres. Or, lorsqu'il s'agit de mener une enquête sur les lectures, il est demandé de construire une valeur objective qui n'est pas d'emblée disponible à l'informateur<sup>50</sup>. Comme le souligne Pierre Bourdieu<sup>51</sup> : "*dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend, qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré ? C'est-à-dire, qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime*". On conçoit, dès lors, qu'il puisse y avoir un décalage entre les réponses données et les pratiques elles-mêmes. Aussi, lorsque l'on travaille sur les lectures, professionnelles ou non, il convient de se montrer prudent quant aux résultats obtenus.

Dans cet article, nous consacrerons une première partie à l'enquête quantitative

---

<sup>49</sup> Robine, N, (1986), "les Jeunes Travailleurs et la lecture", Paris, La documentation Française, 266 p.

<sup>50</sup> Chartier, A.M, Debayle, J, Jachimowicz, M.P, (1993), "Lectures pratiquées et lectures déclarées, réflexion autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM", Paris, in les étudiants et la lecture, PUF, pp. 75-76.

<sup>51</sup> Bourdieu, P, (1989) "La lecture, une pratique culturelle" in *Pratiques de la lecture*, p. 223.

réalisée par Claude-Alain Cardon sur les lectures professionnelles des formateurs d'adultes dans le cadre de sa thèse "*Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*"<sup>52</sup>.

Dans la seconde partie, sera présentée l'enquête qualitative, effectuée dans le cadre de la maîtrise<sup>53</sup> et du Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A) en Sciences de l'Education<sup>54</sup> sur les lectures professionnelles des formateurs d'adultes.

## 1. L'ENQUÊTE QUANTITATIVE

### 1.1 Présentation de l'enquête

#### A. Présentation de l'enquête, nombre d'enquêtés, caractéristiques, modalités de réalisation

Comme l'ont déjà souligné Jacques Hédoux et Claude-Alain Cardon, l'enquête quantitative a été réalisée en collaboration avec le laboratoire TRIGONE en 1994, auprès de 520 formateurs de la région Nord Pas-de-Calais. Une partie de ce travail a porté sur tous les types de lectures des formateurs. Une différenciation a été néanmoins opérée entre lectures professionnelles et autres.

L'objectif étant de recouvrir une certaine variété ou étendue de pratiques, les types de lectures professionnelles ont été scindés en trois sous-ensemble : le premier faisant apparaître la presse quotidienne régionale, la presse quotidienne nationale et l'item, l'une ou l'autre. Le second, la presse nationale, les revues professionnelles et les revues scientifiques/universitaires. Le troisième sous-ensemble, les ouvrages professionnels et les ouvrages scientifiques et/ou universitaires.

La question des contenus textuels a été abordée par des groupements catégoriels, car on peut ainsi savoir pourquoi un individu de telle ou telle catégorie sociale lit plutôt des revues, des livres professionnels, etc. Comme il a été déjà souligné dans plusieurs articles, les formateurs interrogés ont été regroupés dans trois catégories distinctes : ceux qui occupent un poste politique et/ou stratégique, ceux qui s'occupent de l'organisation pédagogique et ceux qui exercent le métier de formateurs pédagogiques.

---

<sup>52</sup> CARDON, C-A, (1996), "*Les formateurs dans la division sociale du travail*", Lille I, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, 475 p.

<sup>53</sup> VENET, V, (1995), "*La lecture des formateurs d'adultes ou comment les formateurs d'adultes accèdent aux écrits et aux informations pédagogiques*", Lille III, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, 90 p.

<sup>54</sup> VENET, V, (1997), "*Les formateurs d'adultes et leurs lectures professionnelles*", Lille I, Mémoire de D.E.A en Sciences de l'Education, 130 p.

Les pratiques de lectures ont été étudiées selon la fonction typologique du formateur interrogé. L'interviewé pouvait répondre aux différents items en mentionnant les titres ou auteurs d'ouvrages professionnels qui l'avaient marqué et en précisant la fréquence de ses lectures.

## **1.2 Résultats de l'enquête**

### **A. La presse régionale ou nationale**

En matière de presse régionale ou nationale, les formateurs étaient interrogés sur la fréquence de leurs lectures.

85,1% des formateurs interrogés déclarent lire un quotidien d'information<sup>55</sup>, quel qu'il soit au moins une fois par semaine. C'est nettement supérieur à la moyenne nationale qui se situe selon l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE)<sup>56</sup>, pour les mêmes catégories, à hauteur de 68%.

Lorsqu'ils sont lecteurs de presse<sup>57</sup>, les formateurs lisent en dominante la presse quotidienne régionale (79,4%), secondairement la presse quotidienne nationale (39,2%).

Dans la région Nord Pas-de-Calais, les formateurs interrogés citent en majorité le quotidien régional *la Voix du Nord* puis viennent loin derrière *Nord éclair* ou encore *Nord matin*. Les quotidiens nationaux les plus cités sont *le Monde*, *Libération* et *Info matin*.

En ce qui concerne la presse, d'une fonction à l'autre, les différences sont sensibles. Les formateurs qui occupent un poste politique et/ou stratégique déclarent la lire plus que ceux qui s'occupent de l'organisation pédagogique et ces derniers déclarent la lire plus que ceux qui exercent le métier de formateur, soit respectivement 46,1%, 33,3% et 25,7%.

### **B. Les périodiques et les revues**

En matière de presse hebdomadaire ou mensuelle<sup>58</sup>, le questionnement portait sur le nombre de titres consultés ou lus.

Les principaux titres de presse annoncés par les formateurs ont été essentiellement : *le Point*, *l'Express*, *le Nouvel Observateur* et *l'Événement du jeudi* plus rarement *V.S.D.* et *le Canard enchaîné*.

---

<sup>55</sup> CARDON, C-A., *ibid.*, pp. 419-421

<sup>56</sup> MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, 1992, "*Les Pratiques Culturelles des Français, 1973-1989*", Lisieux, la découverte, la Documentation Française, 286 p.

<sup>57</sup> CARDON, C-A., *ibid.*, pp. 419-421

<sup>58</sup> CARDON, C-A., *ibid.*, pp. 422-425.

Lorsque les formateurs ont été interrogés sur les revues professionnelles, les revues liées spécifiquement à la formation comme les publications du *Centre Inffo* ou du *Carif* etc. ont été très peu citées, y compris par les responsables de formation. En revanche, on note la mention fréquente du magazine *Rebondir*, comme de *Partenaires* ou *A.S.H* qui ne sont en fait pas de véritables revues professionnelles, tout du moins pas en ce qui concerne la formation d'adultes. A côté de cela, on trouve assez régulièrement des publications propres à tel ou tel corps de métier, le bâtiment, ou encore les métiers traditionnels ou artisanaux, fréquents dans les chambres de métiers.

Les revues dites scientifiques et/ou universitaires sont comptabilisées parmi les revues professionnelles, car les formateurs, comme le souligne C.A. Cardon, peuvent y identifier des "*savoirs potentiellement mobilisables*<sup>59</sup>".

Les revues universitaires, de type *Revue française de pédagogie*, de *psychologie*, ou de *sociologie* ou encore *Sciences humaines* ont été très peu citées. Les formateurs ont fait surtout référence à *Sciences et vie* et/ou *Sciences et avenir*.

Selon l'enquête, on remarque que près d'un formateur sur deux (quelle que soit la catégorie) ne lirait aucune revue se rapportant à son métier.

Comme pour la presse quotidienne régionale et nationale, la répartition des titres déclarés, concernant les revues et périodiques dits "professionnels", suit aussi la hiérarchie des fonctions des formateurs d'adultes, soit respectivement 35,6% de "forts lecteurs" parmi ceux qui occupent une fonction politique et/ou stratégique, 16,6% de "forts lecteurs" parmi les organisateurs pédagogiques et seulement 7,5% de "forts lecteurs" parmi les formateurs.

On remarque néanmoins, au niveau des sondages, que certains formateurs accèdent plus facilement aux magazines professionnels selon les centres où ils exercent leurs métiers. A titre d'hypothèse, il pourrait y avoir "*une marque concrète de la répartition inégale de l'information*<sup>60</sup>". Les revues et périodiques dits "professionnels" s'obtiennent essentiellement par voie d'abonnement au sein même et sur l'initiative des centres de formation.

### C. Les ouvrages professionnels

A ce stade du questionnaire<sup>61</sup>, les enquêtés étaient invités à fournir un ordre de grandeur de leurs lectures : "rarement, jamais", "une fois par an", "5-6 fois par an" et "jusque une fois par mois et +".

Il apparaîtrait que 84,9% des formateurs interrogés lisent au moins un livre professionnel et 69,4% déclarent au moins un livre scientifique/universitaire par an. Les formateurs seraient des lecteurs plutôt réguliers. Les lecteurs occasionnels (5 à 6 fois par an) seraient d'environ 58,8%.

---

<sup>59</sup> CARDON, C-A, *op cit.*, p. 424.

<sup>60</sup> Cardon, C-A, *op cit.*, pp. 428.

<sup>61</sup> Cardon, C-A, *ibid*, pp. 428-432.

La lecture professionnelle se fait, en général, sur le temps de travail dans sa version économique et pratique. C.A. Cardon souligne leur "*intérêt manifeste pour une activité pédagogique caractérisable par son enracinement dans l'écrit*"<sup>62</sup>.

Selon les catégories de formateurs "il semblerait qu'au plus on descend dans la production, au plus on se réfère à ce qui ferait l'utilitarisme des situations, au "pratico-pratique" du formateur"<sup>63</sup>.

## 2. L'ENQUÊTE QUALITATIVE

### 2.1 Présentation de l'enquête

#### A. Présentation de l'enquête, nombre d'enquêtés, caractéristiques, modalités de réalisation

La recherche a été réalisée en 1995-1996. Elle concernait essentiellement les lectures professionnelles des formateurs d'adultes.

Des recherches similaires ont été préalablement effectuées sur les pratiques de lecture professionnelle chez les enseignants des premier et second degrés. Nous avons retenu notamment la recherche menée par Christiane Etévé<sup>64</sup> en 1993.

Christiane Etévé a réalisé une recherche sur les modes d'accès à l'information écrite chez les enseignants, en identifiant les enseignants lecteurs de pédagogie et en les interrogeant sur les circonstances qui les avaient amené à avoir recours à ce type de lecture. Nous avons souhaité alors effectuer la même démarche en interrogeant les formateurs d'adultes sur leurs lectures professionnelles.

La recherche a été effectuée dans le cadre d'entretiens semi-directifs élaborés par le laboratoire TRIGONE. L'interviewé était libre de ses réponses et l'enquêteur pouvait intervenir lorsque la personne interrogée s'éloignait trop de la question et du but recherché. Les entretiens durèrent chacun environ deux heures. Tous les entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail des interviewés.

Douze formateurs d'adultes ont participé à cette enquête. Ces derniers avaient préalablement répondu à l'enquête par questionnaire réalisée par C.A. Cardon.

---

62 Cardon, C-A, op cit., pp. 431.

63 Cardon, C-A, op cit., pp. 431

64 Etévé, C, 1993, "*l'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite: le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges*", thèse de doctorat, Paris X, 284 p.

Les variables prises en compte ont été les mêmes que celles retenues par C.A. Cardon.

Nous sommes consciente (comme ce fut le cas pour l'enquête de C-A. Cardon sur les lectures des formateurs) qu'il y a eu probablement un décalage entre pratiques effectives et déclarations. Il faut donc être prudent quant à l'interprétation des résultats, comme le souligne C.A. Cardon<sup>65</sup>: "*Il faut tenir compte des stratégies conscientes ou non d'auto-valorisation des enquêtés eux-mêmes, sur-évaluation des pratiques ou encore sous-évaluation. La lecture professionnelle ou non, a en général, une image de valorisation sociale*".

## **2.2 Résultats de l'enquête**

### **A. La presse régionale ou nationale**

Onze formateurs sur douze ont déclaré lire la presse quotidienne régionale et nationale. Une personne a cité la presse internationale. Sept des formateurs lecteurs de presse disent lire la presse quotidienne régionale tous les jours. De façon générale, les quotidiens nationaux sont lus de temps en temps. Le quotidien régional *la Voix du Nord* a été unanimement cité par les lecteurs de presse. Quatre d'entre eux ont cité *Nord matin* et ont déclaré ne pas le lire quotidiennement.

Pour ce qui est des quotidiens nationaux et internationaux, *le Monde* a été cité sept fois, *Libération* deux fois et *le Times* une fois.

En ce qui concerne la presse, d'une fonction à l'autre, les différences sont sensibles.

Ceux qui occupent un poste politique et/ou stratégique déclarent lire la presse pour un usage professionnel.

Ceux qui s'occupent de l'organisation pédagogique ou de la formation voient plus dans la presse une information générale qui n'est pas forcément liée à leur activité professionnelle.

### **B. Les périodiques et les revues**

Nous ferons ici la même constatation que C.A. Cardon, les périodiques et revues spécifiques à la formation ont été très peu cités.

En ce qui concerne les périodiques, *le Point* a été cité trois fois, *le Canard Enchaîné* trois fois, *l'Express* une fois et *le Nouvel Observateur* une fois.

---

<sup>65</sup> Cardon, C.A, *op. cit.*, p 417

Pour les revues professionnelles, une personne a déclaré lire des revues éditées par le CARIF, trois autres ont déclaré lire *Rebondir* ou encore le *Chasseur Français*.

Pour les revues scientifiques/universitaires, deux formatrices ont cité la *Revue française de pédagogie*. Leur centre de formation était le seul parmi les centres enquêtés où fonctionnait un Centre de Documentation et d'Information (C.D.I). Le centre de documentation était abonné à plusieurs revues de ce type. On remarquera, comme C.A. Cardon, qu'il est probable que certains formateurs accèdent plus facilement aux magazines professionnels selon les centres où ils exercent leur métier.

Le formateur qui a déclaré au cours de l'entretien lire des revues éditées par le CARIF, ainsi qu'une des formatrices qui a cité la *Revue Française de Pédagogie* suivent tous deux une formation continue à l'université. L'un prépare un Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes (D.U.F.A) et l'autre un Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé (D.E.S.S). Il semblerait donc que la reprise d'un cursus universitaire génère la lecture de revues professionnelles ou encore scientifiques/universitaires.

Nous n'avons pas noté, ici, de différences notables entre les fonctions des formateurs. La reprise d'étude ou la proximité d'un C.D.I semblent ici être plus probantes.

### C. Les ouvrages professionnels

Deux formateurs sur les douze interrogés peuvent être considérés comme "forts lecteurs". Ils lisent un ou plusieurs ouvrages professionnels par mois. Sept formateurs peuvent être considérés comme "moyens lecteurs". Ils lisent environ cinq à six livres par an. Trois formateurs déclarent lire rarement ou jamais d'ouvrages professionnels, ils sont donc considérés comme "faibles lecteurs"<sup>66</sup>.

Ici aussi, nous n'avons pas noté de différences notables de niveau de lecture entre les fonctions des formateurs. Il faut, de plus, être prudent, en ce qui concerne "les forts lecteurs" et les "faibles lecteurs", car comme le soulignait J. Dumazedier<sup>67</sup>, il ne s'agit en fait que d'écarts minimes entre minorités.

Les personnes qui se situent dans la catégorie "forts lecteurs" de livres professionnels sont, comme nous l'avons fait remarqué précédemment à propos des revues, des gens qui ont repris un cursus universitaire. Ces formateurs ont dans leur centre de formation un CDI qui est mis à leur disposition.

---

<sup>66</sup> MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION., *op cit.*, 286p.

<sup>67</sup> DUMAZEDIER, J, SAMUEL, N, (1976), "*société éducative et pouvoir culturel*", Paris, coll.Sociologie, ed. Seuil, p. 242.

"Les forts lecteurs" de livres sont ceux-là mêmes qui déclaraient lire des revues professionnelles, scientifiques ou universitaires. Ils disent d'eux-même qu'ils sont de bons lecteurs. Ils conseillent leurs collègues de travail en matière de lecture professionnelle.

Nous pouvons donc supposer, que dans la formation d'adultes comme dans les autres groupes professionnels, il existe des "leaders d'opinion"<sup>68</sup> qui dispensent autour d'eux des savoirs professionnels.

En général, il s'agit de personnes qui ont une certaine curiosité intellectuelle ou une activité militante. Elles s'intéressent à l'innovation pédagogique et participent à des entreprises de recherche-action, à des actions de formation, suivent des cours en Sciences de l'Éducation ou sont engagés dans un travail de recherche.

Ces formateurs exercent une influence auprès de leurs collègues en matière d'information pédagogique, fait caché par les institutions et absent des politiques d'information. La facilité à communiquer des informations peut aller jusqu'à conseiller certains ouvrages ou certaines revues et même à en prêter.

Les auteurs d'ouvrages professionnels que les "forts lecteurs" ont cités au cours de l'entretien sont dans l'ordre : B. Schwartz, J. Piaget, Feuerstein, P. Bourdieu, Baudelot & Establet, V. Leclercq, M.T. Jeannot, P. Carré et I. Courtois.

"Les moyens" et "faibles" lecteurs ont nommé J. Piaget et B. Schwartz. Ils ont précisé, pour certains, qu'ils connaissaient d'autres auteurs, mais qu'ils les lisaient peu, ou qu'ils les lisaient quand cela les concernait directement. La plupart d'entre eux font appel à un collègue ou à une documentaliste quand ils cherchent un ouvrage précis.

Les formateurs, quel que soit leur statut professionnel ou leur niveau de lecture, ont déclaré que les livres professionnels devaient être des outils de réflexion adaptés au terrain et non pas, je cite "*des bibles*" ou "*des recettes*".

Ils déplorent que les livres soient trop souvent théoriques, inadaptables dans l'exercice de leur fonction.

Ils critiquent les ouvrages qui ne sont pas écrits par des formateurs mais par des universitaires. Ils souhaiteraient qu'il y ait plus d'ouvrages se rapportant à leur métier et qu'ils soient écrits par des gens de terrain.

La lecture professionnelle se fait sur le lieu de travail. Dans l'ensemble, l'activité de lecture s'est intensifiée à certaines périodes de leur cheminement professionnel. Huit formateurs déclarent avoir lu des ouvrages à leur entrée dans la formation d'adultes. Tous ceux qui ont suivi des formations de formateurs disent avoir lu les livres qui leur avaient été proposés.

---

68 Etévé, C, *ibid.*, pp. 75-86.

## CONCLUSION

Nous pouvons avancer qu'actuellement, les formateurs sont peu lecteurs d'ouvrages professionnels. On constate qu'il y a une demande de leur part et pourtant ils sont peu consommateurs d'écrits professionnels.

Ils pensent que les écrits parus sur la formation sont trop théoriques. Comme le souligne G.Malglave, pour les formateurs d'adultes, la théorie signifie souvent formation initiale, or dans bien des cas, les discours se sont construits contre l'école et ses enseignants et par glissement, contre les savoirs théoriques et l'enseignement<sup>69</sup>.

Au cours des entretiens, les formateurs interrogés rejetaient effectivement les savoirs dits "scolaires". À tort ou à raison, ils pensaient qu'on appliquait trop souvent encore aux adultes des méthodes les plus strictement didactiques et dogmatiques. Ils dénonçaient l'absence de tout progrès pédagogique, l'inadaptation aux personnes, l'inadéquation sociale. Ils refusaient les méthodes pédagogiques et professionnelles traditionnelles et dans le même temps, ils réclamaient des ouvrages qui soient plus adaptés à l'exercice de leur profession<sup>70</sup>.

Il est exact que, comparée à la lecture consacrée à l'enseignement et à la formation initiale, la littérature spécialisée dans le champ de la formation des adultes n'est pas très abondante, on peut donc en avoir une vision globale. On constate que les auteurs d'ouvrages et d'articles de revues sont surtout des universitaires ou des chercheurs. La plupart sont ou ont été des acteurs de terrain. Les praticiens ont constitué au fil des années, dans leur confrontation quotidienne avec des problèmes à résoudre, une expérience souvent dense et diversifiée<sup>71</sup>.

Lorsque les formateurs parlent d'un livre professionnel, il n'en ressort souvent que l'aspect technique, utilitariste au sens perçu comme directement applicable dans la pratique.

On retiendra, que lorsqu'il s'agit de revues professionnelles, scientifiques et/ou universitaires, on observe le même phénomène que pour les livres. Les formateurs sont peu consommateurs. Les périodiques que l'on consulte ou emprunte dans les C.D.I, les C.A.R.I.F, les bibliothèques universitaires ou le Centre Régional de Ressources Pédagogiques (C.R.R.P), tels que *Actualité de la Formation Permanente*, *Analyse des Pratiques de Formation*, *Cahiers d'Études du C.U.E.E.P.*, *Emploi et Formation* et *Education Permanente* sont rarement ou jamais cités.

---

<sup>69</sup> MALGLAIVE, G. (1993), "Enseigner à des adultes" Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, p. 18.

<sup>70</sup> MALGLAIVE, G, *op cit.*, p 18

<sup>71</sup> JOBERT, G, REVUZ, C. (1989), "Écrite l'expérience est un capital",. *Education permanente*, Albi, pp. 13-18.

Le manque d'intérêt pour les ouvrages et revues professionnels est compensé par la lecture de la presse. Il semblerait que pour le formateur, l'homme cultivé soit avant tout un homme informé, ainsi l'information qui est actuelle se démarque des connaissances dites "théoriques".

Parmi les formateurs interviewés, on remarque que la proximité d'un CDI, ou la reprise d'un cursus d'études universitaires favorise l'activité de lecture professionnelle.

Les centres de formation professionnelle disposent actuellement de peu de CDI. Quand il en existe, ils s'adressent surtout aux formés et non aux formateurs.

Il convient de rappeler que cette étude sur les formateurs a un caractère généraliste. Pour affiner cette recherche, il conviendrait, comme cela a déjà été réalisé chez les enseignants<sup>72</sup>, de rechercher qui sont les minorités lectrices en formation d'adultes.

Parmi ces minorités, n'existerait-il pas des leaders d'opinion qui pourraient jouer le rôle de "relais lectures", en ce qui concerne la diffusion et l'appropriation des savoirs professionnels en formation d'adultes, par le support écrit ?

---

<sup>72</sup> ETÉVÉ, C, *op cit.*, 284 p.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BOURDIEU, P., (1989), "La lecture, une pratique culturelle" in *Pratiques de la lecture*, p.223
- 📖 CARDON, C-A, (1996), "Les formateurs dans la division sociale du travail", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lille I, 475 p.
- 📖 CHARTIER, A.M., DEBAYLE, J., JACHIMOWICZ, M.P., (1993), "Lectures pratiquées et lectures déclarées, réflexion autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM", Paris, in *Les étudiants et la lecture*, PUF, pp.75-76.
- 📖 DUMAZEDIER, J., SAMUEL, N., (1976), "Société éducative et pouvoir culturel", coll. Sociologie, éd. Seuil, Paris, p.242.
- 📖 ETÉVÉ, C., (1993), "L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite: le cas des minorités lectrices dans les lycées et les collèges", thèse de doctorat, Paris X, 284p.
- 📖 HÉDOUX, J., & CAPELANI, C., (1996) "Les diplômés d'université en formation d'adultes" association des enseignants chercheurs en Sciences de l'Education, *bulletin de l'association*, n°19, janvier 1996, pp.46-47.
- 📖 JOBERT, G., REVUZ, C., (1989), "Écrire l'expérience est un capital", *Education permanente*, Albi, p.13-18.
- 📖 MALGLAIVE, G., (1993), "Enseigner à des adultes", Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, p.18.
- 📖 MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, (1992), "Les Pratiques Culturelles des Français, 1973-1989", La Découverte, la Documentation Française, Lisieux, 286 p.
- 📖 ROBINE, N., (1986), "Les Jeunes Travailleurs et la lecture", La Documentation Française, Paris, 266 p.
- 📖 VENET, V., (1995), "La lecture des formateurs d'adultes ou comment les formateurs d'adultes accèdent aux écrits et aux informations pédagogiques", Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Lille III, 90p.
- 📖 VENET, V., (1997), "Les formateurs d'adultes et leurs lectures professionnelles", Mémoire de D.E.A en Sciences de l'Education, Lille I, 130p.



# ITINERAIRE DE VIE ET DE FORMATION IDENTITE PROFESSIONNELLE ET CHOIX AXIOLOGIQUES

Par Marie VLAMYNCK

## INTRODUCTION

Au travers de ce texte, je tente de fournir des éléments de compréhension d'un parcours individuel et surtout d'éclairer en quoi la formation a pu être d'une part déclencheur ou tout au moins facteur central de réinsertion professionnelle et de promotion sociale, d'autre part facteur influant sur les choix et la position professionnels. Souvenirs, photos, "introspection" ont fourni matière à l'évocation de ces étapes de vie. Évocation incomplète, superficielle et inexacte. Bien sûr.

Mon souhait implicite est modeste : faire apparaître quelques moments où une histoire individuelle bascule, en fonction de l'environnement familial et historique, mais également en fonction des choix propres du sujet. A travers les éléments biographiques que je fournis ici, le lecteur pourra constater que les choix du sujet ont été marqués fortement dans un premier temps par des valeurs familiales contradictoires, les adoptant puis les rejetant tour à tour ; dans un second temps par les apports d'un parcours de formation continue.

J'énonce ici trois **idées centrales** que je souhaitais transmettre aux lecteurs :

- J'ai, en tant que sujet, élaboré des choix parmi les valeurs reçues dans mon enfance. L'école, "l'instruction" et la formation y ont place centrale.
- Mon parcours en Formation Professionnelle Continue a conforté et élargi ces choix de valeurs tout en me fournissant des outils d'analyse et de contextualisation.
- Ces valeurs initiales, revisitées par les apports d'un parcours de formation continue, ont influencé mes choix professionnels et, à l'intérieur de ces choix, mes positions professionnelles.

Une première partie fournit les éléments du contexte familial propres à planter le décor dans lequel j'ai évolué et construit mon parcours de vie. J'y expose les valeurs familiales qui ont nourri mon enfance et mon adolescence, notamment les valeurs qui concernent l'école et le travail.

Une deuxième partie présente une courte biographie, en insistant sur les éléments qui relèvent des contextes professionnels et de formation.

Une troisième partie relate mon parcours en formation continue, axe central d'une démarche de réinsertion et de promotion sociale après une phase de rupture familiale et professionnelle mais aussi source d'apports conceptuels permettant d'effectuer un retour réflexif et des choix axiologiques.

Enfin, une quatrième partie rend compte des incidences, quant à mes choix et ma position professionnels récents, de ces choix axiologiques.

## 1. ELEMENTS DE CONTEXTE FAMILIAL

Quatrième et dernière enfant d'une famille ouvrière, j'ai été nourrie de conceptions contradictoires de l'école, de la formation et du travail. J'ai grandi dans une première idée que l'école était un lieu d'attente. Attente d'avoir enfin l'âge pour *"aller travailler"*. *"C'est au pied du mur qu'on voit le maçon"*; *"tant que t'auras des bras, t'auras pas faim"* sont, parmi d'autres, les proverbes qui ont nourri mes représentations de l'école et du travail. Quant au travail, j'entendais souvent dire que *"les cols blancs sont des fainéants ; ils vont longtemps à l'école parce qu'ils ne savent rien faire de leurs 10 doigts"*.

Lors des conversations familiales, s'il y avait une décision à prendre, seuls avaient droit à la parole ceux qui ramenaient de l'argent, qui gagnaient leur vie. Toute tentative d'avancer un point de vue était stoppée par la phrase sans appel de mon père : *"pour pouvoir la ramener ici, y faut ramener des sous"*. Quant à la scolarité des filles, ça ne sert pas à grand chose ; elles vont se marier et avoir des enfants.

Cette analyse était en fait celle exprimée par mon père. Fils d'un ouvrier et d'une ouvrière du textile, orphelin de père à 14 ans, il s'est dépêché d'obtenir le Certificat d'Etudes pour pouvoir quitter l'école avant l'âge légal (12 ans à l'époque, en 1932). Plus tard, employé à la filature, il préparera un diplôme d'électrotechnicien en cours du soir. 1936 et le Front Populaire passeront par là : il découvre l'accordéon et la fête dans la rue ; il découvre la politique et l'envie de s'en sortir. Il adhère aux idées communistes, et s'affiche très ouvertement libre penseur, fustigeant l'église catholique et ses représentants à chaque occasion. En septembre 1939, il se marie, mon frère aîné va naître en décembre 39.

Durant la guerre 39-45, à 18 ans mon père sera tout à tour mineur, prisonnier, évadé, accordéoniste dans une maison close, prisonnier, évadé à nouveau, ouvrier de filature, prisonnier et évadé pour la troisième fois. En 1942, il a 21 ans. Né en France de parents belges, il a, à l'époque, le choix de sa nationalité. Il choisit de devenir français.

Après la guerre, il sera embauché dans une grande entreprise de soudage. Il adhère à la CGT dont il sera un militant actif durant toute sa vie professionnelle. Formé par l'entreprise, il y évoluera jusqu'à un poste de cadre technique. Meilleur ouvrier de France en soudage, il participera à la réalisation du premier prototype de Concorde. Cet épisode alimentera la fierté familiale.

Ainsi, bien que tenant un discours dévalorisant l'école et la formation, il a lui-même largement mobilisé les possibilités de formations initiale et continue de son époque, comme éléments de promotion sociale. De même se félicitera-t-il de mes réussites scolaires, tout en ironisant sur le peu de profits financiers que j'en tirerai. Ainsi pour lui, si l'école et la formation se justifient, c'est en tant qu'elles amènent une meilleure position sociale, un meilleur salaire. Il a constitué pour moi un modèle, une référence : il est possible de se former et de progresser socialement.

Mais j'ai grandi également dans l'idée que l'école était un lieu de valorisation, un lieu où porter haut la réputation de la famille. A ma sœur ramenant un

bulletin médiocre, ma mère dira : "*tu veux que tous les autres y croient qu'on est des imbéciles ?*" Ce que je ne pourrais rendre, c'est l'accent et le ton, mes parents ayant toujours parlé le patois du Nord.

Une troisième conception de l'école nourrissait également la famille : l'école comme outil d'indépendance et de liberté. Quant à l'éducation des filles, ma mère développera toujours un discours radicalement opposé à celui de mon père.

Pour lui, une fille se pliera aux décisions de son mari, à l'éducation de ses enfants. Pour ma mère, une fille doit absolument avoir un métier. Son argument est qu'il ne faut jamais dépendre d'un homme, qu'il faut pouvoir se débrouiller seule. Son expérience personnelle a dû peser lourd dans l'énergie et la conviction qu'elle déploiera à ce propos.

Née en 1917, elle ne connaîtra pas son père, mort au Chemin des Dames. Sa mère, ouvrière en filature, élèvera seule trois enfants, tout en ayant à charge sa propre mère infirme. Celle-ci, née en 1860 sera couturière "*à son compte*", réalisant des vêtements pour les "*belles dames de la haute*" selon l'expression de ma mère. Les évolutions de l'industrie textile amèneront la disparition de ces couturières indépendantes.

Dernière enfant, ma mère se verra très tôt confier la charge de la maison pendant que sa mère et ses frères et soeurs travaillent. Elle apprendra ainsi à lire sur le journal et à compter avec sa grand-mère. Ma mère ne saura jamais écrire que son nom et celui de ses enfants. Elle ne connaîtra l'école que durant six mois. Mais si elle n'écrivait pas, ma mère lisait beaucoup, surtout des romans et de la poésie. Elle était capable de réciter un nombre impressionnant de poèmes, de raconter des romans : Victor Hugo, Émile Zola, Albert Samain, sont parmi ses préférés. A 12 ans, en 1929, elle rejoint la filature. A cet âge également, et en totale contradiction avec les valeurs de sa famille, elle découvre la religion catholique et se fait baptiser. Plus tard, elle obtiendra de mon père "*bouffeur de curés*" de scolariser tous ses enfants dans l'enseignement privé catholique.

Ma mère ne connaîtra aucune autre forme de formation initiale ou continue. Mariée et mère d'un enfant au début de la seconde guerre mondiale, elle travaillera de manière intermittente, toujours en filature, pour subvenir à ses besoins, à ceux de son fils mais aussi à ceux de son mari, souvent évadé et qu'il fallait cacher entre deux dénonciations. Résistants, mes parents cacheront des armes tout au long de la guerre et participeront activement à des actes de sabotage.

De 1947 à 1955, mes parents auront trois autres enfants. Ma mère reste à la maison et ne retravaillera plus. De plus, un cancer vient affecter gravement sa santé. Elle guérira grâce à un douloureux traitement au radium, traitement dont les séquelles la feront souffrir jusqu'à la fin de sa vie.

Ce détour m'a paru important pour situer les dynamiques et les contradictions dans lesquelles j'ai abordé l'école et la formation. Pour résumer, je caractériserai ainsi les messages explicites reçus :

- L'école ne sert à rien
- Les études ne sont pas pour "*des gens comme nous*"
- Réussir à l'école, c'est prouver son intelligence

- Réussir à l'école, c'est se donner les moyens de l'indépendance.

Mais il y eut également des messages implicites et parmi ceux-ci, je relève la possibilité de se former et de progresser socialement dont mon père a fourni l'exemple, contredisant ainsi lui-même ses propres discours. Certaines des valeurs portées par mes parents ont eu, comme nous le verrons, une grande importance dans mes choix de vie et de formation. D'autres, au contraire, ont été rejetées ou ignorées.

## 2. ELEMENTS DE BIOGRAPHIE

Je propose à présent de fournir les éléments de mon parcours personnel, professionnel et de formation. Je tenterai au fur et à mesure de dégager les éléments significatifs quant à l'impact des valeurs familiales sur mes choix ou mes non-choix.

Je suis née en 1955 dans une petite maison de deux pièces superposées, dans une courée d'une dizaine de maisons, à La Madeleine dans le Nord. L'eau était tirée à la pompe, dans la cour. Les latrines, un trou dans une planche au-dessus d'une fosse, étaient communes à toutes les maisons de la courée. Nous vivions à six, mes parents et leurs quatre enfants. Deux bergers allemands nous tenaient compagnie.

Lorsque j'ai eu cinq ans, mes parents ont pu, grâce à l'employeur de mon père, accéder à la propriété. Son patron s'est en effet porté caution des prêts bancaires nécessaires pour acquérir une maison dans ce qu'on appelle une "cité-jardin" dans la banlieue de Lille. Ce fut un changement de cadre de vie important : quatre chambres, une salle de bain, de l'eau chaude, un jardin...

Scolarisée à partir de 6 ans et jusqu'en 6<sup>ème</sup> dans une école catholique, je suis ce qu'il est convenu d'appeler une bonne élève, sage et discrète. Le souvenir de cette période le plus marquant à mes yeux est la découverte du français en tant que langue. A la maison, nous parlions le patois, les amis de mes parents aussi, et la plupart des voisins également. Je n'entendais le français que dans les magasins, où j'allais peu.

A 6 ans également, je découvre l'église, puisqu'avec d'autres enfants de l'école, nous sommes fortement priés d'assister à la messe du dimanche. A l'église, c'est encore une autre langue que j'entends, le latin. Quand j'ai 8 ans (janvier 1963) mon frère aîné se marie et quitte la maison. J'ai peu de souvenirs de lui à cette époque : il vient de passer 28 mois en Algérie. J'entendrais souvent par la suite ma mère dire que la guerre lui a changé son petit, qu'il est "cassé".

Mes frères, plus âgés que moi de 16 et 7 ans ont tous les deux quitté l'école à 12 ans sans obtenir de diplôme et travaillent à la chaîne dans une usine de construction de machines agricoles de la région lilloise. Mon frère aîné fera toute sa carrière professionnelle dans cette usine, jusqu'à sa fermeture, "profitant" alors du plan de retraite anticipée. Mon second frère travaillera dans cette même usine de 1961 à 1970, puis, se formant par lui-même, il occupera des postes de plus en plus qualifiés dans le soudage et la construction mécanique pour plusieurs employeurs.

Jusqu'à ce jour, aucun de mes deux frères n'a suivi de formation professionnelle continue. Le modèle prôné par le père a ici bien fonctionné : *"l'école ne sert à rien, il faut travailler le plus vite possible"*. Ce n'est pourtant pas l'objectif d'avoir de l'argent qui les motive pour travailler lorsqu'ils ont 14 ans : en effet, il est de règle de donner intégralement son salaire aux parents. Ceux-ci reversent de l'argent de poche pour les cigarettes et pour boire un verre à la sortie de l'usine. Les autres besoins d'argent se négocient au coup par coup. Une part importante du salaire est *"mise de côté"* par ma mère pour payer le futur mariage et acheter les premiers meubles de ses enfants.

Ma sœur quittera l'école à 14 ans. Plus tard, elle intègre une formation rémunérée d'infirmière en psychiatrie dont le diplôme n'est toutefois pas équivalent à un diplôme d'État d'infirmière.

Quant à moi, au cours de la 6<sup>ème</sup>, j'entends parler par d'autres élèves de "lycée", d'école possible après 16 ans. Les grands frères et sœurs de mes amies d'école sont au lycée. Le milieu social d'origine des autres élèves n'est pas identique au mien. L'école privée, dans le souvenir que j'en ai, n'accueille pas beaucoup d'enfants de prolétaires...

Quand je demande à mes parents de quitter l'école privée pour aller au lycée de la ville voisine, mon père refuse. J'ai dû entendre pour la première fois à cette occasion : *"elle veut péter plus haut que son cul"*. Je suis confrontée et je m'oppose à la conception que les études ne sont pas pour *"des gens comme nous"*. Ma mère me soutient dans mon projet et cherchant une alliée, va en discuter avec la directrice de l'école. Celle-ci la rappelle aux dures réalités de l'existence : les études coûtent cher et il n'est pas souhaitable de vouloir sortir de son milieu. De son côté, mon père ne se laisse pas fléchir.

En 1968, je suis en 5<sup>ème</sup>. Mes souvenirs de cette période sont confus comme peuvent l'être les souvenirs d'enfance. Mon père et mon second frère sont toute la journée à la maison et se disputent beaucoup. Je ne comprends pas pourquoi. Il n'y a plus d'école. Dans les rues, les poubelles s'amoncellent. Il fait beau. Je suis peu à la maison, je "traîne" avec des copines de l'école mais surtout avec la grande sœur de l'une d'entre elles. Elle a 17 ans et elle est en première au lycée. Au cours d'une ballade à Lille, je m'arrête devant un grand bâtiment. De nombreux jeunes discutent sur les marches. J'entre. Sans le savoir, je viens d'entrer dans la Faculté des Lettres de la rue Angellier. Dans une salle, un jeune barbu gesticule et parle de révolution.

Mon père refuse une nouvelle fois de me laisser aller au lycée. Il trouve déjà que la nouvelle loi qui oblige l'école jusqu'à 16 ans est *"une connerie"*. Durant plusieurs jours, en compagnie de mon amie de 17 ans, nous allons fuguer. Lorsque les gendarmes m'arrêtent et me demandent pourquoi je me suis sauvée, je leur réponds que je veux aller au lycée. Je pense que j'ai dû les étonner !

Au retour à la maison, ma mère négocie mon passage au lycée. Puisque je ne gagnerai pas d'argent avant de me marier, je n'aurai rien à mon mariage, ni fête, ni meubles, ni argent. Mon père insiste sur le ridicule de se marier sans robe blanche, sans invités, sans repas. Il pense que je vais choisir le mariage. Je choisis le lycée.

Je passerai un bac littéraire en 74, après des années de scolarité houleuse : la petite fille sage ne l'est plus. Je vis ce qu'il est convenu d'appeler une adolescence difficile, révoltée et délinquante, violence d'un combat qui ne trouve pas sa cible.

L'année du Bac est aussi l'année où je me marie. Dans la plus stricte intimité, puisque mon père, fidèle à sa parole, ne veut rien me payer, ce qui me convient tout à fait.

Ma belle-mère, née en 1926, est titulaire du baccalauréat et exerce le métier d'institutrice dans une grande institution catholique de Lille. Divorcée, elle élève seul son fils dont elle espère qu'il fera des études supérieures et deviendra ingénieur. Il quittera le lycée en 1<sup>ère</sup> et se montrera un parfait autodidacte pour se former à ce qui l'intéresse. Passionné de modélisme, et plus généralement de tout ce qui concerne le vent, il construira ses différentes occupations professionnelles en fonction de cette passion : mécanicien, vendeur de modèles réduits, artisan voilier...

Mais en 75, après une première année de DEUG de philosophie, il me faut gagner ma vie. Mon mari part faire son service militaire. Je passe alors le concours d'entrée de l'Education Surveillée, ce qui permet de me préparer au métier d'éducatrice tout en étant rémunérée. Je me sens attirée par ce métier. Il me semble que je suis bien placée pour comprendre et aider des jeunes en rupture familiale et sociale.

A son retour du service militaire, mon mari trouvera mon métier trop prenant. Sans une hésitation, je démissionne. A cette époque, ma vie de couple passe avant tout. Nous vivons des petits boulots de mon mari. Il a arrêté ses études en première puis suivi une formation de dessinateur technique à l'AFPA mais il ne se satisfait pas de travailler comme salarié. Nous sommes dans les années 70 et nous vivons de manière plutôt marginale et peu sédentaire. Durant cette période, je suis en rupture totale avec les valeurs de ma famille, notamment la valeur "travail".

En 78, naît mon fils. Je l'élèverai sans travailler pendant deux ans. Sa venue provoque un changement dans notre vie. Nous souhaitons une plus grande stabilité financière. Nous allons travailler durant six ans dans une grande surface, en tant que vendeurs, mon mari trouvant là un premier travail en lien avec sa passion des modèles réduits.

En 84, suivant ses idées et ses projets, mon mari ne supporte plus le statut de salarié et décide de créer sa propre entreprise. Quant à moi, inactive depuis plusieurs mois pour raisons de santé, je ne reprends pas mon emploi au magasin et je vais collaborer, à titre gracieux, à l'entreprise de mon mari, assurant la comptabilité et la gestion courante.

C'est ainsi qu'en 1990, lors de notre séparation, je ne peux prétendre à aucune indemnité. L'allocation de parent isolé, puis le RMI, vont me permettre de faire face à cette période.

### **3. UNE FORMATION POUR UNE REINSERTION PROFESSIONNELLE et DES APPORTS CONCEPTUELS**

Une annonce dans le journal "La Voix du Nord" en juin 91 sera le déclencheur de ma réinsertion professionnelle. Un organisme de formation proposait à des femmes un temps de bilan personnel et professionnel. J'y suis allée, motivée par la curiosité, pour faire quelque chose, pour voir des gens. J'y ai trouvé des personnes chaleureuses. Je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire au niveau professionnel ; je me sentais "au point mort".

Dans l'entreprise de mon mari, j'avais souvent accueilli des jeunes stagiaires ou des adultes en reconversion. D'autre part, j'étais engagé dans un certain nombre d'activités associatives : secrétaire d'une section sportive, secrétaire d'une association de maintien à domicile de personnes âgées. A travers mes diverses activités, la dimension éducative était pour moi toujours présente. J'éprouvais le besoin de retravailler avec des jeunes mais je ne souhaitais pas redevenir éducatrice.

En manière de boutade, j'ai demandé à l'animatrice de ce stage comment il fallait s'y prendre pour faire son métier ? Elle m'a alors parlé du DUFA (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes). Quelques jours plus tard, je retirais un dossier de candidature et j'entamais la formation en octobre 91. Une Conseillère en Formation Continue m'a permis de remplacer le RMI par une rémunération de stagiaire de la formation professionnelle.

Dans le cadre de la formation au DUFA, il est demandé aux étudiants de réaliser un stage d'observation dans un organisme. Je passais donc une semaine dans un organisme de formation s'adressant en priorité aux jeunes en grande difficulté. Quelques mois plus tard, j'envoyais à cet organisme une candidature spontanée. J'avais repris suffisamment de force pour me remettre en activité. La réponse de l'organisme fut positive.

Depuis septembre 92, je travaille dans cet organisme en tant que formatrice sur des actions de lutte contre l'illettrisme à destination de jeunes 16-25 ans. Tout comme pour les jeunes de l'Education Surveillée que j'ai eu à connaître, je me sens particulièrement concernée par les jeunes en situation d'illettrisme. Ma mère ne savait pas écrire et je l'ai vue chaque jour confrontée à cette difficulté bien que l'on ne puisse comparer l'illettrisme actuel des jeunes (notion récente apparue dans les années 70 pour désigner la non-maîtrise des savoirs de base chez des personnes ayant eu une scolarité de plusieurs années) et l'analphabétisme relatif des anciennes générations, socialement accepté, non stigmatisé comme facteur d'exclusion à une époque où lire/écrire n'avait pas d'incidence sur l'accès au monde du travail.

Depuis 92, je n'ai pas interrompu mon parcours de formation. Après l'obtention du DUFA en 94, j'ai préparé une licence puis une maîtrise en Sciences de l'Education obtenue en 96. En 97, j'ai poursuivi avec la préparation d'un DEA en Sciences de l'Education.

En 98, j'entame la préparation d'une thèse de Doctorat en Sciences de l'Education.

L'obtention de ces diplômes a eu des conséquences sur ma vie professionnelle. Au sein de l'organisme où je travaille, mes diplômes ont été reconnus et

valorisés par un élargissement de mes responsabilités et de conséquentes augmentations de salaire.

De plus, j'ai la perspective aujourd'hui d'intervenir en formation de formateurs, dans le cadre du DUFA, bouclant ainsi la boucle de l'accès à une situation sociale différente et, à mes yeux tout au moins, supérieure à celles que j'ai pu connaître par le passé. La formation professionnelle continue m'a permis de retrouver un emploi, de m'y stabiliser (CDI) et d'y évoluer, tant au niveau de la variété des tâches et des responsabilités qu'au niveau financier, remplissant ainsi un rôle déterminant d'insertion et de promotion sociale. En ceci, j'ai reproduit une part du modèle paternel : se former et progresser socialement. Je me suis également donné les moyens de l'indépendance chère à ma mère.

A travers les éléments biographiques relatés, je peux **repérer des choix axiologiques**. En ce qui concerne les valeurs concernant l'école, la formation et le travail, j'ai opéré un mélange entre les valeurs paternelles et maternelles.

De mon père comme de ma mère, j'ai repris à mon compte l'importance de la valeur travail et du travail bien fait.

De mon père, ce n'est pas le discours qui m'a influencée mais bien plutôt le modèle de référence que sa propre vie m'a fourni : promotion sociale grâce à la formation professionnelle, attachement à des valeurs syndicales et politiques pour le mieux vivre des ouvriers. De sorte que mon rapport à l'école, aux savoirs n'a pas été (ou peu) marqué par le discours paternel sur l'inutilité de l'école et de la formation mais plutôt par l'exemple de son propre parcours.

C'est donc à ma mère que je dois cet attachement à l'école et à la formation comme outils de promotion et de libération. Grâce à l'école, j'ai pu aborder un milieu différent de mon milieu d'origine, accéder à des choix professionnels et sociaux différents.

Aborder un milieu différent par le mariage tout d'abord : mes parents et ma belle-mère ne sont pas du même milieu social. Tandis que ma mère ne sait pas écrire, ma belle-mère (divorcée d'un propriétaire-gérant d'auto-école) est bachelière et elle concevra et exprimera des inquiétudes quant à ma volonté de vouloir "*changer de milieu*". Elle sera rassurée par mon attachement aux études qui donnait un air sérieux à un personnage de jeune fille en moto assez éloignée de ses représentations de la bru idéale....

Accéder à des choix professionnels différents ensuite : j'ai rejeté le modèle paternel de la femme au foyer chargée uniquement d'élever les enfants et, mises à part les années de marginalité, j'ai toujours travaillé.

Lors de la séparation d'avec mon mari, je comprends mieux la mise en garde de ma mère de ne pas dépendre d'un homme. Travaillant avec lui et pour lui, il ne me reste rien.

Je prendrai également de ma mère le goût du travail et de l'action pour les autres et avec les autres. Rendre service, aider, porter secours sont les thèmes de la plupart des histoires qu'elle me raconte. Chiens abandonnés et moineaux blessés trouvent toujours une place dans sa cuisine ! Toutefois, si elle est sensible aux inégalités et à l'injustice, ma mère en a une approche plutôt catholique : faire le bien, aider son prochain, faire la charité.

De l'action syndicale de mon père et de son discours à ce sujet, je ne voyais que les grèves, les luttes pour des augmentations de salaire : "*les patrons sont des voleurs, ils peuvent payer*", il suffit d'être assez nombreux et déterminés pour faire pression.

Les intérêts à court terme sont dominants dans son approche des situations. Il souhaite progresser, voir sa situation s'améliorer mais n'envisage pas de changement plus radical de la société.

De mes deux parents enfin je prendrai aussi un attachement à l'action commune, l'idée que l'union fait la force. A travers les récits de la guerre et de la résistance, mais aussi ceux des grèves et des actions syndicales, je conçois le monde comme une opposition de forces dans laquelle il faut choisir son camp.

Mon parcours en formation continue en Sciences de l'éducation m'a permis de contextualiser ces valeurs familiales et de les situer dans un cadre d'analyse qui leur donne sens et qui m'a ouvert des perspectives quant à mes choix et ma position professionnelle. Le concept de qualification sociale<sup>73</sup> va me permettre particulièrement d'analyser ces choix. Paul Demunter l'énonce comme la "*capacité pour les travailleurs de se situer clairement dans les rapports de production, prise de conscience que la place qu'ils occupent détermine leur situation dans le système, capacité de s'organiser, capacité de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement, capacité de développer des actions collectives en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes.*"<sup>74</sup>

La qualification sociale est un besoin de formation lié aux intérêts de la classe ouvrière. Deux sortes de besoins sont distingués : les besoins immédiats (tels que faire valoir ses droits, obtenir des augmentations de salaire, lutter pour l'amélioration de ses conditions de travail, la promotion sociale) et les besoins stratégiques qui visent à transformer radicalement la société et les rapports sociaux.

Rapportés aux éléments biographiques exposés, ces concepts permettent d'éclairer la position de classe de ma famille et le type de besoin visé par l'action. Membre de la classe ouvrière, mon père lutte et agit, syndicalement et politiquement pour l'amélioration de la condition ouvrière dans la satisfaction de ses besoins immédiats : promotion sociale, augmentation de salaire... Pour ma part, la formation continue a eu, nous l'avons vu, une incidence de ce type, favorisant ma réinsertion et ma promotion sociale.

Mais au delà de cet aspect, nous verrons que je tente d'inscrire mes choix professionnels et ma position professionnelle dans une volonté d'agir pour la satisfaction des besoins stratégiques de ma classe sociale.

Ainsi j'ai repéré à travers ce bref récit de mon parcours de vie et de formation des valeurs centrales dans ma construction/reconstruction identitaire : d'une part l'importance de la formation dans un souci d'insertion et de promotion sociale ; d'autre part les apports conceptuels qui me permettent de me situer dans les rapports sociaux et d'y inscrire une action finalisée par mes choix axiologiques. Qu'en est-il de ces choix axiologiques au regard de mes **choix professionnels de formatrice d'adultes** ? Portée par ces valeurs, quel type de professionnelle suis-je devenue ?

---

<sup>73</sup> Paul DEMUNTER, (décembre 1983), *La qualification sociale : un concept à opérationnaliser*, Document de travail, Conseil Scientifique FUNOC

<sup>74</sup> Marie-Christiane VERNIERS, (1985), "*La qualification sociale : un nouveau besoin de formation ?*", Cahiers du CUEEP n°3, p.29.

## 4. CHOIX ET POSITION PROFESSIONNELS

Tout d'abord, le choix de la profession de formatrice d'adulte doit un peu au hasard d'une rencontre avec une formatrice. Mais cette rencontre n'aurait rien donné si elle n'avait mobilisé en moi un intérêt déjà construit pour un type de public et une certaine volonté d'action sociale. En effet, le métier de formateur d'adultes recouvre des réalités professionnelles variées : il peut s'exercer auprès de publics très différents, porter sur des contenus eux-mêmes très divers, et proposer des statuts et des rémunérations inégaux. De par mes expériences antérieures, les contenus de gestion, de comptabilité, me semblaient les plus proches.

Lors de ma première immersion dans un centre de formation (Stage d'observation DUFA), je rencontre un public de jeunes en grande difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Parmi leurs difficultés, il y a l'illettrisme. Cette difficulté ne m'est pas inconnue. Aussi, lorsque cet organisme de formation m'embauchera, c'est sur une action de lutte contre l'illettrisme que je demanderai à travailler. Depuis 92, je manifeste le désir de continuer à travailler sur ce type d'action. De sorte que si le métier de formatrice est le fruit d'un certain hasard, le choix du public est, quant à lui, volontaire. Je me sentais à même de comprendre et d'agir à ce niveau.

Cependant, une contradiction s'est rapidement manifestée entre la pratique au quotidien d'une part, et mes choix axiologiques et les apports de ma formation en Sciences de l'éducation d'autre part. Contradiction m'obligeant à m'interroger sur le sens de mon action pédagogique : qu'est-ce que je veux faire, avec, pour et contre mes stagiaires ?

On peut distinguer dans les différentes conceptions de la lutte contre l'illettrisme deux grandes tendances : d'une part une approche technique, purement fonctionnelle des difficultés langagières, d'autre part une approche communicationnelle, plus globale, resituant le langage dans ses dimensions sociales. Le langage oral et écrit n'est donc plus ici réduit à la maîtrise de règles phonologiques, syntaxiques, sémantiques etc.. le langage est social, il traduit la position sociale de celui qui parle.

De sorte que l'activité du formateur peut être axée, finalisée par le choix de l'une ou l'autre de ces tendances. De manière un peu caricaturale, on pourrait dire que dans la première tendance, il s'agit de transmettre le bien parler, le bien lire, le bien écrire en fonction de normes scolaires et sociales incontestées. L'illettré est un inadapté à qui l'on doit faire acquérir les moyens langagiers d'une possible insertion. L'approche sera donc très fonctionnelle et adaptative : remplir des papiers, maîtriser l'oral pour réussir un entretien d'embauche, acquérir une bonne orthographe. Nous retrouvons ici une volonté de satisfaction des besoins immédiats des publics en fonction des normes et des valeurs sociales dominantes.

Dans la seconde tendance, le formateur tentera de mettre en œuvre le concept de qualification sociale précédemment défini et de créer les conditions d'une "prise de parole" des publics : prise de parole au sens où le stagiaire se

l'approprié, la fait sienne et l'utilise pour prendre conscience de sa place dans le système et construire des actions transformatrices et non plus seulement adaptatrices, devenant ainsi un acteur social. Mais prise de parole également pour le formateur qui se rend lui-même acteur social, acteur éducatif.

Il ne s'agit donc pas ici de prescrire ce que le formateur est censé connaître comme étant bon et juste pour les apprenants mais plutôt de construire avec eux. Et parfois contre eux puisqu'il s'agit aussi de résister à leurs demandes de satisfaction de besoins immédiats.

Cette seconde position professionnelle, que je tente de mettre en œuvre, met ainsi en cohérence mes choix axiologiques et praxéologiques.

Enfin, l'intérêt pour l'action collective m'a amené à assumer les fonctions de déléguée du personnel.

## CONCLUSION

Je souhaite tout d'abord que ce récit présente un intérêt quelconque pour le lecteur.

Pour ma part, ce retour en arrière, ce travail réflexif sur quelques éléments de ma vie provoque en moi une réaction d'étonnement. J'y prends conscience de manière plus forte que je n'avais pu le faire auparavant des nombreux éléments qui ont déterminé mes choix ou ce que j'ai pu appeler des choix.

M'apparaissent également de manière plus évidente les inévitables contradictions entre les différents messages reçus de mes parents.

Mais l'apport fondamental de ce retour réflexif me semble résider dans la mise en évidence de valeurs :

- Valeurs acquises dans la famille quant au travail et à la formation, mais aussi une certaine conscience de mon appartenance et de ma position de classe.
- Valeurs acquises par la formation permettant d'intégrer et de rendre signifiantes ces valeurs initiales, de les intégrer dans un cadre conceptuel éclairant et guidant l'action.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BERTAUX, Daniel, (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan, 128 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1991), *Ce que parler veut dire*, Fayard, 238p.
- 📖 DEMUNTER, Paul, (1983), *La qualification sociale : un concept à opérationnaliser*, Document de travail, Conseil scientifique FUNOC.
- 📖 FREIRE, Paulo, (1969), *Pédagogie des opprimés*, Maspero, 197 p.
- 📖 GIROD, Roger, (1997), *L'illettrisme*, PUF, "Que sais-je ?", 127 p.
- 📖 VERNIERS, Marie-Christiane, (1985), *La qualification sociale : un nouveau besoin de formation*, Cahier du CUEEP n°3.
- 📖 VLAMYNCK, Marie, (1997), *Le corps de la lettre*, Mémoire de DEA Sciences de l'éducation, Lille I, 128 p.



**DEUXIEME PARTIE :**

**LES FORMATEURS D'ADULTES :**

**OFFRES ET PRATIQUES DE FORMATION**



# "L'OFFRE DE FORMATION DE FORMATEURS : UN CHAMP DE RECHERCHE A CONSTRUIRE ?"<sup>75</sup>

Par Christine CAPELANI

## INTRODUCTION

Marcel Lesne constatait déjà, en 1978, "*le caractère restreint et lacunaire des données relatives à la pratique (actuelle) de la formation des formateurs*"<sup>76</sup>.

Ce constat a été aussi effectué en 1983, lors du Colloque National de la Formation Continue où les rapporteurs notaient la nécessité de dresser un inventaire des formations existantes pour évaluer "*les obstacles rencontrés et déterminer les principes fondamentaux qui devaient être pris en compte*"<sup>77</sup>.

Dix ans plus tard, Bernard Liétard, dans un ouvrage collectif, ne disait guère autre chose en écrivant que "*Traiter de la formation de formateurs constitue (dès lors) une entreprise difficile due à la fois au caractère restreint et à la carence de données sur les pratiques sociales existantes mais aussi à l'importance de l'alternance, c'est-à-dire à une abolition relative de la séparation entre les temps d'apprentissage et ceux de l'action, entre la formation instituée et la formation incidente ...*"<sup>78</sup>.

Ainsi donc, de 1978 à 1986, de 1986 à 1995, différents auteurs, Marcel Lesne, Michel Foudriat, Bernard Liétard, dressent en des termes quasi similaires, le même constat : les données sur les formations de formateurs sont éparses, lacunaires, sectorielles.

Si on examine les travaux socio-historiques, on peut voir se dégager différentes figures sociales des formateurs : l'instructeur, le bénévole/militant, le formateur/bénévole<sup>79</sup>. Mais leur formation n'est guère analysée, de façon systématique, à l'échelon national.

---

<sup>75</sup> Cet article a fait l'objet d'une communication au Colloque de l'AECSE, "*La formation des adultes entre utopie et pragmatisme ?*", à Strasbourg, en Janvier

<sup>76</sup> Marcel Lesne, (1978) *Formation Permanente et animation culturelle*, Traité des Sciences Pédagogiques, Paris, PUF, n°8.

<sup>77</sup> in *La formation de formateurs dans les Universités*, Michel Foudriat, (1986), Paris, Travaux et publications du Centre d'Education permanente de l'Université de Paris I, n° 3, Publications de la Sorbonne, 129 p., p17.

<sup>78</sup> Bernard Liétard, (1994), "La formation des agents de la formation" in *Les métiers de la formation*, Centre INFFO, CNAM, Université de Lille III, Paris, La Documentation Française, 319 p., p. 103.

<sup>79</sup> Joëlle Allouche-Benayoun, Marcel Pariat, (1993), *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p. Voir aussi *Actualité de la Formation Permanente*, n° 117, mars-avril 1992, p.57.

Noël Terrot<sup>80</sup> n'évoque pas la formation de formateurs, pas plus que Bernard Charlot et Madeleine Figeat<sup>81</sup> et dans deux numéros rétrospectifs d'*Education Permanente*<sup>82</sup>, seule Geneviève Poujol<sup>83</sup> aborde des dimensions pédagogiques, pour souligner que bon nombre "d'innovations pédagogiques" (méthodes actives, techniques audio-visuelles, analyse des besoins, apprentissage de l'expression etc.) étaient déjà présentes dans les discours et les pratiques de l'Education Populaire dès le début du siècle.

A défaut d'histoire de la formation de formateurs ou plutôt des agents de la formation<sup>84</sup>, on ne dispose que de quelques éléments d'histoire pédagogique.

Comment rendre compte de ce qui peut apparaître comme une triple carence, historique, sociologique et pédagogique ? Dans l'incertitude, on peut avancer deux hypothèses. Tout d'abord, le développement des recherches est très inégal en formation initiale (Ecole, Université) et en formation d'adultes. Ensuite, le développement de recherches sociologiques et socio-pédagogiques s'intéresse d'abord aux systèmes, aux institutions, aux résultats produits avant de s'intéresser aux acteurs, à leurs stratégies et à leur formation.

A ce titre, après Philippe Fritsch<sup>85</sup>, les travaux sur les formateurs se sont multipliés en usant plutôt de la sociologie des professions mais la formation de formateurs est, dans ce cas, considérée pour la place qu'elle occupe dans les parcours individuels et collectifs des formateurs et non en tant qu'objet et champ de recherche spécifiques.

L'atomisation du champ, les différentes divisions sociales et techniques du travail en formation, les répartitions d'espaces de pouvoir entre les "grands opérateurs" (privés, publics, et semi-publics), les fluctuations dues aux rapports de forces et d'influences entre "appareils d'Etat" et "partenaires sociaux", font aussi de la formation de formateurs un objet à construire sociologiquement et l'activité première consiste à le décrire aussi précisément que possible.

Mais pour mener ce travail, nous sommes amené à renoncer à une approche historique globale, pour privilégier, à partir des recensements réalisés, une description questionnée et commentée, qui sera menée en quatre temps : les tentatives de recensement national en matière de formation de formateurs (1), les offres de formation dites "de perfectionnement" (2), les offres de formation de formateurs "diplômantes" (3) et les instances et difficultés de structuration de ces offres de formation (4).

---

<sup>80</sup> Noël Terrot, (1983), *Histoire de l'Education des Adultes en France*, Paris, Editions Edilig, 307 p.

<sup>81</sup> Bernard Charlot, Madeleine Figeat, (1985), *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, Voies de l'Histoire, 621 p., Notamment le Chapitre II, La Formation Professionnelle et la crise (1975-1984), pp. 451-547.

<sup>82</sup> *Education permanente*, Regard sur l'histoire de la formation d'adultes, n° 62-63, mars 1982, Paris, 195 p., L'Education permanente vingt ans après, n°98, juin 1989, Paris, 198 p.

<sup>83</sup> Geneviève Poujol, "Education populaire et méthodes pédagogiques (1865-1900)" in *Education Permanente*, n° 62-63, Paris, pp. 67-79.

<sup>84</sup> Gérard Malgaive, "La formation et la qualification des agents de la formation continue", Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n°63, mars-avril 1983, pp. 39-45.

<sup>85</sup> Philippe Fritsch, (1972), *L'éducation des adultes*, Paris-La Haye, Mouton, 176 p., p. 8.

# 1. LES RECENSEMENTS NATIONAUX : APPROCHES SECTORIELLES ET GENERALES DES FORMATIONS DE FORMATEURS

Jean-Jacques Scheffknecht et Guy Gourbault<sup>86</sup>, respectivement à l'ACUCES<sup>87</sup> de Nancy et à l'AFPA (Service central de formation de formateurs), réfléchissent en 1971 aux intitulés, aux segmentations professionnelles et à ce qui pourraient ou devraient être des formations de formateurs, polyvalentes, exigeantes.

Ils initient une "littérature" sur la formation de formateurs où la réflexion entraîne des prises de position tournant autour de l'enjeu central, toujours présent, entre spécialisation et polyvalence professionnelle. Pour ces deux auteurs, la description, non-exhaustive, des réalités en formation de formateurs, conduit à une approche socio-politique critique, d'une part, à des prescriptions et des souhaitables, d'autre part.

Entre 1974 et 1984, deux recensements sectoriels ont été repérés ; ils concernent respectivement l'offre de formation de formateurs sur le marché de la formation<sup>88</sup> et les contenus des formations de "formateurs-jeunes"<sup>89</sup>.

En 1974, Alain Ballier et Jacques Lambert, à partir de brochures de présentation d'offres de formation de formateurs, non rattachées à l'Education nationale et aux Universités, repèrent 20 organismes de formation offrant 17 formations de formateurs destinées aux responsables de formation et/ou animateurs de formation continue et 5 formations de formateurs destinées aux formateurs-moniteurs.

La durée varie, pour les responsables et animateurs, de 5 à 65 journées (rapport de 1 à 13), et pour les formateurs-animateurs, de 14 à 70 journées (rapport de 1 à 5). Les modèles pédagogiques sous-jacents sont à orientation didactique classique, méthodologique, instrumentale, d'insertion sociale et professionnelle du futur formateur et psycho-sociologique, centrée sur le groupe, la relation, la communication.

Notons que cette typologie, réalisée en 1973, publiée en 1974, recoupe largement celle que l'on peut construire 20 ans après.

En 1984, Anita Weber analyse, sans présenter de recensement, les contenus de formations de formateurs conduites pour accompagner le plan de formation destiné aux jeunes 16-18 ans. L'auteur relève l'importance accordée à la connaissance des publics, au détriment des démarches pédagogiques et de l'environnement socio-économique en soulignant "*la faiblesse qualitative et quantitative des ressources en matière de formation de formateurs, plus*

---

<sup>86</sup> *Education Permanente*, n° 12, octobre-décembre 1971, "La formation des formateurs en Europe", pp. 5-31, "Les formateurs et leur formation", pp. 33-56.

<sup>87</sup> ACUCES : Association pour le développement du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale.

<sup>88</sup> Alain Ballier, Jacques Lambert, "L'offre de formation de formateurs sur le marché de la formation", *Education Permanente*, Paris, n°23, mars-avril 1974, pp. 55-78, p. 64.

<sup>89</sup> Anita Weber, "Les contenus des formations des "formateurs-jeunes" : quelques questions", *Education Permanente*, Paris, n°74, juin 1984, pp. 93-101.

*particulièrement lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins aussi spécifiques et aussi nouveaux que ceux apparus avec la formation des 16-18 ans*<sup>90</sup>.

Cette brève exploration bibliographique conduit à retenir, pour le recensement général des offres de formation de formateurs, les répertoires réalisés en 1990 et 1995 par le centre INFFO<sup>91</sup>.

Le premier répertoire recense, pour **213 organismes de formation publics et privés, 700 actions de formation** en distinguant les formations qualifiantes ou diplômantes d'une durée égale ou supérieure à 300 heures et les formations de perfectionnement non-diplômantes d'une durée inférieure à 300 heures.

Le second répertoire recense **1 521 organismes déclarant une offre de formation pour les professionnels de la formation, dont 953 précisent "formation de formateurs" et 78 d'entre eux organisent 245 formations** préparant aux métiers de la formation, sanctionnées par un diplôme universitaire ou un titre homologué.

## **2. LES FORMATIONS DE "PERFECTIONNEMENT" EN 1990 ET 1995**

Celles-ci sont les plus nombreuses (407 en 1990, non comptabilisées en 1995, le Centre INFFO renvoyant aux catalogues des offres de formation régionales), les plus dispersées et éclatées selon les "opérateurs", les durées et les orientations.

En 1990, les informations du répertoire tenant en général en deux ou trois lignes, nous avons été tributaires des catégorisations utilisées par les auteurs. Ceux-ci distinguent treize types de formations de formateurs en privilégiant leurs contenus selon les nomenclatures "en usage".

Ainsi, on trouve 65 propositions de formation concernant les relations pédagogiques (16%), 48 formations concernant "les publics en difficultés" (12%), 43 formations s'adressant aux responsables de formation et concernant la gestion des dispositifs, les plans de formation etc. (11%), 36 offres concernant la qualité en formation (9%), 35 propositions de formations aux outils d'enseignement à distance, multimédia (9%), 27 propositions concernant le tutorat et l'alternance (7%) etc.

En 1995, Christine Carbonnier et Françoise Gérard présentent les offres de formation en les regroupant en six pôles déterminés à partir du Formacode du Centre INFFO : pédagogie, tutorat-alternance, conception-évaluation, gestion

---

<sup>90</sup> Anita Weber, *op. cit.*, p. 97. Cf., aussi, *Plan de sauvetage des jeunes*, Contradictions, n° 36-37, Bruxelles, été-automne 1983, 185 p.

<sup>91</sup> Centre INFFO, Formation de formateurs, Répertoire des Formations, 1990, 117 p.  
Centre INFFO, Guide technique des "Métiers de la formation", 1995, 133 p.

de la formation, publics spécifiques, connaissance du dispositif de formation professionnelle continue.

Cette nomenclature rend difficile la comparaison des offres de formation des deux répertoires. Néanmoins, on peut noter des orientations relativement identiques : prééminence de la pédagogie, mais aussi part de plus en plus importante consacrée à la gestion de la formation témoignant à la fois du développement de nouvelles compétences et d'une division du travail sans doute plus marquée que par le passé, avec un cloisonnement entre les différentes fonctions. Ceci pourrait rejoindre les analyses de Claude-Alain Cardon précédemment exposées.

En ce qui concerne la durée des formations, elle varie en 1990, entre 7 et 210 heures de formation, soit un rapport de 1 à 30 ; si l'on admet bien volontiers ne pas disposer, dans le répertoire du Centre INFFO, d'indicateurs de niveaux de recrutement et de pré requis, quelques interrogations subsistent néanmoins.

Ainsi, pour certains offreurs de formation, 7 heures de formation suffisent pour se former à la pédagogie par objectifs, pour prendre en compte un environnement socio-économique, pour préparer à la fonction conseil, 14 heures pour former des formateurs-relais etc., alors qu'il faudrait, pour les mêmes thèmes, au moins 200 heures de formation, selon d'autres offreurs de formation.

Ce type d'étude n'a pas été réalisée pour le répertoire de 1995, seule une étude des formations organisées dans cinq régions fait apparaître que près du quart d'entre elles sont inférieures à 20 heures, 39% sont comprises entre 21 et 40 heures et 17% entre 41 et 120 heures.

Enfin, il faut souligner que, pour l'un et l'autre de ces deux répertoires, les données ne permettent, ni de comptabiliser le nombre de formations, ni les volumes d'activités effectivement réalisés, ni "les parts" de marché occupées ; ces informations n'existant pas, à notre connaissance, en matière de formation de formateurs.

L'impression globale qui ressort de cette présentation limitée serait :

- qu'en matière de formations de formateurs dites "de perfectionnement", il est possible de proposer tout et à peu près n'importe quoi. Pour les mêmes intitulés, les durées peuvent varier de 1 à 30 ;
- que par Région, on s'en tient à trois exemples, des différenciations fortes apparaissent.

La durée moyenne des formations de formateurs "de perfectionnement" et l'écart maximal s'établissaient comme suit, en 1990 :

- Poitou-Charente : de 7 à 42 heures = 21 heures
- Bretagne : de 14 à 60 heures = 33 h 30
- Nord-Pas-de-Calais : de 7 à 200 heures = 55 heures.

En d'autres termes, les formations de formateurs dites de perfectionnement présentent de forts contrastes politiques, sociaux, pédagogiques.

Rencontre-t-on la même situation en ce qui concerne les formations de formateurs diplômantes ?

### 3. LES FORMATIONS DE FORMATEURS DIPLOMANTES

En restreignant le champ aux formations diplômantes, la situation est-elle plus claire ?

Non, loin s'en faut, car les recensements sont incertains ; les dénominations, la nature comme les durées diffèrent là encore.

Pour étudier les formations de formateurs diplômantes, un tableau comparatif a été réalisé à partir de quatre sources (cf., page 6) : les deux répertoires du Centre INFFO déjà cités, l'ouvrage de Michel Foudriat<sup>92</sup>, le Bulletin de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education<sup>93</sup> (AECSE) de Janvier 1996.

Ce tableau appelle quelques commentaires : il présente à la fois des oublis et des erreurs manifestes.

Ainsi, dans le répertoire de 1995 du Centre INFFO, on assiste à des double, voire des triple comptages par méconnaissance du champ et de l'histoire des dispositifs ; ceci concerne plus particulièrement les DU et les DUFA (pour ne donner qu'un seul exemple qui concerne la Région du Nord Pas-de-Calais, le DUFA est comptabilisé trois fois).

On peut également remarquer l'augmentation considérable des DESS (20 DESS repérés par l'AECSE en 1993-1994, 40 repérés par le Centre INFFO un an après) ; ceci mérite une explication ; en effet, si certains DESS sont de création récente, il apparaît néanmoins que le doublement de l'offre résulte de repérages différents : 20 DESS étaient, en 1993-1994, rattachés ou rattachables aux Sciences de l'Education, 21 s'inscrivaient en Sciences de l'Information et de la Communication, 40 en Psychologie etc. soit dans des domaines disciplinaires ou pluri-disciplinaires susceptibles de concerner les agents de la formation, sans qu'ils soient nécessairement comptabilisés au titre de la formation de formateurs..

---

<sup>92</sup> Michel Foudriat, *op cit.*, *La formation de formateurs dans les Universités*, 1986.

<sup>93</sup> Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education, *La Professionnalité des Sciences de l'Education*, n° 19, Janvier 1996, 61 p.

**Tableau n° 1 : Recensement des offres de formation diplômantes 1983-1984, 1994-1995**

	DESS	DU	DHEPS-DUEPS	Licences et Maîtrises	DEA	Remarques
Michel FOU BRIAT (1983-1984)	3 préparés par 3 Universités : Paris, Grenoble II, Nancy III	24 préparés par 23 Universités	1 DUEPS (Tours)	3 préparées par 4 Universités : Aix I, Lille I, Lille III, Nancy II		Quelques DU, manifestement, n'ont pas leur place ici, mécaniques, conseil conjugal, etc.
Centre INFFO (1990)	5 : Strasbourg III, Paris I et IX, Aix-Marseille I, Grenoble II	31 préparés par 30 Universités dont 3 diplômes du CNAM	6 Strasbourg III, Rennes INPAR, Besançon, INFREP Paris, IRFREP Poitiers, Tours	24 Licences-Maîtrises	1 Paris I	Des oublis évidents, ex, Nancy II.
AECSE (1993-1994)	10 plaquettes étudiées sur 20 DESS de Sciences de l'Education	47 DU et DUFA préparés par 43 Universités sans les diplômes CNAM	12 lieux différents, 4 collèges coopératifs autonomes, 14 Universités impliquées	24 Licences et Maîtrises	16 dont 4 au moins fléchés formation de formateurs : Dijon, Paris VIII, Toulouse II, CNAM	Une centration sur les Sciences de l'Education sauf pour les DU et les DHEPS.
Centre INFFO (1995)	40 dont 15 sur le Pôle Pédagogique 20 en gestion de la formation 3 sur le Pôle technologique 2 sans dominante	58 DU 29 DUFA	13 DHEPS et DUEPS	29 Licences et 27 Maîtrises	41 dont 27 sur le Pôle Pédagogique 10 sans dominante 2 en gestion de la formation 2 sur le Pôle Technologique	Des erreurs manifestes : DUFA pour le Nord-Pas de Calais comptabilisé 3 fois DUFRES comptabilisé 5 fois, etc.

A considérer l'ensemble de ces offres universitaires de formation de formateurs, saisies de manière imparfaite, on peut relever :

- qu'elles ont été finalement plus étudiées que d'autres formations de formateurs ;
- que les diversités les plus grandes concernent les DU, que des méconnaissances importantes subsistent au sujet des DESS et, a contrario, que le champ des DHEPS apparaît mieux circonscrit ;
- que le maillage du territoire en offres de formation diplômantes a certes évolué depuis Philippe Fritsch<sup>94</sup>, mais que différents pôles se dégagent :
  - l'Ile de France, tout d'abord ;
  - la Région Rhône-Alpes ;
  - les Pays de la Loire ;
  - le Nord-Pas-de-Calais, la Lorraine qui ont une tradition spécifique de formation d'adultes à partir des IPST, de l'ACUCES et des Actions Collectives de Formation ;
  - le grand Sud-Est, d'Aix-Marseille à Montpellier en incluant Toulouse et Corte, qui a structuré le DUFRES ;
  - le grand Ouest, autour de Rennes, Angers, Nantes, Tours, qui rassemble l'essentiel des types d'offres de formation ;
  - par contre, les régions du Centre, du Limousin, de Poitou-Charente à un moindre degré, et surtout de Franche-Comté, de Champagne Ardenne et de Picardie paraissent décalées ;
- que les fourchettes de durée proposées sont très variables, du moins dans la présentation globale qu'en font les organismes. Il est probable que les présentations des offres n'affichent que des informations incomplètes, indiquant une durée globale ou une alternance non quantifiée.

Ainsi, à l'intérieur d'une même catégorie de diplôme, on trouve, en 1995, les diversités suivantes :

  - les DUFA vont de 420 heures à 1 176 heures ;
  - les DU vont de 300 heures à 1 200 heures ;
  - les licences de 350 heures à 480 heures ;
  - les maîtrises de 325 heures à 1 500 heures ;
  - les DEA de 60 heures à 300 heures ;
  - 11 DHEPS sur 13 proposent un temps partiel sur 3 ans, pour une durée comprise entre 540 heures et 1 426 heures ;
- que ces formations sont diversement orientées : "recherches impliquées", recherches-actions, formations à et par la recherche, formations méthodologiques générales ou techniques (Nouvelles Technologies Educatives), relationnelles (communication), d'initiation aux Sciences Humaines appliquées à la formation d'adultes etc.

---

<sup>94</sup> Philippe Fritsch, op. cit., divisait la France en deux, selon un axe Marseille-Lille, passant par Paris.

Les lignes de force déjà signalées précédemment se retrouvent ici, pour autant que les intitulés, les "plaquettes", permettent de le prouver.

#### **4. INSTANCES ET DIFFICULTES DE STRUCTURATION DES OFFRES DE FORMATION**

Enfin, on peut souligner les rôles et positions des partenaires sociaux et de l'Etat en matière de formation de formateurs et ceci, tant en ce qui concerne les normes en vigueur dans le champ, que la Convention Collective Nationale des Organismes de formation et les décisions du Ministère de l'Education Nationale en 1996.

- Les Normes AFNOR<sup>95</sup>, ISO<sup>96</sup> et la démarche qualité ont fait leur apparition dans le monde de la formation à la fin des années 80 ; elles sont sensiblement différentes par leur finalité et leur forme.

Les premières, normes françaises, sont des référentiels qui spécifient les caractéristiques de produits ou de services. Trois normes sur la formation professionnelle existent depuis avril 1992 ; elles définissent respectivement les termes les plus usités dans le champ, la demande et l'offre de formation, les caractéristiques des organismes de formation.

Elles ont été complétées, en 1994, par trois normes expérimentales qui précisent la terminologie, permettent l'analyse des besoins et définissent les services fournis par les organismes de formation.

Bien que fort attentives à la satisfaction des besoins des "clients", les Normes AFNOR restent évasives en matière de qualification et de formation des professionnels de la formation ; seule, la Norme X 50-750 définit la formation de formateurs comme *"un enseignement qui peut comprendre des connaissances disciplinaires, psycho-pédagogiques, sociologiques, des connaissances relatives aux publics en formation, à l'entreprise, au dispositif de Formation Professionnelle Continue"*.

Les secondes, les Normes internationales ISO 9000, sont des standards d'assurance qualité qui se définissent comme *"le résultat des dispositions prises par l'entreprise pour donner confiance dans sa capacité à satisfaire régulièrement les besoins de ses clients"*.

Sous l'intitulé générique ISO 9000, il existe trois modèles d'assurance qualité ; la Norme ISO 9001 est la mieux adaptée au secteur de la Formation Professionnelle Continue dès lors qu'elle prend en compte l'ensemble d'un processus (de fabrication, de transformation), de sa conception à son évaluation et à son suivi.

---

<sup>95</sup> Il s'agit des normes X 50-750-1, 756, 760 et des normes expérimentales 750-2, 755 et 761.

<sup>96</sup> Normes 9001, 9002, 9003 et 9004-2, respectivement assurance de la qualité en conception, développement, production, installation, contrôle et essais fnals, lignes directrices pour les services.

Conçues à l'origine pour le monde industriel, elles doivent être "interprétées" pour être appliquées à la Formation Professionnelle et ne font pas référence aux formations des professionnels.

- La Convention Collective Nationale des organismes de formation du 10 juin 1988 et les avenants de juillet 1991, octobre 1993 et juillet 1994<sup>97</sup>, bien que convenant de *"la nécessité d'apporter aux salariés du secteur privé de la formation, une couverture conventionnelle par des garanties collectives (...) de nature à influencer positivement sur la qualité des prestations offertes"* ne précisent en rien ce que pourraient être les formations initiales et continues des formateurs d'adultes (le niveau D de la classification - niveau minimal pour un formateur d'adultes - annonce comme type de formation, BTS, DUT, DEUG, soit, plus généralement un niveau III de l'Education Nationale mais n'envisage nullement de formation spécifique de formateurs d'adultes).

Face alors à ce "silence" des textes - aucun diplôme n'est, de fait, exigé par la loi - mais aussi face à la multiplication et à la diversité des offres de formation de formateurs, le Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche <sup>98</sup>, faisant le constat de l'absence *"de cohérence et de lisibilité"* de l'offre de formation, a demandé, en 1995, l'élaboration par un groupe de travail de la commission technique d'homologation, de référentiels de formation ; ceux-ci correspondent aux fonctions suivantes : formateurs (niveau III), responsables de formation (niveau II), direction et management de la formation (niveau I).

Aux premiers, il est demandé de savoir analyser les besoins de formation des publics et de maîtriser les techniques et outils pédagogiques ; la formation comprend des modules de pédagogie, de vie des entreprises, de droit et d'économie de la formation.

Des seconds, on attend qu'ils sachent mener une analyse des besoins, concevoir, réaliser, négocier, évaluer des produits de formation mais aussi gérer et coordonner une équipe de formateurs ; dans ce cas, la formation est *"théorique et de haut niveau"*, reposant sur la gestion, le management, l'économie et le droit de la formation, notamment dans leurs rapports avec les partenaires institutionnels, nationaux et internationaux.

Enfin, les derniers devront être capables d'analyser des situations globales de formation, d'évaluer des dispositifs, de développer des études et des travaux permettant la compréhension des systèmes de formation ; aussi la formation doit leur permettre de *"maîtriser les concepts et les méthodes de la démographie, la sociologie des organisations, l'histoire sociale, l'économie et*

---

<sup>97</sup> Convention Collective Nationale des organismes de formation, BO n°88/18 bis, arrêté du 16 mars 1989, JO du 29 mars 1989, modifiée par les avenants du 3.07.1991, du 11.10.1993 et du 11.07.1994.

<sup>98</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Service des Formations, Direction générale des enseignements supérieurs, Sous-direction des formations initiale et continue, DGES-B5, à l'attention de Mesdames et Messieurs les Recteurs d'académie, les Présidents d'université et Chefs d'établissement d'enseignement supérieur, 2 Février 1996.

*les sciences cognitives, de connaître les systèmes éducatifs de trois pays au moins, dont la France " etc.*

Bref, comme le souligne Pierre Hébrard<sup>99</sup>, cette circulaire "*reflète une vision simpliste, non conforme à la réalité des métiers de la formation (...), elle (nous) paraît organiser une déqualification de l'ensemble des professions de la formation des adultes et désavouer le travail accompli depuis des années par les équipes qui agissent, notamment au sein des Universités et du CNAM*".

C'est ainsi qu'une protestation et une demande de révision de ce texte, soutenues par un grand nombre d'universitaires et de professionnels de la Formation d'adultes, ont été transmises au Ministère en 1996.

---

<sup>99</sup> Pierre Hébrard, Les Métiers de la Formation Continue et l'homologation des diplômes de formateurs, *Educatons, Revue de diffusion des savoirs en éducation*, Villeneuve d'Ascq, n° 12, octobre 1997, pp. 4-6.

## REMARQUES FINALES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

On l'a constaté, les offres de Formation de Formateurs sont mal connues ; en l'absence de critères et d'indicateurs précis, les recensements restent incertains ; ils réunissent des offres de toute nature :

- formations courtes et longues (de 3h30 à 3 420 heures en 1995), avec une prédominance de formations de courtes durées,
- diplômantes ou non diplômantes,
- organisées par des "opérateurs" diversifiés (Education nationale, Enseignement supérieur, Chambre de Commerce et d'Industrie, divers ministères, organismes associatifs et privés etc.),
- fondées sur des orientations différentes : formations techniques, méthodologiques, disciplinaires ou pluridisciplinaires, formations-actions ou formations impliquées, formations à et par la recherche ou formations faisant alterner stages pratiques et apports théoriques etc.,
- requérant des professionnels des niveaux divers : ainsi, selon les régions, les DUFA accueillent, soit des formateurs de niveau bac, soit des formateurs de niveau bac + 4 ; la majorité se situant à bac + 2.

Bref, on se trouve, en matière de formations de formateurs, face à une offre fortement hétérogène, dont les données sont parcellaires et éparées. A ces difficultés liées aux recensements s'ajoutent celles liées au "silence" des partenaires sociaux, aux représentations réductrices du Ministère de l'Education nationale, mais aussi à l'effet d'offre et à l'absence d'évaluation des pratiques.

En effet, les recensements cités ci-dessus sont non seulement peu précis, mais ils sont également incomplets dès lors qu'ils ne concernent qu'une partie des formations de formateurs et qu'ils ignorent les formations internes aux entreprises et aux organismes de formation ; ces offres étant le plus souvent réservées aux seuls personnels de ces institutions. Il apparaît donc qu'une part non-négligeable des formations n'est pas prise en compte dans les différents recensements et qu'elle reste largement méconnue.

En outre, ces recensements, qui ne prennent en compte que les formations institutionnalisées, ignorent également les pratiques de formation en situations de travail, les formations par l'expérience, par la co-formation mais aussi l'ensemble des pratiques d'auto-formation (par les lectures<sup>100</sup>, l'utilisation des centres de ressources etc.).

---

<sup>100</sup>On renvoie ici à l'article de Valérie Venet, ci-dessus.

Enfin, dans un autre registre, Hugues Lenoir<sup>101</sup> souligne l'absence d'évaluation des formations de formateurs, ou, si des évaluations existent, l'absence de communication de leurs résultats à la communauté professionnelle et à la communauté scientifique, freinant ainsi la capitalisation des acquis et l'évolution des pratiques.

Dans de nombreux dispositifs, l'évaluation à l'interne demeure le plus souvent traditionnelle et rituelle. Dans les formations de perfectionnement, le mode d'évaluation consiste en une évaluation de satisfaction en fin de module.

Dans les formations diplômantes, les notes de lecture, exposés, dossiers thématiques, voire les rapports ou mémoires sous-tendus par des stages ne permettent que rarement d'attester ou de développer le professionnalisme.

A la même enseigne, l'évaluation des dispositifs de formation de formateurs apparaît extrêmement pauvre ; ainsi, souligne Hugues Lenoir, hormis quelques travaux "ultra-confidentiels", la réflexion collective reste, le plus souvent, absente.

Il apparaît nécessaire, dès lors, d'engager des recherches en matière de formation de formateurs et de capitaliser les acquis de celles qui existent déjà ; il ne s'agit pas d'un domaine facile (mais en existe-t-il ?), mais d'approches conjointes et aussi dissociables, qu'il s'agit de développer.

On peut tenter d'en dessiner les contours, à partir de différentes dimensions descriptives et critiques.

A titre d'exemple :

- il serait utile de travailler sur les curricula, les lieux, les modalités d'élaboration et de régulation des offres de formation de formateurs ;
- de même, s'intéresser à "la boîte noire"<sup>102</sup> des formations de formateurs qualifiantes et diplômantes et d'en analyser comparativement les cursus et modes de fonctionnement<sup>103</sup>, apparaîtrait nécessaire ;
- évaluer, comme le préconisait Hugues Lenoir, les dispositifs, mais aussi, les effets et usages des formations de formateurs ;
- interroger également les pratiques d'auto et de co-formation des formateurs, soit les modalités formelles et informelles de leurs formations ;
- étudier, enfin, l'acteur "formateur de formateurs", ses itinéraires, formations, orientations, légitimité, modes de travail et pratiques pédagogiques
- etc.

---

<sup>101</sup>Hugues LENOIR, Formation de formateurs, Evaluation et qualité, *Actualité de la Formation Permanente*, n°134, janvier-février 1995, pp. 10-14.

<sup>102</sup>Christine Capelani, Une formation de formateurs à et par la recherche-action, Analyse comparative de quatre dispositifs de formation de formateurs, Nouvelle Thèse, Décembre 1995, 132 p., 404 p. et annexes.

<sup>103</sup>On renvoie à l'analyse réalisée par Dominique Delache, à propos de l'IUP, dans l'article qui suit.

Sans oublier que, d'un point de vue épistémologique, cet objet de recherche s'inscrit au sein des évolutions (économiques, sociales, politiques) du champ de la Formation Professionnelle Continue et réfracte les répercussions de ces évolutions que ce soit sur les métiers et les processus de professionnalisation des formateurs ou sur la division sociale du travail à l'oeuvre dans ce champ. Autonomiser la formation de formateurs comme domaine de recherche ne peut, en effet, se faire qu'en relation avec ces évolutions, sans pour autant se confondre avec elles.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, J., PARIAT, M., (1993), *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p.
- 📖 A3E (Association pour l'étude de l'emploi en Europe), (1984), *Les métiers de la formation. Qualifications et formation professionnelle*, Etude réalisée par CHANTELOUBE, J.P. et MAHE, M.C., Paris, 2 tomes, 151 p. et annexes, 96 p. et annexes.
- 📖 A.P.E.C. (Association pour l'emploi des cadres), (1984), *La formation, quels métiers ? Formation, profils, postes, rémunérations, évolutions*, Paris, Dunod-Bordas, 194 p. (1995)
- 📖 CAPELANI, C., Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, Thèse Nouveau régime, Lille, USTL-CUEEP, 3 tomes, 132 p., 404 p. et annexes.
- 📖 Centre INFFO, Guide des métiers de la formation des adultes, édition 1998, Paris, Centre INFFO.
- 📖 *Documentation française (La)*, (1994), Les métiers de la formation, Paris, Centre INFFO, CNAM, Université de Lille III, 319 p.
- 📖 FODRIAT, M., (1986), *La formation des formateurs dans les Universités*, Paris, Editions de la Sorbonne, 129 p.
- 📖 FRITSCH, P., (1971), *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 176 p.
- 📖 HEDOUX, J., CAPELANI, C. et al., (1990), Actes du Colloque : *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, Lille, 29, 30 nov., 1er déc. 1989, 2 numéros spéciaux des Cahiers d'études du CUEEP, édités par le CUEEP et la FCEP, juin 1990, 359 p. et annexes
- 📖 INSEE-DARES-Liaisons Sociales, (1998), *La formation continue en entreprise*, Paris, Editions Liaisons, 151 p.
- 📖 JOBERT, G., (1985), "Processus de professionnalisation et production du savoir", Paris, *Education Permanente*, n°80, septembre 1985.
- 📖 LE BOTERF, G., (1998), *L'ingénierie des compétences*, Paris, Anthropos-Economica, 228 p.
- 📖 MALGLAIVE, G., (1987), "Où vont les formateurs ?", *Actualité de la formation permanente*, n°90, septembre-octobre 1987, pp. 113-120.

- 📖 SCHEFFKNECHT, J., (1975), *Le métier de formateur. Typologie des formateurs d'adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 52 p
- 📖 THERY, B., (1982), "L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes", Paris, *Education Permanente*, n°66, décembre 1982, pp.37-52.

# "CURRICULA ET OFFRES DE FORMATION"

Par Christine CAPELANI

## INTRODUCTION

Dans le cadre d'une thèse de Sciences de l'Education soutenue en Décembre 1995<sup>104</sup>, j'ai mené un travail de comparaison de quatre dispositifs de formation qui accueilleraient des formateurs d'adultes.

Il s'agissait respectivement du Diplôme Universitaire de Formation aux Communications (DUFC), de la Maîtrise de Sciences de l'Education (co-organisée à l'époque par les Universités de Lille I et de Lille III), du Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes (DUFA) et d'une expérimentation spécifique de formation à et par la recherche-action conduite au sein de ce diplôme.

Dans cet article, on présente brièvement le champ de la recherche, à savoir l'offre de formation de formateurs universitaire de la Région Nord-Pas-de-Calais, puis on procède à la comparaison des dispositifs de formation, à partir de quatre catégories d'analyse<sup>105</sup> : les objectifs de la formation, les savoirs et les rapports aux savoirs ; l'action et les rapports à l'action et enfin, les effets personnels, professionnels et sociaux de chaque cursus.

On conclut en présentant, quatre ans après, les modifications de l'offre de formation de formateurs dans la Région.

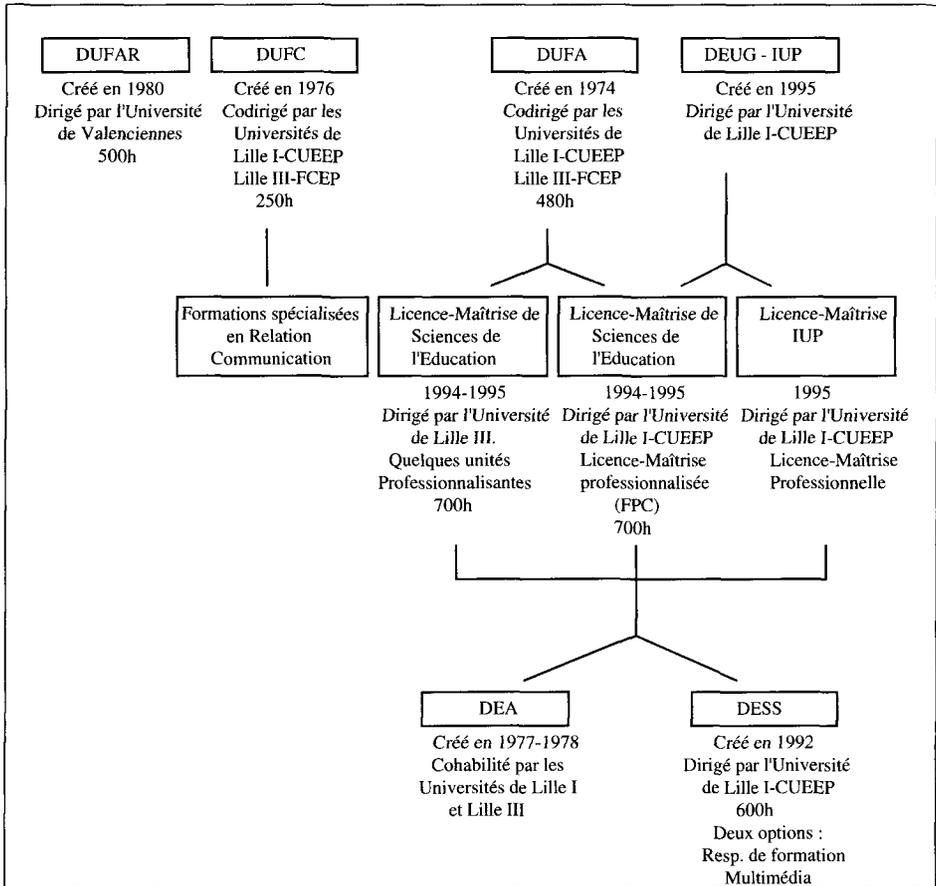
## 1. LE CHAMP DE LA RECHERCHE : L'OFFRE DE FORMATION DE FORMATEURS UNIVERSITAIRE DANS LE NORD PAS-DE-CALAIS

Cette offre de formation de formateurs est conduite dans la Région par trois Universités : celle de Lille I, de Lille III et de Valenciennes-Hainaut-Cambrésis. Le tableau de la page suivante présente les huit dispositifs de formation créés entre 1974 et 1995.

---

<sup>104</sup>Christine Capelani, Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, Thèse Nouveau régime, Université de Lille I, Décembre 1995, 3 tomes, 132 p., 404 p., et annexes.

<sup>105</sup> Le travail de thèse comportait neuf catégories d'analyse.



**Offre de Formation de Formateurs diplômantes**

**Région Nord Pas de Calais**

**Année 1994-1995**

### **1.1 Quatre dispositifs accueillent des publics de niveau au moins égal à Bac ou à Bac+1 : le DUFC, le DUFA, le DUFAR et le DEUG de l'IUP.**

Le DUFC, Diplôme Universitaire de Formation aux Communications, a été créé en 1976 ; il est préparé conjointement par les Universités de Lille I (Centre Université-Economie d'Education Permanente - CUEEP) et de Lille III (Formation Continue, Education Permanente - FCEP). Il est centré sur les Relations humaines et les techniques de communication et comptait, en 1992, 250 heures de formation permettant la capitalisation de différents stages de relations humaines.

Le DUFA, Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes, est également co-organisé par les services de formation des universités citées précédemment. Créé en 1974, il comptait en 1992, 480 heures de formation<sup>106</sup> réparties en unités de méthodologie, d'apports de Sciences Humaines et de techniques (pédagogie, informatique, audio-visuel).

Le DUFAR, Diplôme d'Université de Formation-Animation-Responsabilité, est préparé par l'Université de Valenciennes-Hainaut-Cambrésis ; il compte 500 heures d'enseignement et 600 heures de stage. Son orientation sur les techniques pédagogiques, la communication et les nouvelles technologies éducatives prédomine sur les enseignements disciplinaires et méthodologiques.

Le DEUG "Métiers de la Formation" (Diplôme d'Etudes Universitaires Générales) a été créé en 1994 au sein de l'IUP (Institut Universitaire Professionnalisé) et est organisé par le CUEEP-Université de Lille I. Le DEUG accueille des étudiants issus d'une première année de l'enseignement supérieur et des étudiants titulaires de DUT et de BTS admis sur dossier et avec dérogation. Capitalisant 670 heures d'enseignement et 8 à 10 semaines minimum de stage, le DEUG permet aux étudiants "de s'insérer dans l'entreprise, d'y élaborer un projet professionnel et d'acquérir les fondements des savoirs théoriques, techniques et sociaux du métier de formateur"<sup>107</sup>.

### **1.2 Deux dispositifs accueillent des publics de niveau Bac+2 et Bac+3: la Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education et la Licence-Maîtrise d'IUP.**

La Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education : les deux diplômes ont été créés en 1982 et en 1983. Le dispositif a été co-animé jusqu'en 1993 par les deux Universités de Lille I et de Lille III. A partir de cette date, les universités ont créé deux cursus distincts, celui de Lille III accueille plus spécifiquement des professionnels de la Formation initiale et du Travail social et celui de Lille I s'est spécialisé dans l'accueil des formateurs d'adultes.

---

<sup>106</sup> On verra, dans la suite du texte (§ 3.2), que le dispositif a été modifié en Janvier 1996.

<sup>107</sup> Dossier de demande d'habilitation d'un Institut Universitaire Professionnalisé, DGES, Rentrée 1995, 77 p., p. 10.

En 1994, la licence compte 400 heures d'enseignements de Sciences Humaines<sup>108</sup> et la maîtrise, 300 heures réparties en séminaire d'élaboration de mémoire, en enseignements de Sciences Humaines et en ateliers de méthodologie de recherche.

La Licence et la Maîtrise d'IUP complètent le DEUG. D'une durée identique à celle du DEUG, elles accueillent les étudiants de celui-ci, des étudiants titulaires d'un DEUG, d'un DUFA ou d'un BTS-DUT (avec expérience professionnelle) admis par dérogation. La Licence permet aux étudiants *"de s'initier à la conduite et à la compréhension de dispositifs de formation, et d'approfondir les savoirs théoriques, techniques et pédagogiques"*.

La Maîtrise leur permet *"de mettre en oeuvre des démarches de conception de dispositifs de formation en s'assurant de la maîtrise des savoirs théoriques, pédagogiques et sociaux afférents aux métiers de formateur"*.

### **1.3 Enfin, deux dispositifs accueillent des publics de niveau Bac+ 4, Bac+5 : le DEA de Sciences de l'Education et le DESS Ingénierie de formation.**

Le DEA, Diplôme d'Etudes Approfondies de Sciences de l'Education, a été créé en 1977-1978 et est toujours co-organisé par les deux universités de Lille I et de Lille III. Il a été et est toujours vecteur d'une professionnalisation à et par la recherche. Il peut ouvrir, comme tous les DEA, sur la préparation d'une thèse.

Le DESS, Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées, a été créé en 1989 par le CUEEP-Université de Lille I. Il s'agit d'une formation comprenant 600 heures d'enseignement et un stage pratique de deux mois donnant lieu à la rédaction d'un mémoire.

Il offre deux options : Ingénierie pédagogique multi-média et Responsable de formation.

Face à l'ampleur et à la diversité de cette offre régionale, quelles formations de formateurs diplômantes pouvait-on comparer, sachant qu'une réduction sévère s'imposait pour mener une comparaison, en profondeur.

Si on souhaitait que cette comparaison ait un sens, il convenait à la fois d'homogénéiser et de différencier les formations à retenir.

Homogénéiser supposait de retenir, parmi ces formations de formateurs universitaires celles qui ont des durées comparables et qui accueillent des publics relativement proches par leurs caractéristiques sociales.

Cette double réduction du champ a conduit à retenir, dans un premier temps, le DUFC, le DUFA, la Licence et la Maîtrise de Sciences de l'Education<sup>109</sup> et à exclure le DUFAR non inscrit dans une filière de qualification, ainsi que le DEA

---

<sup>108</sup>Certains de ceux-ci sont identiques à ceux du DUFA, ce qui permet d'en dispenser les titulaires du diplôme.

<sup>109</sup>Au moment de la réalisation du travail de recherche, l'IUP n'en était qu'à sa phase de conception.

et le DESS accueillant des publics plus diplômés qui assument, fréquemment, des responsabilités professionnelles plus étendues.

Différencier par contre supposait de choisir différents types de formations. Ainsi, ont été choisies des formations à dominante technique (DUFC), à dominante méthodologique (DUFA), à et par la recherche (Maîtrise de Sciences de l'Education) et à et par la recherche-action qui constituait, en 1992-1994, une expérimentation de formation de formateurs au sein du DUFA.

## **2. L'ANALYSE COMPARATIVE DE FORMATIONS DE FORMATEURS UNIVERSITAIRES**

Pour mener l'analyse comparative, deux types de travaux ont été réalisés : d'une part, une grille d'analyse a été construite en se fondant sur celle élaborée par Marcel Lesne<sup>110</sup> qui concerne les modes de travail pédagogique des formateurs d'adultes. C'est cette grille qui a permis de comparer terme à terme les formations retenues.

D'autre part, un double travail de recherche a été entrepris : dans un premier temps, une analyse de contenu des plaquettes de présentation des formations, des comptes rendus de jury, des archives etc. a été réalisée afin de connaître le plus précisément possible les formations, leurs histoires, leurs évolutions et leurs caractéristiques et, dans un second temps, cette analyse documentaire a été complétée par des campagnes d'entretiens semi-directifs avec les concepteurs des dispositifs, les responsables des formations, un certain nombre de formateurs-enseignants et de formateurs en formation, qui permettaient, comme le souligne Philippe Perrenoud, de mieux connaître les curricula réel et caché des formations et de les comparer au curriculum prescrit<sup>111</sup>. Pour mener à bien ce travail, 93 entretiens ont été réalisés, retranscrits et analysés.

### **2.1 Le Diplôme Universitaire de Formation aux Communications**

#### *La présentation et les objectifs de la formation*

Le DUFC, en 1992 comprend 250 heures de formation réparties sur une période de 2 ans minimum et de 5 ans maximum.

La formation se compose d'un stage de base de 42 heures intitulé "Relations et Communications" ; de stages "optionnels" déterminés en fonction des besoins et des objectifs de chaque stagiaire ; d'une formation théorique de 50 heures

---

<sup>110</sup> Marcel Lesne, (1977), *Travail Pédagogique et formation d'adultes, Eléments d'analyse*, Paris, PUF, 185 p.

<sup>111</sup> Philippe Perrenoud, (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-paris, Droz, 326 p.

minimum, de formations de perfectionnement qui peuvent comprendre, selon le choix du candidat, l'approfondissement d'une approche psychologique, d'un thème ou un développement professionnel. La formation est validée par la soutenance d'un travail écrit qui peut consister en un "mémoire", c'est-à-dire un travail de recherche sur un thème ou un "dossier de travaux", c'est-à-dire un regroupement articulé et cohérent des travaux réalisés dans la formation.

La plaquette de présentation des formations de Relations humaines et du DUFC ne spécifie pas les objectifs du diplôme ; force est alors de se référer à l'offre de formation globale. Celle-ci propose aux candidats : *"des occasions de questionnement, de développement personnel, d'expérimentation d'autres manières d'être et de faire, l'intégration de nouvelles attitudes, l'acquisition d'outils d'analyse des relations et des situations vécues dans et hors du groupe, la découverte de différents modes d'expression et de communication etc.."*

Interrogés sur ces objectifs, les responsables-concepteurs de la formation les présentent de la même manière ; pour eux, en effet, le DUFC vise deux objectifs, d'une part, le développement du sujet et d'autre part, l'acquisition d'outils de communication.

Par contre, il n'en sera pas de même pour les formateurs-enseignants du DUFC. Pour ceux-ci, l'objectif de la formation, c'est d'abord et avant tout, le développement personnel et le savoir-être ; les techniques ne sont que *"des plus"* qu'ils se refusent à *"distribuer"* si les personnes en formation n'ont pas fait, au préalable, *"un cheminement vers elles-mêmes"*.

On enregistre donc un décalage entre les objectifs prescrits (la plaquette de présentation), portés institutionnellement (les propos des responsables-concepteurs du dispositif) et mis en oeuvre in fine par les formateurs-enseignants.

Pour ces derniers, le développement personnel apparaît l'objectif central, le moyen et la condition sine qua non de tout apprentissage méthodologique et technique.

Ancrée dans le *"sujet"*, conçu comme entité psychologique, la formation tend à réduire les dimensions politiques, économiques, sociales, institutionnelles à ce qu'en perçoit la personne ; pour les formateurs inscrits dans la formation, le DUFC contribuerait à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne le développement de savoir-être et éventuellement l'appropriation de savoir-faire communicationnels et relationnels.

#### A. Les savoirs et rapports aux savoirs

Dès lors que la formation vise le savoir-être et les savoir-faire communicationnels, les apports de connaissance théoriques sont peu nombreux : on les fait *"en plus"*, *"au détour"* d'une discussion ou d'une journée de stage et ils consistent à donner un nom d'auteur, un titre d'ouvrage, à présenter les grandes lignes d'un courant et parfois, mais rarement, à distribuer une bibliographie.

Cette situation ne constitue pas un problème pour les formateurs en formation, puisqu'ils ne sont pas "*venus pour ça*", ils sont venus pour faire une démarche concrète de vie de groupe et de découverte d'eux-mêmes et, s'il y a apprentissage, c'est celui de leurs savoirs personnels et des savoirs collectifs du groupe. Seuls, quelques formateurs en formation et le formateur qui enseigne dans les unités théoriques soulèveront le problème : les uns regrettant le manque d'apports conceptuels, l'absence de référence et l'autre soulignant "*la rupture dramatique dans le DUFC entre théorie et pratique*".

En bref, le DUFC, et par-delà, les formations aux relations humaines, valorise quasi exclusivement les savoir-être, savoir-vivre et savoir-faire utiles à la relation et à la communication. Il n'y a pas mobilisation de connaissances épistémologiques ou théoriques mais mobilisation des méthodes, techniques et outils de communication issus des courants de la psychologie, de la psychanalyse et de la psychosociologie.

Ces savoirs méthodologiques et techniques permettent aux personnes de mieux se connaître et de mieux connaître leur mode de relation aux autres. A partir de ces connaissances, elles peuvent faire le choix de modifier ou non leur manière d'être, de communiquer, de rencontrer les autres etc.

Les savoirs produits dans ces formations sont des savoir-être, des savoir-vivre et savoir-faire qui appartiennent exclusivement à la personne en formation et au groupe ; ils sont difficilement transmissibles ou transférables ; il y a rarement formalisation des savoirs acquis et produits.

### B. L'action et les rapports à l'action

Le DUFC ne se réfère pas de manière explicite à l'action (hormis cas particuliers des stages dits de "secteur" : secteur enseignement et formation, santé, entreprise). Il fonctionne, comme les formations aux relations humaines, à partir de la verbalisation et de l'analyse du vécu des personnes en formation et vise, par ce travail, à modifier des habitudes, des attitudes, des représentations de soi et d'autrui, afin d'atteindre un mieux-être et un mieux-vivre.

Cette action d'émergence d'un "*être nouveau*" se fait, non par une démarche individuelle, mais en relation avec un groupe qui n'existe que pour ce faire : il a été réuni et créé pour cela ; il fonctionne dans un espace-temps et selon un mode d'organisation spécifiques. Le groupe se situe dans un "*ailleurs chaleureux et respectueux*", ailleurs privilégié et un peu mythique qui n'a pas grand chose à voir avec les réalités personnelles, familiales et professionnelles des personnes en formation.

On postule qu'ayant, dans ce groupe, "*débloqué ses inhibitions*", ayant fait émerger ses difficultés et ses désirs, la personne ira mieux, vivra mieux, agira mieux et sera plus efficace ; allant plus loin, on postule également que l'action sur soi va modifier non seulement le rapport au monde, mais le monde lui-même "*il suffit de changer une roue dentée dans un mécanisme pour changer le fonctionnement du mécanisme*".

En bref, dans le courant des relations humaines, pour transformer l'organisation, il faut se transformer soi-même et modifier son mode de communication et de relation au monde ; c'est ce qui constitue l'action et la visée transformatrice explicite de ces formations.

### C. Les effets personnels, professionnels et sociaux

Ce sont, évidemment, les effets personnels qui sont mis en avant dans ce type de formation. Chacun, formateur-enseignant, formateur en formation, s'accorde pour reconnaître *"un mieux-être", "une découverte de soi"*. A l'issue de la formation, les changements sont visibles *"le visage est plus ouvert, les yeux sont plus grands (...) l'attitude est déliée, dé-liée, c'est-à-dire libérée de ses angoisses, de ses peurs, de ses chaînes, de tout de ce qui empêchait de vivre"*.

Par contre, en ce qui concerne les effets professionnels, les avis sont plus réservés ; certains formateurs en formation ont essayé de transférer les modes de travail, de relation et de communication qu'ils avaient découverts dans le DUFC dans leur milieu professionnel mais les résultats n'ont guère été probants : une formatrice qui travaille avec des jeunes en grande difficultés va découvrir *"qu'ils n'en ont rien à faire de la communication et de tous ces beaux discours"* ; un groupe de soignantes va vouloir modifier la communication dans un établissement hospitalier et *"se casser le nez sur le pouvoir des médecins et de l'administration"*.

Bref, en l'absence d'analyse stratégique de la situation, un certain nombre de professionnels se heurtent à la résistance des structures.

En conclusion, on peut souligner que le DUFC assure le développement de "sujets sociaux" par la prise de conscience de leurs ambivalences, de leurs difficultés et de leurs aspirations. Il en résulte un mieux-être et des capacités relationnelles nouvelles.

Par le travail sur soi qu'il génère et l'acquisition de savoir-faire communicationnels, le DUFC a des fonctions équilibratrices et adaptatrices ; il apparaît être une formation adaptative, à orientation personnelle fondée, d'une part, sur le développement de soi, et à orientation technique, fondée, d'autre part, sur l'acquisition de savoir-faire et d'outils de communication.

## **2.2 Le Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes**

### A. La présentation et les objectifs de la formation

Le DUFA comprend, en 1992, un tronc commun de 320 heures de formation consacré à l'observation de l'organisation et des pratiques de la formation d'adultes, et aux apports des Sciences Humaines et un ensemble d'unités optionnelles de 160 heures ayant pour fonction de développer des spécialisations professionnelles ou techniques.

Les objectifs de la plaquette de présentation de la formation paraissent ambigus : les objectifs globaux la présentent comme une formation-action visant l'élaboration, la conduite et l'évaluation de dispositifs de formation éclairés par les méthodes et connaissances de Sciences Humaines ; par contre, les objectifs des formateurs-enseignants l'apparentent davantage à *"une formation méthodologique visant à faire acquérir aux formateurs en formation des méthodes et des connaissances leur permettant de mettre à distance et de questionner leurs pratiques sans viser explicitement la conduite d'un projet transformateur des réalités organisationnelles et pédagogiques des organismes de formation"*.

Ainsi, comme précédemment dans le DUFC, des décalages apparaissent en ce qui concerne les objectifs prescrits et réellement poursuivis dans le DUFA.

### B. Les savoirs et les rapports aux savoirs

Les formateurs-enseignants du DUFA visent des apports systématiques de connaissances et la transmission de savoirs théoriques, méthodologiques et techniques.

S'ils sont théoriques, c'est l'acquisition de nouvelles connaissances, l'appropriation de cadres de références, de concepts ou de règles de méthodes.

S'ils sont méthodologiques, c'est l'acquisition de modèles d'analyse, d'instruments de lecture, d'écriture, l'acquisition ou le développement de capacités d'observation, de questionnement, de mise à distance.

S'ils sont techniques, c'est l'appropriation d'outils, de matériels technologiques, de savoir-faire articulés à leurs cadres de références et à leurs conditions de production.

Ainsi, le DUFA permet aux formateurs en formation, l'acquisition de savoirs disciplinaires dans les principales Sciences Humaines, de savoirs méthodologiques généraux, de savoir-faire techniques et pédagogiques.

Les formateurs en formation utilisent ces savoirs pour conforter leurs orientations et positions sociales et professionnelles et pour questionner, éclairer leurs pratiques professionnelles.

Leurs savoirs pratiques se trouvent remis en cause par l'appropriation, la confrontation de cadres de références conceptuels et l'acquisition de techniques et d'outils de recherche.

Par contre, comme il n'existe pas dans le DUFA, de mise en situation, de mise en oeuvre systématique de ces savoirs, méthodes et outils dans des projets d'intervention, il n'est pas fait état dans la formation, de questionnements de ces savoirs par les pratiques, ni de transformation de celles-ci : les rapports aux savoirs se réduisent donc, pour l'essentiel, à des rapports d'investissement et de mobilisation pour éclairer les réalités éducatives. Pas plus qu'il n'est question de production de connaissances issus de projets d'action ou de recherche.

Bref, les unités d'enseignement permettent aux stagiaires de questionner leurs pratiques professionnelles et sociales à la lumière de savoirs théoriques et méthodologiques mais non de produire de nouveaux savoirs.

### C. L'action et le rapport à l'action

Le DUFA vise l'action, se fonde sur les dispositifs de formation continue dans lesquels sont inscrits les formateurs en formation, ses enseignements visent l'action réfléchie et la modification des pratiques professionnelles mais il manque, dans la formation, l'action elle-même dès lors qu'aucun projet d'intervention n'est conçu, conduit et évalué au sein même du dispositif.

En fait, le DUFA est une formation "à l'action" mais non "par l'action" et les transferts, non évalués, sont laissés au gré des volontés transformatrices des formateurs en formation. Il manque à la formation la mise en oeuvre et l'organisation de situations d'alternance qui permettraient l'élaboration, la conduite et l'évaluation de projets.

### D. Les effets personnels, professionnels et sociaux de la formation

Le DUFA a donné aux formateurs en formation "un autre regard".

Un autre regard, c'est analyser le système politique et socio-économique ; c'est découvrir ses enjeux et ses contradictions ; c'est donner du sens à ce que l'on fait, se réengager ; mais c'est aussi modifier ses pratiques sociales et culturelles : "lire *Le Monde*, le supplément "insertion", le *Monde Initiatives*, les lire de A à Z" ; c'est aussi "ne plus laisser les problèmes d'éducation des enfants à l'épouse" etc.

Bref, cet autre regard, fait de multiples dimensions, permet de se construire une dimension critique face au système socio-politique ; de gagner des marges de manoeuvre par l'analyse des contradictions ; de développer des exigences culturelles, sociales pour alimenter un effort d'intelligibilité de la réalité.

Par contre, le domaine du développement personnel et relationnel n'est pas mentionné dès lors que la formation n'en tient pas compte.

En ce qui concerne les effets professionnels, le DUFA permet l'acquisition de capacités d'analyse critique et la modification des représentations par le développement de connaissances et de méthodes de Sciences Humaines. Les résultats de la formation sont le développement de professionnels plus informés, plus opérationnels et mieux orientés, néanmoins, l'absence d'alternance réelle minore ces effets.

En conclusion, le DUFA, par l'acquisition de méthodes et de connaissances en Sciences Humaines, par l'entraînement au questionnement et à la mise à distance, induit le développement de capacités d'acteurs professionnels et sociaux critiques mais, en l'absence de projets d'intervention menés et conduits dans la formation, en l'absence de questionnement sur les orientations personnelles, les transferts de savoirs et de savoir-faire, pour modifier les pratiques professionnelles, restent hypothétiques. Le DUFA génère donc des acteurs susceptibles d'agir pour transformer leur environnement mais l'analyse montre qu'ils sont insuffisamment armés pour le faire.

## **2.3 La Maîtrise de Sciences de l'Education**

### **A. La présentation et les objectifs de la formation**

La Maîtrise de Sciences de l'Education comporte un séminaire d'élaboration du mémoire, un atelier de méthodologie et de recherche et trois unités théoriques de Sciences Humaines.

Les objectifs de la maîtrise ne sont pas séparés de ceux de la licence ; ils visent à permettre à l'étudiant - il peut s'agir de formateurs en formation, mais l'appellation des maquettes de maîtrise utilisent, dès lors qu'il s'agit d'un dispositif de formation initiale, l'appellation "étudiant" ; dans notre cas, on parlera de formateurs-étudiants - de décrire, questionner, analyser des pratiques de formation ; de s'orienter dans le champ des Sciences Humaines et de se familiariser avec les méthodes de recherche des Sciences Humaines et Sociales afin de les mettre en oeuvre dans un projet spécifique de recherche.

Les sept enseignants-chercheurs, directeurs de mémoires, (historien, philosophe, pédagogue, psychologue, informaticien et sociologues), interrogés dans le cadre de la thèse, soulignent d'un commun accord que la maîtrise vise l'approfondissement de connaissances épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques, par contre ils sont loin de partager les mêmes objectifs en ce qui concerne la recherche à mener.

Les uns l'envisagent comme une initiation technique à la recherche ; les autres comme une initiation à la lecture théorique ; d'autres encore souhaitent que les formateurs-enseignants développent des travaux qui intéressent les laboratoires de recherche qu'ils dirigent.

## B. Les savoirs et les rapports aux savoirs

Les savoirs mobilisés dans la maîtrise sont de quatre ordres :

- des savoirs épistémologiques et théoriques qui permettent, à la fois, de préciser des cadres de références et de relativiser les modes d'approches et d'intelligibilité de la réalité ;
- des résultats de travaux empiriques qui informent les formateurs-étudiants ;
- des savoirs méthodologiques qui consistent en une initiation à la démarche de recherche, parfois empirico-formelle et le plus souvent hypothético-déductive, selon le schéma classique : question, problème, hypothèse, concepts, système de preuves
- et enfin, des savoirs techniques qui vont permettre de mener et d'opérationnaliser la recherche.

Les savoirs acquis sont donc épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques ; ils permettent aux formateurs-étudiants de questionner la réalité sociale et/ou les pratiques professionnelles ; ils participent de l'appropriation cognitive de la réalité.

Dans le cadre de la recherche menée, des résultats empiriques, contextualisés, "*originaux*" sont produits mais ces savoirs ne permettent pas de transformer la réalité ; bref, les formateurs-étudiants mobilisent des savoirs et des méthodes pour apprendre à chercher, pour produire des connaissances ; ils s'investissent dans la recherche mais non dans l'action.

## C. L'action et les rapports à l'action

Comme on le soulignait ci-dessus, l'action et la transformation sociale ne font pas partie des objectifs de la maîtrise. La formation reste auto-centrée sur ses contenus, ses modes et formes de travail et il n'y a pas de projet d'intervention prévu dans le programme de formation.

La maîtrise initie à la recherche scientifique, transmet des connaissances, des méthodes et outils qui permettront aux formateurs-étudiants de mener ce travail et de produire des connaissances à visées scientifiques mais elle prend peu en compte l'action, les pratiques et situations professionnelles des formateurs en formation.

Enfin, orientée cognitivement, elle ne suscite ni questionnements personnels, ni développements de capacités relationnelles.

## D. Les effets personnels, professionnels et sociaux

En maîtrise, les formateurs-étudiants acquièrent des connaissances en Sciences Humaines qui leur permettent de fonder leurs opinions, de questionner leurs pratiques. Ils acquièrent "*des capacités à lire, à analyser une situation, un texte, à prendre du recul ; ce sont des mécanismes intellectuels à mettre en oeuvre*".

Parallèlement à ces apports de connaissances qui sont centraux, la maîtrise constitue également une initiation à la recherche : les formateurs-étudiants ont appris à analyser, à problématiser, à lire et à écrire, bref, ils ont acquis les savoirs et capacités nécessaires à toute démarche de recherche.

Les effets professionnels sont contrastés ; en effet, si les formateurs-pédagogues réutilisent une partie des enseignements méthodologiques et théoriques pour concevoir et nourrir leurs enseignements ; par contre, les formateurs en entreprise, les coordonnateurs, s'ils veulent transformer leurs pratiques, doivent *"avancer masqués"* ; d'autant plus que l'Université est *"mal vue"* dans un certain nombre de lieux : *"mon directeur m'a dit que les universitaires étaient de doux rêveurs, loin de la réalité. Il me reproche de ne pas être à mon boulot"*.

En conclusion, la maîtrise de Sciences de l'Education est une formation transmissive, à orientation disciplinaire, méthodologique, culturelle dont les effets sociaux dépendent du cadre de références théorique retenu : ils peuvent être normatifs et adaptatifs et favoriser la reproduction sociale si les modèles d'intelligibilité mobilisés sont proches des idéologies dominantes ; ils peuvent être progressistes et favoriser la production sociale si les modes de pensée mobilisées appartiennent au courant de responsabilisation de l'acteur, de conscientisation, de démocratisation etc.

## **2.4 Une formation à et par la recherche-action de type stratégique**

### **A. La présentation du dispositif et de ses objectifs**

De 1992 à 1994, a été mise en oeuvre dans le cadre du DUFA<sup>112</sup> une formation expérimentale fondée sur la recherche-action. La formation présentait les mêmes caractéristiques que le DUFA mais un enseignement spécifique de recherche-action avait été inclus dans le programme de formation. Un groupe de vingt candidats - il s'agissait de formateurs en activité - a été constitué en octobre 1992 et les responsables des organismes de formation employeurs ont été informés des objectifs de l'expérimentation et ont participé à son fonctionnement pendant deux années.

Le dispositif visait à la fois des objectifs de recherche et d'action pour les enseignants et pour les formateurs engagés dans l'expérimentation. Pour ceux-ci, il s'agissait d'acquérir des capacités de recherche, de formulation d'hypothèses, d'analyse et d'évaluation d'action et de production de connaissance, et ceci, dans l'action dès lors que l'équipe pédagogique visait la modification des pratiques des formateurs, de leurs modes de travail pédagogique et/ou organisationnel.

---

<sup>112</sup>Pour les formateurs de la Région qui souhaitaient s'y investir, il était nécessaire d'inscrire l'expérimentation de formation à et par la recherche-action dans un dispositif diplômant.

Pour les enseignants, le dispositif visait à produire des connaissances nouvelles sur les dispositifs et méthodes de formation des formateurs et plus particulièrement des connaissances sur l'utilisation de la recherche-action en formation. On souhaitait aussi modifier le dispositif de formation du DUFA afin d'en faire une formation plus performante en y intégrant l'alternance.

### B. Les savoirs et les rapports aux savoirs

Comme dans la maîtrise, les formateurs en formation ont acquis des connaissances méthodologiques, théoriques, techniques et, comme dans le DUFA, des méthodes d'analyse des situations.

Mais, et c'est la différence avec ces deux formations, cette démarche de recherche les a conduit à modifier leurs pratiques professionnelles et les réalités éducatives dans lesquelles ils intervenaient et ils ont produit des connaissances contextualisées, originales, concernant leurs pratiques, leurs publics, leurs organisations et l'environnement économique et social.

La formation à et par la recherche-action mobilise des savoirs à resituer dans leur double statut scientifique et social et dans leurs usages d'aide à l'appropriation et à la modification du réel.

Dans ce type de formation, les rapports aux savoirs sont des rapports d'investissement, de mobilisation et de capitalisation. Des rapports d'investissement d'abord, dès lors que les savoirs questionnent et éclairent les pratiques ; des rapports de mobilisation, ensuite, en ce qu'ils permettent de modifier les pratiques, et enfin, des rapports de capitalisation car le travail réalisé a été formalisé dans des mémoires de recherche-action.

### C. L'action et les rapports à l'action

Parler de l'action et des rapports à l'action dans une formation à et par la recherche-action s'avère, par définition, difficile dès lors que cette méthode dialectise recherche et action. La démarche pédagogique utilisée a été *"un va et vient incessant entre les apports théoriques, le travail de terrain et la confrontation pratique"*.

Le dispositif expérimental a été, pour les formateurs en formation, *"du dynamisme créateur"*, le lieu de travail, d'exercice professionnel et l'environnement économique et social sont devenus le point de départ de *"l'action-formation"* (avec la délimitation d'une situation-problème), le moyen (avec la résolution de problème), et le point d'arrivée de l'action-formation (avec la modification de la situation).

Ainsi, comme le souligne Gérard Malglave, le dispositif a cherché, *"pour éviter que l'appareil de formation ne coupe l'individu de son lieu et de son collectif de travail et n'aboutisse à reproduire des inégalités, à s'ancrer au coeur du*

*processus de travail, au coeur de l'environnement et au sein des collectifs qui y participent*<sup>113</sup>.

#### D. Les effets personnels, professionnels et sociaux

Les effets personnels soulignés par les formateurs du groupe expérimental sont semblables à ceux que relevaient les formateurs du DUFA. Comme eux, ils ont acquis des connaissances théoriques et méthodologiques qui leur permettent de questionner leurs valeurs et leurs engagements. Ainsi, la formation les conforte dans leurs choix et leur donne les moyens intellectuels (connaissances et méthodes) de fonder leurs analyses et leurs orientations.

Bref, les connaissances et les méthodes transmises dans la formation sont devenues *"des outils pour comprendre la réalité"*.

Néanmoins, et comme précédemment pour le DUFA et la maîtrise, il n'est fait état dans la formation, ni de développement personnel, ni d'acquisition de compétences relationnelles et communicationnelles.

Enfin, c'est sur le plan professionnel que les effets les plus importants ont été enregistrés. Les formateurs ont en effet modifié leurs pratiques professionnelles, pédagogiques et organisationnelles. De l'analyse des besoins à la préparation, à la conduite et à l'évaluation d'un dispositif d'action, ils ont acquis la maîtrise, en acte, de l'ensemble des activités de formation.

Ils ont mené, en outre, l'ensemble des activités requises pour la conduite d'une recherche scientifique : analyses, questions, hypothèses de recherche, indicateurs et critères d'évaluation.

Ils ont acquis, investi, mobilisé, pour la recherche et pour l'action, des savoirs, méthodes et techniques des Sciences Humaines. Ils ont formalisé leurs résultats et produit, peu ou prou, de manière contextualisée et partielle, des connaissances nouvelles.

Ils ont, enfin, analysé stratégiquement leur situation, celle de leurs institutions, de leurs publics, ce qui leur a permis, d'une part, de mettre à jour les enjeux, les contradictions du système, les résistances des acteurs et, d'autre part, d'utiliser leurs marges de manoeuvre pour négocier leurs projets.

Ainsi, la formation à et par la recherche-action a constitué une formation professionnelle qui a permis aux formateurs en formation de s'investir dans le métier, de devenir *"de vrais professionnels"*, d'acquérir des capacités propres aux praticiens confirmés, soit des connaissances et des méthodes d'action et de réflexion leur permettant de modifier leurs pratiques professionnelles.

Ce dispositif a eu, de manière plus visible que d'autres formations de formateurs, des retombées dans les organismes de formation, que ce soit en

---

<sup>113</sup> Gérard Malglaive, *La formation et la qualification des agents de la formation*, Rapport rédigé à la suite des réunions du groupe de travail mis en place à l'initiative du Ministre de la Formation Professionnelle, Septembre 1982, 88 p.

matière de modification de l'organisation du travail ou de "remous" dans les équipes pédagogiques et de direction.

Bref, la formation à et par la recherche-action, par son souci de se fonder sur les situations et conditions professionnelles et sociales des formateurs, se situe au coeur des enjeux sociaux.

L'analyse de ces quatre formations permet de mesurer les apports des unes et des autres en matière de formation et de qualification des formateurs d'adultes.

Le DUFC permet le développement du sujet, la modification de ses attitudes et de ses comportements ; dans ce dispositif, l'action se donne pour objectif la transformation de la personne par elle-même. Par contre, elle minore les apports épistémologiques et théoriques et les savoirs produits sont le plus fréquemment personnels et de type existentiel.

Le DUFA développe l'analyse des pratiques professionnelles par l'acquisition de savoirs et de méthodes en Sciences Humaines mais ne vise pas le sujet, ni l'acquisition de savoir-faire communicationnels. En outre, les formateurs en formation ne mènent pas d'action ; ils élaborent, à l'issue de leur analyse de situation, des propositions ou des projets d'action et ne produisent pas, à proprement parler, de connaissances nouvelles.

La Maîtrise de Sciences de l'Education, à l'inverse, produit des connaissances dès lors qu'elle se donne pour objectif l'élaboration et la mise en oeuvre d'un dispositif de recherche par l'acquisition de savoir-faire et de savoirs épistémologiques et théoriques appliqués aux Sciences Humaines. Par contre, elle ne vise, ni le développement du sujet, ni celui de l'acteur professionnel en situation.

La formation à et par la recherche-action tente de dépasser ces difficultés ; elle se donne pour objectif, par l'acquisition de savoir-faire méthodologiques et de savoirs épistémologiques et théoriques, la conduite d'une action éducative, transformatrice, guidée par la recherche.

Elle dialectise davantage les dimensions action et recherche.

Par contre, elle ne prend pas en compte la dimension du sujet et ne vise pas l'acquisition de compétences relationnelles et communicationnelles.

### **3. LES TRANSFORMATIONS DE L'OFFRE DE FORMATION DIPLOMANTE DANS LA RÉGION DU NORD PAS-DE-CALAIS**

L'expérimentation de la formation à et par la recherche-action, les résultats du travail de thèse mais également d'autres circonstances - la création de l'IUP des métiers de la formation, la publication par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de référentiels de formation de formateurs - ont entraîné des modifications de l'offre régionale de formation de formateurs.

#### **3.1 Les modifications du DUFC (1998)**

Conscients de la place "*difficile*" de la théorie dans le DUFC les responsables de la formation ont développé de 1996 à 1998 une réflexion qui les a conduit à modifier le dispositif et certains contenus. La durée de la formation est désormais de 300 heures.

La formation comprend :

- une formation "pratiques de la relation" d'une durée minimum de 200 heures comprenant :
  - un stage de base obligatoire "Relation et Communication",
  - des stages à choisir dans les formations Approches psychologiques de la relation, Formations psychosociologiques et Approches corporelles et psycho-corporelles de la relation
  - et un perfectionnement pouvant porter sur l'approfondissement d'une de ces approches et/ou le traitement d'un thème spécifique (management, relation pédagogique, relation d'aide etc.) ;
  
- une formation "Pratique de la théorie et méthodologie" de 80 heures minimum comprenant
  - un module de base "Invitation à la pratique de la théorie" "indispensable à toute personne peu familiarisée aux références théoriques, à la conceptualisation, à la mise en mots et en écriture de sa propre pensée"<sup>114</sup> ;
  - un module "Démarche de recherche" (obligatoire) visant à favoriser l'émergence d'une problématique pour le travail écrit ;
  - des modules méthodologiques choisis en fonction de la méthode utilisée pour la réalisation de travail écrit ;
  - des modules théoriques thématiques (3 au minimum au choix).

Enfin, vingt heures peuvent être choisies par le candidat dans la formation "théorique" ou dans la formation "Pratiques de la relation".

---

<sup>114</sup> Relations Humaines et Communication, Formation 1998/99, CUEEP, 100 p., p. 70.

Comme on le constate, le nouveau dispositif prend davantage en compte les apports théoriques et méthodologiques et en double pratiquement la durée pour l'obtention du diplôme.

### **3.2 Les modifications du DUFA (1996)**

En Mai 1995, le Ministère de l'Enseignement supérieur fait parvenir aux universités impliquées dans la formation des formateurs d'adultes trois référentiels de compétences concernant respectivement les directeurs et managers d'organismes de formation (diplôme de niveau I), les coordonnateurs et concepteurs de dispositifs (diplôme de niveau II) et les formateurs-pédagogues (diplôme de niveau III).

Le Conseil de Perfectionnement du DUFA a choisi, dès lors qu'existait déjà dans la Région un DESS-Responsable de formation, de proposer une formation de formateurs-pédagogues qui, appliquant les critères ministériels, modifierait le DUFA. La nouvelle maquette a été homologuée par le Ministère, en Janvier 1996.

La formation - qui a conservé son appellation Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes - compte désormais 600 heures de formation comprenant des apports théoriques, méthodologiques et techniques et 300 heures de stage que les formateurs en activité peuvent effectuer dans leur organisme et que les formateurs-demandeurs d'emploi réalisent dans un organisme d'accueil.

Le DUFA est donc devenu une formation en alternance et la formation fonde ses apports sur le projet d'intervention que les formateurs en formation vont élaborer, conduire et évaluer pendant les deux années de formation.

Il ne s'agit pas d'une formation à et par la recherche-action stricto sensu puisqu'on ne demande pas aux formateurs d'élaborer des hypothèses de recherche et d'action - travail relativement difficile à mener sans préparation préalable - mais d'une formation-action, fondée sur une pédagogie du projet qui comprend les étapes classiques d'observation d'une situation de formation d'adultes, d'analyse d'une situation-problème, d'élaboration, de conduite et d'évaluation d'un projet d'action nourri des apports méthodologiques et théoriques des Sciences Humaines.

L'ensemble de la démarche donne lieu à la rédaction d'un "mémoire professionnel" que les formateurs présentent et "soutiennent" devant un jury composé de professionnels de la formation d'adultes - le plus souvent, les tuteurs des formateurs - et d'enseignants du DUFA.

D'ores et déjà, une première "promotion" de formateurs a mené à bien cette démarche et obtenu le diplôme en Juin 1997 et une seconde promotion a suivi en Juin 1998.

L'analyse, encore succincte, permet d'avancer que cette nouvelle maquette rencontre l'intérêt aussi bien des formateurs en formation que des responsables d'institutions ; les projets permettent aux premiers d'être en situation professionnelle réelle et les seconds sont intéressés par l'élaboration et la

conduite, dans leurs institutions, de dispositifs pédagogiques ou organisationnels qu'ils jugeaient nécessaires mais qu'ils n'ont pas toujours le temps de mener.

### **3.3 Le Diplôme Professionnel d'Adultes de l'AFPA (1999)**

Annonçant que *"la transformation des organisations dans les entreprises, l'émergence de nouvelles formes de travail, les mutations technologiques, la mondialisation de l'économie, l'exigence qualité de plus en plus forte, la rupture sociale, [tout] concourt à inscrire le développement des compétences comme un enjeu stratégique"*, et que *"le marché de la formation exige aujourd'hui réactivité, flexibilité, adaptabilité et retour sur investissement"*<sup>115</sup> et transforment les métiers des formateurs, l'AFPA propose *"une offre alternative (homologuée, nationale, partant des besoins de la profession ...)"*, d'autant plus nécessaire que *"les réalisations de l'Education nationale en la matière sont peu en adéquation avec les besoins de la branche"*<sup>116</sup>.

Le dispositif de l'AFPA comporte divers types de *"produits"*, certains permettant d'accéder à une qualification professionnelle reconnue, d'autres visant à permettre à des professionnels de participer, de façon ponctuelle, à des opérations de développement des compétences dans leur entreprise.

Les *"produits"* permettant d'accéder à une qualification professionnelle reconnue sont à ce jour : "Formateur Professionnel d'Adultes" (homologué au niveau III) et "Conseiller en Insertion Professionnelle" (3<sup>ème</sup> promotion expérimentale actuellement en cours).

Le diplôme de "Formateur Professionnel d'Adultes" étant mis en oeuvre dans la Région du Nord Pas-de-Calais, au Centre AFPA de Maubeuge (Rousies) ; c'est celui-ci que nous décrirons.

Les objectifs de la formation doivent *"conduire le formateur en formation vers la maîtrise :*

- *de compétences fondamentales permettant d'animer des situations de formation centrées sur l'acquisition de connaissances et d'apprentissages sociaux et professionnels ;*
- *de compétences associées en matière d'analyse de la demande et des besoins, de structuration et d'accompagnement de parcours de formation et d'évaluation".*

---

<sup>115</sup> *Professionnalisation des acteurs de la formation. Un enjeu stratégique*, AFPA, Institut national des Métiers de la Formation, Mai 1998, non paginé.

<sup>116</sup> Le document AFPA reprend ici une citation du Contrat d'Etudes Prospectives : *"Les entretiens réalisés dans le cadre des monographies confirment le rôle secondaire tenu par les diplômés de formateur dans le choix de recrutement"*, *Les organismes privés de formation, Enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, La Documentation française, Février 1998, 256 p., pp. 105-113.

La formation est ouverte aux formateurs salariés d'organismes de formation, dans le cadre du Plan de formation de leur structure, dans le cadre d'un congé individuel de formation, d'un contrat de qualification et aux demandeurs d'emploi. Les candidats doivent avoir une expérience professionnelle d'un an dans le champ de la formation.

La formation, fondée sur l'individualisation des parcours, a une durée de 152 à 1400 heures de formation, selon les acquis expérimentiels du candidat ; un parcours complet comprenant 170 jours de formation dont 45 en alternance.

Après un positionnement qui permet de déterminer le parcours individuel de formation, le cursus comprend quatre modules de formation :

- Un module "Relation pédagogique", d'une durée de 55 jours dont 15 en alternance, vise :
  - l'accueil
  - la conception, la préparation et l'animation d'une action de formation
  - l'évaluation des apprentissages
  - l'individualisation
  - la formalisation des écrits professionnels.
  
- Un module "Accompagnement de publics en formation" (45 jours dont 15 en alternance) vise :
  - le positionnement des apprenants et la vérification des projets
  - l'accompagnement de l'alternance et de l'insertion
  - la formalisation d'écrits et de conduites d'entretien.
  
- Un module "Ingénierie de formation et pédagogique" (55 jours et 15 d'alternance) vise :
  - l'analyse de la demande
  - l'élaboration d'une réponse de formation
  - la construction d'un référentiel de compétences
  - la structuration d'une progression
  - le suivi, la gestion, l'évaluation de dispositifs
  - la formalisation d'écrits et de la relation commerciale.
  
- Enfin, un module de 15 jours vise la synthèse et l'évaluation finale du parcours.

Un module spécifique d'Alternance Insertion, d'une durée de 15 jours est optionnel.

Si on ajoute à ces modifications/création, la mise en place récente de l'IUP des Métiers de la formation, on peut souligner que l'offre de formation de formateurs s'est développée et diversifiée dans la Région Nord Pas-de-Calais.

**En guise de remarques finales**, l'analyse des formations universitaires montre :

- que les formations aux communications, dont le DUFC, se fondent sur le développement personnel et privilégient le sujet mais omettent l'acteur social et son action ;
- que les formations méthodologiques, dont le DUFA, se fondent sur l'acquisition de techniques et de méthodes d'analyse critique et privilégient l'acteur professionnel mais n'organisent pas l'action qui lui permettrait d'agir ;
- que les formations à la recherche, dont la Maîtrise de Sciences de l'éducation, se fondent sur l'acquisition de savoirs théoriques et de méthodes de recherche et privilégient "le cultivé" mais ignorent l'action et l'acteur professionnel ;
- enfin, que les formations à et par la recherche-action entendent mener de front acquisition de savoirs pour la recherche et acquisition des principes des théories de l'action et de l'analyse stratégique pour l'action. Dans la dialectisation recherche-action qu'elles visent, elles apparaissent plus adéquates que les dispositifs précédents mais, expérimentales, elles n'ont pas été reconduites.

La description - qui n'est pas une analyse car ces dispositifs sont de création trop récente - de l'offre de formation de formateurs de la Région Nord Pas-de-Calais montre que celle-ci connaît des évolutions notoires :

- deux dispositifs sont modifiés (DUFC et DUFA) ;
- un dispositif professionnalisé menant les étudiants de niveau Bac+1 à un niveau Bac +4 et à un titre d'ingénieur est créé par l'Université de Lille I-CUEEP ;
- un dispositif de formation professionnelle de formateurs est créé par l'AFPA<sup>117</sup>.

Dans les dispositifs DUFA, IUP et AFPA, c'est l'action qui est première : les formations se fondent sur l'alternance enseignement/situation professionnelle et entendent mettre en oeuvre une alternance intégratrice (l'expérience en stage, le projet professionnel, sont soutenus par la formation et les apports théoriques et méthodologiques).

Ces nouveaux dispositifs, visant prioritairement l'action et l'acteur professionnel, répondent donc aux manques et aux omissions soulevés dans l'analyse antérieure des dispositifs.

Ces nouveaux dispositifs, par leur polarisation sur l'action, sont des formations professionnalisantes, mais le danger est grand que, face aux demandes des organismes de formation - voire à leurs "commandes" - ils ne deviennent des formations adaptatrices, préparant les formateurs à s'adapter de façon active aux évolutions et aux fonctionnements du système et qu'ils reproduisent celui-ci sans le questionner, ni entendre le modifier. Tout dépendra, en fait, de la manière dont ces dispositifs seront pilotés et des marges de manoeuvre qu'ils

---

<sup>117</sup>Nous intéressant spécifiquement aux formateurs d'adultes, on n'évoque pas la création d'un certain nombre de DESS qui visent les chefs de projet d'insertion, le développement local etc..

se créeront. En tout état de cause, une grande vigilance s'impose, comme pour toute formation en alternance, en prise directe avec les organisations employeurs.

Entre la recherche, pour certains, d'un regard neuf, de projets de développement et le refus, pour d'autres, d'un regard critique au nom de l'image de marque à préserver, les marges de manœuvre sont minces.

Langue déliée, langue de bois, langue de coton et rapports d'influences parfois tendus font du "formateur en formation" un "message" et un "messenger", au sein d'un "go-between" toujours à aménager et à négocier entre acteurs pédagogiques et institutionnels.

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, J., PARIAT, M., (1998), *Guide de l'insertion professionnelle et sociale*, Paris, Dunod, 301 p.
- 📖 ANDREUCCI, C., ANDRE, J.C., (1986), *Etude comparative des fonctions des enseignants en formation initiale et formation continue*, Paris, INRP, 200 p.
- 📖 CAPELANI, C., (1995), *Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique*, Lille, CUEEP-USTL, 3 tomes, 132 p., 404 p. et annexes.
- 📖 *Documentation française (La)*, (1987), *Quelle formation, quels formateurs ?*, 152 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1971), *La formation des formateurs*, Paris, n° 12, oct.-déc., 207 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1974), *La formation est-elle un métier ?*, Paris, n° 25, sept.-oct. 1974, 124 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1979), *La formation des formateurs*, Paris, n° 49-50, oct., 202 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1984), *Spécial jeunes : les formateurs, quoi de neuf ?*, Paris, n° 74, juin, 239 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1996), *Formation des adultes : de l'utopie à la crise*, Paris, n° 129, 1996-4, 152 p.
- 📖 FOUURIAT, M., (1986), *La formation des formateurs dans les Universités*, Paris, Travaux et publications du centre d'Education permanente de l'Université de Paris I, n° 3, Publications de la Sorbonne, 129 p.
- 📖 FRIEDBERG, E., (1988), *L'analyse sociologique des organisations*, Revue Pour, n° 28, 126 p.
- 📖 HEDOUX, J., CAPELANI, C. et al., (1990), *Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, Lille, 29-30 nov., 1er déc. 1989, Numéro spécial des *Cahiers d'études du CUEEP*, juin 1990, 2 tomes, 359 p. et annexes.
- 📖 LESNE, M., (1977), *Modes de travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, L'éducateur, 185 p.

- 📖 MALGLAIVE, G., (1983), "La formation et la qualification des agents de la formation continue", Paris, *Actualités de la Formation Permanente*, n° 63, mars-avril, pp. 39-45.
- 📖 PERRENOUD, P., (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz, 326 p.

# LE RÔLE DES ACTEURS DANS L'INSTITUTIONNALISATION<sup>118</sup> D'UN DISPOSITIF : LE CAS DE L'ANNÉE DE LICENCE<sup>119</sup> IUP MÉTIER DE LA FORMATION

par Dominique DELACHE

## INTRODUCTION

Cet article se propose de rendre compte, au travers d'une histoire locale, de la manière dont se construit et s'aménage un dispositif nouveau de formation de formateurs d'adultes<sup>120</sup>. Celui-ci vise à former aux métiers de la formation à travers la mise en œuvre de trois modalités particulières de formation : l'alternance, la mise en projet des étudiants stagiaires, et l'écriture praticienne. Il se caractérise aussi par son intention affichée d'être un système ouvert où les acteurs étudiants sont, dans le respect des objectifs de formation, mis à contribution pour dynamiser le dispositif. Enfin, il a la particularité, de par les modes de recrutement des étudiants, de s'adresser à un public hétérogène par l'âge et le rapport à la professionnalité : des jeunes étudiants issus directement

---

<sup>118</sup> Nous entendons ici par institutionnalisation le processus dialectique qui structure une organisation à travers et par les relations simultanément coopératives et conflictuelles entre agents parties prenantes du processus. Par le choix de cette notion, nous nous référons explicitement aux travaux des courants de l'analyse institutionnelle (GOFFMAN, Erving, (1968), *Asiles*, Paris, Minuit ; LOURAU, René, (1972), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Ed. Minuit ; LAPASSADE, Georges et LOURAU, René, (1971), *Clés pour la sociologie*, Segher ; HESS, Rémi, (1981), *La sociologie d'intervention*, PUF ; et nous nous positionnons en dehors de l'approche de la théorie de l'organisation (CROZIER, Michel, [12 ouvrages dont *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, (1971), avec Ehrard FRIEDBERG. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Seuil, (1971), Michel CROZIER *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management postindustriel*, Seuil, (1994..)]. Ce processus d'institutionnalisation peut historiquement connaître deux moments : le premier est celui que connaît actuellement l'IUP : l'institution n'est pas stabilisée : l'IUP est en cours d'institutionnalisation. Deuxième moment : l'institution est stabilisée : cela ne signifie pas nécessairement la domination d'un institué, mais cela signifie la relative stabilisation provisoire et la reproduction du même processus. Il s'agit donc bien d'une permanence des modalités du mouvement.

<sup>119</sup> Cet article s'appuie sur la recherche que nous menons avec Gilles LECLERCQ, maître de conférence en Sciences de l'éducation, autre responsable de l'année de licence du dispositif. Recherche qui a donné lieu à communication aux colloques "les 20 ans du CEPEC" (Lyon septembre 1997) et "la formation des adultes entre utopie et pragmatisme" (AECSE, Strasbourg, janvier 1998).

<sup>120</sup> Dans cet article, nous entendons par formateurs, non pas seulement les pédagogues, comme il est coutume de le dire en Sciences de l'éducation, mais l'ensemble des acteurs, quelles que soient leurs fonctions et positions hiérarchiques : de la fonction pédagogique à la responsabilité de formation en passant par l'ingénierie et les fonctions commerciales.

de la formation initiale, universitaire ou non, aux formateurs d'adultes, en activité ou au chômage, en passant par les étudiants eux-mêmes professionnels confirmés, mais novices dans la formation et en reconversion. Dans de telles conditions d'intention et de public, que devient l'organisation de la formation ?

## 1. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

Le département Sciences de l'Education de l'institut universitaire CUEEP<sup>121</sup> a créé un dispositif complémentaire à la filière classique des Sciences de l'éducation. Autant cette dernière se définit par une visée professionnalisante fondée sur la formation à et par la recherche<sup>122</sup>, autant le nouveau dispositif se veut professionnel et fondé sur la connexion de deux types de formation, la formation expérientielle et la formation universitaire, l'alternance étant au cœur du dispositif.

L'IUP présenté ici est habilité depuis septembre 1995 à délivrer une maîtrise et le titre d'ingénieur-maître dans les métiers de la formation<sup>123</sup>. Il est classé parmi les IUP tertiaires orientés vers le management des entreprises.

Ce dispositif comprend trois années de formation : les étudiants entrent en première année après une première année de DEUG, une validation d'acquis (V.A.) à l'issue d'un DUT ou d'un BTS, ou d'une validation d'acquis professionnels (V.A.P. 85). Elle aboutit au diplôme d'études universitaires

---

<sup>121</sup> Le Centre Université-Economie d'Education Permanente (CUEEP). Le CUEEP remplit quatre missions essentielles et complémentaires : 1° l'insertion sociale et professionnelle de jeunes et d'adultes en difficultés ; notamment dans les dispositifs globaux de zone que sont les actions collectives de formation ; 2° le maintien et l'évolution dans l'emploi de salariés ; 3° la recherche fondamentale et appliquée dans le champ des Sciences de l'éducation et celui des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ; 4° la formation aux métiers de la formation continue . Le département Sciences de l'éducation délivre (seul ou en co-habilitation) les titres suivants : diplôme universitaire de formateurs d'adultes (DUFA), licence et maîtrise des Sciences de l'éducation et des métiers de la formation , DEUG, licence, maîtrise et Titre d'ingénieur-maître dans le cadre d'un IUP des métiers de la formation continue, DESS d'ingénierie de l'éducation, DEA de Sciences de l'éducation et prépare au doctorat en Sciences de l'éducation.

<sup>122</sup> cf. thèse de CAPELANI, Christine, (1995), *Une formation de formateurs à et par la recherche action de type stratégique*, USTL Lille, 3 tomes, 132 p., 404 p. et annexes..

<sup>123</sup> Les Instituts Universitaires Professionnalisés ont été créés par les Décrets 92-84 et 92-85 du 23/01/92, et des arrêtés du 31/03/92 et du 14/08/92, abrogés par le décret 94-1204 du 29/12/94, suivi des arrêtés du 29/12/94 et du 19/04/95 . Ce sont des dispositifs de formation professionnelle de l'enseignement universitaire appartenant à la filière technologique et délivrant le titre d'ingénieur-maître. Le cursus de formation dure trois ans (du DEUG à la maîtrise). Dans le domaine de l'éducation, deux IUP ont été habilités, l'un à DIJON l'autre à LILLE (université des Sciences et technologies de LILLE, Institut CUEEP). Jean CLENET (voir note ) est le concepteur et le directeur du second intitulé "métiers de la formation". Chaque année est pilotée par une équipe de deux ou trois personnes. Chaque équipe dispose d'une véritable autonomie, c'est le dialogue entre les différentes équipes qui produit la dynamique de fonctionnement et la régulation du dispositif. L'auteur de cet article est co-responsable de l'année de Licence .

générales (DEUG). Les deux années suivantes permettent de délivrer en premier lieu la licence puis la maîtrise et, sous conditions supplémentaires, le titre d'ingénieur-maître. L'entrée en licence ou en maîtrise se fait à partir du niveau précédent ou par validation (V.A. ou V.A.P.). L'entrée à l'IUP est sujette à un *numerus clausus*, et tous les candidats doivent présenter un dossier et une lettre de motivation. La décision finale se prend après entretien. Cette modalité distingue fortement le dispositif de la filière classique (licence et maîtrise de Sciences de l'éducation), mais la rapproche du DUFA<sup>124</sup>.

L'enjeu pédagogique qui oriente les actions au sein de l'IUP peut se formuler ainsi : permettre que s'expriment dans leur complexité les tensions entre projets personnels, projets professionnels et projets institutionnels, de manière à ce qu'émerge chez l'étudiant un projet ayant un sens. L'organisation de l'accompagnement de la formation repose sur l'idée que c'est le fait de construire ce sens qui assure finalement la réussite par les étudiants de leur formation. D'où l'option pour un accompagnement qui laisse aux étudiants, autant que possible dans un dispositif formel, l'autodirection de leur formation.

## 2. PRÉSENTATION DE L'INTERROGATION ACTION

Répondre à la question de l'institutionnalisation de ce dispositif nécessite de préciser le sens donné ici à cette notion. Par institutionnalisation, nous entendons le mouvement dialectique d'instituants<sup>125</sup> qui opposent des stratégies différentes dans une orientation générale communément admise. Ainsi, d'une maquette consensuelle à la mise en œuvre concrète du dispositif, on peut percevoir des évolutions différenciées, voire frictionnelles selon les options des acteurs institutionnels. Nous nous placerons du point de vue de l'acteur que nous sommes, co-responsable de l'aménagement et de la coordination de l'année intermédiaire du dispositif : l'année de licence.

Le propos de cet article est donc celui d'un acteur institutionnel visant avec d'autres à "agir de manière réfléchie"<sup>126</sup> dans ce dispositif pour que chacun puisse y séjourner avec profit, en tant qu'agents - forces de propositions, de

---

<sup>124</sup> Le DUFA est aussi un dispositif à *numerus clausus*. Il sélectionne également les candidats sur la base d'un dossier. Celui-ci comprend, comme pour l'IUP les informations administratives habituelles, une présentation des cursus de formation et des parcours professionnels antérieurs et une lettre de motivation. A la différence de l'IUP où tous les candidats passent systématiquement un entretien, le DUFA ne reçoit en entretien qu'une partie du public.

<sup>125</sup> au sens de l'analyse institutionnelle (LOURAU et LAPASSADE), *cf.* note

<sup>126</sup> Gilles LECLERCQ et moi avons préféré cette expression à la notion de recherche-action, même si le processus tend sans doute à s'en rapprocher. *Cf.* communication à la journée du CUEEP sur la recherche-action (avril 1998). En décrivant cette démarche comme une action réfléchie, nous exprimons notre intention de faire évoluer simultanément connaissances et actions, en les posant comme des résultats inattendus d'un dialogue entre aménageurs aux stratégies différenciées voire antagonistes d'un même dispositif prescrit.

contestations, de renforcements, de résistances, de négociations, d'inerties, - agents capables d'avoir un effet sur le dispositif.

L'équipe d'enseignants et de chercheurs qui se sont impliqués dans l'animation de l'année de licence a estimé qu'une expression rationalisée de l'histoire immédiate de ce dispositif permettrait à cette action réfléchie de devenir elle-même l'outil de production d'une histoire collective. C'est l'objet de l'écriture dans l'action<sup>127</sup> et dès l'action que de rendre possible une dynamique évolutive de ce processus de formation des futurs acteurs de la formation, producteurs d'autres professionnalités. Ce choix, nous l'avons, avec Gilles LECLERCQ, opéré comme co-responsables d'un dispositif qui accepte la diversité des points de vue, des cadres de référence, des manières de faire, moins pour militer en faveur d'un déjà pensé que pour engager les étudiants dans une attitude réflexive par rapport à des réponses possibles. Cela parce que nous posons que les enjeux d'un tel dispositif sont conflictuels, qu'ils sont partiellement indéterminés, qu'ils doivent être débattus, et que les étudiants comme salariés, comme alternants... sont aussi des inventeurs d'enjeux et de professionnalités.

Nous espérons que le processus d'alternance soit intégrateur, que les étudiants dirigent leur formation, qu'ils formalisent leurs actions, qu'ils s'en distancient. Dans cette perspective, nous travaillons à mettre au point, avec nos collègues et avec les étudiants, des modalités d'organisation qui ont pour nom écriture praticienne, accompagnement, mémoire collective, réseau d'échange, partenariat... Plus généralement, nous souhaitons participer à la mise en place d'une organisation "apprenante" qui assure sa lisibilité<sup>128</sup> qui mémorise et redistribue au mieux ce qu'elle apprend<sup>129</sup>.

---

<sup>127</sup> Notre entrée dans la problématique de recherche est sans doute assez singulière : des étudiants, nous exigeons qu'ils écrivent un mémoire professionnel. En règle générale, celui-ci est initialisé à partir d'une mission qui leur est confiée par un organisme de formation ou par un service de formation entreprise.

Nous nous proposons, par analogie, d'écrire un mémoire professionnel à partir d'une mission qui nous a été confiée : l'aménagement de l'année de licence IUP. Dans cette perspective, dont nous pensons qu'elle a aussi des vertus heuristiques et pédagogiques, il s'agit pour nous d'assurer la lisibilité de notre démarche, la lisibilité de notre interprétation de l'histoire de l'IUP et la lisibilité de l'interprétation des principes fondateurs de l'IUP dans une phase d'aménagement.

C'est ce souci de production de connaissances et d'engagement réfléchi dans l'action qui nous semble aussi être une dimension de l'évolution des organismes de formation.

<sup>128</sup> Il ne faut pas confondre à, notre avis, lisibilité et transparence. Rendre lisible n'a pas pour finalité de parler le même langage, de tout dire, de tout "intruser", de tout connaître, de tout afficher, de traquer l'écart entre le dire et le faire, assurer la lisibilité c'est permettre d'exprimer les différences et la diversité, c'est permettre de traduire sans normaliser, de manière à ce que l'institué reste mobile, qu'il ne se fige pas dans la transparence, dans la pseudo-communication et dans ce que certains appellent la "démocrature".

<sup>129</sup> Sur ce thème voir de Gilles LECLERCQ, , dans *Actes du colloque sur les professions de l'éducation et de la formation* "Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation" organisé par l'Association Internationale des Sociologues de Langue française. (à paraître aux Presses Universitaires du Septentrion, 1<sup>er</sup> semestre 1998)

### 3. LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE

Cet article s'appuie sur une recherche que nous menons sur les modalités actuelles de formation de formateurs et leur évolution récente, en lien avec celle du régime socio-économique<sup>130</sup>. Dans ce cadre, nous avons étudié d'une part le mode d'inscription du dispositif dans l'histoire locale et l'évolution socio-économique, d'autre part le mode d'inscription des étudiants dans le processus diplômant<sup>131</sup>, première étape d'une analyse des effets de la formation sur les identités professionnelles. Nous ne rendons compte ici que des premiers résultats de la recherche sur les modes d'inscription des étudiants dans le dispositif<sup>132</sup>.

Pour mener l'analyse du public, nous avons procédé de quatre manières croisées :

1. Gilles LECLERCQ a étudié les dossiers d'inscription en IUP, soit la bonne centaine d'étudiants qui sont passés par la LICENCE IUP depuis sa création en 1994-95 jusqu'à 1997-98. Celle-ci accueille chaque année à peu près 20 étudiants issus du DEUG IUP<sup>133</sup> et 20 nouveaux entrants.
2. Compte tenu du faible nombre d'étudiants inscrits dans la filière, nous avons, quant à nous, procédé chaque année depuis 1995-96 à la passation d'un questionnaire auprès des étudiants que nous rencontrons dans le cadre d'un module d'enseignement<sup>134</sup>. N'ayant pu interroger la première génération des entrants dans l'IUP (1994-95) lors de leur inscription en licence, nous avons passé le même questionnaire aux étudiants de maîtrise en 1995-96. Nous disposons ainsi (fin 1998) d'un corpus comprenant 78 étudiants d'IUP (21 MIUP et 57 LIUP).

---

<sup>130</sup> Enseignant du secondaire en Sciences économiques et sociales recruté lors de la création de l'IUP sur poste PRAG-PRCE, nous enseignons en licence - maîtrise de Sciences de l'éducation. La recherche que nous utilisons ici est issue de notre mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, intitulé *Formation de formateurs et mutation socio-économique : quelle interaction ? Le cas d'un IUP de formation aux métiers de la formation* (octobre 1998).

<sup>131</sup> nous avons procédé à la manière de Lucie TANGUY dans la recherche dont rend compte son ouvrage, *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991, 227 p.

Pour l'étude de l'inscription de la genèse de l'IUP dans l'histoire locale et immédiate, nous renvoyons au mémoire de DEA.

<sup>132</sup> Pour les modalités de la première enquête, nous renvoyons au mémoire de DEA (cf. note )

<sup>133</sup> Dans ce dispositif, il n'y a pas de première année de DEUG.

<sup>134</sup> N'ayant pu interroger les étudiants entrés en LICENCE IUP en 1994, première année de notre arrivée au CUEEP et première année d'existence de l'IUP, nous avons interrogé en 1995 les étudiants de MAÎTRISE, entrés en LICENCE l'année précédente.

3. Depuis 1995, nous procédons également, avec Gilles LECLERCQ, à des entretiens en fin d'année avec une petite dizaine d'étudiants de LICENCE IUP<sup>135</sup>. L'analyse des entretiens a porté sur seize étudiants (8 en 95-96, 8 en 96-97), mais nous ne reprenons, dans cet article, que les propos de sept d'entre eux, qui rendent bien compte des positionnements.
4. Enfin, étant nous même acteur de ce dispositif que nous animons et aménageons, nous avons procédé à une observation participante pour recueillir de manière informelle les activités, prises de position, les opinions et les réactions des étudiants quant à leur implication collective dans le dispositif. Un tel recueil d'information a été rendu possible par leur perception positive de notre propre positionnement compréhensif quant à leur attitude et de notre capacité d'écoute. Ayant alors la double position d'observateur participant et d'institutionnel impliqué dans le dispositif, et parfois en différence avec eux, il nous est arrivé souvent de devoir expliciter les uns aux autres nos positionnements respectifs et préciser, dans nos échanges avec eux, à quel interlocuteur ils s'adressaient. Ce faisant, nous nous sommes retrouvé dans la démarche de la sociologie d'intervention proposée par Alain TOURAINE dans ses travaux. Ce double jeu interactif entre acteurs impliqués et analysant ce qui se passe a été rendu possible par la qualité des étudiants avec lesquels nous échangeons. Les étudiants avec lesquels nous avons le plus communiqué de cette manière étaient des professionnels aguerris, formateurs ou non, et non des étudiants de formation initiale. Ceci peut induire une perception orientée dans notre perception de l'implication collective.

C'est sur la base de ce corpus que nous proposons la lecture ci-dessous en réponse à la question faisant l'objet de cet article.

#### 4. DU PROJET À SA MISE EN ŒUVRE

Pensé dans une perspective de construction de compétences, le dispositif a été organisé selon quelques principes simples : à la programmation traditionnelle des maquettes a été ajoutée une représentation systémique<sup>136</sup> des modalités

---

<sup>135</sup> Les entretiens ont un double objectif, correspondant aux deux recherches que Gilles LECLERCQ et moi-même menons : comprendre le processus de formation suivi par les étudiants durant l'année de LICENCE (objectif de Gilles LECLERCQ), mais aussi l'éclairer par leur parcours antérieur et servir de base comparative pour l'étude des modalités d'exercices professionnels à l'issue de l'IUP (= notre objectif).

<sup>136</sup> le directeur de l'IUP en est le concepteur principal : il s'agit de Jean CLENET ; maître de conférence. Sa thèse de doctorat - *Contribution à l'étude des changements vécus dans le système éducatif. Approche socio-pédagogique des représentations et de l'efficacité scolaire des jeunes ruraux entrant en formation alternée*. (1991 Tours Université François RABELAIS) - s'appuyait sur le paradigme systémique pour mettre en évidence les processus d'acquisition des élèves en situation d'apprentissage par alternance

de formation par la mise en projet personnel des étudiants et la volonté des initiateurs de donner un statut d'acteur plutôt qu'un statut d'étudiant aux stagiaires de l'IUP. C'est dans cette perspective qu'ont été initiées des orientations considérées comme originales et novatrices permettant de positionner l'IUP dans une dynamique : l'alternance, la pédagogie du projet, puis l'autoformation et l'écriture pratique.

Depuis trois ans, l'année de licence a accueilli 120 étudiants, que l'on peut répartir ainsi : un bon tiers est constitué de formateurs salariés ou au chômage éprouvant le besoin de certifier leurs compétences professionnelles, un tiers provient directement de la formation initiale, les autres sont issus d'autres secteurs professionnels et sont en reconversion. Chaque année, une petite moitié de cet effectif est issue du DEUG IUP<sup>137</sup>.

## **5. LES PARCOURS INDIVIDUELS OU L'USAGE D'UN DISPOSITIF**

### ***5.1 Comment les individus se sont-ils inscrits dans le dispositif ?***

Les positionnements semblent fortement corrélés aux parcours professionnels antérieurs<sup>138</sup>. C'est pour cette raison que nous avons, pour rendre compte de ces positionnements, utilisé des catégories significatives des positions antérieures à l'inscription en licence IUP. Ainsi, la reconversion ne peut être que l'intention de professionnels non formateurs, la gestion de carrière celle de formateurs, l'apprentissage celle de nouveau venus.

#### *A. Les stratégies de reconversion*

Rappelons qu'il s'agit de personnes ayant travaillé dans le secteur industriel ou tertiaire hors formation. Les plus anciens ont un CAP ou un BEP et les plus jeunes un BTS ou un DUT. Deux parcours sont typiques de ce groupe. Il s'agit de deux étudiants, cadres expérimentés, au chômage à l'entrée dans la formation. Ils ont utilisé le moment de la licence pour transformer un questionnement en une décision.

Le premier est retourné dans son secteur d'origine, le travail social, après une année de réflexion sur sa situation d'exclusion professionnelle et une remise en cause de son projet de reconversion : A l'issue de l'année de licence, il considère qu'elle " *ne lui a pas beaucoup dégagé le champ professionnel*",

---

<sup>137</sup> Pour plus de détails sur les caractéristiques du public, nous renvoyons au mémoire de DEA déjà cité.

<sup>138</sup> Nous rendons compte de ces positions par le biais des seuls entretiens réalisés auprès d'étudiants sortis aujourd'hui du dispositif et dont nous connaissons la situation socioprofessionnelle à l'issue de la formation.

mais il y a découvert “ *une organisation un peu systémique [où] la production d'un collectif est bien plus que la somme des productions individuelles* ”. Il dit y avoir fait le deuil de son licenciement et de ses projets initiaux<sup>139</sup>.

Le second a renforcé une dynamique de formation de vendeurs déjà vécue alors qu'il était cadre commercial<sup>140</sup>. “*Enervé*” dans un premier temps par l'inefficacité des universitaires qui prennent le temps de réfléchir au lieu d'être productifs, il est aujourd'hui ingénieur-maître et a décidé de poursuivre en DEA un projet d'étude sur les métiers de la formation, utilisant jusqu'au bout son droit aux AFR.

### B. Les stratégies de montée en compétence et de gestion de carrière

Dans un autre registre, on trouve des formateurs ayant une stratégie de montée en compétence et gérant leur carrière. Nous présentons ici quatre d'entre elles, typiques de ce positionnement. Les deux premières sont des étudiantes sorties de formation initiale avec un DUT de gestion. Elles ont d'abord travaillé dans leur spécialité, avant de devenir formatrices. Les deux autres, formateurs de longue date, se caractérisent par leur implication syndicale.

La première étudiante de ce groupe a perçu l'ouverture d'un IUP en alternance comme une aubaine pour réinvestir ses acquis personnels dans la profession. Pour elle, l'IUP, la création du titre d'ingénieurs remplacent le côté technique du métier par la “ *capacité d'intervenir efficacement à différents endroits et d'être mobiles* ”.

La deuxième personne de ce groupe, responsable de formation en activité, a commencé l'IUP sur son temps personnel parce qu'un diplôme de niveau II devenait utile à sa carrière<sup>141</sup>.

Partie d'une “ *logique économique* ”, elle se situe aujourd'hui nettement dans une “ *logique sociale* ”. D'une part, elle critique la manière dont sont réalisés les

---

<sup>139</sup> Educateur spécialisé devenu directeur adjoint d'établissement, il a suivi un parcours de formation sur temps personnel par “ *besoin de combler un désir de formation* ”. Il a préféré la maîtrise de Sciences sociales appliquées au travail, plutôt que de suivre les formations conseillées pour assurer les fonctions de direction qu'il brigait. Après son licenciement, il a cherché une “ *maîtrise qui porte sur l'ingénierie de formation* ” dans l'intention de devenir formateur de travailleurs sociaux. Il est aujourd'hui, de nouveau, directeur adjoint d'un établissement du secteur social.

<sup>140</sup> Plus précisément : après quelques années d'activités comme vendeur, il suit un cours du soir, par correspondance et obtient successivement deux BTS, en lien avec le métier qu'il exerce, et utilise stratégiquement ces investissements personnels pour accéder à des emplois successifs. Gérant de plusieurs agences commerciales, il a des comptes à rendre sur les bénéfiques et il espère atteindre ses objectifs par la formation de ses vendeurs. Licencié lors d'un changement de propriétaire pour “ *insuffisance personnelle de chiffre* ”, il arrive dans l'IUP avec la volonté de se reconvertir dans la formation et d'utiliser ses compétences professionnelles.

<sup>141</sup> Elle avait créé son propre organisme privé de formation sous franchise. Après quelques péripéties, elle est devenue responsable de formation contractuelle dans le secteur public.. Elle dit avoir pris conscience que l'organisation de la formation “ *pouvait avoir des conséquences très importantes pour la vie de la personne* ”. Elle a négocié la poursuite de sa formation en CIF. Ne pense plus sa formation dans un temps libéré mais dans un temps négocié ; quant à la formation des stagiaires, elle la pense davantage en terme de développement personnel que de programmation.

entretiens dans son organisme. Elle fait au dispositif IUP le même reproche qu'à son organisme: c'est une " *organisation faite côté enseignant*".

Sorti durant deux ans du marché du travail<sup>142</sup>, le troisième étudiant de ce groupe a choisi le dispositif en alternance pour " *reconstruire son réseau professionnel et trouver des opportunités d'emploi*".

La dernière personne représentative de ce groupe, animatrice de formation était formatrice en activité à l'entrée à l'IUP. N'ayant jamais validé le mémoire du DUFA, elle a anticipé la cessation d'activité de son employeur en négociant un CIF pour valider ses compétences au travers de la formation en alternance. Selon elle, deux logiques traversent l'IUP : " *à une vision du métier plus humaniste s'oppose, dit-elle, une vision plus économique*". Pour sa part, elle pose qu'il " *y a une adaptation nécessaire des gens à leur poste de travail et [que] le rôle de la formation est de les aider à s'en sortir professionnellement*".

### C. Les stratégies d'apprentissage

"*Inquiets à l'entrée dans l'IUP sur leurs compétences en entreprise*", les étudiants issus directement de la formation initiale développent deux types de stratégie dans le choix des stages. Les plus décidés cherchent un stage dans un service formation d'entreprise, les plus hésitants en centre de ressources. Le rapport à la formation dans le cadre de l'IUP est vécu, aux dires de l'un d'entre eux, licencié en Sciences économiques, comme " *un processus [permettant] d'avoir de bons atouts professionnels et de bons arguments*", permettant l'adaptation au travail<sup>143</sup> Cet étudiant conçoit sa profession de formateur comme une " *entreprise où il y a des risques à prendre*" et où, à la différence de la formation initiale, " *c'est dynamique car on se remet plus en cause sur le plan professionnel*".

La plupart des étudiant(e)s de cette catégorie ont trouvé, à l'issue de la maîtrise, voire dès la licence<sup>144</sup>, un travail en CDD comme formateurs ou tuteurs en centre de ressources. Quelques uns sont encore, trois mois après leur sortie d'IUP, à la recherche d'un emploi.

---

<sup>142</sup> S'étant engagé à l'issue du baccalauréat comme ouvrier militant syndical, il a alterné activités salariales et stages de formation et, après une formation technique AFPA, est devenu formateur-commercial [cette expression est ici utilisée par analogie avec les technico-commerciaux rémunérés à la vente]. Congédié abusivement de son organisme de formation, il a attaqué son employeur aux Prud'hommes et profité des indemnités de chômage pour réhabiliter sa maison. Il est entré dans l'IUP avec une Allocation Formation Reclassement. Il a utilisé le projet collectif de maîtrise pour prendre contact avec des responsables d'organismes. Il est aujourd'hui, titre en poche, démarcheur pour un organisme de formation.

<sup>143</sup> Titulaire de la maîtrise IUP, cet étudiant a trouvé, après un bref séjour au service militaire, un emploi comme formateur. Les autres étudiant(e)s de ce groupe ont trouvé, un travail en CDD comme formateurs ou tuteurs en centre de ressources, quelques uns sont encore, trois mois après leur sortie d'IUP, à la recherche d'un emploi. La précarité d'emploi est vécu par eux comme normal.

<sup>144</sup> Dans le cas d'emplois recherchés et trouvés dès la licence, l'argument du choix s'exprime, chez eux, dans le souhait d'exercer comme pédagogue avant d'entreprendre un parcours qu'ils considèrent comme davantage orienté vers l'ingénierie de formation.

Leur conception du métier est celle que l'on retrouve chez certains formateurs expérimentés : le formateur de demain ne serait plus un salarié, mais un entrepreneur individuel proposant ses prestations de services. Plusieurs étudiants sont d'ailleurs dans ce cas, créant leur fonction sous statut d'artisan ou dans un cadre associatif.

## **5.2 L'implication collective dans le dispositif**

Celle-ci apparaît à la fois dans l'expression verbale des étudiants et dans leurs essais pour agir sur le dispositif.

### A. Un double déclencheur : besoin de recherche et besoin d'action

Du fait du mode de relation et d'accompagnement mis en œuvre par les responsables de licence, les étudiants se sont sentis autorisés (mais la nouveauté du dispositif le rendait aussi possible) à intervenir sur l'aménagement du dispositif. Volonté d'autant plus forte que pour nombre d'entre eux, le choix de l'IUP relevait d'un pari coûteux et risqué, fondé sur la représentation qu'ils se faisaient de l'intérêt stratégique d'une telle modalité de formation en alternance. L'enjeu était pour eux crucial<sup>145</sup> : ils le voulaient professionnel<sup>146</sup>

En licence, leur première action a été de constituer une association d'étudiants à l'interne de l'IUP mais en coordination avec l'association nationale des étudiants d'IUP, en gestation; leur objectif d'action était alors double :

- d'une part, faire pression sur les enseignants du dispositif pour qu'ils aient un comportement de commerciaux ou sur le dispositif pour qu'il ait une politique de grande école vis-à-vis des employeurs potentiels,
- d'autre part, proposer leurs propres forces pour participer à cette action non plus seulement de formation des individus mais d'adaptation à un marché du travail d'ingénierie dans la formation.

### B. D'une prise de pouvoir dans l'action à un début de participation à la recherche

Entrée en maîtrise en septembre 1996, la première génération d'étudiants a participé à un groupe de réflexion sur les conditions d'obtention du titre d'ingénieur-maître, et préparatoire à la constitution d'un comité de pilotage.

---

<sup>145</sup>Propos d'un étudiant lors des entretiens : "j'étais énervé par leurs discussions : combien d'entre eux pensent au chômeur ? combien d'entre eux se demandent ce qu'ils mangeront demain ?"

<sup>146</sup>Pour eux une telle expression, inscrite dans l'intitulé de l'IUP signifiait : tout sortant de l'IUP trouvait automatiquement un travail correspondant au titre d'ingénieur-maître qu'il prétendait offrir. Et cela impliquait non seulement des actions de formation, non seulement des recherches bien tranquilles sur l'inscription de cet IUP dans l'économie, mais du lobbying.

Pluri-partenarial (employeurs potentiels, enseignants professionnels et universitaires, et étudiants) ce groupe de réflexion permettait à leurs yeux de consolider le dispositif, mais certainement pas de consolider leurs emplois. Exprimant leur crainte d'une faible performance du diplôme et du titre en termes d'employabilité<sup>147</sup>, une partie d'entre eux a entrepris de mener une étude collective qu'ils espéraient productive d'effets sur l'institutionnalisation de l'IUP comme dispositif d'accès à l'emploi. Pour cela, ils ont entrepris, en 1996-97, de rencontrer des employeurs, des financeurs et des prescripteurs dans la double perspective de construire pour eux un réseau et pour l'IUP un référentiel de compétences attendues sur le marché du travail.

Cette intention se retrouve cette année où un groupe a entrepris d'étendre les entretiens au-delà de la région tandis qu'un second groupe a décidé d'entreprendre une recherche identique mais en interrogeant cette fois les professionnels de la formation par le biais d'entretiens avec les tuteurs des stagiaires. Ainsi commence un processus de mémorisation des savoirs sur l'environnement de l'IUP et un début de construction d'une évaluation permanente du dispositif par ses premiers acteurs : ceux qui y viennent pour se former.

Cette année, un autre groupe a repris l'intention ancienne d'évaluer la formation à l'IUP. Pour ce faire, il a décidé de dépouiller les normes qualité qui font référence dans la formation pour construire un outil d'auto-évaluation des étudiants, mais aussi comme grille d'évaluation de ce que l'IUP apporte par rapport à ces attentes.

C'est la même intention que l'on retrouve chez d'autres étudiants qui construisent actuellement un questionnaire visant à faire évaluer le dispositif par les étudiants eux-mêmes.

---

<sup>147</sup> L'un d'entre eux s'est d'ailleurs interrogé, dans son mémoire de licence IUP, sur la signification et les implications de cette notion dans le cadre de la formation (celle de ses stagiaires, mais aussi la sienne en IUP). Un autre étudiant a renversé l'approche, quittant la prospective pour le retour historique, et a voulu prendre de la distance vis-à-vis de sa situation personnelle (licenciement) en réalisant son mémoire sur le marché du travail et son évolution.

## **CONCLUSION :** **L'IUP : UN BATEAU IVRE OU UN DISPOSITIF INSTITUANT ?**

Pour l'instant, tous ces travaux de recherche sur les parcours de formation des étudiants et sur l'IUP comme dispositif d'apprentissage n'ont pas trouvé d'écho dans l'institution elle-même. Mais à travers cette revendication comme acteurs dans une équipe de recherche travaillant à la stabilisation de l'IUP, les étudiants ne commencent-ils pas à transformer une situation de formation par le projet individuel et l'action externe au dispositif (la mission réalisée en stage) en une situation de formation en termes d'institutionnalisation?

Un début d'action collective semble se mettre en place en maîtrise entre des étudiants formés à l'évaluation, à l'audit, à la démarche de recherche et deux enseignants chercheurs préoccupés de penser un dispositif en même temps que de l'agir, sans pour autant devenir encore un processus de formation institutionnelle au sens de Fernand OURY<sup>148</sup>.

Dans la mesure où cette transformation n'était pas pensée au départ par les chercheurs mais que ceux-ci l'ont favorisée par l'échange avec les étudiants et leurs propositions d'action, nous aurions tendance à considérer que le processus en cours laisse place à l'imprévu, donc au risque, mais surtout favorise une dynamique instituante au sein du dispositif de formation.

Par ailleurs, les stratégies des acteurs en action individuelle de formation dans une action collective de formation, et agissant sur l'action de formation elle-même exerce un triple effet de formation.

D'une part, une action des étudiants sur eux-mêmes, à travers la contrainte lourde de l'écriture praticienne inscrite dans les mémoires annuels.

D'autre part, par la production collective de savoirs sur cette modalité particulière d'action de formation qu'est la formation par alternance.

Et enfin par la revendication rendue possible par le dispositif, mais néanmoins conflictuelle, d'un pouvoir réel d'action des étudiants sur l'aménagement du dispositif dans lequel ils ne devraient être que formés.

---

<sup>148</sup>OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, (1981), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, La Découverte, en 2 volumes (Vol. 1, 518p., vol. 2, 280p.)

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BATAILLE, Olivier, (1995), mémoire de licence IUP
- 📖 CLENET, Jean, (1994), *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire*, Paris, l'Harmattan, 184 p.
- 📖 CAPELANI, Christine, (1995), *Une formation de formateurs à et par la recherche action de type stratégique*, Lille , CUEEP-USTL, 3 tomes, 132 p., 404 p. et annexes
- 📖 CROZIER, Michel, (1994), *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management postindustriel*, Paris, Seuil, 279 p.
- 📖 CROZIER, Michel, (1971), *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratique des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*, Seuil, 384 p
- 📖 CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Ehrard, (1977), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, 436 p
- 📖 DELACHE, Dominique, (1998), *Formation de formateurs et mutation socio-économique : quelle interaction ? Le cas d'un IUP de formation aux métiers de la formation*, Mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, CUEEP-USTL, 146 p
- 📖 DELACHE, Dominique, LECLERCQ, Gilles, (1998), *Le rapport à la formation des étudiants d'un IUP métiers de la formation* (communication au colloque AECSE de Strasbourg)
- 📖 GOFFMAN, Erving, (1968), *Asiles*, Minuit
- 📖 HESS, Rémi, (1981), *La sociologie d'intervention*, PUF
- 📖 LAPASSADE, Georges, LOURAU, René, (1971), *Clés pour la sociologie*, Segher
- 📖 LECLERCQ, Gilles, 1998, *Mutualisation des compétences et consolidation des professionnalités dans un organisme de formation*, communication au colloque sur les professions de l'éducation et de la formation, Actes de l'Association Internationale des Sociologues de Langue française, à paraître aux Presses Universitaires du Septentrion
- 📖 LOURAU, René, (1970), *L'analyse institutionnelle*, Ed. Minuits, 304 p.
- 📖 OURY, Fernand, VASQUEZ, Aïda, (1981), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, La Découverte, Vol. 1 : 518p., Vol. 2: 280p.

- 📖 ROPE Françoise, TANGUY, Lucie, (Dir), (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 243 p.
- 📖 TANGUY, Lucie, (1991), *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 227 p.
- 📖 TANGUY, Lucie, (1985), *Enseignement général, enseignement technique, intégration et hiérarchie, l'échec scolaire*, Ed. Du CNRS
- 📖 TANGUY, Lucie, (1976), *Le capital, les travailleurs et l'école : l'exemple de la lorraine sidérurgique*, Maspero, 224 p. (épuisé)
- 📖 WYBO, Jean-Michel, (1995), *mémoire de licence IUP*.

# L'ANALYSE COLLECTIVE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMME FORMATION CONTINUE DES PROFESSIONNELS DU CHAMP EDUCATIF

*Consensus ou gestion collective des contradictions ?*

Par Véronique BILLIAU

## **INTRODUCTION**

Il sera ici question de formation **d'agents éducatifs** au sens où les a définis Jacques Hédoux. (1982), c'est-à-dire de "*personnes qui se voient déléguer par une institution la mission d'exercer sur autrui, une influence sociale par des voies pédagogiques explicites : enseignants, formateurs d'adultes, éducateurs spécialisés, animateurs socio-culturels etc.*"<sup>149</sup>.

Notre propos s'appuie sur une pratique de formation en cours d'emploi auprès des **Agents d'accueil** chargés de l'insertion des jeunes de 16 à 25 ans, employés par les **missions locales pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes**.

Malgré l'apparente spécificité de ce public, trois éléments nous conduisent à tenter une systématisation en matière de professionnalisation et de formation continue des agents éducatifs : *Premièrement*, la forte implication de ces agents d'accueil dans les thématiques sociales sensibles que sont l'insertion, l'emploi et la formation des jeunes, l'exclusion, le développement local, etc. (thématiques qu'ils partagent avec d'autres agents éducatifs) ; *deuxièmement*, le caractère généraliste de la formation ; *enfin* les effets positifs constatés sur l'évolution des capacités transversales, méthodologiques notamment, de ces accueillants.

Les observations et notes de travail qui forment la matière première de cet article émanent de plusieurs expériences de formation qui ont utilisé comme stratégie pédagogique l'analyse collective des situations-problèmes.

Notre propos se structure en trois parties : les deux premières fournissent des éléments de contexte et des données descriptives sur les conditions d'exercice

---

<sup>149</sup>HEDOUX, J., (1994), "Sciences humaines pratiques de formation et praticiens : Des rapports complexes; les Recherche-Actions de type stratégiques comme orientation féconde", *Cahiers d'études du CUEEP*, Lille, USTL, n°25, juin 1994, 155 p., pp. 15-43.

et problèmes professionnels des accueillants ainsi que sur le modèle de formation dit "d'analyse de pratique professionnelle" et ses effets.

Dans la troisième partie, il est tenté une systématisation et une théorisation en référant notre pratique à des cadres théoriques et concepts empruntés aux Sciences humaines. En effet, il est possible d'avancer, à partir de l'analyse des effets de la formation sur les participants, que cette formation s'apparente au modèle de la pédagogie appropriative tel que préfigurée par le sociologue Marcel Lesne dès 1977 dans sa grille de lecture des pratiques éducatives.

Mais à quelles conditions, une telle formation articulée à l'action peut-elle se mettre en place et produire du changement dans les organisations ? Quid des compétences collectives et des organisations apprenantes ? Mythe ou possibilité ? Des salariés peuvent-ils contribuer à la définition de leur propre professionnalité ? Avec quelles articulations entre les subjectivités et les organisations ? Telles seront les questions sur lesquelles nous concluons cet article.

## **1. LES AGENTS, LEURS STRUCTURES ; QUESTIONS PROFESSIONNELLES ET DE FORMATION**

### ***1.1 Le contexte de conduite des formations***

Les formations se sont déroulées en deux "vagues", distantes l'une de l'autre de 10 années, auprès de groupes différents et sous des formes d'organisation pédagogique également légèrement différentes comme le résume le tableau n° 1 ci-après.

#### *A. A l'origine (1984-1986)*

Il n'est pas indifférent de préciser que les premières actions ont été conduites "de l'intérieur" entre 1984 et 1986 alors que nous étions, nous-mêmes, salariée d'une mission locale. Responsable de l'ingénierie administrative et pédagogique des fonctions d'accueil et d'orientation, il nous incombait d'animer une équipe d'accueillants et d'assurer leur formation continue. Dans les années 80, il s'agissait, au fur et à mesure de l'action, d'accompagner l'émergence d'un métier qui n'existait pas encore<sup>150</sup>. Puis naquit le besoin de créer une fonction permanente davantage intégrée à l'organisation de travail et capable de répondre à plusieurs besoins : qualifier l'équipe, impulser une dynamique collective et intégrer dans l'équipe les "nouveaux", fraîchement promus aux tâches d'accueil.

---

<sup>150</sup> Il s'agissait en fait de faire accéder de nouveaux acteurs (et dans des conditions d'exercice nouvelles) à un champ professionnel déjà balisé et structuré : celui du conseil et de l'orientation emploi - formation.

Les premières **réunions d'analyse de pratiques professionnelles** (R.A.P.P.) sont nées de ce triple besoin. Elles ont été co-animées par un tandem composé d'un professionnel extérieur<sup>151</sup>, auteur de la méthode, et de nous-mêmes, qui participions à ces R.A.P.P. au double titre d'accueillante engagée et de référente institutionnelle. Durant les deux années de fonctionnement, un carnet de bord fut systématiquement tenu. Il permet de systématiser les effets de la formation en terme de compétences acquises et de changements dans les pratiques.

### B. De 1994 à 1998

La deuxième vague d'actions de formation s'exerça à dix années d'intervalle dans un contexte tout différent.

Dans l'Est de la France et non plus dans le Nord Pas-de-Calais. Par l'intermédiaire d'une Mission de formation de formateurs et de plans de formations des structures d'accueil et non de l'intérieur. Notre rôle dans l'action était celui d'une intervenante mandatée par le CUEEP suite à un appel d'offre du maître d'ouvrage ; il existait donc un *échelon supplémentaire de médiation* entre les demandes des stagiaires, celles de leurs structures d'appartenance et notre propre proposition de formation. Dans ce contexte, nous avons été amené à réutiliser le modèle originel des R.A.P.P. en l'adaptant, enrichissant ainsi nos premières observations.

	A l'origine... Nord Pas-de-Calais		10 ans après... Est de la France	
Années	1984/1985	1985/1986	1994/1995	1997/1998
CADRE	interne à l'organisation		externe	intra /entreprise
Contexte politico-financier	co-financement interne + plan de formation communal		état + région (par plan mission de formation de formateurs)	
Forme	2 h / hebdomadaires intégrée à l'organisation du travail toute l'année		5 journées séparées par 3 semaines de maturation	
Animation	animateur extérieur + référente institutionnelle (auteur de l'article)		auteur de l'article (réponse à appel à projet)	
PUBLIC	agents d'accueil des points d'accueil déconcentrés(communaux)  proximité géographique et statutaire des personnels		agts d'accueil M.L + PAIO <sup>152</sup> urbaines et semi- rurales éclatement des personnels  appartiennent à la même M.L <sup>153</sup> mais sont non représentatifs de tous les services	
Statut	personnels communaux grades divers (agents de bureau, commis)		en dominante personnel de l'association (ML)	
Ancienneté dans la fonction	de quelques mois... à 2 ans		de quelques mois à... 15 ans	
Formation continue	un noyau est en formation depuis 82 (un plan long a précédé les R.A.P.P)		noyau d' "inconditionnels des opportunités de formations"  3 personnes du "noyau" ont déjà suivi la RAPP 94/95	

Tableau 1 L'échantillon de 4 formations : Ressemblances et différences, 1984-1986, 1994-1998

<sup>151</sup> L'organisme Agir et Parler s'était fait connaître dans les quartiers de Roubaix pour avoir proposé aux jeunes en difficulté d'insertion, des "groupes - parole". Il s'agissait de contribuer, en ouvrant ces espaces, à ce que les acteurs en voie d'exclusion et d'inexistence sociale, puissent reconquérir cette existence dans et sur la scène sociale.

<sup>152</sup> PAIO = Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation

<sup>153</sup> M L = Mission Locale

### C. Eléments d'engagement personnel

Il nous semble nécessaire d'ajouter quelques précisions sur notre propre engagement personnel et professionnel dans ces questions de formation des agents éducatifs. Notre trajectoire<sup>154</sup> nous a fait traverser successivement les champs professionnels du travail social, de l'orientation des jeunes et de la formation des adultes. Nous formons actuellement des formateurs en exercice et des apprentis-formateurs au sein de dispositifs de formation initiale et de formation continue. Nos interventions y sont essentiellement méthodologiques et s'appuient pour une large part sur l'analyse de pratiques.

Notre histoire se caractérise par une alternance continue entre l'action, la formation permanente et la recherche, cette posture féconde faisant partie de notre propre professionnalité.

Nos préoccupations centrales d'action et de recherche concernent l'analyse sociologique des pratiques éducatives en formation d'adultes avec une attention particulière pour *le sujet*: qu'il soit impliqué dans les processus éducatifs en tant qu' "apprenant" ou comme "agent éducatif", cet individu est-il, pour reprendre les concepts de Marcel Lesne<sup>155</sup>, "*objet*", "*sujet*" ou "*agent*" de socialisation ?

## **1.2 Identification des structures et des professionnels**

### A. Les missions locales pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes

Le lecteur français n'aura pas besoin de se faire présenter les Missions Locales, créées en 1982 par le gouvernement socialiste dans un triple contexte socio-politique de lutte contre l'exclusion des jeunes hors du marché du travail, d'innovation sociale et de décentralisation. Nous en rappelons ci-dessous quelques caractéristiques utiles au propos.

#### *a. Entre le national et le local*

Bien qu'étant objectivement, sur le plan national, des structures d'accueil, les missions locales, tant par leur ambition que par leur fonction sociale, se placent en position d'organe de développement local et d'observatoire des problèmes d'insertion sur lesquels s'appuient largement les instances politiques locales. Elles occupent une position hybride - qui n'est pas sans leur poser quelques problèmes d'appartenance, de légitimité et d'identité - entre les axes politiques nationaux<sup>156</sup> et ceux des pouvoirs locaux.

---

<sup>154</sup> BILLIAU V., (1999), "Entre le travail social et l'enseignement universitaire, la formation continue des adultes comme trait d'union", *Cahiers d'Etudes du CUEEP* consacré aux travailleurs sociaux, à paraître en 1999.

<sup>155</sup> LESNE, M., (1977), *Travail pédagogique et formation d'Adultes. Eléments d'analyse*, Paris, PUF, 185 p., pp. 1-36

<sup>156</sup> Via les ministères ou secrétariats d'état à la formation professionnelle et à l'emploi

## *b. Entre expérimentation et institutionnalisation*

Bien qu'ayant été conçues à l'origine à titre quasi expérimental<sup>157</sup>, elles sont devenues en quinze ans de quasi vénérables institutions repérées par tous les acteurs comme *les seules* capables de concentrer l'ensemble des ressources d'insertion et de formation à offrir aux jeunes, pour qui elles constituent le point de passage incontournable et obligatoire du parcours d'insertion. Elles ont donc un poids social et un pouvoir non négligeables sur les bassins d'emploi.

## *c. Sur le plan quantitatif*

Bien que non structurées en force homogène - même si un début de syndicalisation salariale est apparu dans les années 90, - elles sont aujourd'hui 300, à côté de 350 autres Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation. Au total, en incluant les lieux d'accueil déconcentrés, le territoire français compte 2000 points d'accueil - jeunes. Ces structures représentent 5000 salariés et accueillent annuellement autour de 900 000 jeunes<sup>158</sup>.

## *B. Les agents d'accueil*

Les agents d'accueil en mission locale présentent une grande diversité : statuts et niveaux de rémunération, origine scolaire et professionnelle, qualification dans la fonction, opportunités de formation continue, utilisations et usages de cette formation continue...

Cet éclatement s'explique en partie par le caractère associatif et local de leurs structures d'appartenance : les axes de travail, colorés différemment selon les politiques locales, ne requièrent pas partout les mêmes domaines et degrés de spécialité et de polyvalence. Il ne facilite pas la structuration du métier, ni son organisation collective, d'autant qu'il permet le développement de marges de libertés pour les stratégies individuelles...

Quelques grandes caractéristiques, en terme de conditions d'exercice et de questionnement professionnels des salariés peuvent être cependant dégagées. Le mot-clef qui les fédère nous semble être celui de TENSIONS. Ces tensions jouent en même temps sur les registres respectivement politique, éthique et technico-professionnel et sont révélateurs de CONTRADICTIONS.

---

<sup>157</sup> En 82, 61 premières missions locales sont créées dans les "zones où les problèmes d'insertion des jeunes sont particulièrement aigus ; il se crée en même temps qu'elles 850 autres points d'accueil - jeunes sur l'ensemble du territoire, deux ans après "les zones géographiques qu'elles recouvrent représentent déjà 1/5 de la population Française et 1/4 des jeunes de 16 à 25 ans" (MLEKUZ , G.. "Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes", Cahiers d'études du CUEEP, n° 4, octobre 1985, pp.5-21.

<sup>158</sup> Chiffres 1996, Sources : Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes, fournies oralement à l'auteur par le Centre Régional de Ressources Pédagogiques du Nord Pas-de-Calais.

a. *Polyvalence et ou spécialisation au carrefour de trois champs professionnels*

Les agents d'accueil occupent une position de carrefour entre les champs du social, de la formation et de l'économique. Leurs mandats, qui comprennent des collaborations et une médiation avec les structures et les professionnels de ces champs, entraînent des tiraillements dans la définition de leurs domaines d'intervention et de compétences. Obligés à la polyvalence, ils colorent souvent leurs interventions d'une dominante empruntée à UN champ préférentiel et s'"altèrent"<sup>159</sup> diversement au contact de leurs partenaires.

Trois variables de contexte pèsent sur la délimitation et la nature finale de ces interventions :

- les injonctions et priorités émanant des structures d'appartenance ;
- l'état des ressources locales ;
- les caractéristiques individuelles des agents d'accueil eux-mêmes, déclinées par leurs trajectoires formation/emploi antérieures, valeurs, engagements et stratégies individuelles.

Illustrons notre propos par un exemple : un accueillant, mû par des préoccupations humanitaires, estime nécessaire de jouer une fonction d'écoute thérapeutique ou de suivi intensif auprès d'un "jeune en difficulté" ; qu'il choisisse de traiter lui-même le problème ou de passer le relais à une autre structure, il passe du temps pour opérer le diagnostic et co - élaborer la réponse... Parallèlement, si sa direction évalue son efficacité AU NOMBRE de rendez-vous-jeunes et de mesures d'insertion prestées mensuellement, les niveaux éthique, politique et technique s'entrechoquent.

Ce cas, tout à fait typique, illustre la contradiction suivante : OBLIGE DE PRESTER des "mesures d'insertion-standard" malgré la non correspondance de celles-ci avec les situations des jeunes, l'accueillant est dans le même mouvement CONTRAINT A L'INVENTION PERMANENTE de sa propre "panoplie d'interventions" en puisant dans le gisement des ressources locales ; en fonction de cette donne et de ses propres convictions, il se construit une position plus ou moins solide d'ordre à la fois politique, éthique et technique.

Selon quels arguments, in fine, celle-ci va-t-elle se construire ? En ne considérant que le seul aspect technique, nombre de questions professionnelles se posent d'ores et déjà : créativité ou "bricolage" ? Dans quels cas faut-il "faire soi-même" et dans quels autres "passer le relais" ? Comment dans ce cadre se définissent les frontières d'intervention et le professionnalisme ? Selon quelles règles ? Quels principes ? Or, la capacité à argumenter une position en référence à plusieurs registres fait, selon nous, partie du professionnalisme des agents éducatifs.

---

<sup>159</sup>BILLIAU, V., (1998), article cité.

### *b. Entre idéologie dominante et réalité des conditions d'exercice*

Baignant dans des évolutions sociétales fortes et dans les thématiques sensibles abondamment médiatisées qui les accompagnent (insertion, emploi des jeunes, etc.), les professionnels oeuvrent dans des contextes où l'idéologie dominante est prégnante.

Une seconde fracture s'exerce entre cette idéologie dominante, la réalité des publics accueillis et la réalité des conditions de travail. **La pression des publics** en constitue l'aspect central. Le second aspect est constitué par l'écart entre le temps théorique institutionnellement dévolu à l'accueil<sup>160</sup> des jeunes et celui que les agents éducatifs disent passer ou *devoir passer* à cela.

### *c. Tension entre le politique et le technique*

Une autre de ces tensions, - fort classique - pourrait s'intituler : "QUANTITE OU QUALITE ?". Les politiques (au sens large d'instances décisionnelles) attendent des "résultats statistiquement significatifs".

Outre déplorer l'évaluation trop quantitative de leur activité, les accueillants se plaignent aussi de passer un temps considérable à remplir des statistiques. Pourtant, les questions d'efficacité les préoccupent également mais quels en sont les critères pertinents ? En effet, l'étude approfondie des CAS, telle qu'elle peut être menée à l'occasion de la formation, leur montre que l'instruction bien menée d'un dossier, radicalement opposée à la "distribution" hâtive et - pourrait on dire - activiste de "solutions", est en revanche plus efficace tout en étant nettement plus confortable à la fois pour l'utilisateur et pour le professionnel. Il arrive fréquemment que les jeunes, après avoir "enfilé au petit bonheur" toutes les opportunités, se retrouvent "à la case - départ" au bout de cinq années - et parfois plus ! - de ce régime. Leurs projets sont toujours aussi peu construits, le désir et l'autonomie, n'ont pas progressé et un grand nombre d'entre eux, ayant utilisé les programmes de formation comme moyen d'acquiescer un statut précaire, n'ont pas augmenté leur désir d'apprendre et leur propre confiance en eux-mêmes.

Loin de nous l'idée de contester en bloc l'utilité des dites "mesures d'insertion" dans le contexte actuel. Ce que nous interrogeons en l'occurrence ici est moins l'outil que ses usages. Or, le bon usage de l'outil ne fait-il pas en partie le professionnel ?

### *d. Entre la foi des origines et l'usure*

Les termes en vogue dans les années 80 (*participation, décentralisation, développement local, concertation, etc.*) se sont quelque peu usés au cours

---

<sup>160</sup> Quand les Missions Locales sont "structures pilotes", pour gérer la mesure "Crédit Formation Individualisé", les accueillants sont aussi "correspondants" pour un certain nombre de jeunes de la zone de référence ; les premiers textes relatifs au C.F.I préconisaient qu'un correspondant "suive" 60 jeunes. La réalité est souvent au moins quatre fois supérieure, sauf peut-être dans certaines zones plus rurales.

de la décennie suivante. Est-il besoin de préciser que le climat actuel dans les missions locales (et ailleurs), bien loin de l'enthousiasme des débuts, a viré depuis déjà plusieurs années à la morosité et au désenchantement ?

En conclusion, les questions que se posent les accueillants peuvent se décliner ainsi : **"Quelles priorités nous donner parmi la multiplicité des injonctions et des pressions ? Quelle est notre identité professionnelle ? Où commence-t-elle ? Où s'arrête t-elle ? Quelles compétences devons-nous atteindre et avec quels outils de formation ? Comment être efficace (et conserver l'énergie pour le rester) mais sans perdre notre âme ?"** et, enfin, question éminemment éthique, **"A qui servons-nous ? QUOI et QUI servons-nous en premier ?"**.

Les réunions d'analyse de pratiques professionnelles ont comme matière première ces questionnements fondamentaux qui ne sont évidemment pas l'apanage des seuls accueillants de missions locales. Gageons qu'elles traversent bien d'autres professionnels du travail social, de la formation, de l'enseignement, etc. Cette partie du propos visait, en partant d'un contexte bien particulier, à démontrer les généralités applicables à l'ensemble du champ éducatif.

## **2. LE MODELE DE FORMATION DIT "D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES" ET SES EFFETS**

### ***2.1 Ses principes***

Il s'appuie sur l'analyse et la résolution collective de situations-problèmes qui, puisées dans la réalité professionnelle des participants, constituent le matériau central de la formation. Le rôle de l'animateur de formation s'éloigne donc de celui de dispensateur de savoirs ; s'il fournit des concepts, des informations ou fait un exposé, c'est que la situation et l'état de questionnement du groupe de formation l'exigent. Son rôle consiste à animer la prise de parole, à guider la structuration de la réflexion collective PENDANT et ENTRE les séances. Outre garantir un certain nombre de lois internes au groupe de formation, il propose des grilles de questionnement, de classement, de recherches d'information, de diagnostic et de résolution.

#### **A. Mode de déroulement**

Le principe est en apparence très simple : chaque participant est invité, quand il le souhaite, à exposer au groupe un "cas" rencontré dans sa pratique d'accueil.

Le groupe réagit en posant des questions, en formulant des hypothèses et des suggestions. Chaque "cas" fait l'objet d'une capitalisation et d'un

enrichissement inter-séances. Le rôle de cette maturation inter-séances est capital.

### B. Des situation-problèmes

L'exercice de l'accueil envoie en permanence une multitude de "stimuli" au professionnel qui est sensé, comme nous l'avons vu, offrir un éventail de réponses adaptées, plus ou moins standardisées et plus ou moins individualisées aux demandes qui lui sont faites.

Dans le cas le plus favorable, un grand nombre d'opérations stimuli - réponses se traitent dans le quotidien en une sorte de mécanique consensuelle sans apparaître en tant que "problèmes".

Mais quand cette mécanique "se grippe", le décalage met *EN DIFFICULTE le professionnel*. Par exemple, une trop grande accumulation, à laquelle il ne parvient plus à faire face, s'est produite ou bien encore, il se trouve fortement tiraillé entre son éthique personnelle et ce que sa fonction lui commande de faire...

Les "situations-problèmes" se PRESENTENT donc D'ABORD comme des difficultés SUBJECTIVES dont le degré se mesure à l'aune de la tolérance, des exigences, du degré d'engagement ET des valeurs des participants. Comme elles sont toutes déclenchées par des facteurs OBJECTIFS, le travail invite les participants à les OBJECTIVER, en mettant en évidence les éléments de la réalité qui leur sont constitutifs et en les dépouillant de l'affectivité qui faisait écran à leur juste représentation.

### C. Des principes internes au groupe

Les seules règles de fonctionnement sont constituées par un nombre limité mais incontournable de principes qui sont très vite adoptés comme LOI interne au groupe de formation :

- Le volontariat : ce type de formation appelée "Réunion d'Analyse de Pratiques professionnelles" ne peut être imposée de l'extérieur. Les participants s'engagent dans l'aventure en pleine conscience des éventuelles conséquences c'est-à-dire en engageant leur "désir de savoir et de comprendre".
- La règle de confidentialité de la parole partagée : rien ne sort du groupe de formation s'il n'a fait au préalable l'objet d'un accord de la part des personnes concernées.
- L'absence de jugement de valeur sur les engagements et les subjectivités des personnes : il est admis par le groupe que le questionnement des pratiques se propose comme aide à l'éclaircissement et non pas comme regard-sanction à l'égard des pratiques en question. L'exposant **invite**, en fait, le groupe à le questionner pour l'aider à y voir clair et à trouver une méthode et une palette de résolution à la situation-problème qu'il a exposée. Cela ne signifie pas que les "écoutants" se dépouillent de leurs éthiques propres ! Leur posture, ici, peut être comparée à celle qui est en vigueur dans la tenue d'un entretien non directif dans le cadre de recherches en sciences

humaines : empathie, facilitation du discours, ponctuation, respect de la logique de discours, écoute "flottante".

## **2.2 L'appropriation d'outils méthodologiques**

Des grilles de questionnement, de diagnostic et de résolution de problème sont proposées dès le démarrage de la formation. La "progression" dans leur utilisation n'a rien de linéaire.

### A. Des grilles de questionnement et de diagnostic

Quelle est la demande explicite du jeune ? (ce qui oblige à en expliciter les indicateurs). Cette DEMANDE présente-t-elle des aspects d'*authenticité* ou bien est-elle largement conditionnée par des pressions extérieures d'ordre institutionnel ou familial ? (Il est en effet fréquent que la pression sociale se substitue de façon quasi "naturelle" à la demande explicite exprimée par celui qui vient consulter).

### B. Des croisements de sources

L'opération que le groupe, dans sa demande d'éclaircissements, invite l'exposant à faire dans l'intervalle des séances de formation, est à proprement parler une investigation en terme de variables : *"Quelle est la taille de la famille du jeune ? Quelle place ce jeune occupe-t-il dans la fratrie ? Quels sont les catégories socio-professionnelle et le statut d'occupation du père et de la mère ? Le père et la mère travaillent-ils ou non ? Existe-t-il, dans la famille et dans l'entourage proche du jeune, des facteurs d'identification positifs ou négatifs et si oui lesquels ? Avec qui le jeune a-t-il une relation de confiance ? etc."*.

### C. L'historique des résultats

Les solutions apportées dans l'historique du suivi sont passées au crible. Ce travail peut amener par exemple à reconsidérer ce qui avait initialement été nommé préalablement comme **demande** de l'intéressé, à reconsidérer ou à affiner le diagnostic initial, voire à modifier fortement la posture de l'accueillant.

### D. Des grilles de résolution de problème

L'affinage du diagnostic amène tout naturellement à étendre la panoplie des réponses possibles, ce qui sous-entend l'exploration de réponses qui n'étaient pas apparues de prime abord, soit parce que l'accueillant en ignorait l'existence ou la possibilité, soit parce qu'il n'y avait pas songé.

## 2.3 Des compétences transversales

Dans notre cas de figure, les effets peuvent être en grande partie observés en cours de formation dans la mesure où celle-ci s'imbrique dans l'action.

Ce qui suit s'appuie donc sur les carnets de bord des séquences mais également sur plusieurs essais de systématisation réalisés lors des premières expérimentations : parmi eux, une forme de *référentiel métier* ainsi que la *comptabilisation des actes professionnels nouveaux apparus dans les pratiques* des accueillants après une année de formation.

### A. A propos de méthodologie

Pendant la formation, les accueillants effectuent sur leur propre matériau **un processus de transformation en mobilisant une pensée qualifiable de scientifique** : ils mettent de l'ordre, classent, structurent, formalisent, énoncent, confrontent, définissent, comparent...

Les "cas" qui apparaissent d'abord engoncés de subjectivité et dans la plus grande spontanéité, se transforment avec la prise de recul et le travail continu tandis que les postures des professionnels se transforment également en profondeur. Ceux-ci disent d'ailleurs se référer fréquemment, dans leur exercice quotidien, aux réflexes d'interrogation critique acquis en formation.

Quatre grandes catégories d'opérations scientifiques peuvent être dégagées :

- **La généralisation** : un cas ressemble toujours à un autre, par exemple par les caractéristiques objectives du jeune ou par le type de rapports que l'accueillant a instaurés avec lui.
- **La décontextualisation** : le repérage des variables de contextes (l'histoire singulière du jeune, le contexte d'accueil, l'humeur de l'accueillant à ce moment-là, etc.) permet à l'exposant de s'extraire du "terrain" où le plus souvent il s'embourbe et d'opérer envers ce terrain un recul salutaire.
- **La contextualisation** : il s'agit de la recherche d'informations complémentaires dans différents champs et familles de variables sociales à laquelle nous avons fait allusion plus haut.
- **Le transfert** : la formation peut être comparée à un laboratoire où des méthodes d'analyse sont testées. Les cas sont différents mais les démarches de résolution peuvent être systématisées.
- **La "mise à l'écriture"** : l'utilisation de **l'écriture professionnelle** telle qu'elle est mobilisée dans les bilans, les prescriptions, les synthèses et dans la correspondance professionnelle, voire dans la tenue de carnets de bord, constitue la capacité la plus révélatrice de l'évolution qualifiante des accueillants. Constaté dès les formations de 84, ce fait est d'autant significatif que les personnels alors affectés à cette fonction - de simples agents administratifs - possédaient peu de "bagage" lié à leur scolarité

initiale et n'avaient (jusqu'alors) pas occupé de poste de travail où cette compétence était requise ou utilisée...

## B. Professionnalisation et professionnalisme

La mise en rapport systématique des attitudes professionnelles avec les compétences mobilisées met également en évidence des savoirs d'intelligence en situation tels que

"connaître sa place et ses limites dans un système complexe..".

Nous distinguons ici deux concepts : celui de **professionnalité**, qui distingue un champ d'intervention en référence à d'autres, et celui de **professionnalisme** qui indique une idée de degré et d'intensité.

### *a. La professionnalité des agents d'accueil de missions locales*

En résolvant des situations-problèmes, les accueillants participent, de fait, à la définition de leur champ spécifique d'intervention. Ils articulent leurs actes professionnels, d'une part, avec les mandats qui leur sont assignés, d'autre part, avec les fonctions sociales allouées aux missions locales, et enfin, avec les autres interventions contribuant à la construction des parcours d'insertion. La clarification de ces trois niveaux, est constitutive de l'opération identification/distinction de leur domaine spécifique d'intervention, donc de leur professionnalité.

### *b. Le professionnalisme des agents éducatifs*

Il s'agit là d'opérer une autre clarification/distinction entre les différents registres mobilisés dans l'action et de devenir capable de mobiliser le niveau pertinent au bon moment : :niveaux de l'action, du recul critique, de la fonction occupée, du mandat, de l'implication affective, etc.

Les accueillants apprennent finalement à effectuer une séparation entre un DONNE subjectif et un CONSTRUIT professionnel. Car, en situation professionnelle, ce qui est de l'ordre des affects, du désir, de la morale personnelle, des transferts positifs et négatifs etc. doit pouvoir être canalisé en référence à des politiques et à des moyens éducatifs, à des rôles et des buts sociaux et à une chaîne d'interventions dans laquelle l'intervention du professionnel s'inscrit.

## C. Une construction collective

Le dernier effet, et non des moindres, s'observe dans la transformation progressive d'attitudes, d'opinions individuelles et isolées, en une **compétence collective** où s'articulent les trois niveaux du technique, de l'éthique et du politique.

### *a. Une technicité*

A un moment donné de maturation, le groupe va être poussé à "déborder" du cercle de la formation pour souhaiter transformer en action ce qu'il a appris et vérifié.

Citons à titre d'exemples :

- La construction de banques de données des ressources utilisées.
- La recherche de validation, par leur direction, de l'utilité de rendre permanent, au sein de la structure, un groupe de réflexion .
- L'interpellation des autres services de la structure.
- La proposition de nouvelles procédures.
- La création d'outils communs vis-à-vis de l'extérieur (typiquement, formulaires de demande d'intervention ou d'instruction complémentaire auprès d'autres professionnels ou institutions).

### *b. Une éthique*

Certaines compétences s'apparentent à l'éthique comme l'honnêteté, la fermeté des positions éducatives, le "parler vrai".

Ces qualités, utiles aux relations entre les accueillants et leurs publics jeunes, se propagent aussi dans les équipes. A la juxtaposition antérieure de valeurs individuelles plus ou moins explicites, plus ou moins cachées, plus ou moins représentées, se substitue ce qu'il n'est pas abusif de nommer un travail de VERITE COLLECTIVE, grâce à l'explicitation des ARGUMENTS DE CHACUN. Ces échanges aboutissent parfois à des prises de positions collectives.

### *c. Une avancée politique*

Le "plus de parole partagée" est un vecteur d'avancée démocratique en vertu de la règle selon laquelle l'information est source de pouvoir<sup>161</sup>. Bien que le but premier de la formation ne soit pas de se transformer en espace revendicatif, s'y échangent parfois des informations que la direction ou l'encadrement jugeaient plus stratégique de garder secrets.

Dans un exemple observé récemment, la connaissance de pressions et de gratifications exercées sur un membre du groupe, aboutit à une prise de position collective et solidaire des professionnels face aux stratégies individuelles de rétribution/sanction de leur encadrement.

EN CONCLUSION, il se constitue au fil des séances ce qu'on appelle la **PANOPLIE DE L'ACCUEILLANT** : les participants se découvrent des marges de manœuvre, une capacité d'invention en situation qui accroissent leur **professionnalité** (entendue comme palette de compétences et de ressources attachées au rôle qui leur est socialement dévolu) en même temps que leur **professionnalisme** (entendu comme capacité à argumenter à l'interne de leurs

---

<sup>161</sup> CROZIER, M., FRIEDBERG, E., (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 437 p.

structures d'appartenance et vis-à-vis de leurs partenaires des positions, des décisions et un degré de technicité relative face à certaines classes de problèmes qu'ils ont appris à nommer, donc à identifier et, par là-même, à maîtriser). Cette maîtrise leur confère une manière de légitimité et de qualification en rapport avec la catégorie de problèmes en question.

La formation s'ancre donc au cœur même du processus de professionnalisation si l'on considère (J. HEDOUX, 1994) que celle-ci renvoie à un "*processus social contradictoire*" au cours duquel se distinguent des "*spécialisations, des polyvalences et toutes formes de **maîtrise sociale** des conditions d'exercice ou d'intervention*"<sup>162</sup>.

### 3. FONDEMENTS, ANCRAGES THEORIQUES ET MODELES

#### 3.1 Cadres et courants

##### A. Dans l'histoire de la pensée éducative

Une conception pédagogique centrale fonde ce type de formation : la fonction première de l'éducation est de permettre le décodage du réel pour permettre l'action. Formation *continué*e ancrée dans les problèmes de personnes *engagées dans l'action*, elle part de l'expérience pour y retourner ou "*de la vie pour retourner à la vie*", si on adopte la formule de B. Schwartz<sup>163</sup>.

On peut également rattacher nos "Réunions d'analyse de Pratiques Professionnelles" au **modèle de formation alternée**, dont elles représentent ici une forme **intégrative** (dans la mesure où une altération réciproque et continue s'opère entre le lieu de formation et le lieu de travail). L'idée de partir de l'action et de l'expérience jalonne l'histoire de la pensée éducative ; qu'on songe à Freinet au début du siècle et, plus proche de nous, à B. Schwartz, qui affirmait qu'aucun adulte ne trouve sens à la formation si celle-ci ne répond pas à ses problèmes<sup>164</sup>.

Les valeurs défendues se réfèrent à une tradition humaniste qui est au cœur des courants de la rénovation pédagogique telle qu'elle s'est particulièrement exprimée aux moments de bouleversements sociaux profonds qu'ont été les révolutions, guerres et autres crises sociales : l'éducation apporte sa pierre à la transformation sociale.

Les mouvements d'éducation populaire, la tradition de la formation ouvrière ont privilégié des stratégies pédagogiques d'analyse des problèmes de vie des adultes en formation. Ainsi, à la fin de la deuxième guerre mondiale, Joffre Dumazedier fondait-il, dans les maquis, ce qui allait devenir la **méthode de l'entraînement mental**. Ses principes d'objectivation, de contextualisation et de

---

<sup>162</sup>HEDOUX, J, (1994), Article cité, pp. 15-43

<sup>163</sup>SCHWARTZ, B, (1973), *L'Education demain*, Paris, Aubier- Montaigne, . 333 p., pp. 1-50.

<sup>164</sup>Ibidem.

problématisation des situations nous semblent assez proches de la démarche des R.A.P.P.

### B. Des concepts centraux

Plusieurs concepts sous-jacents au modèle de formation méritent d'être situés dans leurs cadres théoriques respectifs. Ils se situent au carrefour de la sociologie des organisations, de la sociologie de l'action et de l'analyse conflictualiste du social ou à des courants pédagogiques proches. Trois de ces concepts sont fortement présents dans le modèle, même si un seul est explicitement utilisé dans l'exposé qui a précédé : stratégie, marge de manoeuvre, acteur...

Le modèle de formation repose sur la conception d'un acteur à rationalité limitée : bien que socialement déterminé, il possède des marges de liberté, peut agir dans une certaine mesure sur les structures et devenir agent de changement. Il peut également contribuer à l'évaluation de ses prestations professionnelles et des dispositifs dans lesquels il œuvre. Les R.A.P.P, dans leur démarche, ressemblent assez (et pourraient d'ailleurs être intégrées à) des dispositifs d'évaluation formative, des recherche-action, ou toute autre forme de formation interne articulée à la recherche.

Dans le champ pédagogique, les R.A.P.P sont également cousines des *Pédagogies du Projet* : si, ni l'émergence des projets, ni la conduite ou l'accompagnement de ces projets, ne constituent leur objet premier, elles induisent néanmoins des désirs d'actions collectives et de changement personnel. On pourrait ainsi imaginer qu'un accompagnement de projet prolonge une R.A.P.P, ou qu'un accompagnement collectif conduise à faire émerger une R.A.P.P...

Une autre "cousine" des R.A.P.P est la *pédagogie institutionnelle* : l'agent d'accueil est certes *institué* mais se découvre également *instituant* (on a vu qu'il participait à la définition de sa propre professionnalité). Les notions de *loi structurante* (lois internes au groupe, limite des interventions, clarification des mandats, des contrats) sont communes aux deux stratégies pédagogiques, l'hypothèse étant que cette structuration interne peut se propager à l'ensemble de la structure. Ce qui nous amène au rôle fondateur du langage...

### C. Langage et subjectivité

Le matériau des R.A.P.P est d'abord subjectif, l'objectivation n'intervenant qu'après, comme les ondes qu'un caillou fait dans l'eau. A l'origine, la méthode est celle des "groupes paroles" et ses inventeurs, des cliniciens, se référaient au cadre théorique de la psychanalyse. Il est possible d'orienter les R.A.P.P, selon les options préférentielles de l'animateur de formation, dans un sens plus clinique et intersubjectif que l'orientation davantage sociale que nous lui avons nous-mêmes donnée.

Cependant, quels que soient les buts prioritaires que l'on assigne à la formation, les théories de la subjectivité ne peuvent être absentes de son processus. Ainsi en est-il de toutes les formations où les engagements des personnes forment la matière première de l'action et la prise de conscience, un moteur central de la dynamique formative. (pédagogies du projet, formations

centrées sur l'analyse collective des biographies et d'une manière générale, toutes actions faisant intervenir des formes de bilan personnel).

Outre la nécessaire maîtrise, commune à toutes ces formations, des phénomènes de groupes et intersubjectifs, l'animateur de formation mobilise des concepts cliniques dès lors qu'il aide les agents éducatifs à objectiver les rapports inter-individuels entretenus avec les publics : seules les notions de *transfert* et de *contre-transfert*, par exemple, permettent de comprendre pourquoi un agent éducatif va avoir "spontanément envie" de passer une heure de son temps avec tel jeune et de se "débarrasser" au plus vite de tel autre !

### **3.2 Un mode de travail pédagogique appropriatif**

C'est à l'analyse sociologique des pratiques éducatives et des rapports éducatifs que nous allons à présent passer, en nous appuyant sur la grille de lecture des pratiques éducatives, construite dès 1977 par Marcel LESNE<sup>165</sup>.

#### A. Rappels théoriques

En articulant sa grille de lecture sur les concepts de "*socialisation, de rapports sociaux, de fonctions sociale*", Lesne distingue trois grands modes de travail pédagogique qu'il définit comme des "*rapports sociaux de savoir et de pouvoir*". Chacun poursuit des buts bien distincts (la formation contribue, en dominante, soit à "*reproduire*" le système, soit à en gommer les contradictions, soit à avoir envers lui une volonté critique et de changement). Dans chacun de ces rapports de savoir et de pouvoir, les apprenants (ou *stagiaires, formés* etc.) sont considérés en dominante comme des "*objets*", des "*sujets*" ou des "*agents*" de socialisation.

Si le premier mode (*transmissif*) est "*sociologiquement absent*", le second (*incitatif*) a tendance à privilégier les relations humaines aux dépens des apprentissages, tandis que le mode de travail pédagogique **appropriatif** constitue un ensemble presque vide ; peu présent dans la réalité, il présente un certain nombre de difficultés techniques de mise en œuvre et requiert surtout de la part des institutions et des pédagogues une forte volonté progressiste.

#### B. Le mode de travail pédagogique appropriatif et l'analyse de pratiques professionnelles

Le mode de travail pédagogique de type **appropriatif** (MTP3) se présente comme rapport au savoir de type "scientifique" et rapport au pouvoir de type "démocratique". Intégrant "dans le champ de la pédagogie l'insertion réelle des personnes en formation", l'acte pédagogique se "décentre". Le formateur apparaît comme un médiateur, une ressource pour décoder le réel ; la

---

<sup>165</sup> LESNE, M., opus cité, pp. 130- 250

formation est un lieu "d'appropriation cognitive du réel". Les apprenants "définissent les référentiels" de ce qu'ils veulent apprendre à partir d'un inventaire de leurs centres d'intérêts et problèmes. L'accent est mis sur la nécessité de "poser des questions pertinentes relatives à un problème" car "donner des réponses à des questions qu'on n'a pas posées est une des caractéristiques d'un mode d'approche non scientifique du monde"<sup>166</sup>. Le savoir, dans le MTP3, est un instrument d'émancipation ; la pédagogie est partage collectif du savoir et l'apprenant d'abord un "acteur social".

Ces comparaisons avec la pensée de Lesne nous permettent de retrouver terme à terme les principales caractéristiques du modèle de formation que nous avons présenté et recourent les premières considérations que nous avons effectuées pour situer les Réunions d'analyse de Pratiques professionnelles dans l'histoire de la pensée éducative. Le modèle est résolument progressiste et défend une certaine conception de l'acteur social et une conception de la formation qui épouse les *intérêts stratégiques* des apprenants. Reste, à présent, à examiner les conditions dans lesquelles il peut s'intégrer aux organisations de travail.

### **3.3 Les effets de la formation sur les organisations**

Les réunions d'analyse de pratiques professionnelles ont été conçues à l'origine pour se dérouler à l'*intérieur* de celles-ci et sur la base d'une négociation préalable entre l'animateur de formation et la direction de la structure concernée.

Un *référént institutionnel*, en principe, participe aux séances pour jouer le rôle d'*interface* entre la direction et les stagiaires, ce qui est un garde-fou à la fois pour la direction et pour l'animateur de formation afin que le lieu de formation ne s'autonomise de l'organisation (par exemple en devenant un espace revendicatif!).

Parmi les expériences que nous avons relatées, trois sur les quatre se sont déroulées à l'interne des missions locales. Quelles influences la formation a-t-elle eues sur ces structures ?

#### **A. Dans les deux premiers cas**

Des constats positifs quant à l'augmentation des compétences des professionnels furent enregistrés par l'encadrement, mais nous avons observé une très nette tendance de la part de celui-ci à marginaliser la formation et à en occulter les principes fondateurs. Les participants se sont qualifiés, ont eu des trajectoires ascendantes mais le plus souvent en quittant l'institution d'origine. Celle-ci a embauché à leurs places de jeunes professionnels vulnérables, aux

---

<sup>166</sup>LESNE, M., opus cité, pp.130-250

statuts plus précaires et ne possédant pas de mémoire de l'histoire institutionnelle, ni de capitalisations effectuées en partie grâce à la formation.

### B. Dans le second cas plus récent

Malgré les précautions et les préventions de l'animateur de formation à l'égard de la direction, celle-ci, tout en adoptant une ouverture apparente à l'égard des méthodes de formation, conserva une attitude de cécité et de dénégation sur ses implications organisationnelles. Les changements collectifs amorcés en fin de formation n'ont été possibles que grâce à la constitution progressive d'un collectif suffisamment important (plus de 50% de l'équipe) à qui la formation aura servi de ciment pour conforter une recherche de cohérence déjà présente antérieurement.

### C. Le cas le plus favorable

Il constitue dans notre échantillon un ensemble vide. C'est celui où l'institution éducative se lance dans un processus de *changement et d'évaluation d'elle-même* en accompagnant ce processus par la formation et la recherche. Il lui faut pour cela une certaine maturité d'acceptation de l'incertitude, du débat contradictoire interne et de la "mise à plat" d'un certain nombre de ses procédures propres. Ce genre d'opération questionne en effet fondamentalement les institutions dans leurs aspects organisationnels les plus stratégiques tels que le mode de circulation des informations et de prise de décision, le partage des responsabilités, les statuts des personnels, c'est-à-dire finalement, **leurs modes de gestion du savoir et du pouvoir**. Toutes les organisations ne sont pas prêtes à s'engager dans un travail aussi décourageant.

Si elles disent, à l'instar des missions locales de l'échantillon, souhaiter augmenter la qualification de leurs personnels et l'efficacité de leurs procédures et être en mesure de produire auprès des autorités des données positives pour renforcer leur légitimité, que cette qualité du travail passe par l'interrogation systématique et par l'échange de paroles sur les pratiques peut être considérée par elles comme *dangereux ou farfelu*.

*Dangereux ?* Comme le sont le changement et la perte de certitudes. La constitution d'une compétence collective peut être en outre vécue comme une forme de contre pouvoir menaçant.

*Farfelu ?* Car trop simpliste peut-être! ? On peut remarquer que nombre d'institutions ajoutent volontiers à la complexité des systèmes dans lesquels elles évoluent en abusant d'un jargon et de procédures sophistiquées dont il est permis de penser que la fonction essentielle est davantage de "marquer" un territoire en référence à elles-mêmes plus que d'éclaircir le champ dans lequel elles agissent.

Si cette fonction-écran du discours institutionnel est dominante, il y a peu de chance pour que l'organisation trouve quelque vertu à une certaine forme de

"parler vrai" telle que nous avons pu la voir fonctionner à l'occasion des réunions d'analyse de pratiques.

Le rôle du langage est en effet décapant. Que veulent dire les mots d'insertion, de contrat, de projet ? Un minimum d'interrogation sur le DIRE et le FAIRE à ce sujet ne peut qu'aboutir au pointage des contradictions entre l'un et l'autre et à une volonté éventuelle d'harmonisation. De même, "**Quels sont les choix, les priorités, les valeurs fortes ?**" constituent-elles de redoutables - quoique fort utiles - questions.

Le malaise des travailleurs sociaux, des agents d'insertion, et plus généralement des agents éducatifs, provient à notre avis de ce décalage entre leur propre recherche de sens et la cécité que se croient obligée de conserver leurs institutions d'appartenance.

En conclusion, les effets des réunions d'analyse de pratiques professionnelles sur les organisations dépendent étroitement du degré d'intégration de l'action de formation en leur sein et surtout du degré de volonté de (ou de tolérance au) changement de la part de ce que Malglaise<sup>167</sup> nomme le niveau de la "*Pratique Pédagogique Politique*".

La question de la possibilité d'émergence de nouveaux rapports acteurs/systèmes à l'intérieur des institutions porteuses de mandats éducatifs reste bien sûr ouverte, notamment dans les petites et moyennes structures qui constituent à plus d'un titre un cadre favorable pour ce type de démarche. Nous ne désignons pas seulement par là les associations à but non lucratif, ou les mouvements se réclamant d'un projet humaniste. Cette démarche peut tout à fait s'opérer dans un service ou une entité appartenant à une organisation plus vaste et qui posséderait une marge objective de liberté concernant l'organisation du travail, l'orientation politique et les priorités à mettre en oeuvre. Les possibilités en matière de formation continue offrent des cadres législatifs et financiers pour ce faire. C'est donc moins un problème de possibilités objectives que de volonté politique.

Pourtant, l'un des **enjeux** majeurs de ce type de formation réside dans la **question de l'articulation entre l'individuel et le collectif** sur de multiples plans que de nombreux observateurs s'accordent à juger stratégique au regard de l'état d'évolution de la société actuelle : compétences, augmentation des savoirs dits "transférables" - c'est-à-dire méthodologiques -, rationalité des organisations de travail, qualité et coût des services rendus etc. Ce à quoi il faut encore ajouter les effets positifs des formations sur **la déculpabilisation et la réduction du stress** des agents éducatifs et sur leur **reconquête du sens**. L'instauration de lieux de parole professionnels collectifs permet en effet aux participants de cesser de "faire leur affaire personnelle" de la misère du monde.

---

<sup>167</sup> MALGLAIVE, G., (1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Ligue Française de l'enseignement, 258 p.

Une charge considérable du stress s'amenuise donc progressivement, ce qui induit une augmentation du confort professionnel et une amélioration du climat et des relations au travail.

Or il ne manque pas de rapports, d'articles ni de déclarations publiques pour affirmer que le stress, la culpabilisation individuelle et les sentiments de perte de sens constituent des réalités particulièrement calamiteuses de notre société dite "post - moderne" !

Autrement dit, que l'on adopte la mesure à l'échelle des organisations ou à celle des individus, tout le monde pourrait y gagner et cela laisse entrevoir à quelles conditions une organisation pourrait devenir ce qu'un terme, aujourd'hui à la mode, désigne par "**organisation apprenante**".

## BIBLIOGRAPHIE

- 📖 BILLIAU, V, (1998), "L'analyse collective des pratiques professionnelles comme formations de formateur", *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, 1998.
- 📖 CROZIER, M., FRIEDBERG, E., (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 437 p.
- 📖 HEDOUX, J., (1994), "Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens : Des rapports complexes. Les Recherches - Actions de type stratégiques comme orientation féconde", *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 25, juin 94, Lille, USTL, 155 p, pp. 15-43.
- 📖 LESNE, M., (1977), *Travail pédagogique et formation d'Adultes. Eléments d'analyse*, Paris, PUF, 185 p
- 📖 MALGLAIVE,G.,(1981), *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Ligue Française de l'enseignement, 258 p
- 📖 MLEKUZ,G., (1985), "Les missions locales pour l'insertion professionnelles et sociale des jeunes", mémoire de DEA sous la direction de P.DEMUNTER, *Cahiers d'études du CUEEP n°4*, octobre 1985, Lille, UST, 107 p.
- 📖 SCHWARTZ, B., (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, La découverte, 245 p



## FICHE DE LECTURE

### LES ORGANISMES PRIVÉS DE FORMATION

#### *Enjeux et perspectives des emplois et des compétences*

Ministère de l'emploi et de la solidarité,  
La Documentation française, 1998, 256 p.

par Véronique BILLIAU

Dans le contexte récent d'émergence d'une branche autonome "formation professionnelle", les partenaires sociaux, dont la Fédération de la Formation Professionnelle, ont signé avec l'Etat un contrat d'études prospectives dont les résultats sont parus en 1998.

- 1. Champ de l'étude :** La branche professionnelle est constituée des organismes de formation privés dont l'activité principale est la formation et qui entrent donc dans le champ d'application de la convention collective nationale des organismes de formation (CCN-OF). En sont exclus, outre le secteur public et para-public, les centres de formation internes aux entreprises et/ou relevant d'une autre convention collective.
- 2. Structure du rapport :** L'ouvrage consacre une part importante à l'analyse de l'existant (114 p.) et à la prospective ; deux parties plus restreintes sont réservées aux préconisations et aux outils d'aide à la décision (tableaux de bord, ratios, diagnostic et gestion des ressources humaines etc.). Nous n'insisterons, dans le cadre de cette note de lecture, que sur les deux premières parties.
- 3. L'existant :** Si, depuis 73, la dépense de formation n'a fait qu'augmenter, on a observé un fléchissement en 94 qui interroge pour l'avenir. Dans ce contexte, les centres de formation de la branche, qui ne représentent que 16 % des organismes pèsent plus de 30% dans le marché ouvert<sup>168</sup> de la formation, lui-même égal à 30 milliards de francs ; leur part dans le marché est en augmentation ; ils réalisent plus de 50% des heures de formation.

---

<sup>168</sup>"Marché ouvert" = marché concurrentiel ; il est environ égal à 50 % du volume total de production de formation (60 milliards). Avec la rémunération des stagiaires et le crédit d'impôts exonération, la dépense française de formation s'élève à 133 milliards de francs.

- *Les salariés* de la branche se distinguent par leur mobilité professionnelle et par une ancienneté extérieure au champ. Le statut d'un salarié sur deux s'apparente au minimum à la CSP "professions intermédiaires" ; la précarité concerne essentiellement ceux d'entre eux qui tentent d'en vivre à titre principal alors qu'à côté d'eux, une population, sur-représentée par rapport aux autres branches, exerce en complément à une activité principale.
- *Les recrutements* s'opèrent largement sur la base d'expériences développées à l'extérieur de la branche, les gisements de recrutement se polarisant sur, d'une part les secteurs industriels et tertiaires, et sur, d'autre part, l'enseignement et l'action sociale.
- *Les critères d'embauche* sont par ailleurs davantage liés à la maîtrise de contenus de formation et à l'expérience pédagogique qu'à l'obtention d'un diplôme.
- *La mobilité des salariés* s'exerce moins à l'interne des structures que par passage d'une structure à l'autre.
- Enfin, *la formation de formateurs* surtout interne, se caractérise par l'informel et par l'intégration aux activités normales des structures.

Pourtant, les diplômés menant aux activités de formation sont en forte croissance (+ 40% entre 93 et 95) et sont de niveau élevé (licence minimum). Dans le panorama des formations, les DESS, généralistes, forment bien aux fonctions de cadres ; les DUFA et les DU apparaissent très hétérogènes (niveaux I, II ou III), tandis que les diplômés préparés par les autres organismes (AFPA, CESI, CNAM), présentent les traits homogènes suivants : importance de l'expérience tant dans les recrutements que dans les stratégies pédagogiques, importance accordée au projet professionnel et à l'individualisation.

Enfin, il n'existe pas de métiers-types propres à la branche mais plutôt des constellations d'activités ne coïncidant pas avec des statuts. Une classification en référentiel-métier, dans une démarche inductive qui se veut proche de la réalité en même temps que grille utile pour les professionnels, est proposée dans le rapport.

Quatre fonctions ou "familles professionnelles" sont ainsi dégagées dans le référentiel :

- \* l'animation de dispositifs et les prestations d'orientation
- \* l'ingénierie pédagogique et de formation
- \* le marketing commercial
- \* le management et la gestion d'organismes.

**4. Prospective.** Malgré quelques points de non retour (comme par exemple le poids des préoccupations vis-à-vis de l'emploi sur les politiques nationales ou bien la mondialisation), il demeure trois facteurs majeurs d'incertitude relatifs respectivement au degré de diffusion des nouvelles technologies de l'information (NTIC), à la transformation du lien emploi-formation et à l'évolution des modes de vie.

Le rapport isole huit variables d'évolution et, en les croisant avec le Rapport Boissonat<sup>169</sup>, aboutit à brosser quatre scénarii prospectifs :

un premier caractérisé par le repli politico-économique (modèle dit de "régression pédagogique"), un second marqué par le triomphe de l'ultra libéralisme ("l'élitisme éducatif"), un troisième où la France s'adapte à son environnement (la "formation contractuelle") alors que dans le dernier modèle, les pratiques de coopération triomphent au sein de nouvelles règles du jeu mondial (scénario dit de la "société cognitive").

Qu'en sera-t-il, en effet, à l'horizon 2015, des budgets-formation ? Réduction ? Augmentation ? Recherche de résultats à court terme ? Stratégies à long terme ? Comment évoluera la thématique de la "qualité" ? Se mettra-t-elle en œuvre en surface pour distinguer/labelliser des prestations concurrentielles ou s'intégrera-t-elle en profondeur dans les process ? Quels rôles joueront les indicateurs de temps et de durée dans cette qualité ? Pour ce qui concerne l'individualisation du rapport à la formation, l'apprenant sera-t-il un formé ? Un client ? Un contracteur ? Un acteur ?

Enfin qu'en sera-t-il du lien emploi formation (assujettissement à l'économique ? retour à l'éducation permanente ?), du rôle joué par l'Etat (technocratisation accrue ? Régulation ou laisser faire ? Concentration sur la grande pauvreté ou action volontariste en direction du non-public ?)

Chaque scénario décline des valeurs différentes pour chaque variable d'évolution. Parmi celles-ci, l'évolution des organisations de travail au sein des structures de formation ainsi que l'évolution des publics ciblés par la formation représentent également des points sensibles.

---

<sup>169</sup>Boissonat, J., (dir), (1995), Le travail dans 20 ans, Paris, Odile Jacob.



## FICHE DE LECTURE

### FORMATION PROFESSIONNELLE

#### Libérer les initiatives des organismes privés et clarifier les règles

LIVRE BLANC édité par la Fédération de la Formation Professionnelle  
Mars 1998, 63 p.

par Véronique BILLIAU

L'objectif poursuivi par la F.F.P, à travers ce Livre Blanc, est de donner un "coup de projecteur" sur "l'acteur majeur"<sup>170</sup> du secteur de la formation professionnelle représenté par les centres privés de formation et de lancer un "cri d'alarme" : la formation professionnelle aura des difficultés à relever les défis actuels si elle ne se *dé-sclérose* pas.

Il faut donc encourager le dynamisme, les initiatives et les investissements des opérateurs privés. Comment ? En leur offrant une "stabilité" (par exemple par des contrats pluri-annuels), une "lisibilité" (notamment dans les procédures d'appels d'offre) et une sécurité juridique ( car dans ce domaine règnent "brouillard et archaïsme").

La F.F.P. insiste sur ses propres efforts pour structurer la branche et la faire évoluer comme force de proposition.(signature avec l'Etat du Contrat d'Etudes Prospectives<sup>171</sup>, création d'un *observatoire permanent économique*, engagement en faveur de la *qualité*).

Elle entend démontrer qu'elle intègre tous les paramètres et enjeux du secteur "formation professionnelle" mais le message est clair : il faut stopper certaines "dérives, dysfonctionnements". Les critiques portent sur "le manque de transparence" des procédures d'appel d'offre publics, la concurrence "inégaie" avec les secteurs publics et para-publics, la non légitimité de certains intermédiaires dans les processus d'évaluation de la qualité (OCPA par exemple) et, bien entendu, sur la contradiction entre les injonctions à la qualité

---

<sup>170</sup> Les termes en italiques sont puisés dans le texte

<sup>171</sup> (1998), *Les organismes privés de formation - Enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, Paris, La Documentation Française, 243 p, annexes

des commanditaires publics et... le caractère dérisoire de leurs taux de financement !

**Les 35 propositions finales** s'articulent autour de 5 axes :

1. Reconnaissance de la formation privée comme "*activité économique à part entière*". (3 propositions comme la suppression de la nature fiscale de l'obligation légale et l'augmentation du caractère obligatoire du financement de la formation par les entreprises)
2. Réduction de la concurrence avec le secteur public (12 propositions sur cet axe dont citons, à titre d'exemple, l'instauration de règles du jeu égalitaires entre les différents segments du marché, la modification des bases de tarification etc. )
3. Qualification et emploi des jeunes : parmi les 7 propositions figurent l'accès à l'apprentissage pour les organismes privés et l'extension du bénéfice des contrats en alternance aux plus de 26 ans
4. Développement des compétences tout au long de la vie : cet axe comprend 8 propositions visant à faciliter l'individualisation du rapport à la formation et la solvabilité de la demande individuelle.
5. Le dernier axe concerne l'accès aux marchés Européens et Internationaux.

## FICHE DE LECTURE

### SAVOIRS THEORIQUES ET SAVOIRS D'ACTION

Jean-Marie Barbier, Paris, PUF,  
Collection Pédagogie d'aujourd'hui, 1996, 305p.

Par Christine CAPELANI

L'ouvrage est issu d'une table ronde organisée dans le cadre de la Seconde Biennale de l'éducation et de la formation et du Bicentenaire du Conservatoire National des Arts et Métiers (avril 1994).

Son objet principal, annonce J.M. Barbier dans l'introduction, consiste à *"faire le point sur la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action et sur les évolutions qu'elle peut connaître"*(p.4).

L'enjeu dépassant singulièrement le cadre d'une discipline ou d'un champ de pratiques, il a été fait appel à des spécialistes issus de disciplines qui ne peuvent échapper à ce questionnement. Très concrètement, il a été demandé à chaque contributeur de répondre à cinq questions :

- la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est-elle pertinente ?
- comment peut-elle être fondée ?
- quelles interactions existent entre les deux types de savoirs dans les situations ordinaires et dans les situations d'innovation ?
- quels rôles d'acteurs impliquent-ils tant dans leur production que dans leur mobilisation ?
- comment s'articulent-ils et s'intègrent-ils aussi bien dans la recherche, dans l'action, que dans la formation ?

A partir des textes dont il dispose au moment où il rédige l'introduction de l'ouvrage, Jean-Marie Barbier fait quatre constats :

- Celui du surinvestissement du paradigme de pensée construit autour de la bipolarisation théorie-pratique ; celui-ci apparaissant comme une grille intellectuelle *"obligée"* par laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et leur identité. Les contours de ce paradigme sont décrits ; la théorie c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des *"hautes terres"* ; à l'inverse, la pratique c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, de l'incertain, des *"basses terres"*.

- En même temps qu'est repérée l'influence de ce paradigme, on constate une série de tentatives ayant pour objet de relativiser le statut des savoirs en général et des savoirs théoriques en particulier. Trois types de relativisation peuvent ainsi être repérés : la production des savoirs comme résultat des actes de recherche et l'analyse de la dynamique sociale propre à ces actes et à leur historicité ; l'analyse des transformations des savoirs dans leur communication et la dépendance que peut prendre leur énoncé par rapport aux contextes et aux destinataires de cette communication ; la définition même de la théorie comme une forme prédicative de la connaissance ou comme représentation partagée.
- Parallèlement, se développent de plus en plus nombreuses et avec de plus en plus de force, des tentatives d'exploration de la production des savoirs à partir des pratiques et, le cas échéant, avec les acteurs de cette pratique. Ces tentatives présentent tantôt en dominante un statut scientifique, tantôt un statut de valorisation de l'action en lui donnant précisément les attributs traditionnels des savoirs théoriques.
- Enfin, dernier constat, plusieurs outils conceptuels sont proposés pour permettre une intelligence des passages entre action et savoir, ce qui, pour Jean-Marie Barbier, laisse à penser que s'ouvre là une voie de recherche permettant de penser le problème des transitions entre le "savoir indicatif" et le "savoir opératif".

Les dix-huit contributeurs se réfèrent, pour la majorité d'entre eux, aux sciences dites exactes, mathématiques, physique, mais aussi aux sciences de gestion, à la linguistique, la médecine, l'ergonomie, la sociologie, la philosophie, etc..

Dans l'impossibilité de reprendre exhaustivement l'ensemble de leurs contributions, nous avons fait le choix, certes contestable, de présenter des écrits qui privilégient la coexistence et la complémentarité des différents types de savoirs et des écrits qui questionnent l'existence des savoirs théoriques et les présentent comme des pratiques sociales.

Dans le premier cas, on trouve l'exemple de la médecine (Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical, Alain Bernadou, pp 29-41) qui revendique une base théorique scientifique depuis ses origines hippocratiques mais qui se veut aussi une pratique intégrant, dans un souci d'efficacité "*tous les savoirs, même les plus archaïques et les plus populaires*". Les médecins sont des praticiens et tout à la fois, des "*hommes de science, de pratique et de relation*" (p. 33).

On trouve aussi l'exemple de cette coexistence chez Jean-Jacques Gagnepain et Jean-Claude André (Les savoirs de l'ingénieur, pp. 91-100) qui "*campent le décor d'une science causale (...) privilégiant l'économie et l'action, ouverte sur le monde de l'artificiel et d'une science de la nature (...), tournée vers les étoiles, impliquée dans l'approfondissement de la connaissance*" (p. 94) mais qui soulignent que, "*suyant en cela Galilée, elles ne doivent pas s'opposer*

*mais se compléter, se féconder mutuellement pour assumer leur renouvellement et leur évolution".*

Les savoirs sont aussi complémentaires "*au sens fort du terme*" pour Jean-Blaise Grize (Savoirs théoriques et savoirs de l'action. Point de vue logico-discursif, pp 119-129) mais les savoirs théoriques sont issus des savoirs d'action et l'auteur propose d'ailleurs de renverser l'ordre du titre de l'ouvrage - les savoirs théoriques ayant été placés en tête du fait de "*leur dignité*" - et de considérer que ce sont les savoirs d'action qui sont au point de départ de la connaissance. L'auteur voit, dans le retournement du titre, au moins deux raisons : d'abord, celle des réalisations "*remarquables*" qui, dans l'histoire des techniques, reposent sur des savoirs d'action et ensuite, celle de la psychologie génétique, de Piaget et de son école.

Dans le second cas, celui des écrits qui questionnent les savoirs théoriques, François-Victor Tochon (Grammaires de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation, pp 249-273) affirme qu'il n'y aurait "*pas de concepts à l'état pur mais des notions théoriques partagées*"; qu'il n'y aurait "*pas d'autonomie des savoirs théoriques*" mais que ceux-ci seraient "*inexorablement*" situés dans un contexte social ; qu'il n'y aurait "*pas de mémoire mais des principes de reconstruction*" ; que "*la déduction serait une forme sophistiquée d'inférence*" et que "*la théorie serait une pratique verbale*". A cette lumière, "*les modèles de la science feraient l'effet de schémas rudimentaires et nécessiteraient des ajustements permanents aux exceptions propres à chaque contexte*" (p. 263).

En bref, conclut l'auteur, le rapport théorie-pratique semble changer, sa conceptualisation n'est plus classique, elle est à reconstruire. La pratique ne se conçoit plus en termes d'applicabilité théorique mais c'est la théorie qui se conçoit dans l'émergence du savoir-faire. Les ruptures experts/novices sont resituées non comme des extrêmes mais dans le continuum de cheminements personnels et d'appropriations originales. Le réel se modélise et la modélisation s'actualise. Il s'agit de la construction autonome des objets du savoir par les professionnels qui modélisent leurs expériences et qui planifient leur action. La "*grammatisation*" de l'expérience professionnelle ouvre la voie des réalités virtuelles dans la formation professionnelle ; leur partage en société modifiera l'expérience et la culture des professions (p. 273).

Enfin, de manière plus polémique, Bruno Latour (Sur la pratique des théoriciens, pp. 131-146), affirme "*qu'en théorie, les théories existent ; en pratique, elles n'existent pas. Ou bien, l'on accepte d'emblée le point de vue théorique et on voit les théories à l'oeuvre. Ou bien, l'on refuse de commencer par accepter leur existence et les savoirs théoriques disparaissent*". Et, plus loin encore, "*tous les efforts pour repenser cette opposition artificielle théorie-pratique ne laveront pas cet artefact de son péché originel : ne pas exister*" (p. 132).

Il y a quelque outrecuidance, reconnaît l'auteur, de commencer par nier brutalement dans un ouvrage consacré au sujet qu'il y ait là matière à un ouvrage. Mais, pour lui, "*il n'y a rien de théorique dans la production d'une*

*théorie : il y faut une pratique comme pour toutes les activités : des corps habiles, des collègues, des inscriptions, des lieux instrumentés etc." (p. 133).*

La pratique est donc un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines. Savoir, c'est toujours savoir-faire et faire-savoir. Autrement dit, le mot savoir ne veut rien dire de plus englobant que le mot pratique ; quant à l'expression "*savoir pratique*", elle n'a pas plus de sens que celle de "*savoir théorique*" (p. 134).

Il s'agit de se débarrasser d'un faux-problème en rappelant l'universalité de la notion de pratique, en dissolvant les savoirs et en transformant la théorie en un résultat, une chose, un objet, alors qu'on la traitait jusque-là, pour des raisons politiques, à la fois comme un processus et un produit (p.136).

Se reconnaissant très intéressé et fortement "*stimulé*" par ces diverses contributions mais aussi "*frappé*" par la polysémie des notions utilisées, Jean-Marie Barbier tente d'apporter quelques éclaircissements en distinguant les "*savoirs objectivés*" et les "*savoirs détenus*".

Les premiers sont conservables, cumulables, appropriables et peuvent être affirmatifs (activités de production de représentations du réel) ou opératifs (activités de transformation du réel).

Les seconds sont inscrits dans les capacités, attitudes, professionnalités d'un individu ou d'un groupe. Enfin, savoirs objectivés et savoirs détenus sont à référer à leurs conditions d'apparition et de développement.

Présentées comme des hypothèses, ces observations, reconnaît Jean-Marie Barbier, laissent de côté la place des savoirs dans les constructions et reconnaissances identitaires et surtout ne changent rien aux constats précédemment effectués sur les ambiguïtés et les passages incessants d'une notion à l'autre dans le langage savant comme dans le langage social.

Mais, interroge l'auteur, ces ambiguïtés et cette mobilité ne sont-elles pas fonctionnelles ?

Ne permettent-elles pas de cumuler, sur la notion de savoir, des effets de reconnaissance et des effets d'efficacité qui relèvent de logiques différentes ?

La question de l'élucidation des rapports entre savoir et action n'est-elle pas liée fondamentalement à celle des rapports entre savoir et pouvoir ?(p. 17).

En effet, pour Bruno Latour, "*une théorie permet de tenir à la fois un très grand nombre de cas, c'est là, le secret de sa force. Celui qui tient la théorie - théorique, épistémologique - renverse les rapports de forces non seulement à l'extérieur - comme Thalès avec sa pyramide - mais aussi, mais surtout, à l'intérieur de la Cité.(...).*

*On comprend pourquoi le travail théorique ne peut plus être étudié pour lui-même, à l'écart de la politique. Trop d'enjeux maintenant alourdissent le débat qu'il faudrait détacher l'un après l'autre afin d'extraire dans sa pureté l'intéressante différence de la théorie redevenue une tâche parmi d'autres tout aussi intéressantes. (...) On comprend pourquoi quelque soit le nombre des ethnographies du travail théorique qui paraissent, la distinction entre "savoir théorique" et "savoir pratique" a encore de beaux jours devant elle"(p. 146).*

L'effort d'élucidation et de confrontation entrepris ici, à propos des distinctions, dialectisations et mystifications sociales éventuelles entre savoirs théoriques et

savoirs pratiques fait aussi particulièrement sens dans les Sciences de l'éducation.

Ces différentes contributions, réunies, introduites et mises en perspective par Jean-Marie Barbier, s'avèrent, de ce point de vue, stimulantes.



## BIBLIOGRAPHIE GENERALE

On distingue, dans cette bibliographie, les ouvrages et numéros spéciaux de revues, d'une part, et les articles, d'autre part.

### 1. *Les ouvrages et numéros spéciaux de revues*

- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle, PARIAT, Marcel, (1993), *La fonction formateur, Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p
- 📖 ALLOUCHE-BENAYOUN, Joëlle, PARIAT, Marcel, (1998), *Guide de l'insertion professionnelle et sociale*, Paris, Dunod, 301 p
- 📖 AECSE, (1985), *Les Sciences de l'Education, enjeux et finalités*, Paris, AECSE, Diffusion Université de Paris VIII, 41 p.
- 📖 AFPA, (1989), *La formation des formateurs : l'expérience de l'AFPA*, Paris, Education Permanente Editions, 172 p.
- 📖 A3E (Association pour l'étude et l'emploi en Europe), (1984), Etude réalisée par CHANTELOUBE, Jean-Pierre, et MAHE, Marie-Christine, *Les métiers de la formation, Qualifications et formation professionnelle*, Paris, 2 tomes, 151 p. et annexes, 96 p. et annexes.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 285 p.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 305 p.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, LESNE, Marcel, (1986), *L'analyse des besoins en formation*, Paris, R.Jauze, 255 p.
- 📖 BAUTIER, Elisabeth, CHARLOT, Bernard, ROCHEX, Jean-Yves, (1992), *Ecole du savoir, dans les banlieues et ailleurs...*, Paris, Armand Colin, 253 p.
- 📖 BESNARD, Pierre, LIETARD, Bernard, *La formation continue*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, n°1655, 126 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Fayard, 244 p.
- 📖 BOURDIEU, Pierre, (1993), *La Misère du Monde*, Paris, Editions de Minuit, 954 p.

- 📖 BOURGOIS, Yvette, HEDOUX, Jacques, (1989), Les publics du DUFA de Lille, 1974-1987, *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 13, septembre 1989, 113 p.
- 📖 BRAUN, Agnès, (1989), *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Editions d'Organisation, 176 p.
- 📖 *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, (1995), Profession : formateurs d'adultes. Politiques de Formation et rôle des Universités, Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, n°76, 134 p.
- 📖 *Cahiers d'Etudes du CUEEP (Les)*, (1987), Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation, Lille, USTL Flandre-Artois, n°9, 113 p.
- 📖 *Cahiers d'Etudes du CUEEP (Les)*, (1994), Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation, Lille, Université de Lille I-CUEEP, n°25, juin 1994, tome I, 155 p., n°26, novembre 1994, tome 2, 145 p.
- 📖 CAPELANI, Christine, (1995), *Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique*, Thèse Nouveau Régime, Lille, CUEEP-USTL, 3 tomes, 132 p., 404 p. et annexes.
- 📖 CAPELANI, Christine, HEDOUX, Jacques, (1990), Objectifs et modes d'évaluation, *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n°16, février 1990, 119 p.
- 📖 CARDON, Claude-Alain, (1996), *Les formateurs dans la division sociale de travail*, Thèse Nouveau Régime, Lille, Université de Lille I-CUEEP-USTL, 475 p. + annexes 63 p.
- 📖 CARRE, Philippe, MOISAN, André, POISSON, Daniel, (1997), *L'autoformation*, Paris, PUF, 276 p.
- 📖 Centre INFFO, (1995), *Les métiers de la formation*, Paris, La Défense, Collection guides techniques, 133 p.
- 📖 Centre INFFO, (1998), *Guide des métiers de la formation des adultes*, Paris, Centre INFFO.
- 📖 CHARLON, Elisabeth, DEMAILLY, Lise, FEUTRIE, Michel, VERMELLE, Marie-Christine, (1994), Les organismes de formation en relation avec l'entreprise. Nouvelles organisations, nouveaux produits, nouvelles professionnalités, Lille, Faculté de Sciences économiques et sociales, Lille I, CLERSE, 198 p.
- 📖 CHARLOT, Bernard, (1995), *Les Sciences de l'Education, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, Collection Pédagogie, 248 p.

- 📖 CHARLOT, Bernard, (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris Anthropos, 112 p.
- 📖 DEMUNTER, Paul, (1997), *20 ans d'Education des adultes*, Bruxelles-Paris, Contradictions, L'Harmattan, 445 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1980), *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Coll. Problèmes, Editions sociales, 223 p.
- 📖 DUBAR, Claude, (1991), *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 278 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1971), La formation des formateurs, Paris, n°12, décembre 1971, 207 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1974), La formation est-elle un métier ?, Paris, n°25, septembre-octobre, 1974, 124 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1979), La formation des formateurs, paris, n°49-50, octobre 1979, 202 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1987), L'audit de la formation, Paris, n°91, décembre 1987, 157 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1985), L'autoformation, Paris, n°78-79, juin 1985, 210 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1985), La recherche en formation, Paris, n°80, septembre 1985, 171 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1989), L'Education Permanente vingt ans après, Paris, n° 98, juin 1989, 198 p.
- 📖 *Education Permanente*, (1992), Approche didactique en formation d'adultes, Paris, n°111, juin 1992, 261 p.
- 📖 *Entreprise et Carrières*, (1998), Responsables formation, formateurs. Des métiers en (r)évolution, Supplément du n°454 de Entrprise et Carrières, novembre 1998, 42 p.
- 📖 FERREOL, Gilles, et al., (1991), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Armand Colin, 300 p.
- 📖 FREIRE, Paolo, (1974), *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 197 p.
- 📖 FOUURIAT, Michel, (1986), *La formation des formateurs dans les Universités*, Paris, Editions de la Sorbonne, 129 p.
- 📖 FRITSCH, Philippe, (1971), *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 176 p.

- 📖 GALVANI, Pascal, (1991), *Autoformation et fonction formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chroniques sociales, 170 p.
- 📖 HEDOUX, Jacques, CAPELANI, Christine et al., (1990), Actes du Colloque : *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1<sup>er</sup> décembre 1989, Numéro spécial des Cahiers d'études du CUEEP, édité par le CUEEP et la FCEP, juin 1990, 2 tomes, 359 p. et annexes.
- 📖 HEDOUX, Jacques, (1995), *Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation*, Paris, Editions Lamarre, 261 p.
- 📖 INSEE-LIAISONS SOCIALES-DARES, (1998), *La formation continue en entreprise*, Paris, Editions Liaisons, n°9, 151 p.
- 📖 LIETARD, Bernard, dir., (1994), *Les métiers de la formation*, Paris, La Documentation Française, 319 p.
- 📖 LESNE, Marcel, (1977), *Modes de travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, l'Éducateur, 185 p.
- 📖 LESNE, Marcel, (1984), *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 238 p.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 280 p.
- 📖 POUJOL, Geneviève, (1981), *L'éducation populaire, histoire et pouvoirs*, Paris, Editions ouvrières, Collection Politique sociale, 225 p.
- 📖 POUR, (1988), *L'analyse sociologique des organisations*, Toulouse, Privat, n°28, 126 p.
- 📖 SAINSAUVEUR, A., LAPRA, J.P., (1989), *La fonction formation dans l'entreprise*, Paris, Dunod, 220p.
- 📖 SNYDERS, Georges, (1975), *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 272 p.
- 📖 SNYDERS, Georges, (1976), *Ecole, classe et lutte de classes*, Paris, PUF, 380 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1973), *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 333 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1977), *Une autre école*, Paris, Flammarion, 257 p.
- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1981), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Paris, La Documentation française, 164 p.

- 📖 SCHWARTZ, Bertrand, (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, Editions La Découverte, 245p.
- 📖 TARBY, André, (1990), *L'incontournable relation formation et droit*, Paris, Bruxelles, Contradictions, L'Harmattan, 384p.
- 📖 TERROT, Noël, (1983), *Histoire de l'Education des adultes en France*, Paris, Edilig, 307 p.
- 📖 VERNIERS, Christiane, (1985), La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ?, Lille, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n°3, 150 p.
- 📖 VERSPIEREN, Marie-Renée, (1991), *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, Paris, Contradictions, L'Harmattan, 396 p.

## **2. Articles théoriques, méthodologiques et techniques**

- 📖 *Actualité de la Formation permanente*, (1992), A propos de formateurs, GERARD, Françoise, (dir), n°117, pp. 40-85.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, (1985), Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation, Paris, *Education Permanente*, n°80, septembre 1985, pp. 103-123.
- 📖 BARBIER, Jean-Marie, LESNE, Marcel, (1976), Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : les modes de détermination des besoins en formation, Paris, *Pour*, n°46, pp.51-64.
- 📖 BEILLEROT, Jacky, (1974), Formateur, métier ou fonction ?, *Education Permanente*, Paris, n°26, novembre-décembre 1974, pp. 99-102.
- 📖 CARBONNIER, Christine, GERARD, Françoise, (1995), L'offre de formation aux métiers de la formation, Centre INFFO, Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n°137, juillet-août 1995, pp.91-96.
- 📖 CFTD, *Formation. Des métiers qui bougent*, 3 fascicules, (1987), 4 p., 20 p. et 8 p.
- 📖 FRITSCH, Philippe, (1969), Formateurs d'adultes et formation d'adultes, Paris, *Revue Française de Sociologie*, n°X-4, pp. 427-447.
- 📖 HEDOUX, Jacques, Des formateurs et leurs publics : solidarités et proximités sociales ?, *Education permanente*, Paris, n°74, pp. 43-64.

- 📖 HEDOUX, Jacques, (1994), Sciences Humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes, *Les cahiers d'Etudes du CUEEP*, Lille, n°25, juin 1994, pp. 15-65
- 📖 JOBERT, Guy,(1985), Processus de professionnalisation et production du savoir, *Education Permanente*, Paris, n°80, septembre 1985
- 📖 JOBERT, Guy, (1987), Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes, *Education permanente*, Paris, n°91, mars 1987, pp.19-34.
- 📖 LIETARD, Bernard, BEAUMELOU, Fabienne, (1989), Vers un formateur européen ?, *Education permanente*, Paris, n°99, septembre 1989, pp. 55-66
- 📖 LIETARD, Bernard, (1992), La formation change, les formateurs aussi, Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, Centre INFFO, n°117, mars-avril 1992, pp. 41-45.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1983), La formation et la qualification des agents de la formation continue, *Education Permanente*, Paris, n°63, mars-avril 1983, pp. 39-45.
- 📖 MALGLAIVE, Gérard, (1987), Où vont les formateurs ?, *Actualité de la formation permanente*, n°90, septembre-octobre 1987, pp. 113-120.
- 📖 POLLEFOORT, R., (1987), Formateur demain, quel métier ?, *Formation continue et développement des organisations*, n°75, janvier-mars 1987, pp.11-16.
- 📖 TARBY, André, (1994), Les formateurs. Le statut des formateurs à l'heure d'une nouvelle négociation, Paris, *Education Permanente*, n°118, 1994, pp.99-117.
- 📖 TOCHON, Jean-François, (1992), Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ?, Paris, INRP, *Recherche et Formation*, n°11, 1992, pp.33-50.

# LES ASSOCIATIONS ET GROUPEMENTS DANS LA FORMATION DES ADULTES

(classés par ordre alphabétique)

- AROFESSEP :** Association Régionale des Organismes de Formation de l'Economie Sociale et de l'Education Permanente.  
Regroupement de 40 organismes de formation de la région Nord Pas-de-Calais.  
Développe quatre pistes de réflexion et de travail : la qualité et l'évaluation, la formation des formateurs, la spécificité de l'économie sociale et l'éducation permanente.  
Président : Marc GODEFROY.  
Adresse : AROFESEP. 1, place Georges Lyon. 59000 LILLE  
Tél : 03 20 62 22 66. Fax : 03 20 53 80 27.
- A2RF :** Association Régionale des Responsables de Formation du Nord Pas-de-Calais.  
Affiliée au GARF (*cf.*, ci-dessous).  
Une centaine d'adhérents (responsables de formation, représentants des organismes publics, représentants des institutions de la formation et de l'emploi).  
But : contribuer à la professionnalisation des métiers de la formation.  
Modes de travail: Partage d'expériences professionnelles ; Réflexions thématiques ; Mise en commun d'informations et création de réseaux ; Découverte et acquisition d'outils nouveaux.  
Adresse : SCOP. 3-5, rue Camille-Guérin. 59800 LILLE.  
Tél : 03 20 52 44 13. Fax : 03 20 53 83 39.
- CSFC :** Chambre Syndicale des professionnels de la Formation.  
400 membres (formateurs libéraux, formateurs multi-employeurs salariés, formateurs-employeurs).  
Se donne pour objet : la défense et la représentation des professionnels en tant que personnes physiques. Représente nationalement les professionnels indépendants de la formation.  
Président : Alexandre GINOYER.  
Adresse : 15, rue Caumartin. 75009 PARIS.

**FFP :** Fédération de la Formation Professionnelle.  
Fédération d'employeurs membre du CNPF par l'intermédiaire de la Fédération SYNTEC et de la CGPME.  
Se donne pour objet : aider les entreprises et les organisations dans leurs mutations et leur développement ; promouvoir la certification des procédures d'assurance qualité des organismes de formation (OPQF : Office professionnel de qualification des organismes de formation) ; accroître la représentation institutionnelle.  
Président : Jean WEMAERE.  
Président régional : Bernard BOULONNE.  
Adresse régionale : CESI Nord. 7, rue Diderot. 62000 ARRAS.  
Tél : 03 21 51 85 55. Fax : 03 21 24 21 54.

**GARF :** Groupement des animateurs et responsables de formation en entreprises.  
900 adhérents, plus spécifiquement dans les grandes et moyennes entreprises.  
Président : Jean PAPI.

## LISTE DES REVUES

- 📖 *Actualité de la formation permanente*, Paris, Centre INFFO, Tour Europe, Cédex 07, 92049, Paris, La Défense
- 📖 *Bulletin de l'AECSE*, (Association des Enseignants et chercheurs en Sciences de l'Education), AECSE-Diffusion, Université de Nancy, Sciences de l'éducation, BP 3397, 54015 NANCY Cedex
- 📖 *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, (Centre Université-Economie d'Education Permanente), Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille I, CUEEP, 11, rue Auguste Angellier, 59046 Lille Cedex
- 📖 *Education Permanente*, 16, rue Berthollet, 94110 Arcueil. Abonnements : 10, rue du Fief, 77930 Cely-en-Brie.
- 📖 *Educations*, Revue de diffusion des savoirs en éducation. Commandes et abonnements : Emergences Editions/Educations, 12 Allée Cantilène, 59650 Villeneuve d'Ascq
- 📖 *Etudes et expérimentations*, Paris, Délégation à la formation professionnelle, La Documentation française, 124, rue Henri Barbusse, 93308 Aubervilliers Cedex
- 📖 *Monde diplomatique (Le)*, 15, rue Falguière, 75001 Paris Cedex 15
- 📖 *Pour*, Paris, Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, 13/15, Rue des petites Ecuries, 75010 Paris
- 📖 *Pratiques de Formation Analyses*, Université de Paris VIII, Presses Universitaires de Vincennes, 2, rue de la Liberté, 93526 SAINT-DENIS Cedex 02
- 📖 *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05
- 📖 *Revue Française de sociologie*, Paris, 82, rue Cardinet, 75017 Paris. Abonnement : centrale des Revues, 11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex
- 📖 *Sciences Humaines*, 83, rue de Paris, 89000 Auxerre



# ADRESSES UTILES

## 1. REPÉRAGE NATIONAL

AFFA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes)  
13, place du Général de Gaulle. 93108 Montreuil Cedex  
Tél. : 01 48 70 50 00

Centre INFFO (Centre pour le Développement de l'information sur la formation permanente)  
Tour Europe. 92049 Paris la Défense Cedex  
Tél. : 01 41 25 22 22

Chroniques Sociales  
7, rue du Plat. 69288 Lyon Cedex 02  
Tél. : 04 78 37 22 12

CNDP (Centre national de documentation pédagogique)  
13, rue du Four. 75270 Paris Cedex 06  
Tél. : 01 46 34 54 80

DUNOD Editeur  
5, rue Laromiguière. 75005 Paris  
Tél. : 01 40 46 35 00

Editions NATHAN  
9, rue Mechain. 75676 Paris Cedex 14  
Tél. : 01 45 87 50 00

Education Permanente  
10 bis, rue du Fief  
77930 Cély en Bière

INSEE INFO SERVICE.  
Tour Gamma A. 195, rue de Bercy. 75582 Paris Cedex 12  
Tél. : 01 41 17 66 11  
Unité Communication externe. Timbre H 533  
18, boulevard Adolphe Pinard. 74675 Paris Cedex 14

La Documentation Française  
29, quai Voltaire. 75 344 Paris Cedex 07  
Tél. : 01 40 15 70 00  
Commandes : 124, rue Henri Barbusse. 03308 Aubervilliers Cedex  
Tél. : 01 48 39 56 00

Liaisons Sociales. Groupe Liaisons  
BP 78. 92503 Rueil-Malmaison Cedex  
Tél. : 01 41 29 96 96

## **2. REPÉRAGE RÉGIONAL**

AFPA (Direction Générale)  
3 et 5, rue Denis Godefroy. BP 2021. 59013 Lille Cedex  
Tél. : 03 20 12 35 50 - Fax : 03 20 57 98 96

ANPE (Direction Régionale)  
53, rue Jean Jaurès. 59000 Lille  
Tél. : 03 20 96 54 54. - Fax : 03 20 96 54 79

ASSEDIC Lille  
3/5, rue Gosselet. BP 1170. 59012 Lille Cedex  
Tél. : 03 20 86 02 02

C2RP (Centre Régional de Ressources Pédagogiques)  
Immeuble "Le Vendôme". 50, rue Gustave Delory. 59000 Lille  
Tél. : 03 20 90 73 00 - Fax : 03 20 90 73 20

Conseil Général - Département du Nord  
Bureau RMI - Action sociale  
51, rue Gustave Delory. 59047 Lille Cedex  
Tél. : 03 20 63 47 71

Conseil Général - Département du Pas-de-Calais  
RMI - Cellule Départementale d'Animation RMI  
8, Impasse Ferdinand Buisson. 62018 Arras  
Tél. : 03 21 22 62 62 poste 2866

Conseil Régional du Nord Pas-de-Calais  
DFPPA (Direction de la Formation Permanente professionnelle et de  
l'Apprentissage)  
Hôtel de Région. Centre Rihour - F - 59555 Lille Cedex  
Tél. : 03 20 82 82 82

CNASEA  
17, square Dutilleul. 59800 Lille  
Tél. : 03 20 63 34 00

DRASS (Direction régionale des affaires sanitaires et sociales)  
62, boulevard de Belfort. 59 024 Lille Cedex  
Tél. : 03 20 62 66 00 - Fax : 03 20 62 66 62

DDASS (Direction départementale des affaires sanitaires et sociales du Nord)  
Cité administrative, 175, rue Gustave Delory. 59000 Lille  
Tél. : 03 20 18 33 33 - Fax : 03 20 85 08 26

DDASS (Direction départementale des affaires sanitaires et sociales du Pas-de-Calais)  
14, voie Bossuet. 62016 Arras Cedex  
Tél. : 93 21 60 30 00 - Fax : 03 21 51 32 84

DRTEFP (Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle)  
"Les Arcades de Flandres", 70, rue Saint Sauveur. BP 456. 59021 Lille Cedex  
Tél. : 03 20 96 48 60

DDTEFP (Direction départementale du travail, de l'emploi et la formation professionnelle)  
77, rue Léon Gambetta. 59000 Lille  
Tél. : 03 20 06 70 97 - Fax : 03 20 42 08 85

DRJS (Direction régionale de la jeunesse et des sports)  
35, rue Boucher de Perthes. 59000 Lille  
Tél. : 03 20 14 42 42 - Fax : 03 20 14 42 00

EDUCATIONS (Revue de diffusion des savoirs en éducation)  
Emergences Editions-Educations  
12, Allée Cantilène. 59650 Villeneuve d'Ascq

## LES LIVRAISONS DES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

---

- |            |  |          |  |
|------------|--|----------|--|
| n° 1       | <i>L'éducation populaire en Grèce</i><br>(janvier 1984)  | n° 19    | <i>20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens</i><br>(novembre 1991)  |
| n° 2       | <i>Un programme de développement local intégré dans le Pas-de-Calais</i><br>(juin 1984)  | n° 20    | <i>Entreprise et représentations de l'illettrisme</i> (juin 1992)  |
| n° 3       | <i>La "qualification sociale" : un nouveau besoin de formation ?</i> (juin 1985)   | n° 21    | <i>Canal 6, rapport d'évaluation</i><br>(décembre 1992)  |
| n° 4       | <i>Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes</i><br>(octobre 1985)   | n° 22    | <i>Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU en enseignement à distance</i><br>(mars 1993)   |
| n° 5       | <i>Les acquis professionnels en Licence Sciences de l'Education</i><br>(décembre 1985)   | n° 23    | <i>Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail</i><br>(octobre 1993)  |
| n° 6       | <i>Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP</i><br>(janvier 1986)                                  | n° 24    | <i>Ca y est... je sais lire</i><br>(décembre 1993)   |
| n° 7       | <i>Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques</i> (décembre 1986)   | n° 25    | <i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 1</i><br>(juin 1994)   |
| n° 8       | <i>Espace de parole, espace de choix ? De la communication en collège</i><br>(septembre 1987)  | n° 26    | <i>Recherches actions : Méthodes et pratiques de formation - Tome 2</i><br>(octobre 1994)  |
| n° 9       | <i>Recherche- Action : méthodes et stratégies</i> (décembre 1987, épuisé)  | n° 27    | <i>Formation en entreprise sur l'entreprise : une expérience</i><br>(décembre 1994)  |
| n° 10      | <i>Droit : discours et pratiques des formateurs</i> (février 1988)   | n° 28    | <i>Actes de l'université d'été : "formations ouvertes multiressources"</i><br>(février 1995)   |
| n° 11      | <i>Un essai d'évaluation formative</i><br>(mai 1988)   | n° 29    | <i>Formations ouvertes multiressources - éléments bibliographiques</i> (avril 1995)  |
| n° 12      | <i>A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique</i> (mai 1989)  | n° 30    | <i>La transformation des logiques de formation dans le service public - une étude de cas</i> (juin 1995)   |
| n° 13      | <i>Les publics du DUFA de Lille 1974-1987</i> (septembre 1989)   | n° 31    | <i>Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en Région Nord Pas-de-Calais</i> (septembre 1995)  |
| n° 14      | <i>Les maux pour le dire, des mots pour l'écrire (Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme)</i> (décembre 1989)                        | n° 32-33 | <i>Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation : 2<sup>e</sup> colloque européen sur l'autoformation</i> (mai 1996)                                |
| n° 15      | <i>L'action collective de formation de Sallaumines</i> (février 1990)  | n° 34    | <i>Démarches d'individualisation : vers un modèle convergent - Formation Continue / Formation Initiale</i><br>(novembre 1997)                                |
| n° 16      | <i>Objectifs et modes d'évaluation Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise</i><br>(février 1990)                        | n° 35-36 | <i>Agrimédia Nord Pas-de-Calais Un réseau de centres de ressources pour la formation agricole. Des formateurs parlent aux formateurs</i><br>(septembre 1998) |
| n° spécial | <i>Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", Lille, 29-30 novembre et 1 décembre 1989</i> |          |  |
| n° 18      | <i>L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord Pas-de-Calais</i> (février 1991)             |          |  |

Le **CUEEP**, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses **Cahiers d'Etudes** à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

---

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur la plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux des trois équipes du Laboratoire TRIGONE.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

*Les Cahiers d'Etudes du CUEEP* ont principalement pour objet l'éducation des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et les praticiens du CUEEP relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, *les Cahiers d'Etudes du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'Etudes* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'Education, mais aussi des produits de l'"écriture praticienne".

---

Port en sus pour l'étranger  
et les DOM-TOM

Prix du numéro double  
Prix du numéro simple :

150 F (TVA incluse)  
75 F (TVA incluse)

## **LES FORMATEURS D'ADULTES ET LEURS FORMATIONS**

---

Des formateurs d'adultes et des enseignants-chercheurs appartenant au groupe de recherche "Agents éducatifs" de l'équipe MEGADIPE (Méthodologie Générale, Analyse des Dispositifs et de Pratiques Educatives) du Laboratoire TRIGONE (CUEEP – Université de Lille I) s'intéressent, dans ce Cahier d'Etudes du CUEEP, aux formateurs d'adultes et à leurs formations.

Dans une première partie, les auteurs s'interrogent sur la professionnalisation des formateurs, leur syndicalisation, leurs pratiques de lecture, leurs trajectoires et leurs valeurs.

Dans une seconde partie, ils questionnent les offres et pratiques de formation des formateurs.

Enfin, dans une troisième partie, on présente une bibliographie, des informations sur les associations et groupements de Formateurs d'Adultes, une liste de revues et des adresses nationales et régionales (Région du Nord Pas-de-Calais).

Ce cahier vise ainsi un double objectif : d'une part, faire connaître des travaux de recherche en cours ou achevés sur les formateurs d'adultes et leurs formations et, d'autre part, être un outil d'informations répondant aux questions et aux besoins des praticiens de la Formation Continue et des étudiants.

Les formateurs d'adultes et leurs formations - Lille :  
CUEEP-USTL, 1998, 213 p. (Les cahiers d'Etudes du  
CUEEP n° 37-38), 150 F TTC

FORMATEURS D'ADULTES, PROFESSIONNALISATION, OFFRES ET  
PRATIQUES DE FORMATION, SYNDICALISATION.

**C.U.E.E.P.** Centre **U**niversité-**E**conomie d'**E**ducation **P**ermanente

Laboratoire **TRIGONE** (formation, technologies nouvelles et développement)

**U.S.T.L.** Université des **S**ciences et **T**echnologies de **L**ille