

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

N° spécial co-édité par le C.U.E.E.P. et la F.C.E.P.

TOME I

juin 90

**Actes du colloque:
"les formateurs d'adultes
et leurs qualifications:
réponses des universités"**

Lille 29-30 novembre - 1^{er} décembre 1989

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

**Université Charles de Gaulle
F.C.E.P.**

LES CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

Membres fondateurs : Joseph LOSFELD, Paul DEMUNTER

Comité de Direction : les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche "Trigone", le Secrétaire de Rédaction.

Comité de Lecture : A. BIOLLUZ, B. BRUNIN, R. COULON, A. DERYCKE, P. DEMUNTER, E. DUBAR, B. JOLY, J. HEDOUX, V. LECLERCQ, C. LEMOINE, M. MEBARKI, G. NIQUET, D. POISSON, A. TARBY, M.R. VERSPIEREN, E. VERSCHAVE.

Secrétaire de rédaction : Véronique LECLERCQ

Gestion et Administration : Véronique LECLERCQ et Jocelyne PROVENSAL

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du Numéro : 70 F.

Abonnement : 300 F. (Pour six numéros)

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P. :
11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél.: 20.52.54.24

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

N° spécial co-édité par le C.U.E.E.P. et la F.C.E.P.

Juin 90

M. VERSPIEREN
65, boulevard de Cambrai
59100 ROUBAIX
Tél. 20 70 19 91

ACTES DU COLLOQUE :

**LES FORMATEURS D'ADULTES ET
LEURS QUALIFICATIONS :
REPNSES DES UNIVERSITES**

Lille - 29 - 30 novembre et 1er décembre 1989

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

**F.C.E.P.
Université Charles de Gaulle**

Verspiere

TABLE DES MATIERES

	Pages
DEROULEMENT DU COLLOQUE	7
SEANCES PLENIERES : 29 NOVEMBRE 1989	11
"Présentation du Colloque et du DUFA de Lille" par <i>Jacques Hédoux</i>	13
"Formation continue et compétitivité économique" par <i>Eric Verdier</i>	20
"Une recherche sociologique sur la formation continue" par <i>Claude Dubar</i>	49
"Débat avec Claude Dubar et Eric Verdier"	62
SEANCE PLENIERE : 30 NOVEMBRE 1989	71
"L'évolution des métiers de la formation au début des années 90" par <i>Serge De Witte</i>	73
"Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée" par <i>François Marquart</i>	83
"Aspects juridiques et conventionnels de la professionnalisation des formateurs" par <i>Bruno Benattar</i>	105
"Le rôle des universités dans la professionnalisation des formateurs d'adultes : une approche sociologique" par <i>Guy Jobert</i>	112
"Présentation des Commissions de travail" par <i>Jacques Hédoux</i>	118

COMMISSION 1 : LES PUBLICS DES OFFRES DE FORMATION DE FORMATEURS UNIVERSITAIRES	121
"Rapport de Synthèse" par <i>Lucien Wasselin</i>	123
"Cohorte de stagiaires DUFA (Amiens, 1985/1988)" par <i>Joëlle Allouche-Benayoun</i>	126
"Les publics du DUFA de Lille, 1976-1986" par <i>Yvette Bourgois</i>	132
"Les publics DUFA et leur rapport à la formation" par <i>Pierre Cellier</i>	135
"La construction pragmatique d'un Diplôme Universitaire de Formation de Formateurs d'adultes" par <i>Françoise Crézé et Ghislaine de Sury</i>	139
"Les lieux et modes de validation de la Licence de Sciences de l'Education" par <i>Odile Montlibert</i>	143
"Présentation du dispositif de formation de formateurs en Picardie : le DUFA" par <i>Anne Pigache</i>	147
"Les formateurs : caractéristiques socio-professionnelles et formation" par <i>Josette Pendaries</i>	152
COMMISSION 2.1 : LA PROFESSIONNALISATION DES METIERS DE LA FORMATION : APPROCHE TRANSVERSALE ET GENERALE	161
"Rapport de Synthèse" par <i>Alain Faliu</i>	163
"Les professions de la formation : structure des emplois" par <i>Jean-Luc Primon</i>	166
"Intégration de la formation et place du groupe professionnel des formateurs" par <i>Pierre Hébrard</i>	171
"Quelle profession pour les formateurs ?" par <i>Johnny Stroumza</i>	176
"Approche biographique des processus de formation de pionniers de l'éducation des adultes" par <i>Christine Josso</i>	183
"Initiatives de formation de formateurs en Champagne-Ardenne" par <i>Jean-Pierre Bretaudeau</i>	188

"Formation des formateurs : l'inévitable développement" par <i>Didier Sutter</i>	192
"Une approche interinstitutionnelle : le développement des métiers de la formation en Bretagne" par <i>Benoît Hooge</i>	198
"L'expérience de l'Institut Régional de formation Léo Lagrange" par <i>André Noël</i>	203
"Voies nouvelles de développement de la formation de formateurs" par <i>Jeanne-Marie Rebondy</i>	208
COMMISSION 2.2 : PROFESSIONNALITE ET PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION D'ADULTES DANS LE CHAMP DES ENTREPRISES	215
"Rapport de synthèse" par <i>Alain Dubus</i>	217
"Formateur consultant un nouveau métier ?" par <i>Guy Jobert</i>	220
"La professionnalisation des C.F.C. et l'entreprise" par <i>Michèle Daïdé</i>	225
"Evolution des métiers de la formation en entreprise" par <i>Jean-Claude Canonne</i>	231
"Quelles compétences donner au formateur pour monter des actions avec les entreprises sur des métiers en évolution" par <i>Jean-Pierre Godefroy</i>	235
"La fonction formation intégrée dans les qualifications professionnelles supérieures" par <i>Jacques-André Bizet</i>	237
"Techniciens chargés de formation : l'enjeu d'une double compétence" par <i>Roselyne Orofiamma</i>	242
"L'entreprise : lieu de formation" par <i>Jean-Pierre Haffreingue</i>	248
COMMISSION 2.3 : PROFESSIONNALITE ET PROFESSIONNALISATION DES METIERS DE LA FORMATION D'ADULTES DANS LE CHAMP DES FINANCEMENTS D'ETAT ET DES COLLECTIVITES TERRITORIALES	251
"Rapport de synthèse" par <i>Véronique Leclercq</i>	253
"Pratiques en insertion : les modèles professionnels de référence" par <i>Pascal Le Masson</i>	255

"La professionnalisation des formateurs "16-25 ans" en Bretagne" par <i>Philippe Rondeaux</i>	257
"La formation des formateurs en alphabétisation et en éducation de base des adultes dans les pays de la Communauté Européenne" par <i>Pierre Freynet</i>	259
"Formation de formateurs et recherche-action en A.P.P." par <i>Annie Mioche</i>	266
COMMISSION 3 : LES FORMATEURS D'ADULTES CONFRONTES AUX TECHNOLOGIES EDUCATIVES "NOUVELLES"	271
"Rapport de synthèse" par <i>Daniel Grégoire</i>	273
"Nouveaux médias - nouvelles professionnalités ?" par <i>Jean Donnay</i>	275
"Formation de formateurs et nouvelles technologies éducatives" par <i>Chantal d'Halluin et Daniel Poisson</i>	279
"Les Centres de Ressources, les nouvelles technologies éducatives, les formateurs" par <i>Jean-Daniel Morseau</i>	283
"Les nouvelles technologies de l'information au service de la formation et des formateurs" par <i>Patrick Chevalier</i>	287
COMMISSION 4 : ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES DES OFFRES DE FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES	293
"Rapport de Synthèse" par <i>Bernard Joly</i>	295
"Un cadre de référence pour la formation de formateurs : la sociopédagogie" par <i>Pierre Besnard</i>	298
"Histoires de vie : quels enjeux ?" par <i>Jean-Louis Le Grand</i>	302
"La place de la philosophie dans une formation de formateurs d'adultes" par <i>Bernard Joly</i>	309
"Savoir analyser : un projet de formation" par <i>Claude Lemoine</i>	314
"Théorie de l'agir communicationnel et formation d'adultes" par <i>Pierre Clanché</i>	320

"L'approche existentielle dans la formation de formateurs d'adultes à l'Université" par <i>René Barbier</i>	326
SEANCE PLENIERE : 1ER DECEMBRE 1989	335
"Les formateurs, leur qualification, leur formation" par <i>Bernard Liétard</i>	337
"Politiques de formation du Conseil Régional Nord-Pas-de-Calais" par <i>Christian Singre</i>	342
"Débat avec Bernard Liétard et Christian Singre"	348
"Allocution de clôture" par <i>Jacques Hédoux</i>	350
"Clôture du Colloque" par <i>Jean Deregnacourt</i>	359
ANNEXES	
Annexe 1 : Liste des participants	3
Annexe 2 : Fiches descriptives des formations universitaires de formateurs d'adultes	9
Annexe 3 : Repères bibliographiques	29

Un colloque, nous l'avons dit, est une "*organisation sociale éphémère et ritualisée*" et les actes ont pour but de témoigner des "*choses dites*" en assurant le passage toujours délicat de l'oral à l'écrit, du collectif in situ, interactif, à la reprise de propos individuels nécessairement décontextualisés. Nous n'échappons, ni à ces règles, ni à ces contraintes, et nous souhaitons, en quelques mots expliciter les conditions de production de ce document.

UNE PUBLICATION RAPIDE

Nous avons souhaité une publication des Actes dans les six mois suivant le colloque, ne serait-ce que parce que la mobilisation d'une équipe par ailleurs "*surchargée*" suppose de ne pas "*laisser traîner les choses*".

En outre, au-delà de ce délai, les acquis et les limites du colloque auraient perdu en "*utilité sociale*" au moment où se développent diverses initiatives : journée du Centre INFFO (décembre 1989), atelier "*les formateurs et leur formation*" du Réseau Education Formation (CNAM, mars 1989) constitution au sein de l'AESCE¹ d'un groupe de travail sur les DESS (mars 1989), préparation des prochaines rencontres Condorcet...

LES MODALITES DE TRAVAIL

Les interventions en séances plénières ont été retranscrites et les auteurs ont été invités à reprendre leurs propos. Les intervenants en commissions ont été invités à fournir un texte de 5, 6 pages résumant leur contribution (repris dans la pagination standard des Actes, certains textes vont parfois au-delà).

Les auteurs ont pu choisir, en accord avec le comité de rédaction, entre trois solutions :

- * réaménager le texte de l'intervention orale retranscrite,
- * entreprendre une rédaction originale de leur intervention,
- * proposer la reprise d'une publication ayant servi de support à leur intervention.

Ces choix conduisent à une hétérogénéité de styles (rédactions plus ou moins éloignées de l'oral) et de contenus (de la description de pratiques aux comptes rendus de recherches importantes) qui reflètera pour les participants, le déroulement du colloque mais qui pourrait irriter d'autres lecteurs.

L'ensemble des textes parvenus dans les délais initialement fixés ou renégociés individuellement ont été retenus comme tels par le comité de rédaction. Les transformations suggérées ont été soumises aux auteurs qui sont donc pleinement responsables de leurs écrits.

1 Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education.

LOGIQUE D'EXPOSITION

Nous avons choisi une approche chronologique reprenant le déroulement du colloque. Les propos officiels d'ouverture et de clôture ont été résumés ainsi que les débats en séances plénières. On a inversé l'ordre chronologique pour le rapport des commissions de travail. Les rapports, présentés le vendredi premier décembre, précèdent les textes des communications pour fournir au lecteur une vue synthétique des travaux et une table d'orientation.

Le comité de rédaction, coordonné par Jacques Hédoux et Christine Capelani, était composé d'Alain Dubus, Alain Faliu, Daniel Grégoire, Bernard Joly, Véronique Leclercq, André Tarby, Claude Wagnon.

Le travail de retranscription, de saisie, de composition, a été assuré dans des conditions difficiles par Annie Maniquet.

Jacques Hédoux, Lille, 3 Mai 1990.

DEROULEMENT DU COLLOQUE

MERCREDI 29 NOVEMBRE 1989 :

Présidence : Paul Demunter, Professeur de Sciences de l'Education à l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois, président du Jury Dufa.

Thème de la journée : Evolutions sociologiques et économiques de la formation professionnelle continue : incidences sur les métiers de la formation et réponses des Universités.

10 Heures :

Ouverture du colloque par Messieurs Alain Lottin, Président de l'Université des Arts, Lettres, Sciences Humaines, Charles de Gaulle, Pierre Louis, Vice-président de l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois, Jean Deregnaucourt, directeur du service Formation Continue Education Permanente de l'Université Charles de Gaulle, Alain Derycke, directeur de l'Institut Centre Université-Economie d'Education Permanente de l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois.

10 h 30 :

Jacques Hédoux, Maître de conférences de Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle, responsable pédagogique du Dufa pour la FCEP :

"Présentation du colloque et du DUFA de Lille."

11 h - 13 h :

Eric Verdier : Adjoint au directeur du Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications :

"Formation continue et compétitivité économique".

Claude Dubar : Professeur de Sociologie à l'Institut de sociologie de l'Université des Sciences et Techniques de Lille, Flandres Artois, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Education et de l'Emploi :

" Formation continue et transformation des identités et des groupes professionnels".

16 h 45 - 19 h :

Débat avec Eric Verdier et Claude Dubar sur la base des questions préparées en commission entre 15 heures et 16 heures trente.

JEUDI 30 NOVEMBRE 1989 :

Présidence : Alain Derycke, Professeur, Directeur de l'Institut CUEEP, Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois.

Thème de la journée : Professionnalisation et professionnalité des métiers de la formation d'adultes : incidences sur les réponses des Universités.

9 h - 11 h : Exposés introductifs.

Serge De Witte, Consultant, Responsable du diplôme de formation de responsables de formation du CNAM :

"Evolutions des métiers de la formation au début des années 1990".

François Marquart, Maître de conférences de Sciences de l'Education, Université de Nancy II :

"Formateurs : une professionnalité segmentée et éclatée presque'unanimement toutefois au service d'un double consensus trop affiché pour n'être point équivoque et suspect".

Bruno Benattar, Département juridique du Centre Inffo :

"Aspects juridiques et conventionnels de la professionnalisation des formateurs".

Guy Jobert, Maître de conférences à l' Université de Paris IX Dauphine, directeur de la revue Education Permanente, Consultant :

"Le rôle des Universités dans la professionnalisation des formateurs d'adultes : une approche sociologique."

11 h -13 h, 15 h - 17 h : travaux en commission.

VENDREDI 1ER DECEMBRE 1989 :

Présidence : Jean Deregnaucourt, Directeur de la FCEP, Université Charles de Gaulle.

Thème de la journée : les politiques de formation de formateurs.

9 h 30 - 11 h : Comptes Rendus des commissions de travail :

Commission 1 : Les publics des offres de formation de formateurs universitaires ; caractéristiques sociales et professionnelles, résultats pédagogiques, effets ou usages sociaux constatés.

Responsables : **Claude Wagnon** (CUEEP, Institut de sociologie, Université des Sciences et Techniques, Lille), **Lucien Wasselin** (CAFOC, Lille)

Commission II 1 : La professionnalisation des métiers de la formation : approches transversales et générales.

Responsables : **Andrée Collot** (CUCES Nancy, Universités de Nancy I - Nancy II), **Alain Faliu** (MAFPEN, Lille).

Commission II 2 : Professionnalité et professionnalisation des métiers de la formation d'adultes dans le champ des entreprises.

Responsables : **Arlette Alvarenga** (CUCES Nancy, Universités de Nancy I - Nancy II), **Michèle Daidé** (CAFOC, Lille), **Alain Dubus** (UFR des Sciences de l'Education, Université Charles de Gaulle, Lille).

Commission II 3 : Professionnalité et professionnalisation des métiers de la formation d'adultes dans le champ des financements d'état et des collectivités territoriales.

Responsables : **Véronique Leclercq**, **André Tarby** (CUEEP, Université des Sciences et Techniques, Lille).

Commission III : Les formateurs d'adultes confrontés aux technologies éducatives "nouvelles".

Responsables : **Daniel Grégoire**, **Chantal D'Halluin**, **Daniel Poisson**, (CUEEP, département Audio-visuel, Lille ; CUEEP, département de Mathématiques, Université des Sciences et Techniques, Villeneuve d'Ascq).

Commission IV : Orientations méthodologiques et pédagogiques des offres de formation de formateurs d'adultes.

Responsables : **Danièle Clément** (CUEEP, Université des Sciences et Techniques, Lille), **Bernard Joly**, (UFR des Sciences de l'Education, Université Charles de Gaulle, Lille).

11 h - 12 h 30 : Exposés et débat sur les politiques de formation de formateurs :

Bernard Liétard, Chargé de mission à la Délégation à la Formation Professionnelle (DFP).

Christian Singre, Services régionaux de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage, Conseil Régional du Nord Pas de Calais.

12 heures trente - 13 heures : Clôture du colloque, Jacques Hédoux, Jean Deregnaucourt.

SEANCES PLENIERES :

29 NOVEMBRE 1989

Monsieur Alain Lottin, Président de l'Université des Arts, Lettres, Sciences Humaines, Charles de Gaulle, **Monsieur Pierre Louis**, Vice-président de l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois, **Monsieur Jean Deregnacourt**, directeur du service Formation Continue Education Permanente de l'Université Charles de Gaulle, **Monsieur Alain Derycke**, directeur de l'Institut Centre Université-Economie d'Education Permanente de l'Université des Sciences et Techniques de Lille Flandres Artois, ont ouvert, par des allocutions de bienvenue, le colloque en soulignant, à partir des réalisations et spécificités lilloises, les enjeux régionaux, nationaux, européens des formations universitaires de formateurs.

PRESENTATION DU COLLOQUE ET DU DUFA DE LILLE

JACQUES HEDOUX (UNIVERSITE DE LILLE III.)

- Mesdames, Messieurs, Chers Collègues, je souhaite en quelques mots :
- * Situer ce colloque dans la lignée des rencontres nationales inter-universitaires d'Avignon et de Nancy afin d'en préciser la logique, les buts, les publics visés et touchés.
 - * Présenter, au nom de mes collègues, le DUFA de Lille et son articulation avec le cursus de licence-maîtrise de Sciences de l'Éducation.
 - * Attirer votre attention sur l'organisation de ces trois journées.

I DES RENCONTRES D'AVIGNON AU COLLOQUE DE LILLE :

Les rencontres d'Avignon et de Nancy :

En Avignon, les 29-30 mai 1987, les premières rencontres visaient une prise de connaissance réciproque des équipes, des dispositifs de formation, des publics visés, afin, selon les formules de **Maurice Parodi**, "*d'essayer de mettre sur pieds des modalités de collaboration entre Universités, de structurer au minimum un réseau, d'avoir des stratégies plus cohérentes en matière de promotion de formations de formateurs.*" (Actes des rencontres d'Avignon).

A Nancy, les 20-21-22 avril 1988, il s'agissait d'approfondir les échanges sur les contenus ainsi que sur l'amont et l'aval des formations. Ceci conduisit à étudier les modes de recrutement, d'évaluation et le devenir des stagiaires.

Lors de la clôture des rencontres de Nancy, les participants ont jugé utile de resituer les formations de formateurs diplômantes au sein des évolutions économiques et sociales qui les déterminent.

Le colloque de Lille : logique interne

Au cours de réunions de préparation conjointes entre membres du CUCES, du CUEEP et de la FCEP, nous avons opérationnalisé les orientations prises le 22 avril 1988 à Nancy en décidant d'organiser un colloque ouvert aux partenaires des Universités.

Nous sommes partis de l'idée relativement simple selon laquelle les offres de formation de formateurs diplômantes devaient, pour prolonger les réflexions antérieures, être resituées au sein des évolutions de la formation professionnelle continue, des métiers de la formation d'adultes, des politiques de formation de formateurs.

Les évolutions de la formation professionnelle continue conditionnent en effet les transformations des métiers de la formation d'adultes et les exigences sociales formulées à l'égard des formateurs. **Eric Verdier** et **Claude Dubar**, par un exposé initial et un débat préparé en commission de travail, traiteront ce premier aspect.

Les évolutions des métiers de la formation d'adultes ont été abordées en termes de processus de professionnalisation et d'exigence accrue de professionnalisme. Des informations ont été recherchées auprès des sociologues, des juristes et auprès des "partenaires sociaux" et des responsables d'organismes de formation. Dans cette deuxième approche, les offres de formation de formateurs diplômantes participent, par la certification, du processus social de professionnalisation et contribuent à définir des objectifs et contenus de professionnalité. En d'autres termes, les offres de formation de formateurs sont prises et partie prenante des enjeux de la professionnalisation des métiers de la formation d'adultes.

Ce deuxième thème de réflexion sera introduit jeudi matin par **Serge De Witte**, **Bruno Benattar**, **François Marquart**, **Guy Jobert** et développé en commissions.

L'évolution des politiques de formation de formateurs réfracte, à sa manière, les évolutions économiques et sociales de la formation professionnelle continue et les exigences corrélatives de qualification des formateurs. Ces politiques définissent plus ou moins étroitement les conditions pédagogiques (maquettes), financières (conventionnements) et les possibilités de validation (homologation, références à des diplômes nationaux) des offres de formation de formateurs universitaires.

Compte tenu du temps disponible, de l'abandon d'un projet initial de table ronde, ce troisième aspect sera introduit vendredi matin par des exposés suivis d'un débat en séance plénière. Y participeront : **Bernard Liétard** chargé de mission à la Délégation à la Formation Professionnelle et des représentants de la Direction des Enseignements Supérieurs et du Conseil Régional du Nord Pas de Calais.

Le colloque de Lille : les buts

Les buts ont été mentionnés dans les textes de présentation : *"Il s'agit lors de ces trois journées, d'engager une réflexion sur les évolutions de la formation professionnelle continue en ce que celle-ci commande les transformations des métiers de la formation, d'engager une réflexion sur les exi-*

gences de professionnalité, les processus sociaux de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes et les politiques de formation de formateurs actuelles, pour situer, questionner les offres de formation de formateurs existantes, pour stimuler la construction de nouvelles offres, pour développer des coopérations inter-universitaires et aussi redéfinir les objectifs de ces rencontres annuelles."

Par ces buts, on cherche à positionner et à questionner sans complaisance les offres de formation de formateurs diplômantes pour un enrichissement de la réflexion individuelle et collective. On souhaite aussi, mais c'était déjà le fait des rencontres d'Avignon et de Nancy, déboucher, par la création d'un groupe de travail permanent, sur une meilleure information et, si possible, sur une coopération inter-universitaire plus efficace.

Les publics visés :

Par sa logique et ses buts, le colloque de Lille s'inscrit en continuité et en rupture avec les rencontres précédentes. Il s'agissait en effet de trouver un équilibre entre les participants universitaires engagés dans des dispositifs de formation de formateurs diplômants et les participants représentant les "partenaires sociaux" et les organismes de formation.

L'information diffusée et les contacts noués ont concerné :

- a) les responsables et équipes universitaires menant des formations de formateurs diplômantes soit les DUFA, les DESS, les DHEPS ainsi que les formations du C2F-CNAM et de la Chaire de formation d'adultes du CNAM.
- b) Les partenaires éducatifs des Universités soit essentiellement les DAFCO-CAFOC et les CPTA de l'AFPA.
- c) Les responsables d'organismes de formation ayant à recruter, qualifier des formateurs dans le champ de la formation professionnelle continue et du travail social. L'information visait surtout des responsables régionaux.
- d) Les représentants des organisations d'employeurs, d'associations professionnelles, de syndicats de salariés amenés de par leurs mandats à s'intéresser directement aux formations de formateurs. Les membres du conseil de perfectionnement du DUFA de Lille ont relayé une information destinée prioritairement aux organisations régionales.
- e) Les représentants de l'Etat et de la Région Nord Pas de Calais directement concernés par les formations de formateurs.

Les publics touchés :

Au 28 novembre, le relevé des inscrits, des membres de l'équipe d'animation, des intervenants en séances plénières et en commissions, conduit à comptabiliser 172 personnes appartenant aux institutions suivantes :

- a) Universités et institutions relevant des enseignements supérieurs : (91 soit 52,9 %) pour 28 Universités et 6 organismes d'enseignement supérieur.
 - b) Ministère de l'Education nationale second degré : (25 soit 14,5 %) dont 9 CAFOC représentés.
 - c) Ministère du Travail, de l'Emploi, des Affaires sociales, de l'Agriculture et organismes co-gérés par l'Etat et les Régions : (21 soit 12,2 %).
 - d) Collectivités locales, territoriales et organismes de formation associatifs : (16 soit 9,3 %).
 - e) Représentants du conseil de perfectionnement DUFA et autres partenaires socio-économiques : (19 soit 11%).
- Les équilibres que l'on recherchait entre participation universitaire (52 %) et participation nationale (48%) ont été atteints.

En conclusion de cette présentation du colloque, je voudrais souligner l'excellente collaboration que nous avons eue avec les collègues du CUCES de Nancy. Co-concepteurs du colloque, ils sont aussi présents dans l'animation des commissions de travail.

II LE DUFA DE LILLE ET LE CURSUS DE SCIENCES DE L'EDUCATION :

Le Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes :

Je me limiterai à quelques indications dès lors que les participants intéressés peuvent se reporter à une étude récente sur les évolutions du DUFA et de son public (Cahiers du CUEEP N° 13).

Création, évolutions, publics

Le DUFA a été créé en 1974 par les Universités de Lille I et Lille III. Plusieurs fois remodelé, ce diplôme a été homologué en 1988 comme diplôme de formation professionnelle de niveau II.

Depuis sa création, le DUFA a connu une augmentation importante des inscrits : 37 en 1974, 78 en 1976, 107 en 1982, 179 en 1985. Les chiffres de l'année ne sont pas encore stabilisés mais on peut estimer à plus de 200 le nombre de personnes présentes dans le DUFA.

Le DUFA est ouvert aux titulaires du bac et de l'ESEU ayant une expérience éducative ou sociale, aux formateurs et aux personnes s'orientant vers la formation d'adultes.

La structure pédagogique

Le DUFA s'obtient par la capitalisation de 12 UV de 40 heures réparties en trois sous-ensembles :

- * 3 UV de description et d'analyse des pratiques de formation constituent l'épine dorsale du diplôme et le lieu de préparation des principaux écrits : rapport descriptif et notes de synthèse ou de recherche.
- * 5 UV de sciences humaines (sociologie, psychologie, philosophie) ont pour but d'enrichir les activités d'observation, de description et d'analyse des pratiques de formation, par la mise à disposition de résultats de recherches et de conceptualisations.
- * 4 UV de spécialisations professionnelles et techniques proposent des apprentissages de base ou des perfectionnements en technologies éducatives, en pédagogie et didactique ou en matière d'organisation et d'animation de dispositifs de formation.

Structure de formation par unités capitalisables, ouvert à l'accès, le DUFA est un dispositif de perfectionnement professionnel mais aussi de promotion professionnelle, sociale, culturelle avec ce que cela implique sur l'inachèvement des projets de formation. Des inscrits ne terminent pas cette formation mais ce n'était pas nécessairement leur objectif initial.

Structure de formation, le DUFA est aussi une structure de reconnaissance des acquis soit sur la base des parcours individuels, soit par le biais de conventions avec des organismes qui réalisent des formations de formateurs dont les objectifs et les modes de validation recourent ceux du DUFA.

Financements et instances

Le DUFA est financé par le Conseil Régional et la DRFP. Depuis mai 1988, la réflexion se structure dans trois lieux distincts.

- a) L'équipe pédagogique, réunie en Jury et surtout en séminaire, réaménage le dispositif en insistant sur les articulations entre les différentes UV. En effet, toute formation par unités capitalisables court toujours le risque de l'émiettement et il convient, à espaces réguliers, de reprendre la réflexion pédagogique, de réarticuler les différents enseignements pour assurer de nouvelles cohérences.
- b) Le conseil de perfectionnement du DUFA où siègent les représentants des financeurs, des partenaires sociaux, des organismes de formation, des formateurs et des stagiaires, examine les orientations du diplôme, formule des recommandations et conseille les responsables du DUFA.
- c) Une équipe de recherche en voie de constitution lance et coordonne des travaux d'études réalisés actuellement par des étudiants de maîtrise de Sciences de l'Éducation. Une première étude est publiée, deux autres sont en voie d'achèvement et un nouveau programme est en préparation.

On tente ainsi de penser l'aménagement et le développement du DUFA autour de trois pôles : une instance de conseil politique, un séminaire de production pédagogique, une équipe de recherche sur les métiers de la formation.

Le DUFA et le cursus de Sciences de l'Education

Les articulations : Le DUFA est reconnu, pour les non-titulaires du DEUG, comme titre ouvrant l'accès à la licence de Sciences de l'Education. Par ailleurs, les 12 UV du DUFA donnent lieu à six équivalences d'unités parmi les 13 unités que comporte le cursus de Licence-Maîtrise.

Cette reconnaissance des acquis du DUFA s'explique par le fait :

- * que la licence de Sciences de l'Education a été professionnalisée et que l'on y retrouve des UV d'analyse des pratiques de formation et de spécialisations professionnelles ;
- * qu'une partie des enseignants interviennent dans les deux formations ;
- * que les Universités lilloises souhaitent disposer de filières de qualifications des agents de la formation : du DUFA aux études doctorales de Sciences de l'Education, du DUFA au DESS Ingénierie pédagogique en cours d'habilitation.

Le cursus de Sciences de l'Education :

Dans le cadre d'une co-habilitation, ce cursus est assuré par les Universités de Lille I (Institut CUEEP) et de Lille III (UFR des Sciences de l'Education et des pratiques de formation). Le DEA et les études doctorales ont été créés en 1977-1978 mais l'habilitation à préparer la licence et la maîtrise ne fut accordée qu'en 1982. En octobre 1989, on a constaté un doublement des flux d'inscriptions, ce qui est considérable dès lors que les capacités d'encadrement sont restées stables. Ce problème toutefois est partagé par bon nombre d' Universités. En l'absence de chiffres définitifs, on peut estimer aujourd'hui à 600 le nombre d'étudiants de Licence et à près de 200 celui des inscrits en Maîtrise.

La licence de Sciences de l'Education, pour s'en tenir à ce niveau du cursus, a été réorganisée en 1989 dans le cadre d'une demande de renouvellement de l'habilitation.

Outre des pré-requis de psychologie et de sociologie (50 heures), la licence comporte 8 UC de 50 heures réparties, conformément aux recommandations de la maquette nationale, en quatre blocs. Je ne les présente pas, le plus important réside dans le fait qu'il existe trois voies distinctes d'obtention de cette licence.

Les voies I et II : "Sciences de l'Education et pratiques pédagogiques", "Sciences de l'Education et gestion, organisation de dispositifs de formation", reprennent, pour 200 heures de formation, les principales spécialisations professionnelles proposées dans le DUFA.

La voie III, "Sciences de l'Education et Informatique", est expérimentée cette année en coopération avec l'UFR Informatique, Electronique, Automatisation de l'Université de Lille I. Outre 170 heures de pré-requis pour les non-titulaires du DEUG A, cette licence comporte 250 heures d'enseignements finalisés de sciences de l'éducation et 270 heures d'enseignements en informatique.

Destinée aux futurs enseignants de l'option informatique des lycées et aux personnels chargés de tâches de formation, d'animation pédagogique ou de développement et d'expérimentation de logiciels éducatifs, cette licence "lourde" (520 heures) ouvre l'accès à la maîtrise de Sciences de l'Education et, après compléments, à celle d'Informatique.

En conclusion de cette présentation des cursus je soulignerai qu'à Lille, dans le DUFA et en licence de Sciences de l'Education, les réponses apportées aux évolutions des qualifications des agents de la formation ont consisté :

- a) à maintenir un axe de formation méthodologique d'analyse des pratiques de formation en s'appuyant sur les apports des sciences humaines pour une initiation à la recherche ;
- b) à diversifier des spécialisations professionnelles et techniques optionnelles articulées à cette formation méthodologique de base.

III L'ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE LA VIE COMMUNE

Un colloque est une organisation sociale à la fois éphémère et ritualisée. Ce colloque national, international par la présence de nos amis Suisses et Belges, a été organisé en pensant aux trois grandes fonctions ou dimensions de ce type de manifestation. Un colloque peut être :

- * un lieu de réflexion, de travail, finalisé par des buts et plus ou moins soigneusement préparé et orchestré,
- * un lieu de sociabilité, de rencontres inter-individuelles et d'échanges,
- * une occasion pour explorer ou redécouvrir une ville.

Dans l'organisation du colloque, nous avons tenté de prendre en compte ces différentes dimensions (...).

En conclusion, je souhaite à chacun de réaliser les buts qu'il s'est fixé en venant à Lille.

Merci.

FORMATION CONTINUE ET COMPETITIVITE ECONOMIQUE¹

ERIC VERDIER (CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES
QUALIFICATIONS, PARIS)

Ces dernières années sont caractérisées par le rétablissement de la situation financière des entreprises. Plus récemment, la croissance économique a atteint des taux inégalés depuis plus de dix ans tandis que les investissements productifs connaissent une réelle reprise. En outre, les entreprises ont sensiblement augmenté leurs dépenses de formation professionnelle continue (2,51% de la masse salariale en 1987 contre 2,33% l'année d'avant et 1,97% en 1982) allant ainsi au-delà de l'obligation légale.

"Modernisation économique et modernisation sociale" semblent donc aller de pair comme y invitaient divers rapports officiels et, au premier chef, le rapport préparatoire au IXème Plan. Dans un contexte aussi "vertueux", pourquoi s'interroger sur les liens entre formation continue et compétitivité économique comme le demandait la lettre de mission adressée par le Secrétariat d'Etat à la formation professionnelle au CEREQ en janvier dernier ? Le comportement spontané des acteurs semble en effet être suffisamment prometteur.

Mais déjà la dégradation continue du solde des échanges extérieurs des produits industriels conduit à s'interroger sur la durabilité du processus. On peut se demander si, à terme, la qualité de la main-d'oeuvre ne constituera pas l'un des goulots d'étranglement majeurs d'une croissance très ouverte sur l'extérieur. La question posée reprend alors toute sa pertinence. Ou pour dire les choses autrement, la compétitivité de demain ne dépendra-t-elle pas notamment de la rapidité des transformations organisationnelles et de l'élévation des qualifications dont seront capables les diverses industries nationales ?

A cet égard, les entreprises françaises partent plutôt avec un handicap. Il paraît assez net vis-à-vis de certaines de leurs concurrentes les plus directes allemandes et japonaises en particulier. D'un côté, un récent rapport du CEPII² a ainsi montré que globalement, l'industrie nipponne accroissait sen-

1 Cette intervention reprend les principaux résultats d'un rapport de mission co-rédigé avec G. PODEVIN à la demande du secrétaire d'Etat à la Formation Professionnelle André Laignel. Il s'agissait de réaliser un bilan des études et des recherches sur le lien micro-économique entre l'intensité du recours à la formation continue et les performances économiques.

2 CEPII : Centre d'études prospectives et d'informations internationales.

siblement ses parts du marché au détriment de ses concurrentes américaines et européennes et qu'au sein de la communauté, l'industrie allemande faisait sa fortune au détriment de ses homologues britannique et français, en particulier.

De l'autre, des travaux de recherche de comparaison internationale, maintenant classiques, ont montré à quel point l'ancrage du modèle taylorien (longueur des lignes hiérarchiques, parcellisation des tâches, faible autonomie des personnels) et fayolien (cloisonnement des structures fonctionnelles) était profond en France.

Dans la période actuelle faite de mobilité de la demande et de nécessaire flexibilité de l'offre de produits, on est tenté de rapprocher les deux phénomènes.

Or, la conjoncture macro-économique de cette fin des années quatre-vingt ouvre des possibilités inespérées, mais dont nul ne sait si elles seront durables : les capacités financières des entreprises sont importantes, le diagnostic sur la dévalorisation du modèle taylorien est très largement répandu parmi les partenaires sociaux, la revalorisation du rôle de la formation, si tant est qu'elle échappe aux formes scolaires les plus classiques, est indéniable parmi la population active occupée. La responsabilité des chefs d'entreprise n'a donc jamais été aussi forte.

Soit l'embellie actuelle conduira nombre d'entre eux à estimer que la reconduction du passé est finalement payante et que mieux vaut ne pas courir le risque d'un changement aux retombées incertaines, soit elle sera mise à profit pour jeter les bases de nouvelles formes d'organisations. Compte tenu de l'information et des incitations diverses qu'il produit en ce domaine, l'exigence de la période actuelle n'est pas moindre pour l'Etat.

Diagnostic et exemplarité structurent ce rapport élaboré, ainsi qu'il l'avait été demandé sur la base des études et des recherches réalisées sur la formation continue. Afin d'être au plus près des productions du milieu de la recherche en économie et en sociologie du travail, la mission animée par le CEREQ a procédé à des auditions qui lui ont permis d'intégrer dans sa réflexion des travaux à peine achevés ou même en cours.

Dans un premier temps, le diagnostic a cherché à tester le lien entre compétitivité économique et formation de la main-d'oeuvre au niveau sectoriel. Les résultats obtenus n'ont encore qu'un caractère exploratoire. En effet, les études précises sur ce thème sont peu nombreuses alors que le sujet est fort complexe ; faire ressortir l'impact de la formation nécessite un recul suffisant et dès lors le contexte, notamment conjoncturel, ayant évolué, il est difficile d'isoler ce qui reviendrait en propre à la formation dans les performances économiques. Plus largement, l'opération relève pour partie de la gageure tant le recours à la formation entre en interaction forte avec d'autres instruments

de gestion (règles d'embauche, rémunérations et classification, organisation du travail, investissements matériels et immatériels) pour produire de l'efficacité.

Afin de disposer d'un premier jalon, il est apparu raisonnable de se focaliser sur l'ensemble des ajustements en matière d'emploi réalisés par les secteurs d'activité. Selon la place qu'y tient la formation, quatre "modèles" se dégagent. Ils permettent de mesurer l'ampleur des efforts à produire et de désigner les points d'applications privilégiées des aides publiques. Chaque modèle fait ressortir l'impossibilité de disjoindre recrutement sur le marché du travail et recours à la promotion interne, et donc la nécessité de relier la formation initiale et la formation continue. Dès lors, c'est l'ensemble du système éducatif qui est en question.

L'exemplarité, c'est-à-dire l'accent mis sur les pratiques d'entreprises les plus innovantes, est d'ailleurs l'occasion d'insister sur la rupture avec le modèle scolaire lorsqu'il privilégie systématiquement les dimensions les plus abstraites de l'intelligence. De ce fait, cette remise en cause ne s'arrête pas à la sortie de l'école mais embrasse les modalités d'intégration du jeune formé dans l'entreprise et aussi des formes de contenus de formation continue tels qu'ils se sont souvent développés dans le cadre de l'application de la loi du 11 juillet 1971.

En effet, les monographies et les enquêtes de terrain ont été analysées au regard d'une ligne de lecture particulière : sous quelles conditions la formation continue contribue-t-elle au dépassement du modèle taylorien-fayolien ?

Outre qu'elle était indispensable pour traiter en peu de temps une matière assez considérable, l'adoption de ce point de vue normatif a l'intérêt de souligner l'ampleur des ruptures avec les structures, les règles et les comportements qui rigidifient la dissociation entre le travail et la formation. Les expériences les plus marquantes poussent à considérer la formation dans l'entreprise comme un principe décisif d'organisation du travail et de gestion de l'emploi. Sa mise en oeuvre sollicite auprès du personnel des qualités et des compétences jusqu'alors souvent méconnues parce que peu mobilisées. A l'aune d'une politique d'ensemble, l'enjeu déterminant est de savoir si, et comment, ces expériences sont susceptibles de se muer en exemples à suivre. D'où l'insistance sur les principes d'organisation et les outils de gestion sur lesquels reposent ces expériences. On aura ainsi tenté de dégager les conditions micro-économiques de la compétitivité. **La formation s'est révélée être un excellent thème analyseur des transformations.** En effet, les cas les plus innovants ont ceci de frappant que l'organisation elle-même devient une instance produisant régulièrement de la formation par les multiples échanges qu'elle autorise alors.

LES NOTIONS DE COMPETITIVITE

Si le concept de compétitivité se rapporte à la plus ou moins bonne insertion d'un pays dans le commerce international, les mesures de cette capacité sont multiples.

Tout d'abord, la compétitivité-prix est généralement appréhendée par un indicateur rapportant l'évolution des prix des exportations des concurrents étrangers à celle des prix des exportations nationales. Cet indicateur est influencé par deux facteurs importants : le différentiel d'inflation entre les pays et les variations de taux de change, notamment en système de parité fixe.

Mais cette mesure repose sur une agrégation d'un ensemble de prix correspondants aux milliers de produits que réalise une même branche. Or ces évolutions de prix agrégés ne sont pas seulement liés aux rapports de prix entre produits d'origine différente, mais aussi à des effets de structure. Ces derniers deviennent favorables lorsqu'un pays se spécialise plus que ses partenaires sur des produits dont le prix relatif augmente [DEBONNEUIL et DELATTRE (1987)]. Cette compétitivité structurelle peut être mesurée par une série d'indicateurs tels que le coefficient de spécialisation ou encore l'évolution des parts de marché à l'exportation.

Enfin, la compétitivité ne saurait être réduite à une simple question de prix. En effet, la dégradation de la position relative d'un pays (ou d'une branche) dans les échanges mondiaux peut être due à des facteurs plus qualitatifs tels le renouvellement des gammes de produits, les délais de livraison, la qualité du service après-vente, la permanence des liens avec les clients et le maintien d'une image de marque favorable, ou bien encore la connaissance des marchés et la capacité à développer une stratégie commerciale adaptée et à s'implanter sur les marchés extérieurs. Cette compétitivité-hors prix est généralement mesurée à partir d'une décomposition des taux de couverture bilatéraux en volume pour faire apparaître le rapport des élasticités - demande de chaque pays les uns par rapport aux autres [GUELLEC et PAILLE (1989)].

Pour le présent rapport, faute de temps pour mobiliser de tels indicateurs, nous nous en sommes tenus aux indicateurs usuels de taux d'exportation et de taux de couverture par branche entre la France et le reste du monde, et à leurs évolutions en volume depuis 1980.

1. FORMATION ET COMPETITIVITE EXTERNE : UN LIEN GLOBALEMENT POSITIF

Tout d'abord sur l'ensemble des secteurs une corrélation significative apparaît entre d'une part l'importance des efforts financiers en matière de formation continue et le taux d'exportation ($R = 0,65$), et d'autre part entre ce taux d'exportation et l'espérance d'accès à la FPC répartie sur les différentes catégories socio-professionnelles ($R = 0,80$). A quelques exceptions près, où ce lien positif paraît moins marqué, comme dans la mécanique ou les industries du cuir, il ressort une opposition entre les biens intermédiaires et les biens d'équipement d'un côté, et les industries de biens de consommation de l'autre (Cf. Tableau 1 en annexe). Toutefois, les biens intermédiaires laissent

apparaître une forte polarisation autour de la sidérurgie, de la chimie et du verre. Ce dernier secteur est finalement assez singulier car du point de vue des structures d'emploi et de la formation initiale de l'encadrement, cette industrie s'apparente plus à un secteur de main-d'oeuvre, qui forme peu son personnel d'exécution. L'assimilation entre cette hiérarchie sectorielle et une division internationale du travail qui privilégierait en France les activités fortement utilisatrices de personnel qualifié, paraît donc être une explication insuffisante.

Le lien avec les taux de couverture paraît moins robuste. A moins de disposer de taux de couverture bilatéraux en volume à même de rendre compte de la compétitivité-hors prix, cet indicateur pris globalement présente l'inconvénient de faire intervenir, à côté des effets de la croissance intérieure sur le marché mondial les préférences des consommateurs pour les produits étrangers.

Il n'y a donc pas de relation significative sur l'ensemble de l'industrie entre taux d'exportation et taux de couverture. C'est ainsi que les IAA présentent des performances à l'exportation modestes alors que les taux de couverture sont élevés. Les industries para-chimiques et pharmaceutiques sont aussi proches de cette situation. A l'inverse, certains secteurs comme le cuir et la chaussure offrent des taux d'exportation honorables pour des taux de couverture souvent faibles.

Enfin, la référence à de tels indicateurs par zone géographique, notamment avec les pays de l'OCDE, montre alors que tout lien un peu systématique qui serait établi entre qualité de la main-d'oeuvre et compétitivité se distend fortement (Cf. Tableau 2 en annexe). Ainsi, au sein de la construction électrique, un déficit très important apparaît avec les autres pays industrialisés dans les composantes les plus "nobles", les mieux pourvues en formation initiale et continue (en 1988 taux de couverture de 57,4% et 71,2% pour le commerce de machines de bureau et informatique ou encore de matériel électronique professionnel).

En conclusion, s'il y a bien une relation entre formation et compétitivité à un niveau global, une analyse plus fine qui appellerait des investigations débordant le cadre de cette mission, pourrait consister à rapprocher les performances bilatérales des industries de leur situation relative en matière de qualité de la main-d'oeuvre. Par exemple, les succès japonais dans l'électronique professionnelle s'expliquent-ils, au moins partiellement, par le niveau et la qualité de la formation des salariés relativement à leurs homologues français ? Par ailleurs, il faut souligner que le recours à la formation initiale et continue comme à la recherche-développement, est une des conditions structurelles de la présence sur les marchés très concurrentiels des industries de pointe. Ne plus disposer d'une main-d'oeuvre toujours mieux formée dans l'électronique exposerait à un fort risque de disparition rapide de la compétition internationale. En quelque sorte, un haut niveau de formation est une

condition nécessaire mais non suffisante de la compétitivité, les industries concurrentes investissant également sur la formation.

Enfin, rappelons que la relation entre compétitivité et formation est largement médiatisée par une série de facteurs :

- des variables macro-économiques tels le taux de change, la fiscalité, les coûts de main-d'oeuvre, la politique industrielle de l'Etat sans parler de la réglementation, pèsent lourdement sur la compétitivité ;
- le recours à la formation ne peut revêtir une efficacité économique et être un facteur de compétitivité que si elle vient s'inscrire dans une organisation du travail qui la valorise et dans une politique de gestion des ressources humaines qui elle-même s'articule étroitement avec la stratégie d'ensemble des entreprises. Ce caractère décisif du recours à la formation continue sera d'autant plus affirmé qu'il se situera dans une rupture profonde avec les modes d'organisation peu ouverts jusque-là à l'initiative du personnel.

Le problème est donc loin, il va de soi, d'être purement quantitatif même si, là encore, des seuils minimaux de toute évidence doivent être franchis.

2. LE RECOURS A LA FORMATION INITIALE ET A LA FORMATION CONTINUE DANS LE CADRE DES GESTIONS SECTORIELLES DE LA MAIN D'OEUVRE (l'exemple de l'industrie)

La liaison formation-compétitivité ne peut prendre sens que si la formation elle-même est resituée dans le cadre plus large de la gestion de la main-d'oeuvre, c'est-à-dire des modalités habituelles de constitution des qualifications (formations initiales et continues, expériences professionnelles et apprentissage sur le tas) ainsi que des règles de gestion du personnel (stabilité de l'emploi, existence de filières professionnelles...).

Sur le champ de l'industrie (hors Energie et BTP), quatre modalités d'articulation entre les structures et les ajustements en matière d'emploi et de formation, tant initiale que continue, se dégagent (Cf. encadré II). Chaque type invite à préciser le rôle que pourrait prendre une politique de formation plus active en vue d'améliorer l'efficacité productive sinon même la compétitivité externe.

La qualité de l'articulation entre la formation initiale et la formation continue s'avère bien être une dimension essentielle. Ce truisme conduit à présenter les diverses modalités d'articulation par paires.

2.1 Le recours à la formation dans le cadre d'ajustements dynamiques

Le niveau technologique et le profil d'emploi dessinent deux contextes industriels dans lesquels l'utilisation de la formation initiale et continue est le plus souvent active et inscrite dans des pratiques régulières.

* *Formations et adaptation dynamique des industries de pointe*

L'évolution de l'emploi est assez favorable dans les deux secteurs qui composent ce groupe (parachimie-pharmacie et aéronautique) surtout si on la compare au reste de l'industrie. Dans ces secteurs, les ajustements sont "spontanément" vertueux : la transformation rapide des structures d'emplois au profit en premier lieu de l'encadrement résulte du jeu conjoint d'un renforcement du niveau de formation initiale par l'entremise du marché externe et d'un recours intense à la formation continue. Il s'inscrit dans un ensemble d'investissements matériels et immatériels qui, en permanence, font fortement évoluer procédés et produits. Ce contexte favorable conduit à ne pas considérer comme prioritaire l'intervention de l'aide publique en matière de formation. Il reste que les soldes extérieurs se dégradent.

* *Les formations au service de recompositions structurelles*

Se rangent dans cette catégorie des composantes importantes de l'industrie des biens intermédiaires les plus "lourdes" en capital : la sidérurgie, l'industrie du verre et la chimie ; on peut y associer également l'électronique, qui présente de nombreuses caractéristiques du groupe précédent, mais avec en plus une croissance sensible du volume de ses exportations, et le papier-carton essentiellement par le fait qu'il présente un marché interne actif et un taux d'exportation en croissance. Les transformations sont les plus rapides dans la sidérurgie parce que les effectifs y connaissent une décreue particulièrement rapide (un tiers du personnel en quatre ans) dans le cadre de "mesures d'âges" imposantes. Néanmoins, l'ajustement est loin d'être passif puisqu'il mobilise tant la formation initiale que la formation continue. Des embauches sur contrat à durée indéterminée ont lieu aux différents niveaux auprès de diplômés tandis que la formation continue de nature promotionnelle (stages de relativement longue durée) est mobilisée au profit des actifs déjà occupés. Les passages OQ-professions intermédiaires (PI), d'une part, et PI-cadres, d'autre part, sont relativement fréquents.

En termes d'intervention publique, on peut se demander si dans la plupart de ces secteurs, l'intervention publique ne pourrait pas consister à accélérer ces processus en privilégiant le marché interne grâce à des formations diplômantes ouvrant la voie vers les catégories d'emploi supérieures (à noter que si les ONQ se sont fortement réduits, ils demeurent toujours présents dans le cadre d'emplois permanents qui occupent alors un personnel fréquemment détenteur d'un CAP ou d'un BEP, ce qui constitue une base de départ favorable).

La rapidité de la modernisation est sans conteste l'une des clés de l'amélioration de la position de ces secteurs dans la compétition internationale.

LES AJUSTEMENTS SECTORIELS DE L'EMPLOI

Les schémas qui suivent tentent de retracer l'ensemble des transformations de l'emploi en cours dans les établissements de plus de cinquante salariés des secteurs industriels.

- Deux registres différents sont retenus :
- les structures de qualification ;
 - les mouvements de l'emploi.

Le premier point de vue consiste à figurer la répartition des emplois (hormis les employés) en quatre grandes catégories liées éventuellement par des flux de passage de l'une à l'autre : ouvriers non qualifiés, ouvriers qualifiés, agents de maîtrise, techniciens dessinateurs (MTD), cadres et ingénieurs (CAD) (source : Enquête structure des emplois). Une autre information structurelle est apportée ; elle concerne le niveau du diplôme le plus élevé obtenu (source : Enquête Emploi). On a retenu comme critère synthétique la détention d'un niveau plancher sensé correspondre à l'emploi du titulaire : par exemple, au moins un CAP ou un BEP pour un ouvrier qualifié ; au moins un DUT-BTS pour les cadres, dans le cas des ONQ on s'est calé sur la même référence que pour les ouvriers qualifiés afin, d'un secteur à l'autre, de faire ressortir pour partie les qualifications individuelles de personnes classées non qualifiées. Cette optique a pour objectif de caractériser les rapports, qui peuvent être différenciés selon les catégories, que les secteurs entretiennent avec la ressource qu'est la formation initiale. Un faible taux de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les cadres pourra signifier que les entreprises du secteur considéré ne parviennent que difficilement à attirer de jeunes diplômés ou encore que, par un choix délibéré, elles ont privilégié la promotion interne. C'est précisément le second registre qui apporte tout son sens à cette information.

Les mouvements de l'emploi analysent trois types de données :

- les entrées et sorties externes pour chaque catégorie socio-professionnelle (ou la relation avec le marché du travail, la source étant les Déclarations mensuelles des mouvements de main-d'oeuvre) : est ainsi apprécié le degré d'instabilité de l'emploi qui pourra être très fort pour les ONQ, ainsi que les dynamismes de l'emploi (solde positif ou négatif sur la période) ;
- les promotions internes (calculées à partir de la déformation des structures d'emplois et des entrées-sorties [PODEVIN (1989)] qui retracent le taux d'accès par exemple à la catégorie cadres à partir des professions intermédiaires ainsi que les flux bruts correspondants. Rapportés aux flux en provenance ou à destination du marché du travail, ils permettent de pondérer les poids relatifs de l'appel au marché externe et de la promotion interne dans le renouvellement de chacune des catégories ;
- l'espérance de formation continue (source : Déclarations 2483 des employeurs relative à leur participation financière) indique le nombre d'heures dont est susceptible de bénéficier chaque salarié de chaque catégorie. Rapprochée des flux promotionnels, cette information éclaire les liens entre le dynamisme du marché interne et l'intensité du recours à la formation continue.

Au total, ces graphiques apprécient conjointement le caractère plus ou moins internalisé de la gestion des différentes qualifications, les "investissements" en formation tant initiale que continue réalisés par les entreprises, et les déformations les plus récentes de la structure des qualifications. "En creux", apparaissent également la complémentarité ou encore la substituabilité entre formation initiale et formation continue et surtout se dégagent les situations relatives de chaque composante de l'industrie, et ainsi se trouve éclairé le rôle qu'une politique de formation pourrait jouer.

2.2 La formation pour de nouvelles cohérences sectorielles

Les deux catégories de secteurs dans lesquels la formation pourrait intervenir selon des modalités renouvelées sont dans des positions très différentes ; pour les uns, c'est une reconstruction qui est à envisager, pour les autres, il s'agit de valoriser un capital non négligeable.

* *Des secteurs bloqués : un capital à valoriser*

La fonderie-travail des métaux ainsi que la construction mécanique et l'automobile relèvent de cette caractérisation (peuvent y être assimilés l'imprimerie-presse-édition et à un moindre degré les IAA). La fonderie-travail des métaux, la mécanique et l'automobile perdent de nombreux emplois. Pourtant leur structure des emplois n'évolue guère, les marchés internes et la formation continue sont faibles, voire très faibles, comme dans la fonderie. En outre, la structure des diplômés par catégorie se transforme peu (si ce n'est pour les ouvriers qualifiés de la fonderie). Ces secteurs semblent être enfermés dans des ajustements régressifs, peu porteurs pour l'avenir, ce dont témoigne la très forte dégradation du taux de couverture de la mécanique (21 points en sept ans, de 110% à 89% ; le travail des métaux-fonderie ne donne lieu qu'à des échanges très modestes). Ceci dit, le potentiel de qualification de ces secteurs, aux différents niveaux, est loin d'être négligeable (plus de la moitié des OQ sont titulaires au moins d'un CAP ou d'un BEP contre moins de 45% dans l'ensemble de l'industrie). Une forte intervention, tant en formation initiale que continue, semble nécessaire pour apporter à ces industries la capacité d'assimiler l'évolution des technologies, des produits et des relations inter-entreprises (recomposition des rapports de sous-traitance allant par exemple vers le partenariat) : une formation continue destinée aux OQ et aux professions intermédiaires intervenant en fabrication ou à sa périphérie, une formation initiale sous la forme d'embauches de diplômés de l'enseignement supérieur destinés à la conception mais aussi à la commercialisation. Aides au développement de la formation continue et incitation à l'embauche de diplômés pourraient se conjuguer afin de favoriser des ajustements plus dynamiques.

* *Des ajustements sectoriels de court terme : reconstituer un potentiel de main-d'oeuvre*

On regroupera là l'ensemble des industries de biens de consommation employant une main-d'oeuvre principalement féminine ainsi que le secteur des matériaux de construction. Ces secteurs se caractérisent par un faisceau de caractéristiques négatives.

Les structures de qualification restent très tirées vers le bas, les non-diplômés sont sur-représentés et en outre, l'évolution de la répartition du personnel par grandes catégories socio-professionnelles est particulièrement lente. Si l'on considère que les baisses d'effectifs ont été importantes et que, en règle générale, elles se font au détriment des moins qualifiés, les transfor-

mations de la structure des emplois comme des diplômés s'avèrent tout à fait modestes relativement au reste de l'industrie.

De plus, la formation continue ne s'élève guère au-dessus du minimum légal. Enfin, le marché interne est très peu dynamique. Toutefois, notons que, partant d'un niveau très faible et compte tenu des modes d'ajustements qui interviennent dans ces secteurs, nous y observons une croissance significative des taux d'exportation, du moins jusqu'en 1986.

Au total, on a le sentiment que c'est à une véritable reconstruction qu'il faut procéder dans ces secteurs enserrés dans des ajustements de court terme, afin de positionner un nombre beaucoup plus grand d'entreprises sur des marchés plus porteurs, de moyenne gamme par exemple, qui échapperaient ainsi tout à la fois au champ limité du haut de gamme et à la concurrence trop sévère sur le bas de gamme (Cf. le textile-habillement). Dans une telle perspective qui inclut évidemment d'autres transformations (investissement matériel et organisation du travail), le recours simultané pour tous les niveaux de qualification à la formation initiale par le biais de recrutements externes qu'autorisent des taux de turn-over importants, et à une formation continue diplômante et qualifiante, paraît incontournable. Le problème tient peut-être au fait que cette voie a déjà été partiellement parcourue avec un succès tout relatif.

Pour finir, il importe de préciser que ces indications doivent être prises avec beaucoup de précautions. Plusieurs raisons à cela :

- en premier lieu - et l'exemple des secteurs à "reconstituer" le montre bien -, une politique de formation est indissociable de choix industriels. Bien que la mission n'était pas compétente sur ce domaine, on peut néanmoins se demander si dans chacun des secteurs concernés, des moyens suffisants pourraient être rassemblés afin d'être en mesure de favoriser les transformations structurelles nécessaires ;
- avec, il est vrai, des intensités variables, les quatre modalités d'ajustement qui ont été dégagées sont susceptibles d'être rencontrées dans chaque secteur étudié. Sans même évoquer les sous-traitants capacitaires de l'industrie électronique, on mentionnera l'équipement ménager au sein de la construction électrique qui, par certains traits au moins, se rapproche du cas de figure le moins favorable. Un examen plus approfondi dans le cadre de chaque activité est nécessaire sauf à concevoir une politique volontariste qui produise avant tout des effets inattendus parce qu'elle se tromperait de cible ;
- enfin, les PME méritent un traitement spécifique. On peut d'ailleurs se demander si la cible privilégiée d'une politique publique incitative, plus que les petites entreprises elles-mêmes, ne devrait pas être les FAF et les ASFO qui collectent une grande partie des fonds affectés par les PME à la formation professionnelle continue dans le but de mettre en oeuvre des actions de formation compatibles avec le mode d'organisation de ces dernières. Il pourrait également s'agir de réseaux dans lesquels les PME sont

souvent insérées. En outre, pour les PME fortement créatrices d'emploi, une bonne articulation entre formation initiale-recrutement externe et formation continue-promotion interne appelle une identification précise du "cycle de vie" dans lequel se trouve l'entreprise visée.

2.3 Quels ajustements dans les PME ?

De nombreux travaux [Bucaille et Costa de Beauregard (1987)] ont montré que l'engagement à l'exportation des PME relève d'une stratégie délicate. La compression des marges qu'elle entraîne diminue visiblement les possibilités de manoeuvre. Bien souvent, l'évolution se traduit par des pertes d'effectifs qui témoignent des aléas de cette stratégie. Ceux-ci peuvent s'expliquer notamment par deux types de difficultés : de recrutement en vue de renforcer leurs pôles tertiaires et notamment la fonction commerciale, d'autre part en matière de formation continue compte tenu d'une faible tradition en ce domaine et d'une cohérence non-immédiate avec leur mode d'organisation.

A l'inverse, les résultats économiques des PME "de haute technologie non exportatrices" (qui ne se distinguent pas par leur taux d'exportation) sont en règle générale excellents. Insérées dans des réseaux où elles sont reconnues comme de véritables partenaires, elles bénéficient alors de l'adossement à de grands groupes qui intégreront leurs produits et leurs prestations dans des matériels dont le taux d'exportation est parfois très élevé. Le lien entre formations, en particulier initiale, et performances externes est alors médiatisé par la qualité des relations de sous-traitance et de fournisseur à client, et par les éventuelles possibilités de mobilité à l'intérieur des réseaux que peuvent constituer ces différentes entreprises.

Il convient donc d'avoir à l'esprit cette situation contrastée même si l'idée première selon laquelle la formation dans les PME est d'un faible niveau, se trouve dans l'ensemble vérifiée, surtout si l'on en reste à une définition canonique de la formation à travers la forme "stages" notamment. Les PME, et notamment les plus petites, se situent en effet encore très souvent au minimum de l'obligation, et leur participation évolue au rythme qu'impose le législateur. Depuis 1973 l'écart entre petites et grandes entreprises s'est même creusé : en 1973, 2,6% des salariés des premières ont bénéficié d'un stage contre 24,8% dans les secondes, en 1985, ces taux étaient respectivement 6,4% et 39,5%. Ces chiffres témoignent à eux seuls de la permanence des difficultés rencontrées par les PME dans la prise en charge de la formation continue.

D'autre part, l'accès à la ressource extérieure que représente la formation initiale paraît tout aussi incertaine. Alors que bien souvent pour certaines fonctions importantes comme le marketing ou l'informatique par exemple, il suffirait de recruter une personne de haut niveau pour engager l'entreprise

dans la voie de la modernisation, celle-ci hésite devant le coût que peut représenter cette embauche.

Par ailleurs, là aussi de façon générale, sont privilégiés des modes de recrutement personnalisés, s'appuyant sur des réseaux familiaux et locaux beaucoup plus que sur le diplôme. Il apparaît ainsi qu'en moyenne les PME ont des structures de diplôme moins élevées que celles observées dans les grandes entreprises.

Toutefois, à côté de cette atonie apparente en matière de formation, les PME ne sont pas sans atouts si l'on veut bien considérer les pratiques moins formelles qui s'y déroulent. De plus, si l'usage et le développement de la formation continue sont différents entre petites et grandes entreprises, il varient aussi d'une PME à l'autre. L'appartenance d'une PME à tel ou tel secteur d'activité est au moins aussi déterminante que sa simple taille, de même, comme nous l'avons vu, que ses liens avec certains réseaux d'entreprises constitués sur la base de rapports de sous-traitance, par exemple, et/ou d'accès à des ressources communes sur un plan local notamment.

3. LE RECOURS A LA FORMATION CONTINUE COMME PRINCIPE D'ORGANISATION ET DE GESTION DE L'ENTREPRISE

Quelles sont les principales leçons d'une revue d'expériences innovantes extraites des recherches récentes ?

Les outils qui assurent la mise en oeuvre de la formation doivent être cohérents avec les nouvelles stratégies productives. L'innovation est en ce domaine comme dans les autres très tâtonnante. Elle est indispensable pour rendre opératoire et efficace le recours à la formation.

Comme principe d'organisation, la formation continue tend à apporter une contribution décisive à la construction des nouveaux savoirs.

Comme principe de gestion, elle est appelée à réguler de plus en plus le parcours professionnel des individus (promotion et mobilité) et la gestion de la main-d'oeuvre, bref à combler l'écart entre les projets individuels et les logiques collectives.

Replacée au coeur de l'entreprise, la formation continue ne s'y réduit pourtant pas. Ses finalités et ses conditions de mise en oeuvre s'avèrent être indissociables de l'environnement institutionnel (modalités externes de reconnaissance des acquis, mesures de politique publique) et économique (relations inter-entreprises notamment).

Ces facteurs externes pèsent évidemment plus lourdement dans le cas des PME.

Nous voudrions montrer que la cohérence de ces transformations repose en large part sur la mobilisation active de la formation continue. La diversification de ces formes permet de la faire intervenir à toutes les phases du processus de changement ; le recours à la formation est érigé en principe organisateur et n'est pas qu'un simple instrument parmi d'autres intervenant en accompagnement ou en aval des transformations.

Trois niveaux d'intervention de la formation continue peuvent être schématiquement distingués :

- la formation assure l'apprentissage de la nouvelle organisation du travail ;
- la formation impulse la transformation du contenu du travail ;
- la formation devient un principe de gestion de l'emploi.

3.1 La formation continue au coeur du nouveau modèle organisationnel

On s'appuie ici largement sur des exemples tirés de l'automobile afin de faire ressortir le plus nettement possible la rupture avec les organisations et les modalités de gestion antérieures dans un secteur qui a longtemps constitué le domaine privilégié d'application des principes du taylorisme et du fordisme.

Le cas d'espèce concerne la robotisation d'une tôlerie de Renault³ où les tôles embouties sont assemblées et soudées par points pour réaliser la carrosserie. Il est exemplaire de la mise en oeuvre de nouveaux principes managériaux que l'on peut résumer ainsi : « caractère indissociable des facteurs techniques et humains pour assurer la performance d'un système industriel, nécessité d'impliquer les futurs utilisateurs dans les études, nécessité de planifier la préparation du changement dans toutes ses composantes ». Cette démarche se concrétise dans une logique de projet qui construit la cohérence de la nouvelle organisation en dépassant les clivages fonctionnels habituels, porteurs de logiques locales (propres aux méthodes ou à l'entretien par exemple).

** L'expérimentation de l'organisation : un processus participatif et (de ce fait) formateur*

En premier lieu, on retiendra que la mise en oeuvre de la nouvelle installation passe par une phase expérimentale qui, en elle-même, est un processus de formation. Anticipant l'arrivée des équipements robotisés près de deux années à l'avance, les responsables de l'atelier ont fait le choix d'essayer et de rôder la nouvelle organisation dans le cadre des installations assurant la production du modèle actuel de véhicule. Cette phase est essentielle car d'un côté, elle teste en vraie grandeur les nouveaux principes avec de très fortes

3 On ne tentera pas ici de retracer l'expérience en elle-même parfaitement décrite et analysée par Midler (1988) et (1989). Par contre, on fera ressortir à quel point la formation participe à toutes les phases du processus.

contraintes de production, d'un autre côté elle permet à chaque opérateur de faire l'apprentissage de son nouveau rôle et des exigences qui seront les siennes. On mesure là le risque pris et dans le même temps la confiance faite aux individus et au collectif de travail dans une logique en profonde rupture avec des organisations prescriptives cherchant à réduire l'incertitude attachée à l'initiative laissée aux ouvriers. Elle s'appuie sur un processus de formation tout à fait explicite pour construire un système d'apprentissage à la fois individuel et organisationnel.

La première composante du processus tient aux relations tout à fait nouvelles qui s'instaurent entre d'une part la fabrication proprement dite, d'autre part les fonctions connexes à la production et les fournisseurs de matériel.

Les fonctions périphériques ont cherché à intégrer la fabrication dans la phase de mise en oeuvre des moyens techniques, renversant ainsi la logique traditionnelle de "l'usine clés en main". Cette intégration est passée par une procédure d'échange qui est en elle-même un processus d'information et de formation réciproques : pour les fabricants présents, il s'est agi d'évaluer les moyens par le biais de fiches de remarques, de participer systématiquement aux procédures d'agrément de moyens, de prendre en charge la définition précise des postes de travail, de leur environnement, de s'impliquer dans la définition des procédures de sécurité... C'est sur cette base que l'animation et le processus de formation des ateliers et des opérateurs ont pu se développer et concrétiser de nouveaux principes managériaux. De prescripteurs, ces fonctions connexes à la fabrication deviennent des partenaires et des centres d'appui, de conseil et de formation. En outre, les personnels d'entretien se voient explicitement dévolus une mission de formation pratique, sur le poste de travail, des conducteurs de ligne lorsque celle-ci est en pleine production. Mais cette logique déborde le cadre strict de l'établissement. Les méthodes ont joué un rôle d'interface entre les sous-traitants et les exploitants afin de construire un double processus d'apprentissage : "réception des installations avec tests en situation industrielle réaliste, clauses et planning permettant la transmission du savoir-faire des sous-traitants à l'équipe d'exploitation". La stricte relation client/fournisseur s'est donc muée en un partenariat qui reposait très largement sur la formation notamment "in situ". De ce fait, dans ses modalités, elle était assez éloignée de la formation institutionnelle classique.

Une seconde composante a reposé sur des modules de formation plus formalisés concernant les conducteurs d'installation et les professions d'entretien. Mais il importe de souligner à quel point ces stages ne prennent leur sens et n'atteignent leur efficacité que dans le cadre d'une séquence qui les articule étroitement à l'apprentissage concret de l'organisation et des modes opératoires.

Cette même logique se retrouve dans une autre opération de changement dont la presse comme les études ont largement rendu compte [Cabridain et Midler (1986)] : formation générale lourde, stages techniques, intégration

dans les services de maintenance, visite d'autres usines automatisées, essai des nouvelles installations rythmaient une véritable alternance.

Tout au long du processus, les savoirs généraux apportés par les stages sont constamment réinterrogés par les savoirs pratiques issus de l'expérimentation. On peut dès lors parler de formation alternée où le savoir, quel que soit son degré de formalisation, ne prend sens que s'il est tourné vers la pratique et approprié par les individus et les groupes concernés.

* *Le recours à la formation s'inscrit dans la définition des nouveaux profils d'emploi*

La formation devient une composante à part entière et permanente du travail et ce, de deux points de vue :

- par la construction d'un continuum entre des niveaux de complexité différents dans une même famille d'emplois (conducteurs de machines) que l'on pourrait résumer par la formule suivante : "tout le monde fait la même chose mais à des degrés différents" : la formation devient dès lors un processus permanent ;
- par l'identification d'une fonction de formation au sein même des postes d'opérateurs les plus qualifiés. Ainsi dans le cas de l'opération ISOAR, le 2ème niveau de conducteur assure des responsabilités de formation "sur le tas par démonstration et explication de l'enchaînement des opérations" tandis que le niveau le plus élevé intervient en mêlant "pratique et théorie, avec l'utilisation de moyens pédagogiques élémentaires".

* *Le lien formation-organisation-emploi répond à des conditions sociales nouvelles*

Cette construction d'une organisation fondée, ne serait-ce que partiellement sur une logique de projet - par opposition aux découpages fonctionnels stricts - et un principe de coopération - par opposition à un modèle prescriptif - répond à des conditions sociales nettement affirmées :

- stabilisation de l'ensemble du personnel en donnant l'assurance qu'il ne sera pas procédé à des licenciements hors pré-retraites (principe particulièrement affirmé dans le cas le plus récent) ;
- sélection du personnel appelé à prendre en charge l'installation selon les nouveaux critères d'initiative et d'engagement dans un processus de formation ;
- construction négociée de classifications et d'emplois nouveaux correspondant aux nouvelles fonctions ;
- affirmation du rôle de formation dévolu à la maîtrise qui doit accompagner le passage des conducteurs d'un niveau d'intervention à l'autre et qui va de pair avec une décentralisation de l'évaluation des qualifications ;
- élaboration de parcours professionnels afin de reconstruire des carrières. Ce principe est particulièrement délicat à concrétiser compte tenu de la réduction de la ligne hiérarchique qu'entraîne la nouvelle organisation.

La mise en oeuvre de nouveaux principes organisationnels est le fruit d'une construction sociale des divers partenaires concernés (groupes professionnels, hiérarchies, fonctions...).

Une modalité d'introduction de la robotique, que l'on a scrupule à qualifier "d'alternative", dans une autre fonderie le met bien en lumière. La phase de préparation de l'installation des nouveaux équipements a surtout consisté à sélectionner les meilleurs ouvriers d'entretien pour les former aux nouveaux postes de conducteurs en excluant les OS appelés à rester dans l'établissement et dévolus aux seules tâches manuelles. De facto, la montée en charge de la nouvelle tôlerie s'est effectuée dans les conditions et avec des résultats si dégradés que les responsables ont dû embaucher pour la fabrication de jeunes techniciens titulaires d'un BTS ou d'un DUT. De la sorte, moyennant au bout du compte des surcoûts de main-d'oeuvre, les objectifs de production ont pu être atteints [voir d'autres exemples dans Barraquand et Maruani (1987)]. Cette expérience négative révèle deux dimensions importantes du changement technique et organisationnel :

- le recours à la formation initiale de plus haut niveau par l'embauche peut dans certains cas être considéré comme l'indicateur d'un échec au moins relatif dans la mobilisation des ressources internes. Toutefois, il convient de souligner que ce constat n'évacue pas pour autant la nécessité de recruter des jeunes mieux formés pour occuper des fonctions techniques, mais à la condition que ces embauches ne soient pas considérées comme une alternative à la formation du personnel en place et en particulier à la revalorisation du personnel de fabrication. Pour les PME, ces embauches sont d'autant plus cruciales que ces fonctions techniques restent à constituer ;
- les nouvelles technologies facilitent⁴ la recherche de nouveaux modes d'organisation, mais cette "ouverture" n'a qu'un temps : une fois arrêtés, les choix managériaux se solidifient dans une configuration technique et organisationnelle d'autant plus difficile à modifier que les installations sont plus lourdes en capital. Dans le cas d'espèce, le rattrapage du temps perdu devra attendre la phase préparatoire à la mise en place des nouvelles installations appelées par le prochain modèle de véhicule. On peut donc parler d'une certaine irréversibilité des choix organisationnels et du rôle qui y est dévolu à la formation.

En bref, robotique, productique, XAO contribuent à élargir les bornes du possible en matière d'organisation mais la lourdeur des investissements tant techniques qu'en formation se solidifient dans des configurations qui sont ensuite difficiles à modifier si ce n'est à la marge.

La diversité des modalités du changement est indissociable de la période de fortes mutations actuelles qui, pour l'instant, n'a pas débouché sur un mo-

4 On a vu que la nouvelle organisation a été introduite dans le cadre des installations de la génération précédente.

dèle d'organisation stabilisé ou du moins reconnu comme référence. Ces tâtonnements relèvent, selon l'expression de C. Midler, d'"apprentissages organisationnels" qui doivent être capitalisés. A cet égard, les services des méthodes et des relations humaines ont un rôle déterminant à jouer pour accumuler ces expériences, en tirer les leçons et les transmettre ensuite aux unités de l'entreprise ou de réseaux d'entreprises confrontés par la suite à des mutations importantes. Une nouvelle modalité de formation interfonctionnelle reste manifestement à construire pour favoriser la prise en charge des transformations par les intéressés les plus directs.

3.2 La formation continue et la qualité du travail

Les études les plus récentes, en particulier [Géhin (1989)] et [Méhaut (1989)], montrent que la formation intervient à plusieurs niveaux pour contribuer à la recomposition du travail.

Elle contribue tout d'abord à mobiliser le personnel d'exécution autour d'objectifs technico-économiques tels que la "qualité totale" ou le "service du client". Elle vise à reconstruire un collectif d'atelier ouvert sur le reste de l'entreprise, sur les autres fonctions. Ce type d'actions, en général de courte durée, quelques dizaines d'heures au maximum, touche en premier lieu le personnel d'encadrement direct moyennant éventuellement l'intervention de formations extérieures à l'entreprise, et se diffuse par un processus en cascade, chaque responsable d'unité assurant la formation du personnel d'exécution qui dépend de lui. Ce décloisonnement de l'horizon de travail peut se suffire à lui-même. Il n'est alors pas fondamentalement en rupture avec les principes d'organisation antérieurs. Il se limite à donner un langage commun aux différentes catégories de salariés.

Elle intervient dans la construction des nouveaux savoirs en mixant des modalités formalisées et des expérimentations en atelier ou encore des stages dans d'autres fonctions de l'entreprise. Les temps consacrés formellement ou non à la formation sont alors importants (plusieurs centaines d'heures). Elle cherchera donc :

- à faciliter l'intégration de nouvelles techniques (stages d'électronique et d'informatique) en vue d'apporter une capacité d'expertise sur les difficultés rencontrées dans la réalisation de la production ;
- à favoriser la combinaison de savoirs diversifiés (mécanique, électronique + éléments de contrôle et de régulation). Outre des stages, le processus s'appuiera sur le passage dans des ateliers ou des fonctions spécialisées (contrôle qualité, service maintenance) ;
- à articuler des principes diversifiés de constitution de la qualification (voir [Bureau et Nivellet (1988)]) : technique et professionnel (cf. ci-dessus) mais aussi "gestionnaire" (prise en charge par les opérateurs eux-mêmes d'un auto-contrôle de la qualité des produits qui les expose au principe de validation marchande), "coopératif" (l'insertion dans un pro-

cessus de discussion, de construction et d'apprentissage des normes et des procédures dont l'initiative peut revenir à d'autres composantes de l'entreprise) (cf. dans le cas de la tôlerie, les relations entre les "exploitants" et les méthodes).

Les monographies soulignent que ces processus ont un degré d'avancement très variable. Certaines entreprises ont par exemple limité la construction d'emplois ouverts sur d'autres principes constitutifs aux services périphériques à la fabrication proprement dite, d'autres (voir les exemples tirés de l'automobile) sont déjà allés beaucoup plus loin. L'action sur la qualité du travail est alors indissociable de nouvelles conceptions de la gestion de l'emploi.

3.3 La formation continue et la gestion de l'emploi : vers la gestion des compétences

Des pratiques nouvelles, cherchant à constituer de nouveaux espaces professionnels et à renforcer la capacité d'adaptation du personnel, se développent. Elles consistent, par l'entremise d'actions assez lourdes, à faire du recours à la formation, l'instrument-clé de la gestion des mobilités présentes ou à venir.

** Des actions de requalification*

[Méhaut (1989)] distingue trois catégories d'actions qui prennent souvent la forme de "véritables curriculums" enchaînant différents modules qui peuvent être suivis à des rythmes différenciés selon la progression des individus :

- gestion de l'emploi et constitution de nouvelles catégories professionnelles ciblées sur un public déterminé (par exemple dans le secteur de l'électronique, des ouvriers du test destinés à devenir techniciens d'atelier). Le curriculum articulera des formations générales et professionnelles ainsi que des réflexions-actions sur l'organisation du travail dans un ensemble de longue durée (plus de 500 heures). Tout en se focalisant sur une catégorie particulière de salariés, ce type de formation peut avoir des répercussions sur d'autres composantes du personnel. L'appel de main-d'oeuvre engendré par le développement de nouveaux emplois active des chaînes de mobilités qui, en cascade, engendrent des mouvements et des besoins de formation dans d'autres composantes de l'entreprise ;
- actions "professionnelles" préparant à l'exercice de postes de travail définis. Plus ciblées sur l'exercice du travail, ce type d'actions se dégage peu de la construction classique "formation préparant à la qualification requise pour tels ou tels postes" et d'ailleurs ne se prolonge pas explicitement dans des perspectives de carrière ;
- actions "générales" préalables à une recomposition du travail. Plus distancées vis-à-vis du travail, ces actions cherchent à apporter un niveau de base, par exemple le niveau bac considéré comme le niveau minimum des opérateurs de demain. Les exemples disponibles tendent à montrer

que ce genre d'actions se généralise progressivement à l'ensemble du personnel. Sur cette base, peuvent venir se greffer, dans un second temps, de nouvelles carrières professionnelles articulant alors la mise en oeuvre d'actions du premier type. Plus encore que dans le cas précédent, des moyens humains et financiers considérables sont mobilisés. De fait, ce type d'actions bénéficie en règle générale de soutiens publics (FNE-Fonds National de l'Emploi, FSE-Fonds Social Européen).

Plusieurs traits fréquents de ces actions méritent d'être soulignés :

- de longue durée, elles présupposent de plus en plus souvent de la part des individus des investissements en temps, en dehors du temps de travail, les actions totalement financées par l'entreprise étant alors fréquemment aidées par des dispositifs publics ;
- elles cherchent à articuler une individualisation du processus de formation et une diffusion souvent massive. Aussi exigent-elles de la part de l'entreprise, une capacité à suivre les individus pour adapter le processus de formation à chacun d'eux, à articuler étroitement l'exercice du travail et les apprentissages dans le cadre de cursus parfois très étalés dans le temps. Toute la difficulté est alors de se dégager des logiques d'organisation prévalentes tout en s'inscrivant au plus près des acquis et des spécificités des services et des personnes. [Brochier et alii (1989)] montrent ainsi qu'une pédagogie par objectifs s'articulera plus facilement à l'expérience du personnel d'entretien qu'à celle des "fabricants". Les CAP préparés en unités capitalisables sur plusieurs années constituent un exemple de plus en plus répandu. Plus généralement, les grands organismes publics (AFPA, GRETA...) jouent un rôle important si ce n'est déterminant dans la réalisation et même la conception des actions ;
- elles tiennent souvent lieu d'instrument d'évaluation du personnel que ce soit en amont, dans le cadre par exemple d'une évaluation formative (qui en outre se poursuivra tout au long du cursus), ou a posteriori comme dans le cas d'ISOAR. En outre, lorsque l'entreprise, selon une perspective classique, introduit un lien explicite et même formalisé entre l'accès à la formation et la capacité à occuper des postes, l'entrée dans ces actions est alors très sélective. Par contre, si elle est liée à une anticipation de moyen terme du relèvement du niveau du personnel, le volontariat est plutôt de règle ;
- elles posent le problème de la certification et de la reconnaissance des curricula compte tenu de l'ampleur des investissements collectifs et individuels réalisés : titre d'Etat (CAP), titre homologué, reconnu par la convention collective, reconnaissance par le biais d'un changement de classification... Les solutions sont variées et le choix dépend notamment des perspectives dans lesquelles l'entreprise inscrit ces actions : si elle a comme objectif de faciliter non seulement des mobilités internes mais aussi des reconversions à l'extérieur, l'obtention d'un titre de valeur générale est particulièrement recherchée. On citera cette entreprise de l'électronique qui a demandé et obtenu l'homologation d'une formation destinée à sous-tendre la requalification interne de ses opérateurs mais aussi

le départ d'une partie d'entre eux vers des entreprises du Bassin d'emploi. Un deuxième type de raisons peut intervenir : le recours à une certification d'Etat rend l'opération plus légitime aux yeux des salariés et de leurs représentants. Comme on a pu le souligner [Berry (1988)], le risque encouru est de revenir à des modalités trop proches d'un modèle scolaire qui s'avèreraient peu compatibles avec une alternance mobilisant pleinement les acquis des individus et faisant du travail un espace éducatif.

Au vu des cas examinés, les procédures de certification restent dépendantes des singularités d'entreprises et l'on ne voit guère de principes directeurs émerger. Au fil des restructurations et des innovations, la question devrait devenir plus cruciale encore et de ce fait être prise en charge par la négociation collective afin de dégager des compromis entre des entreprises soucieuses d'"amortir" leurs investissements et des salariés désireux de s'ouvrir l'espace de validité le plus large possible. Le problème est particulièrement aigu dans les PME où le risque de ne pas bénéficier de l'effort réalisé est nettement plus grand.

* *Pour une gestion prévisionnelle de l'emploi*

Ce type d'action constitue l'un des éléments d'une gestion prévisionnelle de l'emploi qui se dégagerait de modèles rigides liant strictement individu, poste de travail et ancienneté. Il s'agit de ne plus simplement gérer des structures instantanées mais des personnalités en devenir, engagées dans des trajectoires professionnelles admises sinon reconnues. Il se rapproche au plus près de l'expression pour l'instant métaphorique d'"investissement-formation". Il contribue à diminuer l'écart qui existe traditionnellement en France, d'une part entre l'acception individuelle de la formation continue et les logiques collectives d'entreprise ; d'autre part entre la reconnaissance élargie de la formation et l'intérêt de l'entreprise.

Mais il faut bien dire que l'articulation entre formation continue-mobilité et classification est encore plus envisagée que construite. Néanmoins, on ne peut qu'être frappé par la multiplication des expériences qui visent à ouvrir, dans les organisations et les modalités de gestion, la possibilité pour les individus et les groupes professionnels de disposer d'une certaine marge d'initiative dans la construction de leur qualification et plus encore de leur horizon professionnel.

La formulation des besoins de formation par les services de fabrication ou plus largement les exploitants est souvent enfermée dans le court terme. Il s'agit pour eux de répondre le plus économiquement possible - en ajustant les contraintes immédiates de production et les absences engendrées par les départs en stages - aux "faits accomplis" construits souvent en dehors d'eux (bureaux d'études et de méthodes, gestion de la production...). Au mieux, ils s'inscrivent dans une logique d'accompagnement de moyen terme de choix qui leur échappent. Par rapport à ce schéma (très caricatural), le fait de replacer les exploitants au coeur de la définition du processus de changement

donne à ceux-ci une capacité d'intervention beaucoup plus forte sur la politique de formation : d'une part, avec le soutien et les conseils des services de formation, ils peuvent contribuer à construire des actions s'inscrivant dans une logique d'anticipation des évolutions, d'autre part, la recherche de l'efficacité immédiate est pondérée au profit de la maîtrise des changements de moyen terme, à l'occasion d'un investissement par exemple, en faisant de la formation un instrument de conduite plus que d'accompagnement des réorganisations.

La capacité effective à développer une gestion prévisionnelle des effectifs articulée à la formation est sans doute liée à la possibilité pour les services de production, que ce soit dans l'industrie ou le tertiaire, de contribuer à la formulation des choix techniques et organisationnels afin d'y instrumenter la formation. N'est-ce pas là une composante d'une gestion des "compétences" qui tente, dans nombre d'entreprises, de se dégager d'une stricte adéquation homme-qualification requise par le poste de travail qui rabat les choix sur le court terme, pour se référer à l'initiative des salariés et à leur inscription dans des filières professionnelles [d'Iribarne (1988)] ? Les modalités d'intervention publique tentent d'ailleurs de se dégager de logiques de court terme ou d'accompagnement de processus de réduction des effectifs pour favoriser des ajustements dynamiques.

* *Formation continue et insertion professionnelle*

- Deux types d'expériences se différencient selon la sanction du processus :
- les premières vont construire un processus d'alternance qui, dans le cadre d'un contrat de qualification, débouchera sur un diplôme certifié (CAP, BP) lequel ne sera pas nécessairement valorisé dans l'entreprise formatrice. On peut évoquer le cas de l'établissement de Gardanne de Péchiney-aluminium où l'originalité tient en particulier à l'articulation entre un cursus destiné à des ouvriers (préparation à des CAP ou BP en unités capitalisables) et l'embauche de jeunes sur contrat de qualification visant des certifications identiques. D'une part, les jeunes bénéficient des structures et des modalités de formation développées pour le personnel interne, d'autre part leur apprentissage du travail se loge dans les périodes dégagées par le départ en formation en "salle" de leurs aînés [Brochier et alii (1989)] ;
 - les secondes consistent à intégrer dans l'entreprise et pour le moyen-long terme des jeunes déjà formés et recrutés en fonction de leur niveau de diplôme et de leur spécialité.

Les expériences les plus originales construisent des parcours "initiatiques" d'assez longue durée suivis et animés par des tuteurs ou des "compagnons" dont l'objectif est moins d'apporter une formation nouvelle - même si cette possibilité est présente - que de construire un accommodement entre l'entreprise et le jeune en vue de permettre à ce dernier de devenir un professionnel actif et autonome, en mesure de se situer dans la durée dans l'entreprise. Le recours à la qualification de "compagnon" est tout à fait symptoma-

tique de la volonté de dépasser le clivage formation-travail. Les diverses composantes de l'entreprise (services, ateliers...) sont alors appelées à fonctionner comme des espaces éducatifs, c'est-à-dire par l'entremise des tuteurs ou compagnons, à expliciter leurs règles de fonctionnement, leurs modalités de travail pour permettre au jeune de les maîtriser et d'y mettre en acte les savoirs constitués en dehors d'elle et, au premier chef, dans le cadre de la formation initiale. C'est donc une tout autre logique que celle du modelage. Plutôt centré sur les techniciens (ou même les ingénieurs), ce type de formule tend maintenant à concerner des jeunes destinés à occuper des emplois ouvriers.

*

* *

Au total, la complexité de l'alchimie qui fait la réussite d'une politique de formation innovante insérée est frappante. Elle est faite de compromis subtils :

- entre l'engagement des personnes fondé sur l'expression de projets valorisants et la mise en oeuvre d'une stratégie claire qui serve de référent commun ;
- entre des stages formalisés et des modalités plus diversifiées qui fassent appel à la formation réciproque, à la transmission d'expériences, au conseil, en bref à la reconnaissance de "nombreux savoir-faire méconnus" ;
- entre un rôle directeur du service de formation qui conseille et fait circuler les expériences et la nécessité d'encadrer la formation au sein même du fonctionnement régulier de l'organisation du travail ;
- entre l'appel à l'initiative et aux capacités de jugement des personnes et une compétence qui se construit aussi par le recours à des savoirs techniques dont la mise en oeuvre est de plus en plus précise et exigeante, en organisation et en temps ;
- entre la mobilisation du personnel en place et l'appel à des jeunes qui constitueront les professionnels de demain ;
- entre une reconnaissance formalisée des cursus (en particulier de ceux qui exigent une mobilisation intense et prolongée des personnes) et le souci de se dégager de formations trop inspirées d'un modèle "programmatique" pour ne pas dire scolaire...

L'une des chances de la période actuelle tient à un double changement dans les rapports entretenus avec la formation continue : de la part non seulement d'individus qui hésitent moins que par le passé à s'engager personnellement (par exemple hors temps de travail) à la condition que les perspectives à l'issue de la formation soient clairement tracées mais aussi d'entreprises qui font de la formation plus rarement un budget à dépenser et plus souvent un outil de gestion et d'organisation. Par contre, l'un des facteurs de blocage tient manifestement à la difficulté qu'ont les formes traditionnelles de représentation du personnel (comités d'entreprise, sections syndicales) à se saisir de ces

enjeux. Ils passent de plus en plus par des modalités parallèles, groupes de travail ad hoc, rapports interpersonnels, échanges directs entre composantes diverses de l'entreprise (de fonction à fonction)... Ils est néanmoins à craindre qu'il y ait à terme une certaine difficulté à dégager des compromis stabilisés sans l'intervention d'une action unifiée des salariés, actuellement bien souvent très balkanisée entre plusieurs positions syndicales.

Bibliographie

- BARRAQUAND Y. et MARUANI P. (1987), "Mourir à petit feu de la modernisation", *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, septembre.
- BERCOT R. et alii (1988), *Ouvriers qualifiés, maîtrise et techniciens de production dans les entreprises en cours d'automatisation*, Volume I, Synthèse générale, CEREQ, Collection des Etudes, n° 43.
- BERRY M. (1988), "Essai sur les stratégies de changement", *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, n° spécial.
- BROCHIER D. et alii (1989), *Un dispositif d'alternance dans le cadre d'une formation qualifiante, le cas d'un site de production de la Société Aluminium Pechiney*, Document ronéotypé, INRP-LEST.
- BUCAILLE A. et COSTA de BEAUREGARD (1987), *PMI enjeux régionaux et internationaux*, Economica.
- BUREAU M.C. et NIVOLLE P. (1988), *Représentation du travail et de la qualification ouvrière : les conséquences pour les changements dans l'entreprise*, CEE, Dossier de recherche n° 21.
- CABRIDAIN M.O. et MIDLER Ch. (1986), "Apprivoiser les robots, l'expérience ISOAR trois ans après", *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, décembre.
- CELERIER S. (1989), *L'insertion d'un établissement dans une stratégie de groupe. Le cas d'une entreprise de fils et fibres synthétiques*, CEREQ, Collection d'Etudes, n° 48.7
- CNRS - COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN (1987), *Prospectives 2005*, Economica.
- EYRAUD F., d'IRIBARNE A. et MAURICE M. (1988), "Des entreprises face aux technologies flexibles. - Une analyse de la dynamique du changement", *Sociologie du Travail*, n° 1, Dunod.
- GEHIN J.P. (1989), "Le formel et l'informel en formation continue", in BEL M. et alii, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, Tome I, Rapport de recherche au PIRTEM-CNRS, au Commissariat Général du Plan et à la Délégation à la Formation Professionnelle.
- GUILLAUME M. (sous la direction de) (1986), *Faire gagner la France*, Collection Pluriel, Hachette.
- MEHAUT Ph. (1989), "De l'innovation de formation à la construction d'un nouveau rapport à la formation", in BEL M. et alii, *Production et usage de la forma-*

tion par et dans l'entreprise, Tome I, Rapport de recherche au PIRTTEM-CNRS, au Commissariat Général du Plan et à la Délégation à la Formation Professionnelle.

MIDLER Ch. (1988), "De l'automatisation à la modernisation, les transformations de l'industrie automobile. Premier épisode : une expérience novatrice chez Renault", *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, décembre.

MIDLER Ch. (1989) "De l'automatisation à la modernisation, les transformations de l'industrie automobile. Deuxième épisode : vers de nouvelles pratiques de gestion des projets industriels", *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, mars.

RIBOUD A. (1987), *Modernisation mode d'emploi*, Rapport au Premier Ministre, UGE.

Tableau 1
Formation et commerce extérieur

ACTIVITÉS ÉCONOMIQUES NAP 40	Taux de non-diplômés - 1984 - (%)	Taux de participation financière (TPF) - 1985 - (%)	Taux d'évolution annuel moyen du TPF - 1980/1986 - (%)	Espérance d'accès à la formation continue en nombre d'heures (stagiaires)	Taux de couverture - 1987 - (%)	Taux d'exportation - 1987 - (%)	Évolution annuelle moyenne en volume du taux d'exportation - 1980/1987 - (%)
Industries de la viande et du lait	71,6	1,45	+ 3,8	6,6	121	12,6	- 3,1
Industries des autres produits alimentaires	64,4	1,64	+ 4,3	11,5	102	16,6	- 2,9
Minerais et métaux ferreux. Première transformation de l'acier	53,4	2,88	+ 10,7	24,2	127	40,2	+ 4,3
Minerais, métaux et demi-produits non ferreux	44,7	3,01	+ 7,3	19,5	66	43,2	+ 2,8
Matériaux de construction, minéraux divers	66,3	1,77	+ 2,6	8,6	59	10,1	+ 3,5
Industrie du verre	62,5	2,04	+ 6,4	13,9	140	39,6	+ 4,1
Chimie de base, fibres artificielles et synthétiques	46,6	2,64	+ 6,2	17,8	99	52,2	+ 4,4
Parachimie et industrie pharmaceutique	58,9	2,43	+ 4,5	14,1	144	23,8	- 0,8
Fonderie et travail des métaux	59,3	1,47	+ 2,6	8,3	77	10,9	- 0,3
Construction mécanique	43,1	1,61	+ 2,9	9,7	86	34,9	+ 0,3
Construction électrique et électronique	50,1	3,62	+ 11,0	23,7	84	38,1	+ 3,7
Automobiles et autres matériels de transport terrestre	58,0	2,24	+ 5,1	17,4	134	42,4	+ 0,8
Constructions navale et aéronautique, armement	29,4	2,19	+ 7,9	19,8	338	46,3	- 1,7
Industrie textile et habillement	72,0	1,26	+ 1,5	7,2	75	26,3	+ 4,1
Industrie du cuir et de la chaussure	79,4	1,26	+ 2,1	6,1	48	30,7	+ 4,6
Bois, meubles, industries diverses	70,2	1,19	+ 2,0	4,7	60	18,4	+ 4,3
Industrie du papier et du carton	58,1	1,52	+ 5,9	7,2	61	18,9	+ 4,6
Imprimerie, presse, édition	51,9	1,33	- 0,1	6,9	70	5,7	- 1,7
Caoutchouc et transformation des matières plastiques	62,1	1,45	- 0,4	6,4	93	26,7	+ 2,5
Bâtiment, génie civil et agricole	56,2	1,20	+ 0,8	5,0	-	-	-

Source : Enquêtes Emploi, Comptes de l'Industrie - INSEE.
Déclarations Employeurs 2483 - CEREQ.

Tableau 2**Formation continue de la main-d'œuvre et soldes extérieurs
par grands secteurs industriels (NAP 15)**

Secteurs	Taux de couverture ensemble des pays		Taux de couverture OCDE seule		Taux de participation financière 1986
	1980	1987	1980	1987	
IAA	118	106	103	105	1,57
Énergie	14	20	54	41	6,14
Biens intermédiaires	92	113	81	85	2,14
Biens d'équipement	136	110	83	83	2,54
Biens consommation	95	64	89	83	1,54
Total industrie (hors BTP)	83	90	82,5	83	2,63

Source : Comptes de la Nation (INSEE), déclarations d'employeurs CEREQ.

Exemple de lecture des graphiques : le secteur parachimie-pharmacie

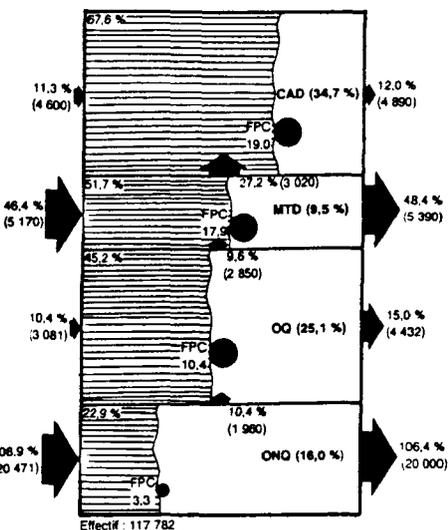
Ce secteur présente, sur le champ retenu, un effectif de 117 782 individus. Nous observons :

- une structure d'emplois (1) très qualifiés puisque l'encadrement y représente 44,2 % de l'effectif (CAD : 34,7 % + 9,5%) et que le taux de qualification ouvrière est de 61,1 % ;
- les flux externes sont importants pour les ONQ et les techniciens agents de maîtrise : respectivement taux d'entrée 106,9 % et 46,4 % et taux de sortie 106,4 % et 48,4 % ;
- les flux internes promotionnels sont parmi les plus forts de l'industrie. Rapportés aux effectifs début de période (de 86) de chaque catégorie, nous obtenons les taux de promotion suivants : 10,4 % d'ONQ passés, sur la période, OQ : 9,6 % d'OQ

devenus agents de maîtrise-techniciens et 27,2 % de ces agents de maîtrise-techniciens qui accèdent à la catégorie des cadres. Il apparaît donc deux points privilégiés d'ouverture au marché externe, susceptibles d'alimenter le marché interne : les ONQ et les MTD ;

- la formation continue, repérée ici par l'espérance d'accès (FPC) suivant chaque catégorie, est proche de la moyenne de l'industrie, à l'exception des efforts consentis pour les ONQ. Les taux de diplômés en formation initiale sont très importants pour l'encadrement : 67,6 % pour les cadres et 51,7 % pour les agents de maîtrise. En revanche, si les OQ sont en possession pour près de la moitié d'un diplôme au moins égal au CAP-BEP, les ONQ ne sont diplômés que dans 22,9 % des cas.

CHAMP limité aux établissements de plus de cinquante salariés entre mars 1984 et mars 1986



- Taux d'entrée
- Taux de sortie
- Taux de promotion (flux entre 1984 et 1986 rapportés à l'effectif de départ de la catégorie au 31 mars 1984)

Taux d'entrée (respectivement de sortie) supérieur à 30 %
 Taux compris entre 15 % et 30 %
 Taux compris entre 6 % et 15 %
 Taux inférieur à 6 %
 Non significatif NS →

Espérance d'accès à la formation professionnelle continue (FPC) par catégorie comparée à la moyenne de l'économie (3) :

- Espérance de FPC supérieure à la moyenne de l'économie
- Espérance de FPC voisine de la moyenne
- Espérance de FPC inférieure à la moyenne
- NS Données non significatives

Source : CEREQ et INSEE (traitements CEREQ).

Taux de diplômés par catégorie d'emplois suivant des niveaux supposés leur correspondre (2)



(1) N'y figurent pas les employés (dont le poids relatif varie selon les secteurs industriels présentés entre 5 % et 15 %. La somme des autres poids n'est donc jamais égale à 100).

CAD = cadres et ingénieurs

MTD = agents de maîtrise, techniciens, dessinateurs

OQ = ouvriers qualifiés

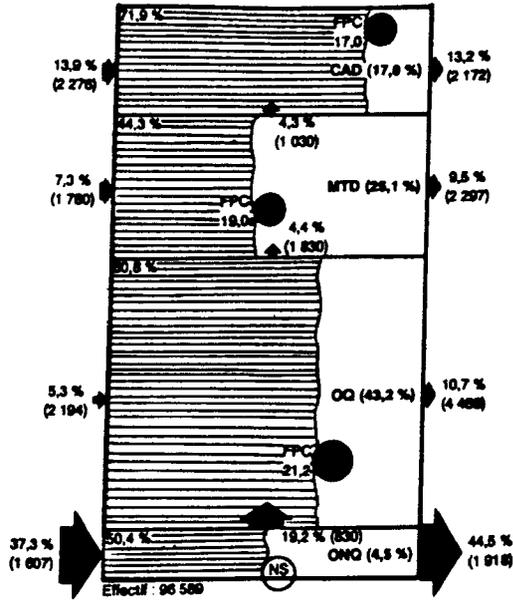
ONQ = ouvriers non qualifiés

(2) Ingénieurs et cadres diplômés de niveau III et plus ; professions intermédiaires diplômés de niveau IV et plus, ouvriers qualifiés détenteurs d'un CAP ou BEP et plus, ouvriers non qualifiés (détenteurs d'un CAP ou BEP et plus).

(3) Espérance de FPC : nombre total d'heures stagiaire/effectifs salariés. Données de 1985 (Déclarations 2483).

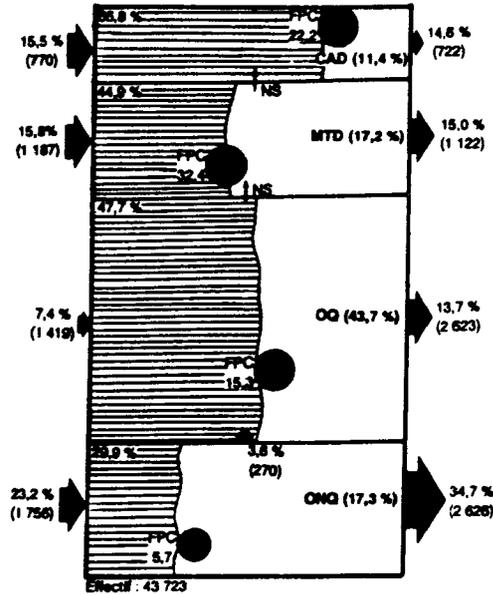
CONSTRUCTION NAVALE ET AÉRONAUTIQUE, ARMEMENT

Groupe I

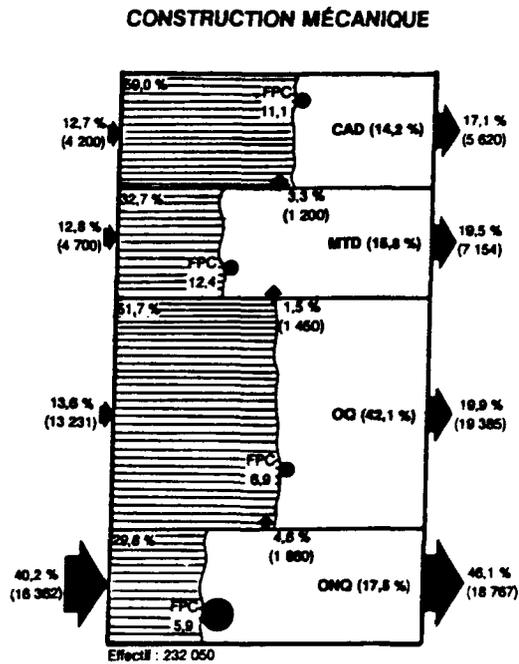


MINÉRAUX, MÉTAUX ET DEMI-PRODUITS NON FERREUX

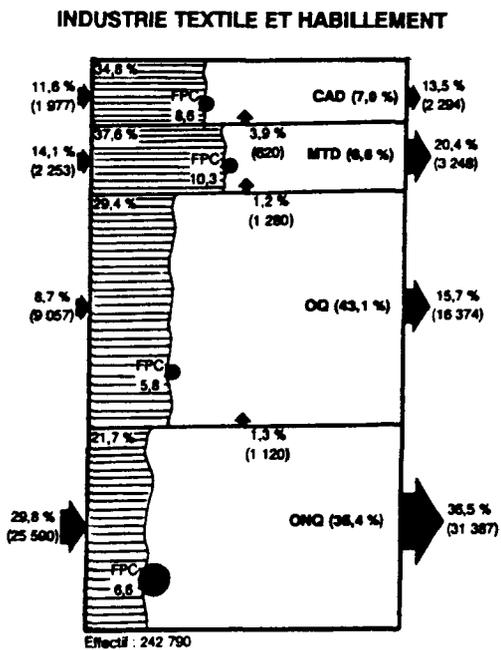
Groupe II



Groupe III



Groupe IV



UNE RECHERCHE SOCIOLOGIQUE SUR LA FORMATION CONTINUE :

la transformation des identités professionnelles et les innovations de formation par et dans l'entreprise

CLAUDE DUBAR (INSTITUT DE SOCIOLOGIE, UNIVERSITE DE LILLE I)

Contrairement à ce qui est annoncé dans la première partie du titre, je ne dresserai pas de bilan des recherches sociologiques sur la formation continue en France : le temps prévu ne le permet pas et ce bilan reste à faire. Je vous parlerai plutôt des résultats d'une grosse opération de recherche collective qui vient de s'achever et qui comprenait un volet sociologique important. Les résultats sont disponibles¹ et donnent lieu actuellement, de la part des six chercheurs sociologues du LASTREE² qui l'ont réalisée, à des publications multiples approfondissant tel ou tel aspect³. L'objet essentiel de cette recherche qui a également mobilisé des économistes et des "gestionnaires"⁴ était d'analyser les évolutions récentes de la formation continue dans les grandes entreprises privées en France, en RFA, en Belgique et en Italie⁵.

Plus précisément, il s'agissait de tester l'hypothèse d'une inflexion significative, au cours de la décennie 80, des politiques et des pratiques de formation des grandes entreprises les conduisant notamment à mettre en oeuvre des "innovations de formation" en relation étroite avec les changements de l'organisation du travail et de la gestion des personnels. L'hypothèse, plus sociologique, qui fera l'objet de cet exposé était que ces "innovations de formation" avaient comme enjeu principal la transformation des "professionnalités" des salariés, ce que nous avons appelé leurs identités professionnelles. Pour être testée, cette hypothèse nécessitait qu'on définisse plus précisément ce que l'on appelait "identité professionnelle" et comment il était possible de l'appréhender. Conformément à la problématique plus générale que nous avons élaborée

1 DUBAR C., DUBAR E., ENGRAND S., FEUTRIE M., GADREY N., VERMELLE M.C., *Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*, multig., mars 1989, 457 p.

2 Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Education et de l'Emploi, Université de Lille I, 59655 Villeneuve d'Ascq Cedex.

3 Cf. notamment les Actes des 4e Journées de Sociologie du Travail, Toulouse, mai 1990 (communications de C. Dubar, S. Engrand, N. Gadrey et M.C. Vermelle).

4 L'enquête nationale regroupait des chercheurs du GREE (Nancy II), du CERREQ (Paris), de l'IREP D (Grenoble II), du GEGER (Grenoble II) et du LASTREE (Lille I).

5 La partie comparative n'étant pas achevée, il n'en sera pas question dans cet exposé.

depuis quelques années⁶, nous définissons l'**identité professionnelle** comme la résultante d'une articulation entre les "trajectoires vécues" par les individus et leur rapport au travail, que nous appelons "le monde vécu du travail". Cette articulation s'exprime particulièrement bien dans les discours que les salariés tiennent sur la formation en général (comment ils ont appris le travail qu'ils font) et sur leurs pratiques de formation continue en particulier (pourquoi ils font ou non de la formation). C'est pourquoi nous avons opté pour la méthode des **entretiens de type non-directif** qui doivent permettre, à certaines conditions parfois difficiles à réaliser, d'atteindre ce que nous appelons les "logiques de formation" qui réunissent les "trajectoires vécues" (manières dont les individus reconstituent leurs itinéraires scolaires et professionnels) et les "mondes vécus du travail" (façons dont les individus vivent leurs relations de travail, le rapport travail/hors travail, leur rapport à l'entreprise...). De ce point de vue, les réactions des salariés à l'innovation de formation constituaient des indicateurs privilégiés de la dynamique des identités professionnelles.

Deux précisions d'abord sur l'innovation de formation et sur les caractéristiques des entreprises étudiées, avant de parler des réactions des salariés à ces innovations de formation puisqu'on a interrogé, longuement, dans six grosses entreprises, 160 salariés. Pour ces entretiens non-directifs, on a contrôlé, le plus méticuleusement possible, les conditions de passation, le choix des personnes au hasard sur fichier, l'acceptation par la personne de l'entretien, la neutralité complète de la recherche par rapport aux directions d'entreprises et la volonté de la personne de dire le mieux possible comment elle avait vécu cette innovation et comment elle la comprenait.

On a appelé **innovation de formation**, des opérations relativement lourdes qui répondaient à trois caractéristiques.

Premièrement être reconnues, identifiées comme telles, non seulement par les responsables de formation, qui ont toujours tendance à dire que ce qu'ils font est innovant, mais par les directions générales des entreprises, et par le comité directeur, donc par le management de l'entreprise, y compris au niveau du siège social. Il s'agit donc d'une innovation reconnue comme telle par la direction stratégique de l'entreprise.

Deuxième condition, que ces innovations soient en rupture avec les pratiques de formation antérieures, en particulier avec les pratiques de formation de type "catalogue" ou les pratiques de formation de type "réponse à des besoins ponctuels des services".

Et enfin, troisième condition, que ces innovations de formation aient, dans leurs objectifs explicites, la transformation des pratiques professionnelles, des pratiques de travail des salariés concernés.

6 Cf. notamment DUBAR C. et ENGRAND S., "La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle", *Formation-Emploi*, 16, oct.-déc. 1986 ; DUBAR C., "A propos des relations formation-emploi : le processus de la socialisation professionnelle et son évolution", *Economistes et sociologues : débats sur l'emploi*, Economica, 1990 ; DUBAR C., *La socialisation professionnelle. Crise et mutation des identités salariales*, à paraître, oct. 1990.

Quelles **entreprises** ont accepté ? Il fallait qu'elles mènent des innovations répondant aux critères, et qu'elles acceptent un travail de recherche lourd, autonome, des chercheurs. De ce point de vue, nous avons eu un accueil extrêmement positif.

J'avais fait, avec une autre équipe, des recherches en entreprises dans les années 70. Nous avons constaté un changement profond des attitudes des directions d'entreprises à l'égard des sciences sociales ; on peut maintenant faire des recherches qui soient le plus proche possible des normes d'objectivation, sinon d'objectivité, recherchées par les sciences sociales.

Ces entreprises avaient comme caractéristiques :

- 1) d'être des grandes entreprises **privées** ; on n'a pas enquêté dans des entreprises publiques, dans les administrations. Dans le laboratoire, on avait fait des recherches sur des entreprises publiques, en particulier sur EDF et on voulait voir ce qu'il en était des entreprises privées ;
- 2) d'être des entreprises **compétitives**, c'est-à-dire leader ou recherchant à être leader, donc n° 2 ou 3 sur le marché au moins national, sinon européen ou international, donc des entreprises dominantes, donneuses d'ordres, dans le vocabulaire classique de l'économie ;
- 3) d'afficher une volonté de **management social**, de management participatif avec, en particulier, au niveau du discours des directions, des tentatives pour dépasser l'organisation taylorienne, pour faire une gestion prévisionnelle des emplois. Vous savez tous que, depuis 5 ou 6 ans, les entreprises françaises voient le déferlement des thèses du management social.

Dans ces entreprises, on a essayé de mettre en relation, les politiques, notamment de "gestion des ressources humaines" et les logiques d'innovation qui avaient présidé à la mise en place des opérations de formation, avec les réactions des salariés et avec soit, ce qu'on a appelé, leur dynamique identitaire, soit les transformations éventuelles de leurs rapports au travail, à l'avenir et à la formation.

1. POLITIQUES D'ENTREPRISES ET LOGIQUES D'INNOVATION

Je dois dire un mot rapidement des raisons pour lesquelles les entreprises ont mis en oeuvre ces innovations de formation au cours des années quatre-vingt. Eric Verdier ayant déjà dit beaucoup de choses sur ce point, je me contenterai de développer quelques tendances lourdes qui vous intéressent plus particulièrement. La première peut se résumer par la formule : "montée stratégique de la formation contrôlée par l'entreprise elle-même" ; la seconde concerne la pluralité des objectifs et des logiques d'innovation et la difficulté de les articuler ce qui exclut l'existence d'un "modèle unique".

Dans les entreprises dites innovantes, on a constaté une **montée stratégique de la formation** dans l'entreprise. Ces entreprises comptent soit de 500

à 2.000 salariés, soit de plus de 2.000 salariés. Eric Verdier a montré tout à l'heure, que les grosses entreprises appartenant à des secteurs relativement compétitifs et relativement actifs en matière de modernisation sociale, sont en phase croissante de dépenses de formation. L'espérance annuelle de formation, calculée en heures de formation par salarié, est passée pour les 16 entreprises de l'échantillon national, au-delà de 20 heures pour 10 entreprises sur 16 contre 2 sur 16 en 1980. Qualitativement, cette montée stratégique se traduit par des formes d'intégration de la formation aux politiques générales de l'entreprise, politique commerciale, politique financière, politique industrielle, avec une implication croissante des directions d'entreprise. Je me souviens, dans les enquêtes faites dans les années 70, que le responsable de formation, à la rigueur le responsable du personnel, disait "oui, la formation, il faut dépenser 1%". Et quand on arrivait à faire des entretiens de responsables syndicaux, la formation occupait une place tout à fait mineure dans la plupart des entreprises analysées. Maintenant, dans une des six entreprises - il y en a quatre dans la région Nord-Pas-de-Calais, une dans la banlieue parisienne et une en Lorraine - le PDG, lors des derniers vœux de 87, souhaitait la bonne année à l'ensemble du personnel, non seulement de l'encadrement mais de tout le personnel, en demandant systématiquement à chacun "quels sont vos projets de formation pour cette année ?". Cela signifie à quel point un PDG peut porter le développement de la formation selon, évidemment, ses méthodes propres. De même, les responsables hiérarchiques ont, dans toutes ces entreprises, une fonction formation explicite. Le premier responsable de la formation, c'est le responsable hiérarchique. Evidemment le service formation change de fonction et devient à la fois prestataire de services auprès des ateliers, départements, et animateur d'un réseau interne et externe de formateurs ; ce qui change beaucoup par rapport à la fonction antérieure de diffuseur de catalogue et de récepteur des demandes des services et de gestionnaire de plans de formation.

Cette montée stratégique de la formation, s'accompagne dans toutes les entreprises analysées d'un relatif déclin, voire même parfois d'une marginalisation, du rôle des comités d'entreprise et des organisations syndicales. Sauf dans les procédures de ratification au moment du lancement officiel ou, parfois, dans les décisions d'envoi en formation ou d'évaluation formelle des expériences, les comités d'entreprise ne jouent nulle part un rôle actif dans la mise en oeuvre des innovations. Il faut dire qu'il y a des modifications significatives dans les processus de décision par rapport à la période précédente : on voit se développer des groupes de travail réunissant les divers responsables hiérarchiques et fonctionnels aboutissant parfois à des projets pluriannuels voire à des chartes d'entreprise intégrant les innovations de formation dans un véritable projet d'entreprise. On assiste aussi à des montages originaux reliant des formations formalisées (stages, cours...) à des formations informelles, des formations générales à des formations techniques spécialisées et à des formations sur le tas, des formations liées au fonctionnement de groupes (cercles de qualité, groupes de progrès, etc...) avec des visites d'entreprises extérieures, etc... Tout ceci manifeste une volonté, et parfois une réussite, de construction d'opérations de formation par l'entreprise elle-même. Certes, pas l'entreprise

seule, mais en relation, la plupart du temps, avec des organismes de formation (mais aussi des consultants, des constructeurs, des conseils...) publics ou privés. Mais, dans ce processus, les syndicats sont généralement absents.

Seconde tendance lourde, la **pluralité des objectifs et des "logiques d'innovation d'entreprise"** au point que, souvent, on ne sait plus très bien ce que l'on désigne, au juste, par le terme "formation".

Pour tenter de mettre de l'ordre dans ce foisonnement, nous avons construit trois "modèles" idéaltypiques correspondant à la fois à trois catégories d'objectifs et à trois temporalités différentes. Nous avons désigné ces trois logiques typiques par les termes d'optimisation, d'anticipation et d'accompagnement. On ne les observe jamais empiriquement à l'état pur mais chacune des innovations rencontrées possède une dominante. Les formations concernées dans les trois cas ne sont pas agencées de la même manière et privilégient un type de formation sur les autres.

Première logique, l'optimisation des nouveaux systèmes de travail, c'est-à-dire une logique correspondant à ce qu'Eric Verdier a appelé la construction de l'organisation nouvelle du travail, non-taylorienne, ou moins cloisonnée ; logique liant nouvelles technologies d'organisation et surtout nouvelles organisations, groupes autonomes, polyvalence, établissant un lien direct avec les problèmes de qualité, les problèmes de productivité, de mobilisation au travail. Cette première logique, est souvent encore, sauf exception, une logique ex-post ; on choisit souvent les équipements et ensuite seulement on essaye de transformer l'organisation du travail. Il y a quelques expériences que nous n'avons pas observées mais qui sont connues⁷, notamment dans l'automobile, l'expérience ISOAR à Peugeot, la tôlerie à Renault, où la construction de nouveaux systèmes de travail anticipe et prépare le changement d'organisation.

La deuxième logique d'anticipation, de prévision, d'évolutions d'emplois que les entreprises ne maîtrisent pas, dont elles ne savent pas exactement ce qu'elles seront, se traduit par des stages destinés à "élever le niveau de qualification de leur personnel", notamment de leur personnel le moins qualifié ou à doter le personnel de nouvelles compétences. Il se diffuse dans les entreprises françaises, c'est ce que certains appellent un nouveau modèle de la compétence, fait de décroisement, de mise en cause des logiques antérieures de métiers, de pluridisciplinarité, intégrant un aspect gestionnaire de la compétence etc. Mais dans cette deuxième logique, on ne sait pas quels seront les emplois de demain, on sait seulement qu'ils seront à la fois plus qualifiés et différents, donc on forme préventivement une partie au moins du personnel.

7 Cf. les exemples présentés dans le rapport du CEREQ, *Formation continue et compétitivité économique*, (rédigé par VERDIER E. et PODEVIN G. pour le Secrétariat d'Etat à la Formation Professionnelle), CEREQ, coll. des Etudes, 1989.

La troisième logique d'accompagnement des transformations de l'entreprise, notamment par la mobilité, par l'organisation d'un nouveau "marché interne", repose, non plus sur l'ancienneté, mais sur la formation dans, à de nouvelles filières généralement transversales. Ce ne sont plus des filières de métiers traditionnels, ce sont des filières élargies, plus polyvalentes : électricité, mécanique, + contrôle qualité par exemple. Les formations, à la fois générales, techniques et pratiques (sur le tas), accompagnent les mouvements des salariés entre les emplois de ces nouvelles filières. Elles sont étroitement liées à la mise en oeuvre d'une gestion du personnel active, voire volontariste, qui privilégie la mobilité interne sur l'embauche externe.

L'un des constats importants de notre recherche, c'est qu'aucune entreprise ne parvient pratiquement à articuler ces trois logiques et à imposer un "modèle" d'innovation qui synthétise les objectifs précédents (optimiser à court terme, anticiper à long terme, accompagner à moyen terme). C'est la raison pour laquelle, la notion de "formation" reste polysémique et plurielle.

2. LOGIQUES SALARIALES ET DYNAMIQUES IDENTITAIRES

J'en viens tout de suite à l'essentiel, c'est-à-dire aux rapports des salariés à ces innovations et à ce qu'on a appelé les dynamiques identitaires révélées par ces opérations lourdes de formation liées aux innovations sociales.

Sur le plan méthodologique et scientifique, chacun des chercheurs (parfois dans le cadre de binômes) a effectué, pour une des six entreprises, le travail d'analyse de contenu du corpus d'entretiens non directifs et de construction d'une typologie des "logiques de formation" par la méthode classique d'agrégation autour d'"unités noyaux"⁸. Tous sont parvenus à quatre types de logiques salariales interprétables en termes de réactions typiques à l'innovation et, dans un second temps, en termes de dynamiques identitaires.

Quelles sont les réactions typiques des salariés à ces innovations et que sont les quatre types de dynamique identitaire dégagés à partir des entretiens ?

On peut assez facilement recomposer quatre attitudes de base face aux innovations qui s'adressaient, dans la plupart des cas, à une large fraction du personnel d'exécution, quelquefois même aussi aux catégories intermédiaires et parfois même à l'ensemble du personnel.

Le premier groupe, professionnel, est celui qui s'est trouvé dans l'impossibilité de s'inscrire dans les innovations de formation du fait de la non-congruence, voire de la contradiction, entre sa représentation du travail et de l'apprentissage et le contenu des formations proposées. Ces salariés occupent

8 Cf. GREMY J.P. et LE NOAN M.J., "Analyse de la demande de construction de typologie dans les sciences sociales", *Informatique et Sciences Humaines*, 35, décembre 1977.

généralement des emplois faiblement qualifiés, mais on trouve aussi des agents de maîtrise et des techniciens qui n'imaginent pas que la formation générale puisse être utile à leur exercice professionnel et puisse constituer une condition pour l'apprentissage du travail. Il y a donc une impossibilité plus qu'un refus de faire un détour par la formation générale et surtout de risquer ainsi l'échec. Même lorsque les formations sont dites non-sélectives, comme c'est le cas dans un certain nombre d'entreprises, ces salariés, marqués par l'échec en formation initiale, rejettent le modèle scolaire et défendent une conception de l'apprentissage du travail sur le tas. *"On apprend en faisant"*. A partir du moment où on veut leur imposer un autre mode d'apprentissage dans le cadre de leur entreprise, et surtout, lorsque c'est hors temps de travail, ces salariés résistent et se trouvent exclus des formations innovantes. L'autre obstacle à l'inscription de ces salariés dans les innovations, c'est leur conception **instrumentale du travail** et du lien investissement au travail contre salaire. Comme il n'y a pas de salaire ou d'augmentation prévue directement par la plupart des innovations, il y a évidemment plus que des résistances, il y a une incompréhension des nouvelles logiques de l'innovation.

Deuxième attitude typique, c'est l'incertitude, l'hésitation et le sentiment de blocage suite au développement de ces innovations, chez tous ceux pour qui la qualification, la professionnalité, s'organisaient autour d'une **logique de métier**, d'une filière spécialisée, et qui se trouvent déstabilisés à la fois par l'aspect transversal des formations proposées, non strictement spécialisées, et par le lien avec l'incitation ou l'obligation de la polyvalence dans les activités professionnelles. Il y a là un malentendu manifeste, susceptible d'être conflictuel, qui concerne les relations avec les agents de maîtrise ou les responsables hiérarchiques. Les salariés dont l'identité professionnelle est fondée sur le métier s'inscrivent difficilement dans ces innovations qui sont structurées autour d'un nouveau modèle de la compétence.

La troisième configuration dynamique recouvre les salariés qui adhèrent et se mobilisent à propos de ces innovations de formation selon les formes nouvelles de mobilisation liées à l'entreprise et à sa logique spécifique. Ils valorisent la prise de **responsabilités** et la réciprocité entre leurs intérêts et ceux de leur entreprise. Ils ont des perspectives de promotion interne (hors du modèle "carriériste" précédent, fondé sur l'ancienneté), liées à la formation d'entreprise et aux expériences accumulées dans différents postes et différentes fonctions et à des processus d'accumulation de technicités diverses à travers cette mobilité interne.

Enfin, dernière configuration dynamique identitaire, celle des salariés qui **pervertissent l'innovation**, et la logique d'entreprise qui la sous-tend, pour leur propre projet individuel. Ils retraduisent à leur manière les logiques d'innovation de leur entreprise et cherchent essentiellement de la formation générale diplômante, rejetant d'autres formes de formation. Ils visent, soit une évolution interne à l'entreprise, mais selon leurs propres critères très marqués par l'autonomie et le refus de la responsabilité hiérarchique, soit la reconver-

sion externe. Ils font une forte utilisation des dispositifs publics de formation, des dispositifs qualifiants. Ce modèle, c'est le vieux modèle français de la promotion sociale, réactualisé par ce que j'ai appelé la contre-mobilité scolaire, c'est-à-dire par le fait qu'il y a de plus en plus de jeunes qui se trouvent déclassés au moment de l'embauche, qui ont donc conscience d'avoir un emploi déqualifié par rapport à leurs compétences et qui ont comme réaction d'accumuler encore plus de formation et encore plus de titres pour se donner la possibilité de carrières ultérieures. C'est le modèle qu'on connaît bien à l'université. Généralement, on oublie qu'il y en a trois autres et on pense que tout le monde fonctionne comme ça. Dans notre échantillon, ils représentent à peine un cinquième des salariés rencontrés.

Revenons sur ces quatre dynamiques identitaires, ces quatre groupes salariaux, pour cerner les articulations, 1) le rapport au travail, la conception du travail, y compris le rapport entre : travail-hors travail, 2) l'anticipation d'emploi, la construction de carrières et de filières d'emplois futurs, 3) la conception de la formation se traduisant par des pratiques spécifiques. C'est un point tout à fait intéressant de notre recherche. On ne s'imaginait pas à quel point la conception de la formation que les gens avaient construite à travers leur expérience professionnelle, évidemment très socialisée depuis l'enfance et depuis leur formation initiale, pouvait être révélateur de ce qu'on a appelé l'identité professionnelle.

Dans le premier cas, on a une sorte de système issu largement du taylorisme, mais pas seulement. Ce sont aussi des produits de la période de croissance et du mode d'insertion des travailleurs ruraux, des travailleurs manuels de la première industrialisation. Ces trois éléments sont : conception instrumentale du travail, stabilité d'emploi et formation sur le tas. Et je dirais qu'aujourd'hui, cette configuration identitaire, dans les entreprises privées en compétitivité sur le marché mondial, etc., est confrontée au risque d'exclusion ou en tout cas de marginalisation, avec les stigmatisations auxquelles certains formateurs participent allègrement : "*bas niveaux de qualification*", "*manoeuvre balais*", "*OS dont on ne pourra rien tirer*", "*inaptes à la théorisation*" etc... Ces processus de stigmatisation sont constitutifs de l'identité car l'identité est aussi l'identité pour autrui, en articulation avec l'identité pour soi, mais avec l'intériorisation des jugements et stigmatisations d'autrui. On voit ainsi leur conception de la formation comme formation sur le tas (apprendre en faisant, posséder toutes ces qualifications tacites que les ergonomes ou certains sociologues du travail ont révélées depuis 30 ans en France ou ailleurs) niée par les formateurs qui les jugent en fonction d'une conception normative de la formation qui aboutit à les stigmatiser. Contrairement à Sainsaulieu, qui, entre parenthèse, est le premier en France à avoir fait une synthèse sur les problèmes d'identité⁹, on n'a pas trouvé chez ces salariés ce qu'il appelle l'identité du retrait. C'est-à-dire que ce ne sont pas des gens qui sont en voie de retrait, ce ne sont pas des femmes qui sont en train d'hésiter pour rentrer à la maison, retrouver leurs casseroles ; pas du tout, il s'agit d'un pro-

9 SAINSAULIEU R., *L'identité au travail*, Presses de la FNSP, 1e éd. 1977, 2e éd. 1985.

cessus d'exclusion, et ce processus d'exclusion, on était d'autant mieux placés pour l'analyser qu'on avait, avec les jeunes 16-18 ans dans une enquête précédente¹⁰, vu à quel point, dans la forme même de la transition professionnelle, ces phénomènes d'exclusion étaient inscrits dans certaines formes de formation, par exemple les stages d'insertion qui secrétaient des formes d'éloignement ou des formes de coupure par rapport aux réalités du marché du travail.

Deuxième configuration : conception linéaire du métier, conception du travail en termes de progression de métier, conception spécialisée de la formation, c'est le vieux modèle de l'apprentissage des corporations : on ne devient pas capitaine avant d'être matelot, on est d'abord apprenti avant d'être compagnon... Ce modèle est ultra-résistant dans la société française, tous les sociologues sérieux qui ont travaillé là-dessus montrent qu'il a résisté aux bouleversements dont on parle tout le temps. Il y a de la permanence et de la continuité dans ce modèle du métier et certaines organisations de métiers subsistent depuis très longtemps. Cette conception se structure autour de la progression dans le métier, dans la filière technique spécialisée avec une sorte de priorité aux reconnaissances de l'ancienneté, de l'expérience dans la spécialité comme structurant les visions d'avenir, les anticipations de carrière. Cette configuration, dans les entreprises étudiées, est dans une situation de blocage et dans une relation conflictuelle. Ça se résoudra peut-être un jour. Ça ne prend pas nécessairement des formes de grèves comme chez Peugeot, mais il y a actuellement des malentendus ou des difficultés de régulation entre les logiques de métiers et les nouveaux modèles de la compétence et les normes de la gestion prévisionnelle de l'emploi. Là encore, on n'a pas trouvé l'identité fusionnelle décrite par R. Sainsaulieu, faite d'identification du salarié à son syndicat, à son leader charismatique syndical, au groupe ouvrier en tant que tel. C'est peut-être lié au fait que, dans ces entreprises, soit par volonté délibérée, certains nous l'on dit, soit par un processus extrêmement lent et diffus, on assiste à une baisse sensible de la présence syndicale et de la syndicalisation, mais en tout cas, il s'agit davantage d'un blocage de la négociation, de la reconnaissance et de l'ajustement des projets individuels et du projet collectif, que d'une identification à un groupe salarial antagoniste du patronat. Evidemment, la garantie d'emploi pèse très lourd sur le maintien dans l'entreprise du groupe partageant cette deuxième logique.

Troisième configuration identitaire, c'est le triptyque mobilisation pour l'entreprise/promotion interne/réciprocité : *"l'entreprise y gagne, mais j'y gagne aussi, ce que je donne à l'entreprise, je le récupère par mes perspectives de carrière, par le changement dans mon travail, par des possibilités de formation un peu tous azimuts"*. Il s'agit de la persistance du modèle de la promotion interne et de la responsabilité dans l'entreprise (avec le problème que posait Eric Verdier : lorsqu'on raccourcit les lignes hiérarchiques, il y a moins de postes de responsabilités qui s'ouvrent et, pourtant, il faut récom-

10 DUBAR C., DUBAR E., FEUTRIE M., GADREY N., HEDOUX J., VERSHAVE E., *Une autre jeunesse*, PUL, 1987.

penser, rétribuer les salariés qui se mobilisent par des promotions). D'où la difficulté de ces gestions prévisionnelles des carrières ascendantes qui s'accompagnent d'une conception de la formation en termes d'unités complexes d'apprentissages autour de l'entreprise : des formations théoriques, certes, y compris avec des organismes extérieurs, des formations pratiques, des formations de terrain, directement liées au travail, certes, mais aussi des formations techniques, des formations dites professionnelles. Ces trois éléments, les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs professionnels sont plus ou moins harmonisés, plus ou moins gérés par l'entreprise, soit par le service formation, soit par d'autres instances en relation avec des organismes extérieurs. Là encore, on n'a pas trouvé le beau modèle négociatoire de Sainsaulieu des années 70. Certes, le problème de la négociation est au centre de cette troisième configuration, mais il s'agit plus souvent d'une sorte de participation dépendante que de négociations avec des partenaires autonomes et organisés. Il y a manifestement, tout le monde le dit, une crise des relations industrielles, des relations professionnelles, dans les grandes entreprises françaises sur le modèle ancien patronat-syndicat-Etat. On l'a simplement constaté à propos de ces nouvelles filières, de ces nouvelles compétences, enjeux des innovations.

Dernière configuration : une conception individualiste du travail, un travail pour soi, le travail comme développement personnel, un projet personnel, une conception de la carrière en termes d'accès à l'autonomie y compris par la reconversion externe, c'est-à-dire le changement d'entreprise et d'emploi pour maintenir et accroître cette autonomie, maître-mot de cette quatrième configuration, qui s'accompagne d'un primat à la formation générale avec un modèle scolaire très bien intériorisé, y compris, une valorisation de l'enseignement supérieur, une demande d'enseignement supérieur, une demande de diplôme avec toute la logique de la distinction qui est particulièrement développée dans cette configuration. Je dirais que, dans ce quatrième groupe, on a essentiellement des salariés d'origine non ouvrière, cadres moyens, employés, alors que dans le premier modèle, on ne trouve pratiquement que des salariés d'origine ouvrière ou paysanne. Il y a donc évidemment des liens avec les trajectoires sociales sans que ces liens soient des déterminations mécaniques. Dans son ouvrage, Sainsaulieu appelait ce quatrième modèle identitaire, le modèle affinitaire, pour mettre en évidence la notion de réseau et en particulier le fait de jouer avec des acteurs extérieurs. Oui, il y a bien persistance de ce modèle affinitaire mais on a aussi un grand développement de l'incertitude dans ce quatrième groupe. On peut dire qu'il s'agit de gens qui ont une identité professionnelle en attente, qui se définissent d'abord par leur diplôme ou par leur formation et non par ce qu'ils font. C'est normal, puisqu'ils trouvent que ce qu'ils font n'est pas du tout du niveau de ce qu'ils valent. On a une sorte d'allongement, comme chez les jeunes encore, de cette période de transition et d'incertitude où on est toujours en formation et où on n'a pas vraiment d'identification avec un rôle et une fonction professionnelle.

Voilà ce qu'on a trouvé, avec cette conséquence que les nouvelles politiques de formation, les innovations de formation accentuent la **différenciation interne** au collectif de travail. Ce n'est pas nouveau. Tout développement de formation, surtout lorsque les formations sont organisées autour d'un modèle particulier, tend à segmenter ceux auxquels elle s'adresse, mais ici, c'est particulièrement vrai et l'obligation de changer, érigée en norme par les entreprises, fait que la formation cristallise des évolutions, des transformations identitaires et, en quelque sorte, permet aux salariés de se préparer à des changements dans leur statut d'emploi. C'est l'enjeu d'une grande partie des expériences analysées.

3. L'EMERGENCE D'UN NOUVEAU MODELE DE FORMATION ?

Dernier point de mon propos, les modèles de formation. Est-ce qu'on assiste à l'émergence d'un nouveau modèle de formation dit "professionnel", avec des modalités spécifiques de reconnaissance des acquis et des profils particuliers de formateurs ? Formulée ainsi, en tant qu'hypothèse, notre réponse est non. On n'a pas vu tout d'un coup un modèle français de la formation professionnelle ayant la moitié de la consistance du modèle allemand, de son système et de sa concertation autour des instances de formation, avec des partenaires syndicaux, patronaux et des régions (Länder). On n'a pas vu l'émergence d'un modèle de formation professionnelle ; on a vu des tentatives de développement de modèles qui échappent à la fois au modèle scolaire pur et au modèle de l'apprentissage sur le tas et qui revalorisent ou qui construisent dans l'entreprise, autour de l'entreprise, des savoirs professionnels. Ceux-ci renvoient à des contenus de formation - mais aussi à des contenus d'emploi et de travail - assez complexes avec des savoirs théoriques fortement valorisés, des savoirs procéduraux parfois omniprésents, des savoirs pratiques diversement pris en compte¹¹. Concernant la nature de ces savoirs professionnels, je voudrais terminer par deux idées directement liées à la fonction de formateur.

Première idée : l'absence de "modèle de formation unifié" et la complexité des savoirs professionnels font qu'il n'existe aucun consensus sur ce que doit être un formateur d'entreprise. Tous les cas de figure existent : des entreprises sans formateurs qui font appel à leurs cadres pour former leur personnel ou à des organismes extérieurs très diversifiés et très spécialisés sur des créneaux très pointus ; des entreprises avec leur équipe de formateurs internes conçus comme des animateurs pédagogiques, des spécialistes du contact humain et/ou de "l'ingénierie de formation" ; des entreprises avec quelques formateurs-intervenants dans des opérations précises (informatique...) et des formateurs dans les services qui élaborent des modules très spécifiques. On oscille, de fait, entre deux conceptions : celle de la fonction-

¹¹ Sur les divers types de savoirs mobilisés par la formation d'adultes, cf. MALGLAIVE G., *Enseigner à des adultes*, PUF, Coll. Pédagogie aujourd'hui, 1990.

formation comme partie intégrante de la professionnalité des cadres hiérarchiques (tout cadre doit être formateur de son équipe), celle du formateur spécialisé, professionnel de la relation d'apprentissage dans un domaine précis, à la fois technicien de la pédagogie et spécialiste de sa discipline. Les deux conceptions ne sont pas antagonistes et on trouve toutes les combinaisons possibles entre les deux.

Deuxième idée : des expériences de formes renouvelées de certification. Dans les entreprises de l'échantillon, les plus avancées dans cette voie, cela va jusqu'à la construction avec l'Education Nationale, de référentiels, de nouveaux BEP, CAP, conducteurs d'installations automatisées, évaluations formatives, reconnaissances des acquis préalables et individualisation de la formation. Dans deux des 16 entreprises, des formateurs de l'Education Nationale, pendant un an, deux ans, trois ans, viennent dans l'entreprise, sont en poste dans l'entreprise, construisent les contenus, reconnaissent les acquis des salariés et organisent le projet individuel de formation et donc gèrent, co-gèrent avec le salarié, son itinéraire personnalisé de formation. Mais on voit surtout des expériences beaucoup moins formelles, moins établies, c'est-à-dire des montages juxtaposant plus qu'articulant des formations générales, des formations pratiques, sur le tas et des formations techniques. Généralement, dans ces entreprises dotées d'un fort potentiel de nouvelles technologies informatiques (donc assistées par ordinateurs), des salariés apprennent à leur rythme, le moniteur venant voir régulièrement s'ils avancent, s'ils rencontrent des problèmes. Mais cette articulation entre formation technique, savoir théorique de base, organisation et changement, reste problématique. On relève, enfin, des expériences renouvelées de certification liées à l'anticipation de nouvelles filières de mobilité verticale. Mais la prudence est de règle dans les entreprises, notamment à cause du raccourcissement des lignes hiérarchiques et des nouvelles règles de promotion interne qui émergent un peu partout. Celles-ci reposent sur la formation plus que sur l'ancienneté ; sur les savoirs professionnels théoriques plus que sur les savoirs professionnels pratiques ; sur les connaissances transversales larges plus que sur les connaissances techniques spécialisées.

Qu'en est-il de la professionnalisation des formateurs à travers ces nouvelles formes de collaboration entre l'entreprise et les formateurs, entre les responsables hiérarchiques, les organismes de formation et leur personnel ? Ce qui nous a frappés, c'est une très nette volonté des entreprises de contrôler, de maîtriser le processus d'ensemble. En particulier, à peu près partout, l'entreprise tient à contrôler la sélection des stagiaires, même si elle délègue ensuite à l'organisme de formation l'évaluation cognitive et l'évaluation pédagogique. L'entreprise contrôle la sélection des catégories de personnes allant en stage, le temps et le lieu matériel de l'acte de formation (lieu, rythme, durée). Ces décisions, dans les expériences analysées, reviennent de plus en plus à l'entreprise et non à l'organisme de formation.

On assiste donc à une recomposition des acteurs et de leurs modes de relation, c'est-à-dire une tendance un peu contrainte, parce que les organismes

de formation ne partagent pas de gaîté de coeur le pouvoir pédagogique. L'intervention de plusieurs organismes mis en concurrence est devenue absolument systématique, mais aussi la concertation entre les différents organismes, le service formation et les services de l'entreprise qui sont concernés. C'est une façon pour l'entreprise de ne pas mettre tous ses oeufs dans le même panier, d'obliger à partager ce qu'on peut appeler le pouvoir pédagogique, le pouvoir de formation entre des acteurs différents. On constate aussi une tendance à la formalisation des outils de formation : les unités capitalisables, la formalisation des titres, l'ingénierie de la formation avec le risque de reaylorisation de l'acte de formation lui-même. On sait très bien que, quand on commence à diviser le travail et à avoir des formateurs exécutants, des formateurs concepteurs etc, on risque la bureaucratisation. Et enfin, on constate une évolution difficile, mais assez lourde, de la formation des agents de maîtrise, des personnels d'encadrement, du type "formation en cascade". On assiste à une forte différenciation entre la formation des formateurs ou la formation des responsables (qui se fait par des organismes extérieurs qui ne sont plus seulement des organismes de formation, mais aussi des "services" de conseils en formation, en management, de conseils d'expertise, d'audit) qui répercutent ensuite la formation sur leurs équipes d'animation. On assiste à une sorte de développement de fonctions de transmetteurs de formation de la part de ces organismes intermédiaires qui les obligent, et c'est un problème largement non résolu dans la plupart des entreprises, à avoir une sorte de dédoublement d'identité : à la fois un pied dans le monde de la formation parce que c'est eux qui doivent incorporer les savoirs techniques et théoriques aux nouveaux modèles de formation, et un pied dans l'atelier parce que c'est d'eux que va dépendre la diffusion de ces contenus et de ces modèles de formation auprès des salariés des nouvelles équipes autonomes. Le rapport entre les formateurs extérieurs et ces nouveaux formateurs d'entreprises est certainement un des problèmes-butoirs que rencontrent à la fois l'entreprise dans sa mise en place de nouvelles formations, mais aussi les salariés dans leur dynamique identitaire. En effet, qu'un point-clé de la construction d'une identité nouvelle, c'est la reconnaissance des compétences par le hiérarchique direct qui est, comme par hasard, de plus en plus, celui qui a également une fonction de formation et qui doit valider ou non les résultats de formations effectuées par d'autres. Voilà, je vous remercie de votre attention.

DEBAT AVEC CLAUDE DUBAR ET ERIC VERDIER

AVERTISSEMENT

Le débat, enregistré, a été retranscrit intégralement, exception faite des inévitables "passages inaudibles" qui, ont particulièrement (et injustement) frappé les propos d'Eric Verdier. A partir des 27 pages dactylographiées ainsi obtenues, une réécriture a été effectuée. On a suivi l'ordre des prises de parole en restant au plus près des propos tenus. Ceci n'empêche ni les omissions, ni les éventuels contresens qui relèvent de la seule responsabilité du rapporteur. (Jacques Hédoux)

LES QUESTIONS POSEES :

Réunis en cinq commissions, les participants ont préparé pendant 1h30, de nombreuses questions concernant :

- * **les postures de recherche sociologiques et économiques** des intervenants, leurs hypothèses, leur échantillonnage, leur champ d'étude (quid des PME et PMI ?, Quid des formations pour les demandeurs d'emploi ?) leur terminologie et les critères de validation mis en oeuvre (quid de l'innovation ? Faut-il parler de compromis ? Peut-on parler d'investissement et corrélativement d'amortissement en matière de formation ?) etc.
- * **les formateurs :**
- ** leurs profils : relèvent-ils des quatre modèles identitaires exposés par C. Dubar ?
- ** leurs rôles : doivent-ils devenir des auxiliaires du changement de l'organisation productive ?
- ** leur place dans la division du travail : n'assiste-t-on pas à une taylorisation du travail éducatif contrastant avec les tendances générales à la dé-taylorisation ?
- ** leurs possibilités d'action : pris entre les salariés et le patronat peuvent-ils être critiques, poser des règles d'éthique professionnelle ?
- ** la légitimité de leur action compte tenu des modes actuels de partage du pouvoir pédagogique : qui définit aujourd'hui les compétences, les savoirs ? etc.
- * **Les organisations syndicales et l'action collective :**
- ** doit-on limiter l'analyse de la formation aux transactions individuelles entre salariés et directions d'entreprises ?

**** Y-a-t-il des innovations sociales où la négociation collective serait prépondérante ? Le rôle du décideur patronal en matière de formation est-il toujours prépondérant ? Que signifie et jusqu'où le constat de la perte d'influence des organisations syndicales ?**

LES REPONSES APORTEES :

Eric Verdier : PME et PMI :

La loi de 1971 a créé une obligation de dépenses et non une obligation de formation. Les organismes de mutualisation, FAF, ASFO, ont produit des effets contre-distributifs tout en proposant des actions très "classiques" (stages programmés aux durées prédéfinies) peu adaptées aux PME et PMI sous-traitantes ayant à gérer, avec des effectifs salariaux réduits, des ajustements à très court terme dus à l'imprévisibilité de leurs plans de charge. Même si certains donneurs d'ordre commencent à intégrer dans leur politique de formation les salariés de leurs sous-traitants, cette imprévisibilité constitue un obstacle important au développement de la formation.

Pour d'autres PME et PMI, la formation continue doit être située dans le cycle de vie de l'entreprise. Ainsi, pour des entreprises d'électronique, de conception, la formation continue joue un faible rôle dans la phase initiale de lancement dès lors que les premiers salariés sont recrutés sur la base de leur formation initiale et de leur expérience professionnelle. Quand l'entreprise se développe, et des exemples de passage rapide de 20 à 300 ou 400 salariés ne sont pas rares, les problèmes de formation continue apparaissent pour assurer, quand l'entreprise intervient sur des marchés relativement stabilisés, la reproduction des stocks de compétences.

Cette analyse, liée au cycle de vie des entreprises, pourrait être étendue des PME-PMI aux grandes entreprises et à certains de leurs services.

Claude Dubar : *L'entreprise comme décideur de formation et comme lieu stratégique. Démarches de recherche et résultats. A propos du collectif.*

A Lille, lors d'un colloque de recherche de sociologie du travail intitulé "*l'entreprise, catégorie pertinente de la sociologie ?*", les participants ont cherché à caractériser l'entreprise : doit-elle être conçue comme lieu, comme acteur ? L'entreprise, de lieu de la lutte des classes et de l'exploitation serait-elle seulement devenue lieu de création d'emplois ? Qu'évoque-t-on alors quand on sait que ce sont les PME qui créent des emplois en France alors que les grandes entreprises les externalisent ?

Dans la recherche, on a conçu l'entreprise comme une réalité duale. L'entreprise, c'est une direction qui a une stratégie d'accroissement du profit, de développement des parts de marché, mais c'est aussi un lieu de travail, un lieu

d'activité pour des salariés qui y poursuivent différents objectifs, dont en premier lieu, celui de gagner leur vie.

La recherche a mobilisé deux démarches à la fois autonomes et articulées. Dans une première phase, des entretiens approfondis ont été réalisés auprès des décideurs de l'entreprise, direction générale, cadres spécialisés. Dans une deuxième phase, des entretiens approfondis ont été réalisés auprès des salariés. Il est vrai qu'à la place d'entretiens individuels, on aurait pu imaginer des entretiens collectifs et que les organisations syndicales, interrogées, lorsqu'elles étaient présentes, n'ont pas été privilégiées comme voix d'expression des intérêts des salariés. Disposant par ailleurs d'études sur le patronat, les syndicats, l'état, on a eu le souci, en interrogeant directement les salariés, de confronter les logiques des décideurs, des organisateurs, à celles des salariés.

Ce choix était aussi fondé sur le constat d'une tendance complexe, très contradictoire, à l'individualisation des rapports sociaux, des salaires, de la formation, et à l'observation, du côté des salariés, de revendications d'autonomie et de pratiques de construction et de mise en oeuvre de projets partiellement individuels.

A la question de départ : *"Y a-t-il eu, depuis les années 1970, évolution, transformation du rapport de l'entreprise, dans toutes ses composantes, à la formation ?"* la réponse est oui.

Dans les grandes entreprises innovantes, on a perçu une transformation des rapports à la formation. Dans les politiques, dans les discours d'entreprise, la formation est considérée comme une pièce maîtresse des stratégies, ce qui n'était pas le cas, il y dix ans encore. On assiste aussi à un effort volontariste de ces entreprises pour prendre la maîtrise de l'élaboration des politiques et dispositifs de formation. Corrélativement, pour les salariés, la formation, de par les politiques et discours d'entreprises, devient une norme : il faut se former, il faut transformer la façon de travailler (polyvalence, groupe autonome, prise en compte d'exigences de rentabilité etc.). En conséquence, la définition que les salariés se donnent d'eux-mêmes, de leurs relations à l'entreprise, se modifie.

Ce qui reste constant, prégnant, par contre, c'est la stratification, la segmentation, la division des salariés avec toutefois des déplacements : on a relevé des préoccupations fortes vis-à-vis de l'emploi (plus souvent menacé qu'il y a 20 ans), des réactions aux tendances à l'individualisation, des modifications des identifications.

Ainsi, dans les quatre grands types identitaires, le groupe de référence de l'individu peut varier fortement.

Pour le premier type, la référence c'est *"l'atelier, c'est mon chef, les gens qui dépendent comme moi du chef"*. Tel est l'horizon des discours des salariés qui se sentent à la fois menacés, mis en question, exclus par les innovations en formation.

Pour le second type, c'est le "métier", le "groupe" des électriciens, des ouvriers d'entretien, des techniciens du bureau d'étude etc., qui sert de référence.

Les salariés du troisième type se définissent par rapport à leur entreprise tandis que ceux du dernier type se réfèrent aux personnes qui ont les mêmes diplômes qu'eux, qui partagent la même culture scolaire et universitaire, qui font les mêmes formations.

Il y a certes des références collectives dans ces identifications mais il s'agit d'un collectif beaucoup plus éclaté, différencié. Ainsi, dans la recherche, on n'a pas retrouvé le "*collectif fusionnel - nous les métallos, nous la classe ouvrière, nous le syndicat. etc.*" décrit par Renaud Sainsaulieu dans les années 1970.

L'existence de nouvelles références identitaires, ne signifie nullement indifférenciation des salariés ou alignement sur la politique de l'entreprise. On a établi que les salariés, au sein des services, se différenciaient face à la formation selon leur socialisation antérieure, la façon dont ils ont appris leur métier, leur appartenance sociale, la position qu'ils occupent dans le champ du travail et de l'entreprise et selon les rapports entretenus avec leur hiérarchie directe. Ainsi, pour les salariés du premier type, on relève un propos typique : "*si le chef ne m' a pas parlé de la formation, c'est parce que ce n'est pas pour moi, c'est parce que je ne suis pas capable.*" Dans ce cas, le salarié se sent tenu à l'écart de la formation tout en prenant conscience, à cette occasion, de son exclusion.

Ces résultats ne signifient pas, enfin, que les syndicats soient marginalisés dans toutes les innovations sociales. Dans les entreprises étudiées, l'acteur syndical était simplement peu présent dans la mise en oeuvre et l'animation des innovations. Il est aussi possible, on le sait par d'autres travaux, que lorsque l'acteur syndical est davantage présent dans la négociation de la formation et de la transformation de l'organisation, des tensions, des risques de conflit naissent et, dans ce cas, les entreprises tendent à fermer leurs portes aux chercheurs.

Eric Verdier : convention et compromis. Problèmes de mesures du lien formation-compétitivité.

La question de la construction de compromis consiste à savoir si les agents, internes et externes à l'entreprise, sont en mesure de passer convention pour organiser leurs rapports autour de la formation. Une convention est une forme d'investissement dès lors qu'il faut la construire, mais, en ce qu'elle est porteuse de régularités de comportements, elle permet aussi une économie de coûts au même titre qu'un investissement matériel peut être porteur de régularité productive.

Dans l'étude de ces compromis, on rencontre alors la question de la formation interne ou externe à l'entreprise et celle de l'individuel et du collectif.

Ces choix sont très liés à l'importance que donnent les entreprises à la validation de la formation par le marché ou à la validation de la formation à partir de principes organisationnels ou industriels. Ainsi une gestion très individualisée de la formation renvoie plutôt à un principe d'organisation purement marchand avec le salarié. Les tentatives pour dépasser le clivage entre

l'individuel et le collectif ont pour but d'élaborer des conventions permettant de régler des rapports non seulement avec des individus mais aussi avec des groupes.

Dans les innovations étudiées, l'acteur collectif était très absent. Il intervenait surtout au moment de la stabilisation de l'innovation.

D'un point de vue méthodologique, la mission a rencontré deux types de difficultés.

En référence aux critères de compétitivité des entreprises sur les marchés, comment analyser, et sur quelle durée, le rendement, l'efficacité, d'une politique de formation ? La décision prise a consisté, à partir d'un panel d'entreprises, à suivre des unités comparables dans le temps. La difficulté restait grande parce que les structures - et notamment les structures sectorielles - sont susceptibles de changer et donc de biaiser les comparaisons.

Par ailleurs, deuxième difficulté, quelle unité d'étude choisir ? L'entreprise est-elle une catégorie pertinente ? Pour les PME et PMI, il vaut mieux se référer à la branche, au réseau, au district industriel, mais ceci pose des problèmes de repérages statistiques. Des travaux sont en cours pour essayer de formaliser le fonctionnement des entreprises en évitant le double écueil de l'agrégat souvent trompeur qu'est la branche et le niveau de l'entreprise comme catégorie individuelle. La référence au groupe, le rôle des impulsions venues d'un centre de coordination - qui n'est pas nécessairement limité à l'espace national -, sont à étudier pour les entreprises dont les stratégies de formation se définissent à ces niveaux. Mais, là encore, on rencontre d'importants problèmes de mesure.

Claude Dubar : *de l'analyse des effets de la formation. De la fonction formation et des formateurs.*

L'analyse des effets de la formation s'inscrit nécessairement dans le temps. Dans la recherche, on s'est donné trois ans pour suivre la dynamique des expériences innovantes car on sait que la difficulté principale des entreprises, des collectivités locales, des administrations est, non de lancer, mais de faire durer les innovations, les expériences de transformation.

Deux aspects prennent de plus en plus d'importance dans l'analyse des effets de la formation : les phénomènes de construction d'acteurs collectifs (cf Sainsaulieu) et la production de nouvelles catégories, de nouvelles codifications.

D'où une question : la formation continue, par ses innovations, peut-elle construire des validations sociales des compétences et des qualifications autres que les diplômes ? Globalement, dans le temps, les entreprises ont fonctionné dans des codifications qui ne reposaient pas sur le diplôme. Le mouvement de "scolarisation de l'entreprise" que l'on a mis à jour est complexe et contradictoire. Si on assiste à un phénomène de diffusion et d'incitation à la formation accompagné d'embauches de jeunes diplômés, on constate aussi la persistance de promotions sur la base de l'ancienneté et de la recon-

naissance de l'expérience acquise (essais professionnels) qui ne se réfèrent pas aux diplômes et qui font appel au marché interne du travail.

Les entreprises et les salariés sont aujourd'hui confrontés à la construction de nouveaux marchés internes du travail, c'est-à-dire à l'élaboration de nouvelles filières de progression professionnelle qui, sans être fondées sur l'ancienneté, le savoir du métier, permettent l'accès à des savoirs théoriques **sans pour autant scolariser l'entreprise et exclure les non-diplômés.**

La recherche de nouvelles formes d'acquisitions, de codifications, de reconnaissances, et de d'organisations des compétences, s'impose en lieu et place de la "scolarisation généralisée" dès lors qu'un salarié sur deux possède au mieux aujourd'hui le certificat d'études primaire (ils étaient 70% dans ce cas il y a vingt ans). Cette recherche, actuellement, se fait au coup par coup, par négociations individualisées. L'acteur syndical interviendra sans doute au moment de la codification de ces compétences mais il est pour l'instant absent. Le formateur, par contre, devient un personnage-clef de ce processus de reconnaissance et d'acquisition des compétences.

Par formateur, on entend ici la fonction formation qui construit des modèles, des procédures, des dispositifs de formation, des aides à l'apprentissage, des modes de validation etc. Cette fonction formation, partagée entre les organismes de formation et les entreprises, est aussi éclatée à l'intérieur des entreprises (service formation, hiérarchie des services..) et des organismes (direction qui négocie, formateurs qui réalisent..)

L'éclatement de cette fonction formation, marque l'absence de négociations et d'accord entre l'ensemble des partenaires sur la recomposition du pouvoir pédagogique, sur les formes légitimes de formation et, surtout, sur les modes de validation et de codification des compétences.

L'identité sociale des formateurs, non étudiée dans la recherche, serait inséparable de cet éclatement et de ces partages de la fonction formation. Les acteurs impliqués sont nombreux (organismes de formation, entreprises mais aussi régions, branches professionnelles, état..) mais les fonctions sont en débat et, pour l'instant, elles ne sont pas clairement définies.

Si on traitait les organismes de formation ou les services de formation comme des organisations parmi d'autres, on y rencontrerait vraisemblablement les quatre types identitaires relevés chez les salariés, à ceci près, toutefois, que le champ d'identification des formateurs est souvent plus complexe et plus éclaté. Ainsi, des formateurs d'organismes, parfois "détachés" en entreprise, vivent une double appartenance.

A l'incertitude sur les codifications des salariés, correspond l'incertitude sur les statuts et la codification des formateurs. Des études existent, elles seraient à synthétiser et d'autres seraient à entreprendre.

Eric Verdier : légitimité de la formation, de la formation comme investissement.

A partir du moment où la formation sert des objectifs économiques, l'analyse économique devient une exigence forte pour les formateurs qui ne sou-

haitent pas être totalement soumis par la demande qui leur est faite. Si une des capacités du formateur réside dans la prise de distance face à la demande qu'on lui adresse, la capacité à décoder le sens du recours à la formation passe par l'analyse économique.

La légitimité de la formation dans l'entreprise peut être double :

- * une légitimité externe, pour des objectifs économiques incertains ou à long terme, conduit, pour des objectifs de formation incertains, à privilégier l'acquisition de diplômes et le recours au marché externe du travail ;
- * une légitimité interne, pour des objectifs à plus court terme, liés à des changements importants dans l'organisation, conduit à privilégier la formation des salariés responsables du changement organisationnel.

Pour ce qui est des rapports entre **formation et investissement**, la prudence et l'usage de guillemets s'imposent. Quant à parler d'amortissement, de rendement de la formation, il s'agit aujourd'hui au mieux de métaphores puisque la formation est associée à un ensemble de décisions qui entremêlent plusieurs types de facteurs (coûts relatifs aux équipements, à l'organisation etc.).

Si on se réfère aux seuls diplômes, la formation peut être reconnue dans le cadre d'une classification, d'un accord collectif propre à une entreprise ou à un réseau d'entreprises. Dans ce cas, la formation peut être reliée à une reconnaissance salariale et être considérée comme un investissement de forme, comme une codification porteuse de régularité et donc, en principe, d'économie de coûts.

Aujourd'hui, avec le crédit formation, il semblerait que l'on se réfère plutôt à une codification d'état, à une norme nationale qu'à des négociations directes entre acteurs pour trouver un compromis en matière de formation.

Claude Dubar, *retour sur diverses questions : le crédit individuel de formation, les stages d'insertion, la formation des chômeurs, la compétence minimale du citoyen productif, les comparaisons internationales.*

Le crédit individuel de formation

Le congé individuel de formation, jusqu'ici, n'a concerné annuellement que 5% des salariés en formation. Ces salariés, selon nos résultats, se rattacheront au quatrième type identitaire caractérisé par la recherche d'autonomie dans l'emploi, dans le travail, dans la formation. Le congé individuel, de fait, est resté marginal dans l'ensemble des pratiques de formation des français alors qu'il était au coeur des accords de 1970 et, en partie, de la loi de 1971. Le congé formation implique une logique spécifique de décision, une autonomie, qui n'est le fait que d'une petite minorité de salariés. Il est vraisemblable qu'il en aille de même, en entreprise, pour le crédit individuel de formation.

Les stages d'insertion.

La question soulevée était : *"est-ce que les stages d'insertion sont facteurs d'exclusion des jeunes et les formateurs sont-ils en partie responsables de cette exclusion ?"*

L'analyse, dans une recherche antérieure des dispositifs 16-18 ans, invalide cette question parce que les jeunes, avant d'entrer en stage d'insertion, étaient déjà exclus de l'école. Au chômage, en échec scolaire, ils n'étaient pas non plus entrés dans les entreprises.

On a remarqué, par contre, que les dispositifs prévus pour construire des itinéraires de type Insertion-Qualification-Emploi, produisaient surtout des itinéraires de type Insertion-Chômage ou Qualification-Emploi. Compte tenu de l'écart entre le dispositif théorique et le dispositif réel, on a constaté que les stages d'insertion n'étaient pas une première marche vers des stages de qualification ou vers l'emploi. Ils devenaient plutôt une sorte d'enfermement que les jeunes traduisaient en nous disant *"c'est un peu du gardiennage, on se moque un peu de nous."*

Ce constat n'accuse pas les formateurs. Ce qui est en cause, c'est l'absence de conventions et d'accords entre les partenaires et notamment avec le partenaire entreprise, pour l'organisation des stages, de l'alternance et l'accès à l'emploi ou à la qualification. Il resterait aussi, fait connu, à souligner des pratiques de sélection des jeunes par les organismes de formation : plus on recrute les jeunes près de la certification, du CAP, plus on a de chances d'avoir des résultats en terme de validation et d'emploi.

La formation des chômeurs jeunes ou adultes (DELD), des personnes qui, faute de compétences certifiées, d'identité incorporée, ne peuvent se faire embaucher par un employeur public ou privé.

Ces situations de chômage prolongé posent un problème de politique publique et soulèvent une réflexion sur la société française : doit-on aller, va-t-on aller, vers la construction et la reconnaissance d'un statut nouveau, intermédiaire, transitoire (mais susceptible de se perpétuer), autre que ceux d'actifs retraités ou de mères au foyer ?

Une partie des stages pour chômeurs de longue durée visent des objectifs, non clarifiés encore, de resocialisation de ces populations à partir de statuts où alterneraient chômage, travail partiel, formation, etc. Des recherches se multiplient sur ces dispositifs (qui n'ont ni comme cadre, ni comme partenaire principal, l'entreprise) qui remettraient en cause les frontières traditionnelles entre emploi, inactivité, statuts d'occupation et chômage.

De la compétence minimale du citoyen productif.

La question implicite : *"existe-t-il un modèle de compétences pour chaque citoyen se présentant sur le marché du travail ?"* apparaît mal posée.

S'il existe une forte valorisation des savoirs scientifiques et techniques, s'il existe des discours d'entreprises du type : *"demain on ne recrutera plus en-dessous du bac ou de bac + 2"*, personne ne saurait procéder ainsi, ne serait-ce que parce que les sorties à bac + 2 représentent aujourd'hui 12 à 13 % d'une classe d'âge et que l'on ne saurait exclure 88% des jeunes de l'emploi.

Le modèle "hard", "haute technologie", existe mais il cohabite avec un modèle "soft", "professionnel".

Dans une grosse entreprise de téléphonie, leader sur son marché, on nous a dit : *"notre problème, demain, c'est de savoir comment nos techniciens, nos techniciens supérieurs, pourront devenir ingénieurs"*. Ce modèle induit une scolarisation de l'entreprise, le développement de formations en entreprise en liaison avec les Universités, les IUT, pour des enseignements techniques plus théoriques avec comme conséquence l'exclusion de certains salariés.

Dans d'autres entreprises, on recherche et suscite l'agrégation de savoirs de base, techniques et technologiques, avec les savoirs pratiques issus de l'expérience professionnelle. Dans ce cas, on vise soit des compétences situées entre le BEP et le BAC professionnel, soit une bonne maîtrise d'une spécialité technique et des formations de base suffisamment générales et ouvertes pour approfondir ou élargir cette spécialité et, surtout, pour acquérir des savoirs d'organisation, de gestion, requis pour l'optimisation de la production. Ce deuxième modèle, "soft", aligné sur le bac, ne pourrait toutefois compter, aujourd'hui, que sur 36 à 40% d'une classe d'âge. Le problème du maintien dans l'entreprise de fonctions de type ouvrier, employé de bureau, reste donc posé.

Il conviendrait, en conséquence, de ne pas prendre au pied de la lettre les discours du management social. Il existe un décalage systématique entre les discours sur les compétences émanant des directions d'entreprises et ce que l'on constate dans l'analyse des emplois et des tâches assurées. Le formateur, comme le chercheur, ne peut se contenter du discours des décideurs.

Comparaisons internationales.

On attend la publication des rapports des chercheurs allemands, italiens, belges, pour mettre en perspective les résultats qui ont été présentés.

SEANCE PLENIERE :

30 NOVEMBRE 1989

L'EVOLUTION DES METIERS DE LA FORMATION AU DEBUT DES ANNEES 90

SERGE DE WITTE (C.N.A.M., PARIS)

1980 : LA RENTREE DANS LE REEL

Après le rêve sympathique et généreux des années 70 où l'on parlait plutôt d'éducation permanente avec le grand projet de fournir à chacun une deuxième chance dans la vie professionnelle et où, finalement, l'épanouissement individuel était la préoccupation principale, les urgences économiques nous ont ramené à un réalisme que l'on peut regretter mais qui ne laisse guère de choix !

Est-il nécessaire de rappeler les thèmes constants qui se sont développés dans tous les lieux, professionnels ou non, que les médias reprennent à l'envie :

- la mondialisation des marchés qui entraîne une concurrence à la fois internationale et sans pitié ;
- le choc des nouvelles technologies que d'aucuns n'hésitent pas à qualifier de 3ème révolution industrielle ;
- l'inévitable dépassement du taylorisme dans l'organisation du travail avec la non moins inévitable mobilisation de l'intelligence et de l'intérêt au travail... ainsi que le cortège de conséquences corrélatives sur la disqualification massive de tranches entières de la population active menacées de perte durable de l'emploi.

Dans ces conditions, la formation professionnelle continue (et non plus l'éducation permanente) qui était restée jusqu'à la fin des années 70, soit une oeuvre culturelle, soit un impôt de plus, s'est vue appelée à la rescousse :

- par les responsables économiques comme arme efficace dans la guerre du même nom ;
- et maintenant par les responsables politiques comme outil de lutte contre l'exclusion sociale inhérente à la "société à deux vitesses".

1990 : L'EXIGENCE D'EFFICACITE

Il s'en suit logiquement que la formation continue occupe une place de choix dans de nombreux discours et, ce qui est nouveau, pas seulement dans les discours : les demandes adressées aux professionnels de la formation, les attentes à leur endroit, et les moyens qui leur sont alloués atteignent des sommets probablement historiques.

Voilà qui est bien ! La profession¹ n'a plus à créer le besoin qui la justifie et cette situation nouvelle la change de l'époque homérique où les malheureux formateurs avaient à prêcher dans un désert non moins aride que tous les déserts et à prospecter d'improbables "besoins" aussi évanescents que des mirages pétroliers... Fortement sollicités, chargés d'une mission de sauvetage économique et social, enfin glorieux, ils voient leurs offres d'emploi et leur rémunération se déployer avec bonheur ; s'ils n'ont pas encore atteint les sommets enviables des informaticiens, ils sont sur la bonne voie !

Mais toute médaille a son revers : aucune société, aucun corps social, aucun financier n'accepterait de consacrer des fractions importantes du produit national sans s'inquiéter de la manière dont elles seront utilisées, de l'utilité de cet investissement (ou simplement de cette dépense), de la manifestation des résultats.

Est-ce bien nécessaire de rappeler les conséquences perceptibles par tous de cette nouvelle situation :

- l'exigence de résultats aussi mesurables que possible, y compris dans leurs aspects comptables (le fameux "retour sur investissement" des financiers) ;
- le contrôle de la qualité des prestations et la conformité du "produit fini" par rapport à la commande ;
- l'intelligibilité des principes d'actions, des méthodes, des références théoriques qui guident l'action des agents de la formation nouvellement promus au rang de professionnels ?

Cette évolution est inévitable : ou bien l'on croît dans l'ombre à la fois confortable et désespérante des zones sociales marginales et l'on n'a pas de contrôle, mais pas non plus de budget ! Ou bien l'on se meut sous les projecteurs d'une demande sociale forte assortie de moyens importants et l'on n'échappe pas à l'obligation de rendre des comptes... Cela est arrivé à bien d'autres professions, et non des moindres, à commencer par la médecine et l'enseignement : à quand les associations de défense des usagers de la formation continue, les requêtes des consommateurs de l'éducation permanente, les procès de non-assistance à entreprise en péril ?

1 On n'entrera pas dans le débat de savoir si l'on est une profession ou non. Le mot est pris dans son sens courant.

Aussi, que les agents de la formation le veuillent ou non, la professionnalisation est en cours et la diversification des tâches inéluctable ; avec leurs effets sur l'évolution des métiers qui fera l'objet de la dernière partie de cette communication, mais qu'on ne peut aborder sans une analyse préalable des rapports entre ces agents et leurs interlocuteurs sous peine de ne pas comprendre sur quel malentendu se tissent leurs relations difficiles.

L'INEVITABLE EDUCATION DE NOS CLIENTS

Aucune profession n'échappe à cette tâche : que ce soit pour des motifs louables d'éducation des citoyens (comme dans le cas de la médecine préventive) ou en application d'un intérêt bien compris (on ne vaut jamais, à peu de chose près, que ce que vaut son interlocuteur), en l'absence d'un réel effort d'éducation de son partenaire, le dialogue entre un professionnel et son client menace en permanence d'en rester au niveau du dialogue de sourds.

Lorsque le garagiste vous explique qu'il vaut mieux ne pas laisser le pied en permanence sur la pédale de gauche sous peine de vous attirer des rafales de factures aussi lourdes que celle qu'il est en train de vous soumettre, il fait oeuvre d'éducation. Une lecture superficielle de la situation pourrait pourtant laisser penser qu'il est de son intérêt de vous changer l'embrayage tous les six mois, mais une analyse attentive montre qu'au contraire, sa crédibilité serait atteinte et que vous changeriez probablement assez vite d'adresse.

Lorsque le plombier vous conseille de ne pas régler votre chauffe-eau électrique à une température élevée, car celle-ci entraîne une augmentation exponentielle du dépôt de calcaire sur le corps de chauffe, il procède de la même intelligence de la situation.

Lorsque le médecin...

Est-ce bien la peine de poursuivre ? Chaque profession, en ce qu'elle se spécialise, génère des concepts, des méthodes, des outils... et du jargon. Elle se trouve donc très vite en péril de ne plus pouvoir se faire comprendre de ses interlocuteurs - qui sont aussi ses clients - et il ne lui reste guère d'autre ressource, en dehors d'un impérialisme forcené si sa situation de monopole lui en donne les moyens, que d'élever le niveau de compréhension de ses partenaires.

On ne voit pas pourquoi les métiers de la formation échapperaient à cette obligation, dès lors qu'ils sont en voie de reconnaissance. Du reste, chacun d'entre nous a pu vérifier à ses dépens qu'avec un interlocuteur inculte (dans le domaine qui nous intéresse !), nos propositions avaient une fâcheuse et incontrôlable propension à venir se placer au niveau de notre interlocuteur, fut-il proche de l'étiage le plus désolant... ou bien à prendre une irrésistible allure de bruissement ininterprétable, ce qui n'est guère mieux !

Voilà donc l'une des conséquences peut-être la plus inattendue du succès : plus on fait l'objet d'une demande forte, plus on a à aider cette demande à se structurer.

UNE IGNORANCE MEUTRIERE

Il est vrai que pour les métiers de la formation, le problème se complique singulièrement. En effet, en dehors de cas somme toute assez rares et hormis celui des amateurs éclairés, les clients des autres professions ne revendiquent aucune connaissance particulière dans leur domaine de spécialité, voire dans bien des cas, affichent leur totale ignorance avec une pointe de snobisme. A charge pour les professionnels de se débrouiller avec cela.

Mais dans le cas de la formation il en va tout autrement : chacun, fort du fait qu'il est humanisé, qu'il parle, lit et s'est élevé dans une culture, fort du fait donc qu'il est allé à l'école, parfois de longues années, est intimement persuadé qu'il sait tout de la pédagogie. Bardé de certitudes, affirmant des principes définitifs, il se considère comme au moins aussi compétent que son interlocuteur et s'attend à tout le moins à un échange d'égal à égal avec lui (il n'est qu'à voir, pour s'en persuader, comment se déroule le dialogue difficile des enseignants avec les parents d'élèves...).

Or, la mise en oeuvre de ces bons principes conduit aux échecs que l'on sait : qui n'a vu le cadre ou l'ingénieur, homme charmant au demeurant, bien formé et débordant d'enthousiasme, massacrer des générations de stagiaires ou d'auditeurs qu'on lui avait confiées avec pour mission de "relever leur niveau en mathématiques, de la manière la moins scolaire possible" ?

Qui n'a vu le décideur, "X/Pont/ENA + Harvard" - parfaitement formé s'il en est, génial gestionnaire, intrépide manager, ministrable assurément, sabrer un subtile et complexe projet de formation de requalification de bas niveaux de qualification au nom des grands principes pédagogiques qui lui ont réussi et selon lesquels "l'effort et la persévérance sont la clé du succès" ?

C'est que tout bonnement, notre homme, quels que soient ses diplômes et sa bonne volonté, ne peut raisonner, dans ce domaine, qu'avec les idées de "monsieur tout-le-monde". Or, si l'on ne peut reprocher cet état de fait à ce dernier - qui ne peut, il est vrai, être spécialiste en tout - le problème est plus épineux dès lors que l'on à faire à un décideur ou à un financeur.

**CASSER L'IDENTITE REMARQUABLE SUIVANTE :
"FORMATION = PEDAGOGIE"**

Ces idées reçues, surchargées de représentations de l'homme, de la société, du monde... etc., dérivées de l'expérience scolaire de chacun, sont en fait, saturées de pédagogisme. En effet, que peut percevoir un élève de lycée des problèmes du niveau de formation d'une classe d'âge dans un pays, si ce n'est sa face pédagogique : le rapport à l'enseignant, à l'autorité administrative, au savoir, aux autres élèves... Comme par ailleurs, les enseignants ne sont concernés que par l'acte pédagogique (les objectifs généraux, les programmes, voire les méthodes, le budget, l'emploi du temps... ne relèvent pas

de leur responsabilité, et se manifestent plutôt sous forme de contraintes) il y a très peu de chance pour que la partie invisible du problème soit entrevue par les usagers.

La conséquence directe de ceci se manifeste dans les malentendus patents qui se glissent dans les échanges avec nos interlocuteurs : être formateur, c'est l'être en quelque chose, comme le professeur ne peut l'être qu'en langues ou en physique. Etre pédagogue, c'est être disponible et gentil, comme être psychologue, c'est être diplomate. Et résoudre un problème de formation, c'est traiter pédagogiquement une situation qui relève en général de bien d'autres choses que de la pédagogie.

Cependant, de même que c'est de la responsabilité du consultant de se placer au niveau de son interlocuteur et qu'une incompréhension n'est jamais de la responsabilité de ce dernier, de même que c'est à chaque profession d'éduquer ses interlocuteurs, l'incompréhension de la formation n'est pas à porter au débit de nos partenaires mais bien au nôtre. Les professionnels de la formation, encore divisés sur l'utilité de se professionnaliser, ne parvenant pas à se mettre d'accord sur un vocabulaire minimum et allant jusqu'à emprunter leurs concepts à d'autres spécialités (cf. comme nous le verrons plus loin, l'ingénierie, l'audit, la consultation, etc...) abordent en ordre dispersé cette nouvelle étape de leur histoire. Heureusement, c'est par l'extérieur qu'arrivent les premières reconnaissances.

UNE RECONNAISSANCE EN COURS : LA FONCTION POLITIQUE

Peu à peu, devant l'importance des enjeux, la plupart des agents sociaux ont compris qu'on ne pouvait se passer de définir des objectifs généraux correspondant à une analyse un minimum prospective des contextes socio-économiques (la fonction de veille sociale), de hiérarchiser ces priorités après les avoir négociées avec les autres partenaires sociaux, d'en assurer le montage financier, bref de réaliser ce qui correspond exactement à la définition d'une politique de formation. Cette fonction de type ministériel est de mieux en mieux comprise par nos interlocuteurs qui en attendent des manifestations concrètes, qui deviennent, de ce fait exigeants et avec lesquels il devient de plus en plus facile de travailler car le dialogue s'établit mieux sur des attentes communes.

Cette fonction politique est souhaitée par les partenaires sociaux qui contribuent à lui donner du corps et correspond assez bien au rôle de **responsable de formation** tel qu'il existe depuis déjà longtemps dans nombre de grandes entreprises. Elle tend de plus en plus à être assurée par les petites et moyennes entreprises, par des organismes de conseil, éventuellement renforcés par des aides financières d'origine publique ; elle prend également corps au niveau régional avec l'apparition de responsables du développement local.

Les tendances qui semblent renforcer la reconnaissance de cette fonction sont multiples, même s'il arrive encore trop souvent que le rôle de responsable de formation en soit réduit à sa dimension strictement gestionnaire :

- dans les grandes entreprises les plus avancées, cette fonction tend déjà à disparaître, non qu'elle ne soit plus assurée, mais qu'elle devienne un outil au service de la gestion des ressources humaines et qu'elle ne puisse plus vraiment se concevoir hors de la gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des personnes ;
- dans les mêmes structures, on assiste souvent à un effort important de reconversion des anciens gestionnaires de budgets et de moyens de formation en véritables responsables de politiques de formation ;
- dans les petites structures les plus avancées, cette fonction est conçue comme partie intégrante de la direction générale, assurée, dans ce cas par le Directeur Général Administratif ;
- la fonction publique à son tour, tend à se doter de responsables de formation, voire de gestion des ressources humaines.

La bataille est loin d'être gagnée sur tout le front : chacun d'entre nous peut malheureusement citer de nombreux cas où la formation demeure encore un impôt ou une oeuvre sociale, assimilée à une charge ; où les paroles sont tout à fait en harmonie avec les discours dominants, mais où les décisions et les moyens n'atteignent pas les niveaux des exigences ; ou bien encore, où les actions de formation perdent systématiquement la bataille lorsqu'elles se trouvent en concurrence avec les urgences de la production.

Il semble du reste se dégager une sorte de loi empirique selon laquelle la place de la formation dans un organisme serait assez directement liée à l'importance de la menace économique qui plane ou a plané sur lui, à la condition que la taille du danger ne soit pas tellement grande qu'elle conduise l'organisme à une stratégie désespérée de survie dans laquelle il n'a même plus la possibilité de dégager les moyens nécessaires à cette survie, la formation du personnel. Cette sorte de loi pose clairement le problème de la formation des dirigeants d'entreprise et du rôle incitateur et facilitateur de l'Etat.

DES SIGNES ENCOURAGEANTS POUR LA FONCTION DE CONSEIL

Si la fonction politique est de mieux en mieux identifiée par l'ensemble des partenaires sociaux et qu'il s'en suit corrélativement une augmentation notable des attentes, du niveau d'exigence et du souci du contrôle, les conséquences en termes de métiers se font déjà clairement sentir ; on l'a vu avec la reconnaissance de la fonction de responsable de formation, déjà en train d'évoluer, dans les cas les plus avancés, vers celle de gestion des ressources humaines et ceci dans les trois grands secteurs économiques : les grandes entreprises, la fonction publique, le développement régional.

Cette tendance entraîne des effets très nettement perceptibles sur la fonction de conseil qui tend, elle aussi à se diversifier.

Tout d'abord, comme on l'a vu avec le développement de la fonction politique, si celle-ci doit être remplie, toutes les structures ne peuvent se doter d'un responsable de formation ne serait-ce que pour des raisons de coût. De ce fait, soit la fonction est assurée par la Direction Générale lorsque cette dernière s'estime en avoir les moyens, soit, ce qui est plus fréquent, elle l'est de l'extérieur, par des organismes de conseil.

Ainsi, la fonction de **conseil externe en formation**, notamment en politique de formation coordonnée à la stratégie de développement de l'entreprise tend-elle à confirmer une utilité dont elle avait déjà fait la preuve depuis de nombreuses années. Cette tendance est soutenue par la volonté d'organismes professionnels, consulaires ou de branches, par le développement d'organismes privés et, bien entendu par la volonté des pouvoirs publics qui cherchent à développer, tant quantitativement que qualitativement, la formation comme outil de développement économique, de lutte contre l'exclusion, de préparation de l'avenir.

Par ailleurs, une tendance nouvelle se fait jour de plus en plus nettement en de nombreux endroits qui pousse à installer ou développer une fonction de **conseil interne en formation**. Ceci correspond au souci de rapprocher la formation du terrain et constitue, en ce sens, une critique non voilée de la manière dont la formation avait rempli son rôle jusque là ! En effet, de même qu'on peut reprocher à de nombreux responsables de formation d'avoir, souvent à leur corps défendant - mais pas toujours - laissé leur fonction se rétrécir sur les bases étroites de la gestion et de l'administration de moyens et de budgets, on peut, souvent à bon droit, reprocher aux agents de la formation de s'être progressivement emmurés dans un service formation loin des contraintes de terrain, édictant ses propres lois et fonctionnant selon ses propres normes. Ceci est certainement le résultat de la conjugaison de deux ensembles de causes : les conceptions culturelles, sociales et fiscales de la formation, développées par de nombreuses entreprises qui ont cantonné les formateurs dans un rôle marginal ; mais aussi les conceptions de ces derniers qui les poussaient à se tenir le plus loin possible des dures réalités et à privilégier le confort de l'épanouissement individuel "désintéressé". Si l'on ajoute à cela, la tendance naturelle de chaque corps social à secréter ses propres normes et à finir par les prendre pour des fins, tendance fortement renforcée, il est vrai, par le maintien complice ou forcé dans les marges par les autorités, il est vrai que bien des services de formation s'étaient enkystés dans le tissu économique, sans même produire de réaction de rejet, tant ils étaient l'objet de peu d'attentes...

La brusque émergence d'attentes sociales fortes par rapport à la formation, le souci de rentabiliser toutes les dépenses, y compris celles qui lui sont consacrées, ont donc poussé de nombreuses directions à tenter la mutation de leurs formateurs en conseils internes. Ceci ne va pas sans peine, on s'en doute, car il s'agit clairement de renverser l'ordre des valeurs : ce n'est plus le pédagogue qui tente de dicter ses lois au réel ; c'est le réel social (l'état de la population à laquelle on s'adresse) qui demande un traitement approprié, des

réponses nouvelles et réalistes, des solutions hardies, aussi peu dogmatiques que possibles.

Par ailleurs, on peut rappeler pour mémoire que l'importance des enjeux, notamment financiers, a déjà eu pour effet de provoquer la transposition des méthodes de l'audit de gestion dans les politiques sociales et de formation. En effet, l'accroissement des dépenses de formation, tant au niveau des entreprises qu'au niveau de l'Etat, ajouté à la question légitime mais lancinante de la mesure des effets, ne pouvait pas ne pas entraîner un désir de contrôle.

On peut également percevoir les indices d'un besoin qui tend à se manifester autour de l'**expertise en formation**, sans que la frontière avec l'audit soit encore très nette. Pour les mêmes raisons liées à l'importance des enjeux à la fois sociaux et économiques de la formation, au souci de contrôle des résultats, mais aussi à la question de la qualité des prestations, de leur adéquation avec le contexte dans lequel elles sont fournies, les situations de contentieux risquent de se multiplier : entre le commanditaire et le prestataire de service ; entre celui-ci et son financeur, mais aussi ses bénéficiaires ; entre les décideurs et les partenaires sociaux, etc... Bref, des contentieux tout à fait comparables à ceux qui sont générés par toute prestation de services : commerciale évidemment, mais aussi médicale, éducative, culturelle... Dans ces conditions, on peut probablement s'attendre à voir se développer des conflits qui relèveront des tribunaux appropriés mais qui nécessiteront de faire appel à des expertises, des contre-expertises, des batailles d'experts. On peut le craindre ou le déplorer, mais cela ne modifiera guère le risque d'apparition du phénomène. Et pourquoi ne pas imaginer que les comités d'entreprise qui disposent déjà légalement des services d'un expert-comptable, ne seraient pas conduits, à termes, à disposer de ceux d'un expert en formation ?

De même, l'importance des fonds consacrés à la formation par les différents agents économiques, dont l'Etat et les régions, ne conduira-t-elle pas ces derniers à vouloir mieux apprécier a priori et/ou a posteriori, la manière dont ces deniers ont été utilisés et par qui ? La question de l'attribution d'un label de qualité à des organismes de formation, gros consommateurs de subventions et/ou importants générateurs de chiffre d'affaires, étant d'ores et déjà posée en termes non voilés par les autorités publiques.

Nous ne reviendrons pas longtemps sur la **fonction pédagogique** qui, elle, est bien connue, (peut-être trop, voir ci-dessus) et qui a déjà subi d'importantes évolutions dans le sens d'une plus grande professionnalisation. On peut simplement noter que bon nombre de formations de formateurs non spécialisés ne sont en fait que des formations à l'animation et qu'en ce sens, elles se distinguent de moins en moins de la formation minimale de tout cadre. En effet, conduire un petit groupe de travail, faire une synthèse de ses résultats, les exposer de façon dynamique à un grand groupe, prendre la parole en public, défendre et argumenter un dossier devant une instance décisionnaire, utiliser des aides visuelles et travailler la qualité de son élocution n'a plus rien de spécifique à la fonction pédagogique. La maîtrise de ces savoir-faire est

attendue de tout cadre, y compris intermédiaire, et tend à être attendue a minima, de tout salarié qui va avoir à participer à de nombreuses réunions, commissions etc... On peut se demander plutôt pourquoi ceci n'est pas un pré-requis à toute insertion professionnelle que l'école devrait garantir. En revanche, la maîtrise d'un contenu, la capacité à le travailler pour le rendre appréhendable, la connaissance des rythmes d'apprentissage... constituent le minimum vital de tout bon didacticien qui fournit, lui, un véritable travail qualifié comportant une nette plus-value par rapport à l'animateur ou au formateur non spécialisé et qui nécessite une véritable formation. La didactique est une spécialité difficile qui fait l'objet de trop peu de recherches et de formations adaptées.

LE POINT AVEUGLE DE LA PROFESSION : L'INGENIERIE

S'il est un domaine où l'incompréhension du grand public, des utilisateurs, des décideurs, des financeurs et même des politiques est grande, c'est bien celui de l'ingénierie de formation. En effet, pour tout un chacun, le passage entre les objectifs généraux définis par la politique de formation et la mise en oeuvre pédagogique, va de soi ! Le pédagogique est revendiqué comme connu, bien souvent à tort ; le politique est mieux compris depuis quelques temps, on ne peut que s'en réjouir, mais l'abîme qui sépare les deux est franchi allègrement sous l'effet euphorisant d'ignorances innocentes.. Elever le niveau de formation générale du personnel ? Qu'à cela ne tienne ; réunissons-le dans des salles et "formons lui l'esprit" ! Développer le raisonnement logique ? Les journaux spécialisés sont pleins d'offres alléchantes. Demander aux conducteurs d'installation de procéder à de la maintenance de premier niveau ? Il suffit de faire des cours sur les automatismes (ou, ce qui est plus moderne, de les former au poste de travail)... Bref, tout ce qui relève de l'analyse des objectifs généraux en sous-objectifs opératoires, du relevé des contraintes de toutes natures (de budget, de délais, de fréquence, de niveau de la population concernée...), de leur traduction en cahier des charges, d'un éventuel appel d'offre auprès d'organismes prestataires de services de qualité, de la conception du dispositif de formation incluant dès ce stade les indicateurs utiles à la conduite et à l'évaluation, de sa structure interne aux voies d'accès, de sorties, de changement de niveau etc.. tout cela est superbement ignoré encore de bons nombres de nos interlocuteurs.

Ce n'est pas étonnant et ce n'est pas de leur responsabilité, mais de la nôtre. Nous sommes pour commencer, obligés d'emprunter du vocabulaire au BTP, ce qui est mauvais signe, car une activité qui ne possède pas ses propres concepts, risque fort de ne pas maîtriser la réalité sur laquelle elle est sensée agir. D'autre part, les savoirs, les méthodes, les outils déjà forgés sont peu formalisés, peu publiés ; de nombreux savoir-faire ont vraisemblablement été acquis ça et là, mais ils ne sont ni capitalisés, ni diffusés. Le concept même d'ingénierie est rejeté par la tendance la plus humaniste de la profession comme technocratique et desséchant. Bref, il est bien difficile de faire

comprendre à des interlocuteurs non spécialistes quelque chose qui n'est pas très clair pour soi-même et qui exige le recours à une analogie !

Il est cependant certain que l'ensemble des mouvements sociaux qui se produisent autour de la formation dans la fin de la décennie 80, va entraîner une inévitable pression à la rationalisation des méthodes et procédés utilisés et surtout à leur intelligibilité. En tout cas, ce n'est qu'à ce prix que cet aspect-là du métier pourra être accepté comme une véritable étape du travail dont la demande de financement n'apparaîtra plus luxueuse ou incompréhensible.

ENCORE UN EFFORT !

On peut donc, en cette fin 89, dégager des motifs de satisfaction : la profession n'a plus à convaincre de son utilité, elle est même sollicitée parfois pour des services qu'elle ne peut pas rendre. Les nombreux problèmes qu'on lui donne à traiter témoignent d'une reconnaissance de fait, même s'ils sont, en général, mal posés (mais ceci est le lot de toutes les spécialités). Elle a à éduquer ses clients comme toute nouvelle activité et des résultats tangibles sont déjà acquis. Mais du travail reste à faire, d'abord en son sein pour capitaliser et conceptualiser ses savoir-faire actuellement épars, notamment sur l'étape intermédiaire entre le moment politique et le moment pédagogique, étape qu'elle peut appeler, faute de mieux et en attendant d'avoir forgé ses propres outils, l'étape technique de l'ingénierie de formation. Il lui restera ensuite à se faire comprendre de ses partenaires, ce qui sera d'autant plus facile que son vocabulaire sera plus précis.

**FORMATEUR, UNE PROFESSIONNALITE
SEGMENTEE ET ECLATEE**
**presqu'unaniment toutefois au service d'un double
consensus, trop affiché pour n'être point équivoque et
suspect**

FRANÇOIS MARQUART (UNIVERSITE DE NANCY II)

*« Il faut se méfier des comiques
parce que quelquefois ils disent des
choses pour plaisanter » Coluche*

Hier après-midi, lorsqu'à la lumière de ce que j'avais entendu en fin de matinée, je tentais de refinaliser mon propos et de rassembler à nouveau de façon plus concise encore, tout ce que j'avais à vous dire ce matin, sous ma fenêtre, tournait un petit manège. Le plus souvent désespérément vide. Seul de temps à autres, quelques rares mamans téméraires arrivaient avec leurs bambins et une scène assez identique semblait se reproduire. L'ai-je bien observée, il me semblait que chaque fois un petit affrontement avait lieu : le bambin paraissant souhaiter monter dans l'une des petites voitures décapotables, non protégées du froid et la maman, quant à elle, l'orientait vers une soucoupe volante complètement fermée avec une coque en plastique. Et l'enfant, le plus souvent, finissait par y monter. Je ne sais pas pourquoi ça m'a rappelé cette remarque de Coluche "Dis maman est-ce que je peux aller jouer dehors ? Oui, mais fait bien attention qu'il ne t'arrive rien". Quand t'es même, s'il ne t'arrive rien, c'est ce qui peut t'arriver de pire". Une autre version bien sûr possible de l'histoire "dis maman est-ce que je peux aller jouer dehors ? Avec ton beau pantalon ? Non avec mes copains". Bien sûr, ce que je vous ai raconté là n'a pas grand chose à voir avec mon propos, puisque je suis venu vous parler de formateur, une professionnalité segmentée et éclatée...

Compte tenu du temps qui m'est imparti, je me sens quelque peu contraint de me lancer très rapidement sur des pistes par rapport à ce qui est mon propos principal, pistes qui seront nécessairement bien sûr allusives et lapidaires, d'autant que je n'ai pas le sentiment que ce qui s'est dit hier ou ce qui a été écrit ces derniers temps corresponde à ce que j'avais envie de vous dire, aussi le temps me manque. De plus, je ne me sens pour l'heure, aucune sérénité, cette sérénité que peuvent avoir un certain nombre de responsables de formation de dispositifs universitaires à Paris, et qui se trouve largement facilitée par le fait que ces dispositifs parisiens sont suffisamment nombreux pour permettre à leurs responsables de favoriser effectivement une adhésion minimum des demandeurs de formation à la situation et pour s'y investir eux-mêmes par rapport à ce qu'ils pensent être essentiel quant à leurs intentions, donc une situation parisienne où les dispositifs sont suffisamment variés, suffisamment hétérogènes pour donner des points de repères tant à ceux qui sont soucieux de se former, qu'à ceux qui sont sensés les former. En province, la situation est loin d'être identique et la gestion des tensions et des contradictions entre des demandes très contradictoires et des intentions de réponses également très contradictoires est parfois un petit peu difficile à assumer.

Bien évidemment, je me sens aussi, dans cette situation, pourquoi ne pas le dire, du provincial qui arrive avec ses gros sabots. Je suis en effet venu à ce colloque afin de dire des choses que j'ai au travers de la gorge, à la fois sur des fonctionnements de chapelles, et ce que j'appellerai pudiquement pour l'instant, des stratégies d'acteurs et des façons d'occuper le terrain, le territoire, des façons d'une certaine manière de le cadénasser. Je crains un peu de dire des choses qui, sur ce registre-là, seront abruptes, parfois un peu blessantes et pourtant je suis venu pour les dire, parce que si je ne les disais pas, j'aurais le sentiment "quelque part" d'être un peu lâche.

Mais revenons à nos formateurs ; il y a plus de deux ans, aux journées d'Avignon qui ont inauguré ce type de rencontres, je constatais en ouvrant l'un des ateliers que "la fragilisation" de plus en plus grande des statuts, la précarité même des emplois et, paradoxalement, au moins en apparence, la reconnaissance sans cesse plus suspicieuse des compétences expliquaient certainement pour partie le recul qu'on peut constater par rapport aux équilibres antérieurement définis quant à la quête de reconnaissance professionnelle (pour partie, parce que bien évidemment, de tels reculs ne sont pas seulement identifiables dans ce secteur d'activité ni dans la mise en oeuvre de ce type de fonction).

Qu'en est-il aujourd'hui ? Il me semble que, derrière la montée en puissance des discours sur la professionnalisation, on assiste à un renforcement du processus et que l'on peut parler de professionnalisation éclatée et segmentée, en sachant que ces deux termes sont susceptibles de mettre en branle en dernier ressort des arrières-plans théoriques et méthodologiques différents, l'un renvoyant davantage à des problèmes de type identitaire, et l'autre à des perspectives socio-économiques liées au marché de l'emploi, à la division so-

ciale du travail et aux nouvelles formes de stratification. Toutefois, pour gagner du temps et pour en parler de la façon la plus tangible, je vais utiliser deux offres d'emploi diffusées récemment. "*Centre de formation, recrute formateur sous contrat à durée déterminée, pour encadrer un stage d'insertion destiné à des chômeurs longue durée, niveau 5bis et niveau 6, disponibilité immédiate, adressez candidature plus CV à tel organisme*". Je crois que c'est une annonce bien concise qui en dit pourtant long sur ce qu'on peut appeler les "accompagnateurs de survie", de cette survie qui fait qu'on perd le plus souvent sa vie en tentant de la gagner, sur ces gens dans l'univers de la formation dont Jacques Hédoux a pu mettre en évidence combien entre les formateurs et leur public il y avait des solidarités et des proximités sociales, sur ceux dont la "transition professionnelle" est si longue en tant que futur formateur, qu'elle s'apparente à la "galère", dont on a beaucoup parlé à propos des jeunes eux-mêmes, tous ceux dont il faut souligner l'intense sentiment de lassitude, ces sans grades, ces fantassins, les moins lotis de la division du travail et les victimes de cette retaylorisation rampante qui fait que ces formateurs, animateurs de formation, tels qu'ils sont désignés de manière générique, s'épuisent dans des tâches répétitives, vides de sens et supportent, dès lors, de plus en plus mal les discours ronflants et triomphants des "superpros", de ceux que Jean-Luc Godard appelait dans son domaine, les professionnels de la profession. Des témoignages de ces laissés pour compte, de ces formateurs-coordonateurs de tous poils, on pourrait en donner de nombreux à travers les entretiens que nous avons réalisés dans la recherche que j'évoquerai tout à l'heure. Je prendrai juste un exemple pour illustrer mon propos, celui de quelqu'un qui, après plusieurs années de pratique professionnelle, difficile, recruté enfin dans son organisme de formation qui a pignon sur rue, déclarait "*je vais enfin pouvoir travailler avec des gens qui ont réellement envie de suivre une formation, qui sont réellement demandeurs et désireux d'acquérir des savoirs*".

Maintenant, en regard de l'offre précédente, une seconde : "*Formateur conseil, vous avez des qualités de formateur, un "carisme" personnel (sans h), esprit de synthèse, exigence personnelle, contact facile avec un groupe, connaissance de soi, indépendance, de formation supérieure, avec une expérience réussie des entreprises ou dans un cabinet de conseil. Vous souhaitez participer au développement d'un cabinet à forte croissance, intervenir dans une équipe de 4 intervenants et travailler sur les thèmes du management, de la qualité, des méthodes, de la communication et du projet d'entreprise. Nous vous proposons une rémunération attrayante et croissante en fonction de votre participation. Envoyez lettre et CV*".

Que peuvent avoir en commun, dites-le moi, ceux qui à travers leurs trajectoires mêmes, leurs pratiques quotidiennes et leurs modes d'adhésion respectifs, obligés ou non, à des conceptions si étrangères, si antagonistes de la formation, sont eux-mêmes si représentatifs de la société duale contre laquelle on prétend leur faire mener un combat conjoint ? Comment les laissés pour compte, les exclus des plus-values des pratiques d'accompagnement de la modernité ou de la nécessaire modernisation, dans sa double dimension

économique et idéologique, pourraient-ils se ranger sous la même bannière que ces super-pros si friands de discours auto-proclamatoires et de perspectives hagiographiques qui envahissent les revues au nom de la célébration précisément du management, de la qualité, de la gestion des ressources humaines, de l'aide à l'élaboration des projets d'entreprise pour favoriser des cultures plus conviviales ?

Comment ne pas concevoir que derrière un trop tonitruant discours professionneliste, formulé le plus souvent sur un mode qui ne souffre ni les contestations, ni la contradiction, si bénignes soient-elles, âpre à cette revendication à fort soubassement ingénierique, avide d'un durcissement tel qu'il conjure à tout jamais le spectre de cette "indétermination" source de toutes les formes de dilution, se dessine en creux une professionnalité d'autant plus fragile qu'elle est essentiellement investie de la fonction de faire face dans les pires conditions aux urgences de toutes natures, ces urgences qui se redéfinissent au rythme accéléré des changements, des mots d'ordre socio-politiques et des réagréages rendus inévitables des circulaires administratives, tentant conjointement de faire accroître à des renouvellements enfin susceptibles de faire accéder à des remèdes réellement efficaces ?

Si ces deux exemples d'offres d'emploi, et tout ce qu'à mon sens elles sous-tendent, paraissent insuffisamment probants, arrêtons-nous un peu plus longuement sur quelques modes de reconnaissance économique et sociale :

Reconnaissance à travers les publics

Publics en difficulté, bas niveaux de qualification, (BNQ), chômeurs longue durée, jeunes, immigrés, femmes



Cadres, conseil aux hiérarchiques qui définissent les politiques, intervention sur des contenus "nobles" et stratégiquement importants

Reconnaissance à travers les cartes de visite (les modes de désignation)

Formateur, coordinateur, animateur de formation... assistant...



Auditeur agréé... expert, spécialiste, conseil, consultant universitaire, ingénieur, expérience réussie de direction... ou directeur de... économiste + juriste + sociologue (si possible au moins 3 ou 4 de ces modes de désignation présentés cumulativement).

Reconnaissance salariale/financière, statutaire, conditions de travail

Salaire proche de celui du public en difficulté en direction desquels sont effectuées les interventions ou à qui sont proposés les "enseignements", contrat à durée déterminée, travail "en miettes".



Rémunération attrayante et personnalisée proposée en KF + intérêt aux résultats, perspectives de carrière, trajectoire socio-professionnelle tendue vers une mobilité ascendante, revendication d'une conception "architecturale" de la formation.

Mode d'occupation d'espaces de reconnaissance dans des univers différents

Chassés-croisés obligés par la recherche d'activités salariales entre travail social, auxiliariat de l'enseignement et travail du social dans l'univers de la formation.



Conseil, consultant, audit, expert, titres et activités universitaires, comités de rédaction, reconnaissances éditoriales, responsabilités au sein d'associations professionnelles, intervention lors de colloques, congrès.



Les "accompagnateurs de survie"



les "super-pros"

Les langages

Le langage du retrait
Désenchantement, désillusion, déconvenue, usure, lassitude, scepticisme, désabusé, désinvestissement



Le langage du sur engagement, l'auto-proclamation.
Formulations emblématiques, perspectives hagiographiques.
Dans le champ épistémique la sociodicée se double d'une "andragodicée".

"C'est du pipeau"



"Vendre du vent"



conceptions des professions et de l'approche à caractère sociologique du phénomène des coalitions professionnelles.



1. "Les professions sont de lâches amalgames de segments qui, poursuivant des objectifs différents, de façon différente, sont plus ou moins délicatement tenus ensemble sous un même nom, à un moment donné de l'histoire".



2. Peuvent revendiquer une reconnaissance en terme de profession, les groupes occupationnels suffisamment homogènes qui répondent à une demande économique et sociale telle qu'ils puissent faire admettre un monopole sur leur formation, l'exercice de leurs activités et leur contrôle. L'accès à ce type de reconnaissance implique une formation prolongée, une communauté de compétences animée par un idéal de service. La clé de voûte du "complexe professionnel" est le produit d'une coalition entre universitaires professionnels et certaines catégories de praticiens.

Comment ne pas comprendre dès lors, sans s'engager plus loin dans l'argumentation et sans aborder des aspects moins évidents de ce processus d'éclatement, que la symbolique du "grand F" et du "petit f" lorsqu'il est question de formateur ou de fonction formation soit à ce point prégnante chez ceux-là mêmes qui ne se sentent guère autorisés à se réclamer d'une reconnaissance forte ?

D'ailleurs, toujours sur ce registre, ai-je mal entendu mais il m'a pourtant bien semblé percevoir, à l'occasion de la partie conclusive de Cl. Dubar hier au sujet précisément de la professionnalisation des formateurs, qu'on pouvait entrevoir à la lumière des résultats de recherche dont il se faisait le porte-parole « une nette volonté des entreprises de contrôler le processus d'ensemble de la formation », constat qui implique à la fois une forte tendance à la formalisation des outils et un souhait plus grand que par le passé d'accéder au pouvoir pédagogique vraisemblablement pour le mieux contrôler. Ainsi, tout en favorisant la référence plus que jamais obligée à la pratique ingénierique, je vais y revenir, on risque d'assister en fait à une retaylorisation d'un certain travail pédagogique, celui que la division technique et sociale du travail dans ce domaine a de plus en plus tendance à déconsidérer, voire à disqualifier. On peut se demander pourquoi ce type de constat, pourtant de plus en plus fréquemment effectué, n'est pas plus souvent formulé ?

Est-il nécessaire de préciser à ce stade du propos que la mise en évidence de l'éclatement ne signifie en aucune manière qu'il y ait eu unité, homogénéité, antérieurement, mais vise à souligner qu'on assiste à une forte accentuation du processus malgré les apparences, ce qui est donné à entendre et à lire dans les colloques et les revues de cet univers professionnel. On peut rappeler à cet égard que la professionnalité du formateur d'adultes en tant que figure emblématique susceptible précisément de provoquer une certaine unification s'est construite dans ce domaine de la Formation Continue et de l'Education Permanente principalement contre, ou en réactivité à, la figure de l'enseignant, de l'instructeur, du didacte et que cette opposition ne pouvait pas, à elle seule, compte tenu de son caractère paradoxal, générer une vision uniformisante, susciter un consensus sans failles.

Cette opposition, faut-il le rappeler, est en grande partie constitutive aussi bien de la tentative de caractérisation des deux premiers modes d'action pédagogique de Marcel Lesne dans laquelle on voit s'affronter un premier mode de type transmissif à orientation normative à un second de type incitatif à orientation personnelle, que de la typologie des modes de détermination des objectifs de formation élaborée plus tard avec J.M. Barbier et qui oppose, quant à elle, les agents qui inscrivent leurs pratiques de transmission dans le droit fil des exigences des organisations et ceux qui, au contraire, légitiment leur intervention et leur rôle en se réclamant de cette caution indispensable que constituent les attentes des individus et des groupes susceptibles de s'engager dans un processus de formation. Le succès méthodologique de telles tentatives de caractérisation est certainement à mettre au compte à la fois de

la dimension praxéologique qui leur sert de terreau et plus encore de l'inespérée perspective de dépassement dialectique qui se trouve implicitement offerte par le troisième terme, invalidant par là-même, et contre le projet explicite des auteurs, la tentative dans sa dimension plus spécifiquement méthodologique (M. Lesne 1977 et J.M. Barbier, M. Lesne 1977).

Ainsi donc est-il utile, me semble-t-il, de pointer en cette fin des années 70, la forte imbrication, interpénétration, des tentatives de clarification méthodologico-théorique et des éléments mêmes du débat sur ce qui est susceptible de fonder la professionnalité et surtout de dessiner les moyens d'un dépassement de l'affrontement entre des pratiques et des modes d'intervention antagonistes.

Quelques dix années plus tard, et toujours sur ce registre des perspectives d'analyse de ce qui serait fondateur du ou des types de pratiques, de compétences mises en oeuvre, de professionnalité revendiquée, on assiste davantage à un affrontement entre, d'une part, une démarche présentée comme relevant de la nécessaire démonstration de la multiplicité non seulement des modes de désignation des acteurs de la formation mais, au-delà, également de leurs spécificités, de leurs identités, de leurs types d'insertion, et, d'autre part, un parti pris de mettre en évidence la permanence au-delà de la diversité qui pourrait dès lors être plus apparente que réelle. Faut-il s'étonner qu'en accédant au stade de la polémique, la question centrale devienne alors celle de la nécessaire mise en lumière, à travers des études et recherches, de ce qui est susceptible non seulement de dépasser les apparences de l'éclatement, de la diversité, afin de mieux faire apparaître ce qui est de nature à unir et à assembler. L'option bien vite dominante visant à privilégier ce qui est de nature à permettre de définir les éléments constitutifs de la professionnalité, si ce n'est une professionnalité noyau, moyenne ou médiane, peut être considérée comme révélatrice du souci **de faire coïncider les intentions d'élucidation et celles de valorisation**, de faire se rencontrer les objectifs et les outils d'investigation légitimes dans une perspective paradigmatique liée à la sociologie de la professionnalisation et les nécessités d'élaborer une rhétorique professionnelle qui puisse se réclamer aussi des acquis de la science et de l'objectivité. Le fonctionnalisme inhérent à ces deux démarches ne peut que favoriser leur confortation réciproque (Cf. débat M. C. Mahé, J.P. Chanteloube et G. Jobert 1984, 1985).

Mais venons-en maintenant plus précisément à ce double consensus, à la fois socio-professionnel et socio-politique, trop affiché, ainsi qu'annoncé dans le titre de mon intervention, pour n'être point équivoque et suspect et attachons-nous à caractériser davantage cette rhétorique professionnelle.

RHETORIQUE PROFESSIONNELLE, EXACERBATION DU PROFESSIONNALISME ET "EFFET AU CARRE".

Il ne s'agit pas, bien sûr, d'aborder maintenant de façon exhaustive le rôle et les multiples facettes de la rhétorique professionnelle en oeuvre dans l'univers de la Formation Continue, je me centrerai exclusivement sur ce que je vous propose d'appeler les "effets au carré", c'est-à-dire sur ceux qui de manière métaphorique peuvent être considérés comme d'autant plus visibles et efficaces qu'ils sont multipliés par des effets de ricochets ou qui, à la suite d'effets croisés, bénéficient d'un processus de renforcement, des effets en quelque sorte à la puissance deux, voire à la puissance trois. Nous verrons au terme de cette démonstration comment des événements récents (Entretiens Condorcet, septembre 1989) sont survenus pour renforcer, au moins au niveau de leur symbolique, à la fois ces intuitions, ces analyses et mêmes ces choix de formulation.

Soulignons dès à présent que si ces "effets au carré" peuvent être mis en évidence sur des registres différents ils sont néanmoins fortement interpénétrés dans leurs fonctionnements et leurs effets.

L'INGENIERIE COMME PASSAGE OBLIGE DE LA RECONNAISSANCE.

Il n'est guère possible à la lecture des revues professionnelles des divers secteurs dont les pratiques sont fécondées et légitimées par les sciences anthropo-sociales de garder un doute quant à l'importance centrale de la référence à l'ingénierie. Cette notion semble en effet un passage obligé de toute tentative socio-professionnelle pour tenter d'accéder à des modes de reconnaissance qui soient de nature à mettre en branle des modes de durcissement aussi bien de pratiques, de compétences, de professionnalités que de champs qu'ils soient disciplinaires, institutionnels, socio-politiques ; tenter de durcir c'est tenter d'atténuer voire de gommer l'aléatoire, l'incertitude, l'indécidable qui semblent constitutifs de l'univers des pratiques aussi bien de l'intervention en direction de l'humain que dans le travail du social.

Alors que la montée en puissance de cette recherche d'une légitimité moins susceptible d'être contestée dès lors qu'elle peut se réclamer de l'ingénierie est actuellement observable dans ce secteur spécifique du travail du social qu'est, bien évidemment, le travail social, on peut considérer que l'offensive est nettement plus ancienne dans le champ de la formation puisque, bien que renouvelée périodiquement, elle s'est faite il y a déjà plus d'une bonne dizaine d'années et peut d'ailleurs à cet égard être lue comme une étape décisive du processus de construction de la professionnalité de formateur. Si l'inscription même des activités éducatives et formatives dans la sphère des compétences de type "ingénierique" peut être considérée comme une modalité à forte teneur d'effets rhétoriques, ce qui cependant pour l'heure m'intéresse plus ici, ce sont, une fois encore, les processus de renforcement.

Afin de se démarquer de la dimension par trop technique, voire techniciste, de certaines formes d'ingénierie et des modes d'évaluation-contrôle

auxquelles elles sont susceptibles de donner lieu, l'accent est mis le plus souvent sur la complexité des situations enchevêtrées dans lesquelles interviennent les praticiens de l'ingénierie de formation, sur les dilemmes qu'ils ne peuvent résoudre que de manière non reproductible et sur un mode nécessairement idiosyncrasique, les situant ainsi en tant que professionnels dans un rapport à la compétence au même rang que tous ceux, médecins, avocats, architectes qui effectuent des tâches "à haut risques" en un constant corps à corps avec le terrain.

La manière dont le recours à un paradigme plus large, au sein duquel l'ingénierie remobilise directement ou indirectement le discours sur les mutations technologiques dans leur double dimension de gestion des évolutions techniques et des ressources humaines, semble avoir favorisé, puis accéléré, le déplacement vers le conseil, l'audit et toutes les formes d'expertise les plus en amont possibles des lieux de détermination des politiques de formation. Cette manière ne peut manquer d'inciter à pointer la tentative constante qui vise à se déplacer de la détermination des moyens vers celle des fins ou plus précisément de celle des objectifs que dans le domaine on a coutume d'appeler "transitifs" parce que subordonnés à d'autres qui les surplombent et que l'on appelle a contrario objectifs "intransitifs" pour mieux matérialiser qu'ils relèvent des fins ultimes, c'est-à-dire de celles qui concernent la sphère du développement socio-économique.

Une analyse même succincte des productions, articles ou ouvrages, de ceux qui tentent de renforcer leur leadership dans ce domaine de l'ingénierie de formation met bien en évidence à la fois la tentative pour justifier au plan méthodologique le déplacement et oser espérer devenir le conseiller du prince et le leurre qui ne peut manquer de résulter du fait qu'au cours de l'affrontement entre les différentes catégories de conseillers les rapports entre titres et postes, entre statut social et statut socio-professionnel laissent mal augurer d'une issue favorable aux intérêts de ceux des conseillers qui ne peuvent que se réclamer d'une ingénierie, fusse-t-elle élargie et enrichie, de formation.

MARGE, CHANGEMENT ET CHASSES-CROISES

Sur un autre registre, dans le champ emblématique s'il en est de la lutte nécessairement titanique du mouvement contre l'inertie et la pesanteur, du changement contre l'archaïsme et ses inévitables corollaires que sont l'obsolescence, la désuétude, on voit immanquablement se profiler la figure de David contre celle de Goliath. Se trouvent en effet mobilisées toutes les figures du langage topographique et topologique (aux deux sens du terme) qui de la caractérisation de la place supposée occupée par les acteurs à la marge, à la périphérie, permet la mise en branle de représentations légitimées par la conception la plus éminemment stratégique de la sociologie des organisations qui suggèrent à la fois le dynamisme, l'efficacité, la subversion de ces minorités qui ne peuvent qu'être "agissantes", de cette aile nécessairement

marchante pour lutter contre l'immobilisme ou l'incommensurable lenteur du centre¹.

Dans ce domaine qui, par étymologie et par essence, est comme par hasard au cœur même des problématiques les plus philosophiques de la formation dans la mesure où les interrogations se construisent à partir des rapports qu'entretiennent transformation et conformation, innovation et conservation, création et reproduction, les effets au carré sont solidairement, d'une part, la résultante de cette mise en scène à grand spectacle de l'inégalité des forces où les plus démunis font preuve de bravoure et même de témérité pour affronter les nantis et, d'autre part et surtout, où c'est précisément cette position à la marge qui justifie, puis consacre, la revendication en terme d'interface, de mise en rapport, de médiation, de sas entre des univers et des conceptions antagonistes. Vont pouvoir ainsi se trouver connectés, non pas réconciliés, bien sûr, (ne sommes-nous pas dans une production rhétorique complexe et de haut niveau ?) mais travaillés dans leurs contradictions en vue d'un dépassement dialectique les univers de la Formation initiale et de la Formation continue, le monde du travail, de la production et celui de l'enseignement, de l'instruction, de l'éducation, le privé et le public, les besoins des individus et ceux des entreprises, ou encore les exigences de fonctionnement des organisations et les aspirations des salariés, le dur et le mou, qu'il soit "hard" ou "soft" ou qu'il relève de cette "formalisation" par durcissement de forme ou au contraire recherche de flexibilité, l'emploi et les "investissements de forme" qui seuls seraient susceptibles de permettre d'y accéder.

Il va de soi que les mises en évidence du rôle extrêmement pernicieux de cette valorisation du changement sans que son sens même en soit questionné (parce que la modernité est prônée comme valeur en soi) et cela très tôt par rapport aux processus mêmes d'institutionnalisation et de professionnalisation (Cf. Tardy 1970, Touraine 1974) n'a rien modifié mais a au contraire favorisé une sophistication qui a d'autant plus contribué à brouiller les cartes qu'elle a vraisemblablement favorisé l'interpénétration des paradigmes théoriques et pratiques du type de ceux auxquels on est censé se référer dans l'univers des mutations technologiques et plus largement des analyses qui tentent de caractériser les surdéterminants des politiques et des pratiques de gestion des ressources humaines et de formation.

L'incitation à analyser ces processus d'impulsion du changement en termes de rapports spatiaux, de processus d'influence, de marge, qui dès lors est aussi marge de manoeuvre, invite à dérouler ou à décliner les modes de désignation par ailleurs si présents dans la littérature sociologique actuelle, que sont places, positions, postures, placements (en mobilisant évidemment dans ce cas précis les deux sens du terme) et à tenter de réaliser une cartographie en combinant analyse des situations et nature des positions affichées et défendues, titres et postes, identités statutaires et identités de mise en scène à la fois spectaculaires et spéculaires, cartes de visites à multiples fa-

1 Le langage en terme de "marge", de "périphérie" bénéficie vraisemblablement de ce pathos de "victimisation" qui incite ceux en direction de qui il est produit à prendre tout naturellement partie pour les supposées victimes contre les oppresseurs.

cettes savamment recomposées et distribuées selon les jeux, enjeux et protagonistes.

L'analyse du jeu des quatre coins qui, à l'instar de celui de la sociologie proposé par A. Touraine (Touraine 1986) peut être tentée dans le champ apparemment plus restreint de la formation, met en fait en branle plus explicitement encore des postures d'autant plus variées que c'est un secteur où l'on peut se réclamer de "métiers" multiples mais aussi d'appartenances institutionnelles aussi diverses que variées, de modes de légitimation tantôt complémentaires, tantôt contradictoires et surtout de chassés-croisés que la règle même du jeu des quatre coins non seulement tolère mais rend nécessaires faute d'être disqualifié.

De tels chassés-croisés concrètement réalisés ou plus symboliquement mis en scène à l'occasion de manifestations de courtes durées, peuvent s'effectuer entre les divers types d'organismes et de structures de formation à buts "lucratifs" ou non, internes à l'entreprise ou externalisés, à montages institutionnels les plus divers, entre les structures de représentation et de défense des intérêts des professionnels en cause, entre les lieux supposés de production des savoirs au nombre desquels il faut certainement distinguer les lieux différents dont s'est dotée l'institution universitaire avec sa diversité de statuts et de modes de reconnaissance, entre les modes sans cesse renouvelés de désignation de la nature des compétences mises en oeuvre (conseil, intervenant, audit, expert...) et plus globalement entre le champ même de la formation au sens strict et le champ considéré comme plus large de la gestion des ressources humaines ou celui encore plus large des différents modes de gestion susceptibles d'être rapportés à la production.

Ces chassés-croisés, et la valeur ajoutée qu'ils produisent, sont sans nul doute au coeur des processus de renforcement à la fois de la reconnaissance socio-professionnelle par les divers protagonistes et aussi des discours qui se tiennent en référence à cette nécessité propre à la rhétorique de l'usage valorisé de la médiation, de bien apparaître comme des médiateurs, des interprètes d'autant plus polyglottes qu'ils ont effectivement vécu ou séjourné dans les régions dont ils se font les porte-parole, et non comme des agents doubles tant il serait ardu de savoir qui ils servent.

"LA PROFESSIONNALISATION AU CARRE"

Le dernier effet de renforcement par redoublement qu'il me semble intéressant de démonter est, de façon cumulative, le résultat de ce glissement terminologique à propos de la notion même de "professionnalisation" et que l'on peut désigner par "professionnalisation au carré". Il est possible de le formuler schématiquement ainsi : est-il concevable que ne soit pas censé déboucher favorablement (donc en termes de reconnaissance professionnelle forte et de nécessaire recours à ceux qui seuls savent faire) le procès de professionnalisation de ceux-là même qui ont pour tâche essentielle de faciliter à tous ceux qui, chaque jour plus nombreux y aspirent, l'accès à des

compétences et qualifications et qui, dès lors, font par là même la preuve de leur compétence et de leur qualification pour "professionnaliser" davantage les cursus de formation, oeuvrant ainsi sans relâche sur les articulations vitales entre formations et conditions d'employabilité, s'attachant à découvrir sans cesse l'équation de "l'introuvable relation formation-emploi" ?

C'est bien de façon plus ou moins insidieuse, le passage par glissement d'une acception à l'autre du terme de professionnalisation qui est susceptible de provoquer ici l'effet au carré. Le renforcement a d'autant plus de chances d'être efficace qu'il s'effectue, dans un contexte de montée exacerbée du professionnalisme qui ne peut pas ne pas créer de solidarités, même indirectes et conflictuelles, entre les différents groupes socio-professionnels susceptibles d'accéder à une reconnaissance plus forte et de mieux contrôler leur marché du travail en parvenant à faire accepter sans trop de controverses la nécessité de leur fermeture pour le plus grand bien des utilisateurs, usagers ou consommateurs.

On peut profiter de ce passage dans le domaine terminologique pour s'arrêter sur ce qu'on peut considérer comme un relatif paradoxe par rapport à d'autres univers. En effet, alors que dans nombre de secteurs il semble aller de soi qu'on peut passer de la fonction à l'agent qui l'accomplit, ou mieux la remplit, ce qui laisse dès lors peu de place à d'autres, c'est ainsi que la fonction médicale introduit pour le moins le médecin, la fonction architecturale, l'architecte, la fonction formation appelle certes quant à elle le formateur, l'animateur ou le responsable de formation mais aussi en même temps, non seulement une kyrielle d'autres modes de désignation où le terme même de formation n'est plus lisible et donc visible, mais encore, depuis quelques temps, et avec sans cesse plus de vigueur, l'idée selon laquelle la formation est trop sérieuse pour l'abandonner aux seuls professionnels qui se réclament précisément des compétences supposées pour la dispenser et la mettre en oeuvre. Ainsi il apparaît clair que le débat qu'a suscité, et ne pouvait manquer de susciter, il y a deux ou trois décennies la tentative de captation de la "fonction" formation, à l'origine même de ce qui est actuellement considéré comme le point de départ du processus de professionnalisation, ce débat se trouve donc réactualisé sur des modes variés mais convergents qui tendent à la fois à interpellier, voire à disqualifier, tout aussi bien les agents que les modes d'institutionnalisation, les lieux que les organisations qui peu ou prou se reconnaissent à travers des tâches dites formatives considérées comme spécifiques et qui en même temps se réclament d'une mission définie quasi-exclusivement en termes de formation.

Le paradoxe est bien évidemment plus apparent que réel dans la mesure où, précisément, l'interrogation qu'il porte en ce qui concerne le bien fondé quant à la logique de ce passage de la fonction à l'agent qui l'accomplit, le formateur, a été doublement présente à l'origine de ce qui aurait pu être un processus "naturel" de captation par simples proximités langagières de déclinaison d'un même radical qui aurait permis de penser que, puisque c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en formant, en se réclamant de la formation, qu'on devient formateur.

Doublement présente dans la mesure où la mise en cause idéologique qu'on peut percevoir comme naturelle à partir du moment où il y a risque de confiscation par quelques-uns de ce qui est susceptible d'être considéré comme une tâche et une mission collectives partagées, réparties de manière variable selon les situations et les événements, cette mise en cause se trouve précisément renforcée par ce qui concourt à produire la spécificité et l'originalité du discours de l'Éducation Permanente et de ses nouveaux professionnels, à savoir la nécessité de sortir les pratiques de formation de leurs ghettos organisationnels et institutionnels pour les refinaliser par rapport à l'univers du travail ou de la vie quotidienne puis, dans une perspective plus restrictive, celle de la Formation Continue, bien vite Formation Professionnelle Continue, par rapport à l'univers de la production et de ses transformations.

Cette double fragilité, dont la première dimension est inhérente à toute tentative de "privatisation" d'activités potentiellement collectives au profit d'un groupe restreint de bénéficiaires et dont la seconde est le produit de cette nécessité de rompre avec un corps socio-professionnel considéré comme trop exclusivement légitimé par des valeurs scolaires et académiques pour trouver une reconnaissance du côté des besoins sociaux qui seraient de nature à davantage finaliser les savoirs, est certainement en bonne partie explicative de cette surenchère qu'illustre la recherche d'effets... efficaces.

LORSQUE LA RHETORIQUE SOCIO-POLITIQUE VIENT RENFORCER LA RHETORIQUE SOCIO-PROFESSIONNELLE

La tenue des entretiens Condorcet peut, à n'en point douter, constituer un bon analyseur de la façon dont la rhétorique socio-professionnelle peut se trouver renforcée, surdimensionnée pourrait-on même dire, lorsqu'elle vient à point s'interconnecter en un moment emblématiquement dense, avec la rhétorique socio-politique, toutes deux ne pouvant en effet que bénéficier largement des effets de cette rencontre.

Il n'est guère utile de faire longuement état de l'intérêt de cette symbolique d'"entretiens" dont on se plaît à souligner, bien sûr, qu'ils sont de "véritables «Bichat» de la formation professionnelle" tant la volonté de pouvoir se réclamer ainsi, indirectement, du même type de reconnaissance socio-professionnelle que celle des médecins est évidente. Qu'à travers cet événement, la République des professeurs puisse manifester avec une certaine pompe, sa volonté, non seulement de réconcilier l'école et l'entreprise, mais également de mettre en évidence que les héritiers des hussards de la République ont su évoluer et étaient capables à leur tour de prétendre à des modes de célébration voisins de ceux de ce corps médical si largement représenté au parlement au cours des législatures précédentes, peut être envisagé sans trop de risque de se tromper. Il est inutile de s'appesantir, tant il en a été question au cours de cette célébration du bicentenaire, sur la figure emblématique de Condorcet, ni sur la démultiplication de la célébration à travers des assises régionales dont la symbolique, cela va de soi, relève moins de la remontée des cahiers de doléances, que de la volonté maintes fois mise en évidence d'asseoir

les idées forces des pouvoirs publics au niveau des régions. Il restait à poser une clef de voûte sur cet édifice, sur cette construction... rhétorique. Le chef de l'Etat, avec l'intuition dont il sait faire montre dans de telles situations, ne pouvait laisser à l'un de ses ministres, fût-il de l'Education, le soin de venir évoquer "ce carré... magique qui est au coeur même de la deuxième révolution de l'éducation qui permettra à notre pays, un siècle après les grandes lois de Jules Ferry, de rentrer de plain-pied dans le temps qui vient", carré magique dont les quatre côtés sont constitués de l'objectif de 80% de bacheliers, de la nécessité d'un diplôme pour chacun, de la réforme du contenu des programmes et de cette autre nécessité de continuer sa formation toute sa vie, cette dernière formulation quelque peu trop ramassée des journalistes visant à résumer l'affirmation du Président de la République selon laquelle "il faut faire de la formation l'affaire de toute une vie car elle ne peut être enfermée dans la scolarité initiale". Soyons juste et essayons d'être nuancé, "le carré magique", cette formule... magique avait déjà été utilisée, par exemple pour désigner dans ce secteur cousin de la formation, celui de la création d'entreprise, la conjonction sine qua non de la réussite, l'assemblage "homme, produit, marché, capital", il n'en reste pas moins que la formulation est étonnante... et qu'elle arrive à point, au moins en ce qui concerne ce propos, pour couronner par un effet rhétorique d'envergure, cette rhétorique au carré qui me semble si caractéristique des modalités de mise en valeur, d'auto-légitimation des innovateurs, de ces nouveaux professionnels d'une profession qui ne consiste peut-être plus, en fait, à vouloir faire de la formation, à vouloir ou à prétendre être formateur.

Ce couronnement de la rhétorique professionnelle ne constitue-t-il pas en fait, un assujettissement ? Ce qui m'intéresse ici c'est la question du pouvoir que la sphère socio-politique prend sur un groupe socio-professionnel en pouvant laisser à penser à la fois qu'elle lui accorde ou, pour le moins, a le pouvoir de favoriser une telle reconnaissance socio-professionnelle. Comment ne pas être un tant soi peu assujetti lorsque cette reconnaissance arrive au terme d'un tel processus de mise en évidence de surdéterminations qui font que l'action que l'on a à mener ne peut être que celle qui est rendue possible lorsqu'on est passé sous les fourches caudines précédentes, à condition toutefois, au terme du processus, de ne justement pas faire partie de ce type d'actions qu'elle peut disqualifier parce que leur formation de formateurs se sera révélée tellement "insuffisante face à ces changements". Existe-t-il des stages de reconversion et des conventions pour reconvertir les formateurs inadaptés, existe-t-il des méthodologies, des ingénieries pour recycler les formateurs d'action jeunes, ces accompagnateurs de survie qui se sont usés et ont vieilli prématurément dans ces tâches "bas de gamme" dont les conditions financières à partir desquelles elles ont été menées ne leur a guère permis d'être "ingénieriques" ? Le traitement social du chômage sur le terrain a moins mobilisé les professionnels de la profession, les "pros", qu'il n'a contribué à disqualifier nombre de ceux qui se sont investis sans compter dans ce travail du social.

UNE CAUTION A TITRE NON GRACIEUX

Les formateurs, les ingénieurs de formation ne seraient-ils pas en train de se laisser caresser dans le sens du poil, là où leur respectabilité les démange, oubliant quelque peu, eux pourtant formés bien souvent dans le giron des sciences anthropo-sociales, que lorsque les politiques et les technocrates les sollicitent et se déclarent soucieux de favoriser leur reconnaissance, c'est le plus souvent pour leur faire jouer un rôle re-socialisateur, intégrateur, quand cela n'est pas plus prosaïquement pour améliorer les statistiques du chômage à la veille d'échéances électorales et cela quelles que soient les appartenances politiques (gardons-nous bien de ressusciter les conflits de classes au sein de la "classe politique"). Quel est le prix à payer de cette caution socio-politique accordée à l'occasion de ces liturgies dont les registres langagiers deviennent si primaires et si puérils (pour sauvegarder à tout prix les consensus) qu'ils augurent bien mal en fait de la considération dans laquelle on tient ceux qu'on y convie ou qu'on y convoque ? Communier dans une même logorrhée de formulations creuses pour tenter de conjurer le chômage, pour prétendre rendre plus performants les uns... le plus souvent contre les autres ("savoir se vendre", la formule ne fait même plus tressaillir) sans se réinterroger pour savoir qui tire en fait profit du discours pur et dur sur la compétitivité ou... la mort, sans réinterroger un tant soit peu le rapport au travail et son mode de partage.

Si à travers ces propos d'humeur, cette expression d'un "ras le bol" face au constat que la fonction de vigilance n'est guère prise en charge dans les instances publiques qui me semblent avoir aussi pour mission d'en assurer le maintien, si donc à travers de tels propos j'ai pu mettre un tant soit peu en évidence que certains modes de détermination d'objets trop directement liés à des préoccupations de reconnaissance socio-professionnelle n'étaient guère de nature à susciter autre chose que de l'allégeance, de la dépendance... et par là même aussi de la contre-dépendance², ou encore l'irrésistible envie de

2 Sans parler de ces formes d'expression, un tantinet préoccupantes, que sont les productions sur les modes allégoriques et métaphoriques, au moins quant à leurs titres, de positions critiques, contestatrices et qui tout en se légitimant du côté de la puissance du symbolique nous semble relever de formes plus ou moins larvées de censure sans exclure ces formes plus insidieuses encore qui sont celles de l'auto-censure. La force du discours dominant, le plus souvent lénifiant, semble être telle, que l'expression du désaccord, voire de la simple distance face au consensus semble être condamnée à s'exprimer sous forme de fables, de paraboles, de scolies... Cf. Ch. REVUZ, "Le formateur, l'aveugle et le précipice" *Education Permanente*, n° 98 ; Y. PEDRONO, "Le Roi est nu", *Actualité de la Formation Permanente*, n° 96 ; J. GUIGOU, "Scolies", *Education Permanente*, n° 98 (Il nous avait habitué à plus de pugnacité en dénonçant les méfaits de la "stagification" dans les années 70) ; G. LAPORTE, "Voyage à Gaillac", "Contrepoint" des actes du colloque du GARF Strasbourg 1987. Et lorsque J. FAVRY, vice-président du GARF, à partir d'un titre alléchant, est censé dénoncer "le discours de dupe sur la formation" dans *Entreprises et Formation* (Janvier 1988), alors qu'il est de plus précisé que les options qu'il exprime et les mots qu'il emploie sont sous sa seule responsabilité, c'est en fait très prosaïquement pour se demander "quel est l'avenir d'une profession qui parle de formation-investissement dans l'entreprise alors que ses dirigeants omettent d'investir sur les responsables de formation". Ouf ? "critiques, mais constructifs", les "libres-propos" de ce "franc-tireur" ne font en fait que prolonger sur un mode moins traditionnel ceux de son président, E. RAFINON qui argumentait quant à lui dans ce même numéro "pour une professionnalisation du responsable de formation". Faut-il en fait attendre de l'extérieur des propos critiques formulés de manière plus directe tels ceux d'essayistes comme Lothar BAIER et son "Entreprise France" ou de journalistes comme A. LEBAUPE qui, seul dans cette publication compassée de "l'année de la

brandir d'autres valeurs dans un univers qui est censé en vivre et en secréter alors qu'en fait les débats ne portent plus depuis des lustres que sur les moyens supposés être les plus efficaces pour être mis au service de ce qu'on appelle pudiquement une mutation de société en se gardant bien de ne pas définir les finalités autrement qu'en termes de lutte contre la CRISE et ses conséquences sur l'emploi...

DES EFFETS DE CLOTURE A LA FOIS DES PRATIQUES ET DES PERSPECTIVES THEORIQUES QUI DEVRAIENT INCITER A RENOUVELER LES POSTURES D'ANALYSE

Les chercheurs et praticiens-chercheurs sont-ils en fait condamnés, pour être en harmonie avec l'air du temps, à faire le deuil de ces interrogations qui, jusqu'au début des années 89, ont joué, à n'en pas douter, un rôle moteur dans la réflexion sur le rôle de la formation continue et de l'éducation permanente dans les processus sociétaux d'évolution et de transformation, identifiant tantôt les contradictions dans lesquelles se développaient les intentions dont elles se réclamaient, tantôt les leurres et les illusions qu'elles entretenaient, les compromis à partir desquels se stabilisaient les affrontements entre courants identifiés comme antagonistes ?³. Le culte du consensus et l'adhésion sans conditions aux fonctions d'intégration sont-ils le prix à payer de la reconnaissance ? S'agit-il de serrer les rangs pour donner l'illusion de la cohésion et de l'appartenance à un corps unique alors que les tensions ne cessent de s'accroître et que la mise en évidence des lignes de fracture, des modes d'éclatement apparaît comme plus que jamais nécessaire ? A qui est susceptible de profiter cette occultation, sur un mode ingénierique de plus en plus sophistiqué des conflits latents, si ce n'est aux bénéficiaires de cette évolution, à ceux qui peuvent se réclamer des modes de reconnaissance diversifiés et enrichis, à ceux qui se trouvent engagés dans un processus de cléricalisation en tant que processus de renforcement du pouvoir sur la base du cumul des pouvoirs dans les différents registres de légitimation ?

Au-delà de la mise en évidence et de la dénonciation de ces effets potentiellement pervers, parce qu'ils sont générateurs de modalités fortement imbriquées de clôture, à la fois des pratiques et des angles à partir desquels elles seraient susceptibles de faire l'objet d'une analyse, il nous faut enfin évoquer cette nécessité vitale de renouveler les objets mêmes à partir desquels pourront être conduites des démarches, elles-mêmes enrichies, en resituant d'ailleurs pour ce faire l'analyse des fonctions dites de formation dans l'analyse plus large des fonctions de médiation et l'analyse de ceux qui se récla-

formation" 87 puis 88, s'autorise, ou est autorisé, à introduire quelque ironie et humour à travers des "libres propos".

3 A propos du deuil de ces interrogations, il est révélateur de constater qu'interviewant Jacques Ardoïno, à l'occasion de la production du numéro anniversaire de la revue Education Permanente, G. Jobert éprouve le besoin de situer son interlocuteur en précisant "tu es, depuis plus de vingt ans, un des auteurs de référence pour les formateurs d'adultes et, parmi ces auteurs, tu es un des rares qui ait maintenu sur les problèmes de formation un questionnement politique". Cf. J. ARDOÏNO, "Pour une éducation permanente critique", n° 98.

ment de leur accomplissement dans cette réflexion qui s'est récemment développée à partir du débat sur les couches/classes moyennes.

DE LA NECESSITE D'INVESTIGUER DIFFEREMMENT LES PRATIQUES DITES DE FORMATION A PARTIR D'OBJETS RENOUVELES, AFIN DE TENTER D'ELABORER DE NOUVELLES MATRICES D'INTELLIGIBILITE

S'il y a un relatif accord pour constater que les recherches dans les champs de l'Education Permanente et de la Formation Continue s'essouffent, ou plus grave, qu'elles ont beaucoup perdu de cette fécondité que favorisaient des approches diversifiées, rares sont toutefois les propositions pour tenter de sortir de cette impasse.

Trouver un second souffle, prendre de nouvelles marques, n'est-ce pas fondamentalement s'engager dans la nécessaire reconstruction de nouveaux objets notionnels et théoriques, s'attacher à recirconscrire les champs d'analyse, les espaces à investiguer ? Comment faire éclater dès lors en premier lieu le carcan des désignations trop proches des fonctions premières, des utilités immédiates, qu'il s'agisse de celles des décideurs, des bénéficiaires ou des utilisateurs et, bien sûr aussi, de celles des agents de la formation eux-mêmes, qu'ils soient directement producteurs de telles utilités ou du discours qui vise à les légitimer ou encore d'études, recherches, recherche-action qui, bien loin de tenter d'en élucider les fondements, semblent principalement, elles aussi, au service de leur valorisation ?

Afin de favoriser, dans le domaine qui nous concerne, des approches dynamiques susceptibles de faire converger des problématiques esquissées à partir de champs variés mais voisins, on peut, il faut le postuler, considérer que le moment est propice à la mise en oeuvre d'analyses approfondies :

- d'une part des modalités diversifiées, moins hétéroclites qu'il n'y paraît, du "travail du social" et des "investissements de forme" au coeur desquelles s'originent et se multiplient ces pratiques multiformes qui se réclament de la formation ;
- d'autre part de ces agents, sans cesse plus nombreux, qui interviennent dans le champ de la médiation, se réclamant d'autant plus de ces "professions in process" qu'ils sont prestataires, au sein du secteur tertiaire, de services à teneur idéologique élevée susceptibles en cela d'élargir la taxonomie des types d'activité en l'enrichissant d'un secteur "quaternaire" qui regrouperait les "métiers de l'intérêt public", les "entrepreneurs de morale", les "monopoleurs d'intelligence", les professionnels du "vivre ensemble", gestionnaires du relationnel, tous ceux qui, communicateurs, médiateurs, peu ou prou agents doubles, relèvent de ces professions intermédiaires issues du renouvellement des nomenclatures, couches moyennes s'il en est, également au coeur des débats et des enjeux sociétaux à propos des nouvelles classes sociales.

Comment un tel travail de reconstruction des objets et de redélimitation des champs et des espaces d'interaction pourrait-il s'effectuer dans une perspective qui ne se réclamerait pas de perspectives anthropologiques, aussi bien

quant à leurs méthodes que quant à leur volonté réitérée de se situer en référence à la notion de "phénomène social total" ? De telles perspectives, qui seules semblent de nature à subsumer des approches par trop émiettées, en raison d'une trop grande division des tâches et des objets au sein des sciences anthropo-sociales, présentent par ailleurs l'avantage de réarticuler d'abord et de dialectiser ensuite ce qui, de la Formation Professionnelle Continue à l'Education Permanente, est opposé et séparé à travers ces pôles trop souvent antinomiques que sont le formel et l'informel, l'instituant et l'institué, le surgissant et l'institutionnalisé.

La référence à l'anthropologie n'est-elle pas également de nature à renouveler, en l'élargissant, le débat déjà ancien, et de plus en plus désuet dans cet univers de la formation, entre effets de conformation et effets de transformation, débat qui se trouve bien embrouillé par la réactivation de la réflexion en ce qui concerne les rapports qu'entretiennent scolarisation, formation et socialisation, cette dernière perdant d'autant plus d'efficacité conceptuelle qu'elle est rabattue du côté de la seule "socialisation professionnelle" ou pis encore de la "resocialisation" dont le "re" signe bien le deuil de la dimension critique ?

De la perspective anthropologique, peut-on enfin se réclamer pour donner force à la symbolique du "dur" et du "mou", du "hard" et du "soft", de la "rigidité" et de la "flexibilité" afin, à l'instar peut-être de celle du "cru" et du "cuit", de tenter de rendre compte aussi bien de ce qui est en oeuvre d'une part, quant à la reconnaissance des compétences dans l'univers des entreprises et de la production des perceptions de la professionnalité et d'autre part, de leurs modes de légitimation dans le registre du professionnel, des conceptions du savoir et des situations pédagogiques et formatives qu'elles génèrent dans le champ de l'Education Permanente ?

DES CONSEQUENCES EPROUVANTES SUR LA PRATIQUE QUOTIDIENNE DES FORMATEURS DE FORMATEURS UNIVERSITAIRES

Mise en valeur, légitime quête de légitimité et distance critique ou la difficile dialectique de la relativisation et de réassurance dans la formation... des formateurs.

De tels constats ne peuvent pas ne pas générer un sentiment de malaise dans la pratique quotidienne des "responsables de formations de formateurs universitaires".

Comment conserver suffisamment de conviction pour sauvegarder le "désir de former et l'intention d'instruire" sans toutefois tomber, sous couvert des impératifs si ardemment proclamés de la professionnalisation, dans l'adaptation pure et simple aux tâches, aux exigences des fonctions et... dans l'allégeance aux discours dominants ?

Face à une rhétorique professionnelle en voie de fort durcissement dans un contexte d'exacerbation du professionnalisme, les enseignants-chercheurs de l'Université nous semblent d'autant moins pouvoir faire l'économie d'une

réflexion sur leur place et leur rôle qu'ils sont, qu'ils le veulent ou non, potentiellement partie prenante d'un tel durcissement. Entre un discours indigène, qui n'est, bien sûr, pas seulement au service d'un renforcement à tout prix de la reconnaissance socio-professionnelle, mais aussi de la construction de savoirs nécessaires à des interventions mieux payées... et l'exigence d'élaboration du recul réflexif et critique qui relève aussi de sa mission et s'inscrit dans ses traditions, l'institution universitaire et ses enseignants ne se doivent-ils pas, pour éviter l'écartèlement, de faire fonctionner une dialectique d'autant plus difficile que les surenchères sont de taille ?

PROPOS D'ETAPE AU TERME D'UNE PREMIERE RECHERCHE SUR LA "PROFESSIONNALISATION DES AGENTS DE LA FORMATION CONTINUE EN LORRAINE"

Il me semble difficile enfin de ne pas vous parler d'une recherche dont je me sens "gros"⁴. D'une recherche qui devait se dérouler sur deux ans et qui en est à la fin de sa troisième année, c'est dire combien je me sens gros, d'autant que le rapport global est en train de finir de se charpenter et qu'il devrait pouvoir sortir d'ici peu. Cette recherche a été financée par le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche, elle devait porter, à l'origine, sur la formation et le processus de professionnalisation des agents de la formation en Lorraine, cette formulation apparaît aujourd'hui quelque peu inadéquate. En fait, elle s'est reconstruite très vite à partir d'une interrogation à laquelle il a été fait allusion hier matin par Claude Dubar, celle du rapport qui peut être envisagé entre le procès global de recomposition de la force de travail et de remobilisation des salariés, et celui, plus spécifique, de recomposition, en partie induite, des fonctions, interventions, pratiques de formation, et de remobilisation de ceux qui se réclament d'une professionnalité de formateur au sens le plus générique du terme.

Vaste programme, même si, bien évidemment, des intentions et des intuitions, pour tenter de caractériser un certain nombre de pistes, avaient été mises à jour.

Deux mots sur les aspects méthodologiques et par exemple sur les modes de détermination des formateurs que nous avons rencontrés. Je crois pouvoir dire en simplifiant un peu, qu'on a fait des sondages, comme sondent ceux qui creusent pour trouver du pétrole, de l'énergie, c'est-à-dire, suffisamment profonds sans nécessairement se préoccuper, ce faisant, des problèmes dits de

4 Que de résonances à ce terme qu'il est certainement risqué d'oser ici. S'il peut être symbolique de fécondité à venir, en attente, il est aussi tellement facilement "associable" à ces "yeux plus gros que le ventre" des appétits enfantins et surtout la distance est bien courte du ventre et de son espérance de fécondité à la tête et aux risques de stérilité (surtout lorsqu'il s'agit moins d'"être" que d'"avoir"), une stérilité dont l'accusation ou pour le moins la suspicion, est facilement alléguée lorsque la remise en cause, la contestation ne paraissent pas suffisamment porteuses de propositions "constructives" aussi bien au plan épistémique que praxéologique. Peut-on alors s'autoriser à revendiquer que la recomposition si souvent et si ardemment évoquée et invoquée, passe par une nécessaire et salutaire "dé-composition" et se réclamer de cette idée d'objet "trop gros", celui de l'éducation, de la formation, empruntée à D.R. DUFOUR (colloque "Sciences de l'éducation et sciences anthropo-sociales", Septembre 1984).

représentativité mais en s'appuyant le plus possible sur les intuitions qui se précisaient, sur la connaissance vécue que la plus grande partie des membres de ce qui a fini par constituer une équipe, hélas éphémère, avait du terrain de la formation pour l'avoir défriché sinon labouré pendant plusieurs années.

Chaque fois que, dans notre entourage et au-delà, des personnes, identifiées comme intervenant peu ou prou dans cet univers, avançaient des choses intéressantes par rapport à des questions que nous nous posions mais aussi des questions que nous ne posions pas, nous leur demandions de les rencontrer pour les interviewer, c'est une conception du travail à chaud que l'Edgar Morin de la Rumeur d'Orléans n'aurait certainement pas désavouée et que l'ethnométhodologie promeut encore très bien. Ça vaut bien, entre nous, comme mode d'entrée, comme autorisation à entrer et à s'asseoir pour écouter, ces discours d'autoproclamation de pratiques dites innovantes, dont il a été question hier, fussent-elles, ces pratiques, validées par les directions générales ou le siège social, et pas seulement annoncées à grands renforts de moyens médiatiques par les seuls responsables de formation de l'entreprise, avec tous les risques de suggestion que de tels discours et, surtout, les personnalités qui les tiennent, sont susceptibles de provoquer chez les chercheurs eux-mêmes, parfois en mal également de reconnaissance sur le plan de l'innovation méthodologique.

Cette recherche en quelques mots, a permis de mener en parallèle des investigations à caractère empirique sur le terrain et des travaux à caractère plus épistémologique, davantage liés à la terminologie utilisée dans cet univers complexe des réalités multiples qu'on désigne en fait à partir de la notion de professionnalisation et dès lors relativement exigeants sur le plan bibliographique. Si je tente de vous dire, dans les grandes lignes, de quoi est constitué le rapport, je crois que je risque d'utiliser beaucoup de temps au regard de celui qui m'est imparti ; aussi vais-je me contenter d'énumérer les différents éléments dont il est composé et dont vous trouverez le descriptif succinct sur la page de couverture qui présente succinctement l'ensemble des documents (Cf. ci-après).

PROPOS D'ETAPE AU TERME D'UNE PREMIERE RECHERCHE SUR LA
"PROFESSIONNALISATION DES AGENTS DE LA FORMATION CONTINUE EN
LORRAINE"

F. MARQUART - SCIENCES DE L'EDUCATION (NANCY II)

QUELQUES AXES DE REFLEXION

Un constat quasi incon-tournable

Formateur, une professionnalité segmentée et éciatée, presque'unanimentement toutefois au service d'un double consensus trop affiché pour n'être point équivoque et suspect.

Sur le registre de la pro-vocation... ar-gumentée

Rhétorique professionnelle, effets au carré, et... carré magique, ou de la né-cessité "d'annoncer" d'autant plus haut que la mise est de taille (un discours sur-dimensionné pour contrebalancer une reconnaissance faible et lente à venir, à laquelle le "carré magique" du chef de l'Etat vient toutefois d'apporter une sé-rieuse caution).

De la nécessité de réfléchir différemment, à partir d'ob-jets renouve-lés, afin de tenter d'éla-borer de nou-veaux para-digmes

Des conséquences en cascade dans le champ épistémique :
La professionnalisation, un bien piètre paradigme et pourtant si efficace, dans un univers qu'il faudrait se résoudre à désigner et à circonscrire diffé-remment si l'on veut pouvoir faire progresser la réflexion.
(Un itinéraire ardu : de la formation aux "investissements de forme" avec un détour obligé par la socialisation (de préférence professionnelle). Une cer-titude, le plus dur reste à faire, dès lors il s'agit davantage de tenter d'esquisser une perspective programmatique mobilisatrice que de produire des résultats de recherche).

Des consé-quences éprou-vantes sur la pratique quo-tidienne des formateurs de formateurs universitaires

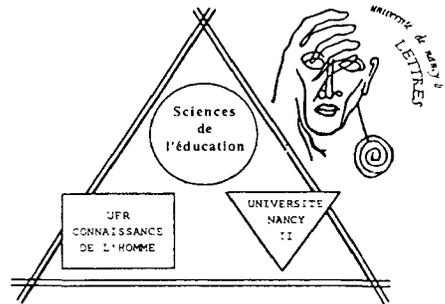
Mise en valeur, légitime quête de légitimité et distance critique ou la diffi-cile dialectique de la relativisation et de la réassurance dans la forma-tion... des formateurs.

De tels constats ne peuvent pas ne pas générer un sentiment de malaise dans la pratique quotidienne des "responsables de formations de formateurs universitaires".

Comment conserver suffisamment de conviction pour sauvegarder le "désir de former et l'intention d'instruire" sans toutefois tomber, sous couvert des impératifs si ardemment proclamés de la professionnalisa-tion, dans l'adaptation pur et simple aux tâches, aux exigences des fonc-tions et... dans l'allégeance aux discours dominants ?

Face à une rhétorique professionnelle en voie de fort durcissement dans un contexte d'exacerbation du professionnalisme, les enseignants-chercheurs de l'Université nous semblent d'autant moins pouvoir faire l'économie d'une ré-flexion sur leur pratique et leur rôle qu'ils sont, qu'ils le veuillent ou non, poten-tiellement partie prenante d'un tel durcissement. Entre un discours indigène, qui n'est, bien sûr, pas seulement au service d'un renforcement à tout prix de la reconnaissance socio-professionnelle, mais aussi de la construction de sa-voirs nécessaires à des interventions mieux pensées... et l'exigence d'élaboration du recul réflexif et critique qui relève aussi de sa mission et s'inscrit dans ses traditions,

... l'institution universitaire et ses enseignants ne se doivent-ils pas, pour éviter l'écartèlement, de faire fonctionner une dialectique d'autant plus difficile que les surenchères sont de taille ?



Introduction générale

Les différentes facettes de la problématique de la "professionnalisation" des formateurs (et de l'utilisation du paradigme fonctionnaliste de la sociologie des professions dans l'univers socio-professionnel de la formation continue et de l'éducation permanente).

Devenir "formateur",
devenirs de formateurs.
Eléments d'analyse des trajectoires,
des choix d'orientation scolaire et d'insertion
professionnelle d'un groupe de formateurs.

Des formateurs "généralistes" relatent
leur trajectoire et expriment leur vécu
professionnel.

Responsables de formation en entreprises :
aspects de la fonction, modes de construction
des compétences et de la reconnaissance
socio-professionnelle.
Quel ésotérisme des savoirs ?

Bassin d'emploi,
institutions de formation
professionnalisés et procès de "professionnalisation"

Formation, formes de gestion,
et "gestion de production de la formation"
ou les discours concernant l'éventuelle
capacité de la gestion de la formation à
entrer en équivalence dans la durée avec
d'autres formes de gestion.

Analyse de l'évolution du rôle de la formation
et du statut de formateur dans une entreprise
du secteur de la grande distribution mettant
en place un projet d'entreprise.

Des perspectives convergentes ou simplement
juxtaposées? Une interrogation à partir de l'analyse
de conceptions de politiques de formation dans
un contexte industriel caractérisé par des
transformations techniques et organisationnelles.

Une bibliographie- analyse
du champ épistémique de l'analyse des
processus dits de "professionnalisation"
(et de coalition de type socio - professionnel).

**QUELLE "PROFESSIONNALISATION"
DES FONCTIONS "FORMATION" ?**

(à partir d'investigations
dans différents contextes
en Lorraine)

Ces travaux ont été réalisés par une
équipe animée par

François MARQUART,

et composée de:

Patricia CHAMPY-REMOUSSEWARD
David CHARRASSE
Sylvaine CHEVALIER
Vakaba CISSE
Marie Odile GAMO-KUBA
Isabelle GERARD
Franck SELLIER
Jacques SOUIDIER

décembre 1989 - janvier 1990

Décision n° 86 H 0875 de la
Direction
du financement de la Recherche
et de la Technologie (M.R.T.).

UNIVERSITE DE NANCY I & NANCY II

Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale - Agréé du C.N.A.M.
CUCES-UNIVERSITES 32-34, Rue de Saurupt, B.P. 3098 - 54013 NANCY CEDEX
Téléphone : 83 51 44 36 Téléc : CUCES 960685 F Télécopie : 83 56 68 85 Minitel : 36 14 code CUCES

ASPECTS JURIDIQUES ET CONVENTIONNELS DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

BRUNO BENATTAR (CENTRE INFFO, PARIS)

Le préambule de la Constitution de 1946 auquel renvoie la Constitution de 1958 prévoit l'accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.

Depuis plusieurs années, le pouvoir politique pose le principe selon lequel le développement économique de la Nation, pour résoudre les problèmes actuels d'emploi, passe par l'augmentation du niveau de qualification de la population.

Le budget de la formation professionnelle s'accroît en francs constants un peu plus chaque année. L'objectif est de forger l'instrument qui permettra de relever les déficits économiques, technologiques et sociaux de la prochaine décennie afin de répondre à la pénurie de main d'oeuvre qualifiée.

La formation professionnelle devient un investissement partagé :

- par les régions,
- par les partenaires sociaux,
- au sein même de l'Etat.

Mais augmenter les budgets ne suffit pas. Encore faut-il que la formation dispensée soit adaptée tant aux besoins du marché qu'aux publics. Un exemple de domaine d'intervention du législateur illustre mon propos : le CFI.

La mise en oeuvre du CFI (Crédit formation individualisé) en septembre 1989, dans un premier temps auprès du public des jeunes de moins de 26 ans, insiste sur le caractère structurel que cette réforme apporte à l'ensemble de la formation professionnelle continue :

- Profonde rénovation des pédagogies par l'individualisation et la modernisation.
- Emergence d'un appareil de formation au service des utilisateurs et exigence de qualité que sanctionne la labellisation du CFI.

Il s'agissait de sortir d'un état de fait où trop souvent l'offre de formation pilotait la demande. Si l'inversion du processus ne peut s'accomplir immédiatement, les signes "avant-coureurs" de la démarche étaient apparus depuis

longtemps aux acteurs de la formation. En effet, on a vu peu à peu se créer de nouveaux programmes, consécutifs à l'introduction de nouvelles technologies. De même, parallèlement se sont développés de nouvelles méthodes pédagogiques :

- enseignement à distance,
- enseignement par correspondance,
- enseignement assisté par ordinateur par exemple.

Les organismes de formation ont pris conscience de l'évolution tant économique que socio-technologique. L'adaptation de l'offre s'effectue progressivement et lentement, en relation avec la professionnalisation des formateurs. Cette professionnalisation passe nécessairement par l'intégration des formateurs à l'intérieur d'un statut social protecteur. Pendant près d'une dizaine d'années, les partenaires sociaux ont travaillé à l'élaboration d'une convention collective. Elle n'a été effectivement signée que le 10 juin 1988.

Conscients des enjeux, ces mêmes partenaires sociaux ont souhaité préciser dans le préambule de cette convention collective :

« - Les parties signataires à la présente convention collective conviennent de la nécessité d'apporter aux salariés du secteur privé de la formation, une couverture conventionnelle par des garanties collectives non exclusives des dispositions existantes dans les entreprises du secteur.

- Elles conviennent que cette clarification du statut du formateur et du personnel des organismes de formation, de nature à influencer positivement sur la qualité des prestations offertes aux bénéficiaires de la formation, doit s'accompagner d'un accès de l'ensemble des catégories d'entreprises composant ce secteur privé à tous les financements composant la demande de formation, quelle que soit leur nature.

- Les conditions favorables à la mise en oeuvre d'une politique conventionnelle dans le secteur privé de la formation professionnelle prendront tout leur sens avec la reconnaissance de sa qualité d'acteur à part entière aux côtés des autres offreurs de formation. »

Pour ne pas défavoriser les organismes de formation qui appliqueront la convention collective, celle-ci ne sera applicable qu'à compter du 2er jour du 3e mois suivant la date de son extension. L'arrêté d'extension du 16 mars 1989 a été publié au journal officiel du 29 mars 1989. Ainsi, cette convention est applicable depuis le 1er juin 1989.

Avant de présenter la Convention Collective Nationale étendue et les enjeux de cette convention, il convient d'étudier la nature juridique du lien qui unit un formateur à un organisme de formation. S'agit-il nécessairement d'un rapport salarial ou l'exercice d'une activité libérale est-il possible ?

Un organisme de formation a-t-il possibilité de sous-traiter une partie de son activité ? Peut-il conclure avec un autre organisme de formation un contrat de louage d'ouvrage tel que prévu par l'article 1710 du Code civil ?

Aucune disposition n'interdit cette pratique. Mais le doute risque de s'installer, dès lors que :

- la partie qui s'engage à faire est une personne physique, le formateur,
- et la partie qui s'engage à payer le prix convenu une personne morale, l'organisme de formation.

La conclusion d'un tel contrat ne s'effectue pas toujours à la demande de l'organisme de formation. En effet, cette demande peut émaner du formateur s'agissant notamment de :

- médecins,
- avocats,
- enseignants de l'Education Nationale par exemple.

Il peut donc proposer, dès lors qu'il est déjà couvert par un régime d'assurance sociale salarié ou non salarié, de fournir sa prestation et de présenter une note d'honoraire. Le montant des cotisations de sécurité sociale tant à la charge de l'employeur que du salarié serait alors inclus dans la rémunération du formateur. Celui-ci devrait prendre toute mesure nécessaire concernant sa couverture sociale.

Si les cotisations échappent aux caisses d'assurance maladie, le formateur, qui n'est pas toujours à l'origine de ce type de contrat, voit diminuer sa couverture sociale.

La distinction contrat de travail/contrat de louage de service, est donc fondamentale car elle va déterminer l'application, pour le formateur salarié, de l'ensemble de la législation sur le contrat de travail et notamment le régime de protection sociale qui lui est applicable.

Les principes fixés pendant longtemps, tant par les textes que par la jurisprudence apparaissent insuffisants pour régler la diversité des situations dans lesquelles se trouve le formateur.

Pour pallier cette insuffisance, une lettre du 25 janvier 1988 du Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi reprise dans une circulaire ACOSS n° 88-18 du 12 février 1989 indique les principes à retenir pour déterminer le statut social des personnes participant à des activités d'enseignement et de formation.

Ainsi, en fonction de ces textes, sont présumées exercer une activité libérale et relever par conséquent du régime des travailleurs non salariés, les personnes qui manifestent l'intention, en début d'activité, d'exercer en toute indépendance la profession de formateur à titre exclusif ou principal.

Ces personnes doivent demander à cette fin leur immatriculation à l'URSSAF comme travailleur indépendant.

Cette présomption est d'ailleurs renforcée dès lors que l'intéressé a procédé à la déclaration d'existence prévue à l'article L 920-4 du Code du travail en vue de souscrire des conventions de formation.

De plus, selon la lettre ministérielle, constituent des critères d'indépendance :

- le fait que l'intervenant dispose d'une capacité personnelle lui conférant un réel pouvoir de négociation avec la clientèle ;
- l'obligation d'engager, préalablement à toute intervention, des frais qui ne sont pas remboursés par le client (frais de prospection, achat de document et de matériel) ;
- l'incertitude sur la réalisation effective de certaines interventions.

Par ailleurs, les intéressés ne sauraient être considérés comme des salariés du seul fait de leur insertion dans un service organisé.

Par contre, doivent obligatoirement être affiliés aux assurances sociales du régime général, les personnes qui exercent leurs activités de formation dans les conditions générales de l'article L311-2 du Code de la sécurité sociale. C'est-à-dire, quand elles sont salariées ou que leurs activités laissent présumer l'existence d'un contrat de travail pour lequel il n'existe pas de définition juridique.

La jurisprudence interprète l'article L311-2 du Code de la sécurité sociale et détermine les critères qui caractérisent le contrat de travail :

- fournitures de prestation,
- rémunération, sauf si celle-ci est d'une telle modicité qu'elle équivaut à un remboursement des frais (laissée à l'appréciation du juge du fonds),
- lien de subordination qui résulte d'un "faisceau d'indices", laissés à l'appréciation du juge du fonds.

En effet, celui-ci est notamment amené à considérer :

- le choix unilatéral par l'organisme de formation du public, du lieu, du thème, du programme, de l'horaire et, plus généralement, du planning ;
- la fixation, par ce même organisme de formation, de la rémunération du formateur au travers d'un barème non négocié.

De plus, le juge devra examiner quelle forme de risque économique supportent réellement ces personnes en tant que formateurs à titre principal ou accessoire, peu importe l'affiliation à un régime de non salarié au titre de leur activité principale.

Mais le juge ne peut pas non plus méconnaître la volonté des parties. En effet, un organisme de formation peut effectivement décider de sous-traiter une partie de son activité auprès d'un formateur indépendant. Le contrat conclu conformément à l'article 1710 du code civil précisera alors les conditions dans lesquelles s'effectuera la prestation du formateur indépendant (horaire, clientèle, thème...) ainsi que le prix de la prestation.

Une question toutefois reste en suspens : quelle est la nature juridique du lien qui unit le formateur à un organisme de formation si le formateur ne désire pas requalifier ce contrat en contrat de travail, auprès d'un conseil des prud'hommes, dès lors que l'affiliation auprès du régime général a été décidée par le juge après une action intentée par la caisse primaire d'assurance-maladie ou par l'URSSAF ?

Actuellement, ce problème juridique reste sans solution ; il semblerait donc qu'il n'existe pas de normes définies. En fait, la jurisprudence établit le principe que le lien qui unit le formateur et l'organisme de formation devrait être, dans la majorité des cas, défini par un rapport salarial en raison de l'activité même de la formation. Mais rien n'interdit dans certains cas particuliers notamment concernant les avocats, de constater que le formateur peut exercer son activité à titre libéral et en toute indépendance auprès d'un organisme de formation.

Dès lors que le lien contractuel se définit dans la majorité des cas comme un contrat de travail, on pourrait penser que la convention collective nationale étendue s'applique de façon automatique à tous les salariés de toutes les entreprises.

Le champ d'application de cette convention inclut la quasi-totalité des organismes assurant, à titre principal, l'activité de formation. En effet, sont exclus expressément, les organismes déjà liés par une autre convention collective, tels les ASFO et les centres de formation des apprentis.

Mais il n'en est pas de même des salariés. Pour pouvoir bénéficier de la couverture de cette convention, le formateur doit tirer l'essentiel de ses revenus de l'activité de formation. Cette disposition s'apprécie, bien sûr, au moment de la conclusion du contrat.

Cette disposition va donc exclure les intervenants occasionnels du champ d'application de la convention. Pourtant, ceux-ci sont les seuls qui possèdent l'expérience et la maîtrise technologique appliquée à la réalité de la demande des entreprises. Cette exclusion ne risque-t-elle pas de provoquer une cassure dans le monde des formateurs entre ceux qui peuvent se prévaloir d'un statut de formateur et ceux qui ne le peuvent pas ?

La réponse à cette question pourra trouver sa solution dans la reconnaissance de la technicité des uns et des autres par le biais des rémunérations allouées. Rappelons, en effet, que le fait de disposer de titres universitaires ne permet pas la reconnaissance d'un statut cadre par exemple.

Si les partenaires sociaux poursuivaient les mêmes buts quant à la question centrale de la professionnalisation de la profession, les moyens à mettre en oeuvre différaient dans leur conception même.

D'une part, pour augmenter les indices de professionnalisation (technicité, recherche de la qualité, évaluation des effets...) les organisations syndicales auraient désiré calquer le statut des enseignants de l'éducation nationale

pour celui des formateurs. Plus l'enseignant est qualifié, plus le FFP (face à face pédagogique) diminue et plus le PRAA (préparation, recherche, autres activités) augmente.

Cette disposition en contradiction avec les besoins du marché, a donc trouvé des adaptations. Seuls les techniciens de niveaux D et E (niveau plancher pour un formateur) sous contrat à durée indéterminée ou sous contrat à durée déterminée de plus de six mois, voient leur temps de travail réparti entre 70% de FFP (face à face pédagogique) et 30% de PRAA (préparation, recherche, autres activités).

Cette disposition, nécessaire à la réalité de l'activité de formateur, ne s'applique pas au personnel de l'encadrement de niveau F et au-delà.

Ce défaut d'harmonisation du temps de travail des FFP de tous les statuts alliés avec la réalité de la grille des salaires, implique que le coût, pour un organisme de formation, d'une heure de stage effectuée par un technicien de niveau E soit supérieur au coût de l'heure effectuée par un cadre de niveau F.

D'autre part, les indices de professionnalisation (formation, emploi précairisé, dilution de la formation) peuvent trouver une solution au moins dans la suppression du terme vacation. Ce terme, issu du droit public, inexistant dans le droit du travail, désigne pudiquement les contrats atypiques, contrat à durée déterminée, contrat à temps partiel, contrat à durée indéterminée intermittent.

Si les contrats à durée déterminée, en raison de la nature de l'activité, sont expressément prévus par l'article D 121-2 du Code du travail, le juge, souvent au moment de la rupture, le requalifie comme un contrat à durée globale indéterminée.

De plus, les partenaires sociaux ont souhaité préciser que la répartition de FFP et PRAA s'appliquerait aux salariés sous contrat de travail à temps partiel.

Le troisième contrat atypique, à savoir, le contrat à durée indéterminée intermittent (CDII), les organisations syndicales salariés, redoutaient de le voir généralisé. En effet, les problèmes de la couverture sociale, notamment de sécurité sociale et d'indemnisation du chômage, devaient être examinés avec la plus grande attention. Pour ne pas risquer de marginaliser une partie de la profession, les partenaires sociaux ont posé des limites à cette utilisation.

Dès lors que le CDII ne peut trouver son application qu'après la signature d'un accord, celui-ci n'a été conclu, entre les organisations syndicales de salariés et les organisations patronales, que pour les organismes de formation ou parties d'organismes de formation dispensant un enseignement linguistique.

Les organismes dispensant des formations d'un autre type pourraient conclure des CDII sous réserve d'un accord d'entreprise conclu avec les organisations syndicales représentatives. Rappelons simplement que les organismes de formation sont majoritairement des entreprises, dont le seuil pour

lequel la représentation syndicale présentant un caractère d'obligation, est rarement atteint.

De plus, le temps de travail annuel pour lequel peut être conclu un CDI correspond en fait à 1.200 heures annuelles correspondant au seuil des conditions d'ouverture des droits aux assurances maladie-maternité de la sécurité sociale. La convention collective précise :

- le caractère non obligatoire de cette mesure,
- que les parties à convention conviennent de faire un examen paritaire de la situation,
- de négocier l'extension éventuelle à d'autres types de fonction ou la révision des présentes dispositions dans un délai de 24 mois après l'extension de la présente convention soit en mars 1991.

A première vue, cette convention pleine de contradictions ne semble pas apporter d'éléments vraiment positifs, d'autant plus que si la CFTC, la CGC et la CGT-FO ont apposé leurs signatures à côté de celles des deux organisations patronales, CSNFOR et UNORF, les deux organisations syndicales dont la représentativité de fait n'est jamais mise en doute, que sont la CFDT et la CFGT ont refusé, jusqu'aujourd'hui, de ratifier ce texte.

Mais en réalité, cette convention est de première importance pour deux raisons fondamentales :

D'une part, elle permet enfin la garantie d'un salaire minimum pour les formateurs de province notamment, qui voyaient des niveaux de rémunération voisins du SMIC.

Cette pratique pouvait avoir pour effet de démotiver les professionnels salariés et, en outre, d'ôter tout crédit auprès de la clientèle potentielle que sont les entreprises.

D'autre part, la création d'une commission paritaire, les réunions consécutives à la négociation annuelle sur les salaires, obligeront les partenaires sociaux à se rencontrer.

On peut espérer qu'à travers ces réunions obligatoires, le dialogue qui s'instaurera permettra une plus grande écoute et une considération plus attentive aux préoccupations des uns et des autres. De plus, cette convention a été à l'origine de la dynamique nécessaire à la création d'une branche professionnelle reconnue en tant que telle par les pouvoirs publics.

Cette branche, une fois créée, peut avoir comme objectif commun à toutes les parties :

- la moralisation du marché tant souhaitée par les acteurs de la formation professionnelle,
- permettre la pleine reconnaissance du professionnalisme et du sérieux de la branche qui ouvriront, on l'espère, les portes du marché européen.

LE ROLE DES UNIVERSITES DANS LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS D'ADULTES : UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE

GUY JOBERT (UNIVERSITE DE PARIS IX DAUPHINE)

Je développerai en peu de mots ce que nous apprend la sociologie sur la question des "professions" et de la "professionnalisation" en général et en faire une application succincte au cas des formateurs d'adultes.

LA PROFESSIONNALISATION : DE QUOI S'AGIT-IL ?

On peut approcher la notion de profession, comme cela a longtemps été fait dans la littérature anglo-saxonne, en différenciant la notion de profession de la notion d'occupation et en regroupant sous le pôle "occupation" les activités qui sont prises en charge collectivement par la société, ou qui le sont sur une base de volontariat, de bénévolat, ou une base vocationnelle. Par exemple, l'activité de soins aux malades a été longtemps exercée par les religieuses dans les hôpitaux ; puis on a vu cette activité devenir petit à petit le fait de personnes qui l'ont exercée à temps plein contre une rémunération, et qui, peu à peu, ont mis en oeuvre des bons sentiments et du dévouement, mais également un savoir technique ; ce savoir s'est constitué, a été diffusé, des diplômés ont été créés... Petit à petit, on s'est éloigné du pôle occupationnel pour se diriger vers un pôle professionnel ; et ceci dans un continuum qui va de l'un à l'autre ; on n'est pas ou l'un ou l'autre, on est plutôt vers l'un des pôles ou plutôt vers l'autre.

Qu'est-ce qui définit alors la profession ? Les auteurs, nombreux, se sont épuisés à essayer de définir la profession à partir d'un certain nombre d'attributs.

Une première voie de recherche est de questionner l'état de la semi-profession, de la quasi-profession de formateurs d'adultes et de se demander si elle possède tout ou partie des attributs qui définiraient l'idéal-type de la profession. Ce n'est pas une perspective inintéressante ; néanmoins elle est statique, c'est-à-dire qu'elle se place à un instant particulier du processus de professionnalisation ; d'autre part, elle lit le phénomène professionnel en le naturalisant, c'est-à-dire en le coupant de ses conditions sociales d'émergence. Car

nous sommes, à propos de la profession et de la professionnalisation, dans une problématique de luttes sociales : il s'agit bien de groupes qui, à un moment donné, mènent des combats pour essayer d'acquérir certains attributs, c'est-à-dire des avantages supplémentaires, un meilleur positionnement social sur le plan de l'autonomie intellectuelle, de l'autonomie d'exercice et sur le plan des avantages économiques qui leur sont attachés.

La première approche consiste donc à repérer l'état d'acquisition des attributs de la profession idéale-type. La profession idéale, celle qui a d'ailleurs été la plus étudiée, c'est la profession médicale ; c'est à elle qu'a été consacré le plus grand nombre de travaux dans le domaine de la sociologie des professions, notamment aux Etats-Unis.

Je vous invite plutôt ici à définir la profession comme un processus, c'est-à-dire comme un phénomène évolutif (nous sommes dans une sociologie des conflits) et inscrit dans les luttes sociales. On appellera donc, dans cette perspective de luttes sociales, "profession", la position conquise par un groupe de praticiens à un moment historique donné à partir d'un certain nombre de démonstrations. Je dis bien "démonstration" : nous sommes en effet dans la rhétorique, c'est-à-dire dans la production d'un discours destiné à convaincre. Démontrer à qui ? Au public en général et aux pouvoirs publics en particulier. Et démontrer quoi ?

- Premièrement : l'existence d'un besoin social à satisfaire. On peut constater ce besoin, en prendre acte ; on peut aussi le construire et le valoriser ou le stimuler, voire le faire naître. Remarquons au passage que les formateurs d'adultes n'ont pas besoin, en France, aujourd'hui, de susciter la demande. Le discours politique entretient l'idée que la formation contribue à la résolution de tous les problèmes dès lors que des hommes sont en cause et, au-delà, que la domination économique repose notamment sur une qualification professionnelle élevée de la population.

- Deuxièmement : l'existence et la possession d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire complexes, organisés et formalisés de façon à être transmissibles, et suffisamment objectifs, au sens de la science positive, pour être mis en oeuvre indépendamment des caractéristiques de l'utilisateur et de la situation d'utilisation. Ce savoir doit donc présenter un caractère d'intangibilité suffisant pour que sa mise en oeuvre soit relativement indépendante de celui qui agit et des conditions dans lesquelles il agit et d'autre part, qu'une relation de causalité directe puisse être établie entre la mobilisation du savoir et des résultats mesurables. Ces résultats doivent être estimés, à un moment donné, par l'opinion comme satisfaisants, c'est-à-dire que les professionnels doivent plaider, et si possible démontrer, que la mobilisation de leur savoir propre permet d'obtenir de meilleurs résultats que l'absence de savoirs spécifiques ou la mobilisation d'un autre savoir. On voit à quelles difficultés se heurtent les formateurs lorsqu'il leur faut argumenter sur ces différents points : existence d'un savoir formalisé, supériorité de ce savoir, mesure d'effets, mise en évidence de causalités.

- Troisièmement, la nécessité, pour protéger les profanes dans leur relation avec les savants - car ce savoir complexe va bien différencier les savants des profanes - de soumettre ceux-ci à des règles éthiques qui vont assurer l'orientation des praticiens vers l'intérêt public, et non pas seulement vers la défense d'intérêts particuliers. C'est la fonction que jouent les codes d'éthique, les codes de déontologie et les institutions destinées à veiller à leur respect.

Nous avons donc une rhétorique à trois termes : le besoin, le savoir et l'éthique.

Si ces trois points sont démontrés (en prenant bien en compte que nous ne sommes pas dans l'univers de la rationalité ; il ne s'agit pas d'une démonstration académique, mais d'une démonstration qui se fait dans les luttes sociales) si le besoin à satisfaire est un besoin fondamental, si les rapports de forces sont favorables à un moment donné au groupe professionnel, celui-ci va demander alors aux pouvoirs publics de lui accorder, au nom de l'intérêt public, des privilèges d'autonomie.

De quels privilèges s'agit-il ? Essentiellement du contrôle par la profession de son propre marché du travail. Les professionnels instituants vont répondre eux-mêmes aux questions suivantes : quel savoir légitime ? qui a le droit d'exercer et donc comment la possession du savoir doit-elle être contrôlée ? On notera au passage l'importance de la première de ces questions car définir le savoir légitime c'est définir la profession elle-même, son objet, son contenu, son orientation, toutes choses nécessairement imprégnées d'idéologie. A toutes ces questions, la profession va réclamer d'être seule à pouvoir répondre en vertu du fait que seul un savant possède les qualités requises pour trancher.

La même logique va présider au respect des règles éthiques. Un code de déontologie va être édicté et pour en assurer le respect une instance va être créée (Ordre des médecins, des architectes, des avocats, des pharmaciens...) limitée aux professionnels seuls en mesure d'évaluer les écarts à la norme scientifico-éthique.

LA FORMATION, UNE PROFESSION ?

La question centrale de la rhétorique professionnelle est la question du savoir ; c'est en cela que, quand on parle de formation de formateurs, on parle de professionnalisation. Poser la question des savoirs, c'est traiter de leur existence, de leur constitution, de leur légitimation et de la preuve de leur efficacité. Car il ne s'agit pas seulement de collecter des savoirs et de les légitimer ; encore faut-il prouver que ce sont ces savoirs-là dont la mise en oeuvre permet d'obtenir des résultats. Mais la question des savoirs, c'est aussi la question du contrôle par la profession de leur processus de production, de diffusion et d'utilisation. Il y a bien deux choses distinctes : d'une part, l'existence d'un savoir légitime efficace et, d'autre part, le contrôle par la profession de la production, de la diffusion et de l'utilisation de ce savoir.

Par rapport à cela, quelle est la position de la formation des adultes ?

Notons d'abord que la plupart des études sur les formateurs ou sur la formation des formateurs arrivent à la conclusion d'une diversité extrême et ce simple constat de diversité, sans cesse renouvelé, empêche le développement de la recherche sur cet objet.

Il faut pourtant faire un effort pour dépasser ce constat de diversité-hétérogénéité et s'engager dans un travail de construction du groupe professionnel des formateurs comme objet d'analyse sociologique, en intégrant ses différences, ses éclatements, ses clivages ; les facteurs de différenciation doivent être construits dans un modèle, dans un objet d'étude "formateurs d'adultes".

Dans leur récent ouvrage sur la profession de responsable de formation, Pierre Caspar et Marie-Jeanne Vonderscher montrent qu'un certain nombre de ces attributs existent : un marché du travail, des associations professionnelles, des syndicats qui s'intéressent de près aujourd'hui à la défense des travailleurs-formateurs, des institutions, des formations de formateurs, des diplômés et j'ajouterai, des publications. Ces attributs sont incontestables.

Seulement, on constate que les attributs qui manquent sont aussi ceux qui se trouvent au coeur de la définition de la profession et qui constituent les passages obligés des stratégies sociales de professionnalisation. C'est-à-dire l'existence d'une définition de la fonction et de la pratique professionnelle à travers la constitution de savoirs. On peut dire que 70% des attributs que la plupart des auteurs considèrent comme définissant la profession existent, mais aussi que manquent ceux qui sont précisément au coeur du processus : des savoirs objectifs, propres, constitués, légitimés et transmissibles, c'est-à-dire des savoirs dont on peut montrer et démontrer qu'ils permettent d'obtenir des résultats mesurables. Pourquoi cela ? Sans doute pour une série de raisons. Je vais en évoquer deux.

Qu'est-ce qui fait obstacle à la production de ces savoirs spécifiques, à l'émergence, à la construction de ce que l'on pourrait appeler un lieu commun des formateurs ? J'emploie l'expression "lieu commun" en jouant sur les mots. C'est le lieu commun aristotélicien, ces évidences partagées qu'on n'a pas besoin d'exprimer car elles sont le fondement de notre vision du monde et, à l'évidence, ce qui nous lie dans une appartenance commune ; mais le lieu commun, c'est aussi, dans une acception plus sociologique, le "topo" à partir duquel on va pouvoir ensemble développer des stratégies collectives dans les luttes sociales.

A la différence d'autres pays, la loi de 1971 a contribué à créer en France un espace de pratiques commun aux formateurs d'adultes, sur le plan institutionnel, réglementaire et économique mais aussi sur le plan des catégories mentales utilisées pour approcher les faits éducatifs. Mais d'autres éléments font obstacle à la constitution d'un "lieu commun" d'émergence de stratégies collectives. Un premier tient au fait que sur le "marché" de la formation, le

pôle de la demande est socialement segmenté et entraîne une segmentation de l'offre de formation. Chaque offereur a partie liée préférentiellement avec tel ou tel milieu social avec lequel il entretient des commerces à la fois intellectuels (transmission de savoirs, de compétence, d'idéologie) et économiques (sous forme d'espèces sonnantes et trébuchantes).

De la part des formateurs, ces commerces supposent des proximités, des continuités suffisantes avec les milieux extérieurs, avec des segments différents de la société. On a là un modèle plus centrifuge que centripète. Le lieu commun va avoir certaines difficultés à se constituer, dans la mesure où les milieux sociaux, dans la société globale, sont, dans certains cas, antagonistes. A ce premier niveau d'analyse, on constate donc un éclatement des identités en raison de la différenciation des liens noués avec l'extérieur.

Sur un autre plan, la création d'un langage professionnel propre, facteur courant de la constitution des identités professionnelles collectives, se heurte ici à un autre obstacle. Il est dans la nature même de l'activité de formation de diffuser les connaissances possédées, de les disséminer, alors qu'une gestion stratégique du capital de savoir professionnel exige au contraire qu'il soit réservé à l'usage exclusif du groupe professionnel afin de marquer la différenciation entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas et ne peuvent donc pas faire à la place des premiers et sans eux.

La deuxième difficulté de constitution de ce "savoir formateur" spécifique, propre, plus positif, tient encore à la nature de notre compétence. Il est ici tout à fait éclairant de se demander si l'activité professionnelle, c'est-à-dire l'activité qui permet d'obtenir un résultat à un moment donné, se trouve plutôt autour d'un pôle "d'indétermination" des pratiques, ou autour d'un pôle de "technicité" des pratiques.

Du côté de l'indétermination, les savoir-faire, les capacités, les techniques qui vont être utilisés sont surtout le fait des individus qui les mettent en oeuvre ; ils tiennent largement aux potentialités des personnes, des individus. On perçoit les problèmes de constitution et de transmission d'une telle compétence ! Les limites de l'indétermination, ce sont les pratiques charismatiques ou magiques. N'oublions pas que l'histoire relativement récente de la médecine est une histoire qui va de pratiques de type magique, qui sont complètement le fait de l'individu qui les met en oeuvre, vers un pôle de technicité, de rationalisation de ces pratiques, de leur mise en forme, de leur constitution, de façon à ce qu'elles puissent être transmises et utilisées indépendamment, et de l'utilisateur, et des conditions d'utilisation.

Dans cette position, il peut y avoir contrôle, par la profession, du processus production-diffusion-utilisation de la connaissance. Cela suppose un certain nombre de conditions : que les praticiens universitaires en question ne soient pas d'anciens praticiens en voie d'acquisition des attributs centraux de l'université et qui, dans des stratégies d'insertion vers le centre, font leur thèse

sur les pratiques de terrain qui ont été les leurs autrefois. Sinon, ce qui se produit, c'est que la formation des adultes devient une discipline. Dans certains pays anglo-saxons, que ce soit en Amérique du Nord, ou en Grande-Bretagne, en Allemagne ou en Italie, on trouve des professeurs "d'éducation des adultes", qui n'ont jamais été, qui ne sont pas des praticiens de la formation des adultes et qui enseignent simplement une discipline.

Que dire en conclusion de la professionnalisation des formateurs ? Les praticiens, les utilisateurs de la formation et les citoyens peuvent avoir des points de vue propres et différents sur les avantages et les inconvénients d'un développement heureux des stratégies corporatistes des formateurs. Pour le chercheur comme pour le formateur de formateurs une question centrale reste celle du savoir propre des formateurs et des résultats que sa mise en oeuvre permet d'obtenir dans un domaine, celui du développement des personnes et des ressources humaines, où l'évaluation est un problème davantage idéologique que technique. L'évolution est intéressante à observer, entre des indices croissants de professionnalisation (technicisation, recherche de la qualité, évaluation des effets...) et des indices de dé-professionnalisation (fonctions et emplois précarisés, dilution de la fonction dans la structure hiérarchique et fonctionnelle des organisations...).

S'il est vrai que le point nodal des stratégies de professionnalisation est la constitution d'un savoir propre et s'il est vrai que ce savoir reste largement à produire, on peut se demander de quoi sont faits les contenus des programmes de formation de formateurs que l'on voit se multiplier depuis quelques années, principalement en milieu universitaire. Une récente étude menée pour la délégation à la Formation professionnelle sur les programmes de formation de formateurs de jeunes a montré qu'il était quasi-impossible de rendre compte des objectifs et des contenus réels des programmes proposés. Une conséquence que je tirerais volontiers de l'ensemble de ces constats est que les centres de formation de formateurs ne peuvent se contenter d'être des lieux de diffusion d'un savoir sur lequel si peu d'accords existent quant à sa nature et les moyens de le transmettre, pas plus qu'il n'existe (ou peut exister) d'accords sur la nature même de l'activité de formation. Chaque centre doit affirmer et assumer ses options propres à l'image des différences et des clivages qui parcourent la société globale. Un point devrait leur être commun, c'est la nécessité d'associer à la formation une activité de recherche qui produise les savoirs praticiens des formateurs. Il en résultera peut-être des ressources pour les luttes professionnelles ; il en sortira en tout état de cause un corpus utile à tous les praticiens et pour chacun d'entre eux un incontestable bénéfice personnel et professionnel.

PRESENTATION DES COMMISSIONS DE TRAVAIL

JACQUES HEDOUX (UNIVERSITE DE LILLE III.)

Les commissions ont été constituées à partir de quinze communications rédigées mais surtout à partir de projets (25) annoncés lors de différents échanges menés entre juin et octobre.

Les communications reçues et annoncées, spontanées ou suscitées, correspondaient plus ou moins aux axes de travail définis pour le colloque mais nous avons considéré que tous les projets reflétaient la sensibilité de notre champ et aucune proposition n'a été refusée.

La définition des commissions a donc été effectuée à partir des informations disponibles sur une quarantaine de communications. On a cherché les regroupements les plus pertinents sans certitude quant à leur homogénéité.

Six commissions ont ainsi été constituées avec le détriplement du thème II : professionnalisation et professionnalité des métiers de la formation d'adultes. Le choix de distinguer et donc d'opposer le champ de l'entreprise et celui des financements d'état et des collectivités territoriales destinés aux demandeurs d'emploi a été fait après débat au sein de l'équipe d'animation. Fallait-il renforcer des clivages existants alors même que nous souhaiterions les voir se résorber ? Fallait-il donner consistance à la société duale ? Nous avons finalement tranché pour cette opposition parce qu'elle existe fondamentalement dans la réalité sociale et parce qu'elle transparaissait très nettement dans les communications reçues et annoncées.

Commission I : Les publics des offres de formation de formateurs universitaires ; caractéristiques sociales et professionnelles, résultats pédagogiques, effets ou usages sociaux constatés.

Commission II : Professionnalisation et professionnalité des métiers de la formation d'adultes.

II.1 : La professionnalisation des métiers de la formation : approches transversales et générales.

II.2 Professionnalité et professionnalisation des métiers de la formation d'adultes dans le champ des entreprises.

II.3 Professionnalité et professionnalisation des métiers de la formation d'adultes dans le champ des financements d'état et des collectivités territoriales.

Commission III : Les formateurs d'adultes confrontés aux technologies éducatives "nouvelles".

Commission IV : Orientations méthodologiques et pédagogiques des offres de formation de formateurs d'adultes.

Les collègues de Nancy (CUCES) et de Lille (CUEEP, UFR des Sciences de l'Education, CAFOC, MAFPEN) qui constituaient l'équipe d'animation ont préparé le travail de ces commissions dans des conditions difficiles : ils ne disposaient que d'un petit nombre de textes et il y eut aussi quelques désistements de dernière minute.

Je souhaite les remercier pour la charge et les risques qu'ils ont assurés.

COMMISSION 1 :

**LES PUBLICS DES OFFRES DE
FORMATION DE FORMATEURS
UNIVERSITAIRES**

RAPPORT DE SYNTHÈSE

ANIMATEUR : CLAUDE WAGNON (CUEEP - UNIVERSITE DE LILLE I)

RAPPORTEUR : LUCIEN WASSELIN (CAFOC - LILLE)

Le thème de cette commission se déployait selon trois axes : caractéristiques sociales et professionnelles des formateurs, résultats pédagogiques enregistrés à l'issue des cursus, effets ou usages sociaux constatés à court et moyen termes.

Quelques remarques préalables :

Les communications n'étaient pas toutes centrées sur les offres de formation de formateurs universitaires et certaines communications déjà cadrées, "emballées" étaient cependant hors-champ. On s'est donc un peu éloigné des publics des offres de formation universitaires et de l'examen des stratégies mises en oeuvre.

Avant l'ouverture du colloque, nous avons eu connaissance des communications de **Joëlle Allouche-Benayoun** : *Identité et professionnalisation d'une cohorte de stagiaires DUFA, Amiens, 1985-1988* ; d'**Yvette Bourgois** : *Les publics du DUFA de Lille, 1976-1986* ; de **Pierre Cellier** : *Les publics DUFA et leur rapport à la formation* ; de **Françoise Crézé** : *Une formation Bac+1 pour les formateurs d'adultes : première étape dans la professionnalisation. Six promotions de stagiaires depuis 1983* ; de **Ghislaine De Sury** : *Le diplôme universitaire de pédagogie pour adultes : premier stage de la qualification des formateurs* ; d'**Odile Montlibert** : *Les effets de la formation dans le cursus de Licence des Sciences de l'Education du CUCES* ; d'**Anne Pigache** : *Le dispositif de formation de formateurs en Picardie*.

Nous avons pris, par ailleurs, connaissance des communications de **Josette Pendaries** : *Les formateurs : caractéristiques socio-professionnelles et formation. Analyse d'une population de formateurs d'un site expérimental*, et de **Hugues Lenoir** sur les caractéristiques du public d'une UV expérimentale de Maîtrise de Sciences de l'Education de Nanterre.

La synthèse étant impossible, je m'attacherai à mettre en évidence les points-clés du débat.

Des constats généraux tout d'abord, par rapport aux axes de réflexion contenus dans l'intitulé de la commission :

à propos des caractéristiques des publics on a des informations relativement éparses, diversifiées. Pour les résultats pédagogiques, on a relativement peu de choses et on est souvent réduit à des hypothèses. Il en va de même pour les effets et usages sociaux des formations. Le savoir disponible est lacunaire d'un point de vue intra et inter-régional.

Les régions représentées étaient : la Picardie, le Nord-Pas-de-Calais, la Réunion, la Franche-Comté, la Lorraine et la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur et Paris. Ainsi, le territoire national était loin d'être représenté et les constats sont d'autant plus limités.

Une chose m'a frappé : les formations de formateurs qui ont été présentées sont relativement récentes, et il m'a semblé que Lille, avec son DUFA, faisait presque figure d'ancêtre. Ces formations jeunes, parfois éphémères (certaines sont des dispositifs ponctuels, mis en place pour une campagne) sont difficiles à appréhender.

Autre constat, les études, les recherches, sont, très souvent, réalisées sur de faibles échantillons, de l'ordre d'une, deux ou trois dizaines d'individus. Seule exception notable, l'étude de Lille qui porte sur plus de 700 personnes.

Les caractéristiques du public : quelques constats. De l'avis général, partout on a des publics hétérogènes. J'ai relevé cependant quelques tendances lourdes : un public qui est plutôt féminin, âgé de 30 ans, mais avec des différences d'une région à l'autre. Les formateurs, qui sont accueillis dans ces dispositifs, sont plutôt des salariés des professions intermédiaires, enseignement, formation, travailleurs sociaux, etc, mais on y compte de moins en moins de cadres d'entreprises.

Cette population est plutôt peu diplômée mais la réalité est très contrastée d'une région à une autre. Par exemple, dans la région Provence-Alpes-Côtes d'Azur, on nous a signalé que les formateurs étaient plutôt sur-diplômés, et que le DUFA avait beaucoup de mal à recruter au niveau qui est le sien. On nous a même dit qu'en 88, on n'avait pu ouvrir le DUFA faute d'un nombre suffisant d'inscrits.

J'ai relevé quelques faits porteurs d'avenir : le secteur agricole, au sens large, semble s'intéresser de plus en plus aux DUFA, et je mets DUFA au pluriel; on nous a signalé des stagiaires originaires de centres de formation agricole, de maisons familiales, ou d'établissements scolaires agricoles. La fonction territoriale s'intéresse également au DUFA, et dans certaines régions le DUFA "se vend bien", je reprends l'expression, en particulier dans la Région Picarde et la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur.

En marge des caractéristiques au sens habituel, des inscrits, il nous a été signalé à plusieurs reprises, tant dans les communications que dans le débat, que le public connaissait des problèmes d'écriture, en particulier, au moment de la rédaction du mémoire. Le public accueilli dans ces formations a, en effet, très souvent des difficultés pour se mettre à écrire, ce qui a amené les responsables des dispositifs à mettre en place un accompagnement méthodo-

logique à la production écrite (celle du mémoire), et/ou à concevoir, dès le début du cursus, des entraînements systématiques à la production écrite. La richesse du débat, la variété des propos qui ont été tenus sur ce thème, nous amènent à penser qu'il y aurait peut-être là un thème de réflexion, voire de commission, pour l'année prochaine, autour du statut de la production écrite, des modalités de cette production écrite, à élargir à d'autres types de production (audio-visuelles, etc.).

Sur les résultats au diplôme, on signale parfois des taux d'obtention du diplôme situés entre 15 et 20%. Mais s'il y a relativement peu de diplômes délivrés, il faut en chercher les différentes causes : l'objectif initial du candidat était-il bien l'obtention du diplôme complet ? L'exigence d'une production écrite, avec les difficultés engendrées, peut conduire à des abandons.

La préparation du DUFA, s'articule également à un projet professionnel. Or, il y a des projets professionnels qui évoluent très rapidement, ce qui expliquerait certains abandons. On a signalé également que l'objectif initial, souvent pour les moins diplômés des candidats, était plutôt d'être accepté dans une formation universitaire. Dès lors qu'ils avaient atteint cet objectif de reconnaissance, la préparation et l'obtention du diplôme avaient, pour eux, moins d'importance.

Il arrive ainsi que les stagiaires recherchent certaines UV ou certains modules, plutôt que le diplôme lui-même.

Troisième axe de notre réflexion, **les usages ou les effets sociaux**. Là aussi, je me bornerai à énoncer rapidement quelques pistes. Le DUFA est un moyen d'accéder à la licence de Sciences de l'Education, pour des publics qui, normalement, ne pourraient pas y accéder directement. Le DUFA est rarement une fin en soi, mais bien une étape dans un itinéraire personnel de formation. Cette tendance est renforcée par la constatation faite dans certaines régions où le DUFA ou la licence sont des diplômes insuffisants pour s'insérer professionnellement. Dans ce cas, les candidats se servent du DUFA et de la licence pour poursuivre vers la maîtrise et vers un diplôme de 3e cycle.

D'autre part, en matière d'offres, de cursus, il semblerait qu'il y ait globalement deux "stratégies". Une première stratégie serait linéaire, il y aurait des parcours bien balisés, DUFA, licence, maîtrise, DEA ou DESS, tout se ferait dans la continuité. La deuxième stratégie serait, elle, marquée par une discontinuité. Ainsi, le DUPAD de Besançon suppose des périodes de formation, de retour à la vie active, de retour en formation, etc.

En fin de travail, une question a été débattue : est-ce que ces formations sont faites pour accueillir des personnes qui sont déjà très diplômées ? (médecins, titulaires de 3e cycle). Les avis ont été très différents, et le débat est resté ouvert.

IDENTITE ET PROFESSIONNALISATION D'UNE COHORTE DE STAGIAIRES DUFA (AMIENS, 1985/1988)

JOELLE ALLOUCHE-BENAYOUN (UNIVERSITE DE PICARDIE)

Cette étude a pour objet de mieux cerner les stratégies identitaires des formateurs de Picardie dans un contexte de mutations technologiques et sociales. Elle prend appui sur le constat que font les membres de l'équipe pédagogique, encadrant la formation DUFA, à l'Université de Picardie, au cours des entretiens préalables à l'entrée en formation, ainsi que pendant les temps réservés au suivi et à la régulation de cette formation.

Les formateurs engagés dans le DUFA font part de leurs incertitudes quant à leur statut inexistant, leur précarité d'emploi (recrutement sur des contrats à durée déterminée). Ils s'interrogent sur l'aspect "ingrat" de leurs fonctions liées très étroitement aux caractéristiques des populations qu'ils ont à encadrer : jeunes et adultes de faible niveau, sous qualifiés, sans perspective assurée d'intégration sur le marché de l'emploi en pleine mutation. Le temps de la formation DUFA apparaît, dans ce que les formateurs en disent, comme un des rares points de repère leur permettant actuellement de restaurer une identité sociale et professionnelle incertaine. Ceci vaut plus particulièrement pour les formateurs des plans jeunes.

Dans cette conjoncture, leur demande pressante et répétée d'opérer des réajustements de formations faisant une part plus centrale aux technologies nouvelles et à l'acquisition d'une nouvelle culture technique, paraît refléter une conviction que ces nouvelles perspectives leur apporteront une chance accrue de mieux assurer leur mission éducative (Projet Action et Formation). Mieux maîtriser les nouveaux savoirs et savoir-faire ou, au moins, mieux les connaître, leur paraît essentiel dans le combat qu'ils mènent pour se faire reconnaître dans de nouvelles fonctions, voire l'élaboration d'un véritable statut.

Passer, pour le formateur, d'une fonction uniquement de "rattrapage" (de niveau scolaire ou de mauvaise insertion sociale) à un statut de transmetteur d'innovation, c'est aussi passer de représentations et d'images connotées socialement de façon négative, à un ordre de représentation positive au niveau de l'identité professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage de

cette culture technique prédominante aujourd'hui, ou au moins l'initiation à cette culture, favorisera la structuration de cette identité professionnelle.

Au départ de notre projet, nous posions que, de manière générale, l'émergence d'un savoir-faire dans une spécialité (en l'occurrence l'initiation aux technologies nouvelles) influencerait sur la définition et les représentations de la fonction de formateur chez les intéressés eux-mêmes. L'acquisition de ces savoir-faire nous semblait tendre à une modification de la polyvalence des formateurs dans le sens d'une professionnalisation en tant que techniciens, et d'une plus grande légitimation de leur fonction.

Il est probable toutefois qu'il faudrait nuancer cette hypothèse en fonction des populations de formateurs : juste, pensons-nous, pour des formateurs qualifiés (cadres d'entreprise par exemple) qui s'adressent à des publics qualifiés, elle devrait se limiter, pour notre public peu diplômé, et qui s'adresse à un public en situation d'échecs scolaires cumulés, à l'idée que l'acquisition d'une culture technique (en l'occurrence une initiation à l'Informatique, aux Techniques de l'Image) doit influencer sur leur définition du statut de Formateur, sur les représentations qu'ils en ont : ils deviennent vecteurs culturels, et vecteurs d'une culture innovante, largement chargée positivement dans notre société.

DISPOSITIF D'OBSERVATION

Pour pouvoir tester nos hypothèses, nous avons décidé de suivre, de bout en bout, un groupe de stagiaires en formation DUFA, inscrits à la Direction de l'Éducation Permanente (DEP) - Université de Picardie, en octobre 1985. Il fallait, condition minimum, que leur programme de formation intègre des stages aux Technologies Nouvelles, notre projet étant de tester leurs représentations de leur Identité Professionnelle, en début et en fin de formation.

Aussi, pour mener à bien l'étude, nous avons sollicité un financement qui devait permettre la mise en place de trois Unités de Formation aux Technologies Nouvelles de 140 heures chacune, dans le cadre de la formation DUFA. Nous n'avons pas obtenu, du Ministère de l'Éducation Nationale, la part de financement souhaité (5 x 70 heures). La DRFP nous ayant accordé un financement de 2 x 70 heures, il nous a été toutefois possible de "monter" deux options de 70 heures, suivies par tous les stagiaires du cycle 85-88 :

- l'informatique et son utilisation pédagogique ;
- les technologies nouvelles et la communication verbale, analyse et construction des images contemporaines.

Nous avons travaillé avec le premier groupe d'étudiants engagés dans une formation DUFA à Amiens, d'octobre 85 à mai 88, à raison de 3 jours par mois. Il s'agissait de formateurs engagés dans les plans de formation de

jeunes sortis du système scolaire, ou dans la formation d'adultes demandeurs d'emplois affrontés aux problèmes de reconversions.

Les étudiants, d'abord répartis en deux groupes (N = 13 et N = 12) allaient fusionner en un seul groupe de 25, dès mars 86, et ce jusqu'à la fin de la formation. Sur ceux-ci, 8 abandonnèrent la formation au cours de la première ou de la deuxième année (5 hommes, 3 femmes) ; 10 ayant suivi tout le cursus n'ont pas soutenu le mémoire de fin d'études en juin 88 mais pensent le soutenir entre janvier et juin 89 (cela représente 7 hommes, 3 femmes) ; 4 (1 homme, 3 femmes) ont soutenu leur mémoire dans les délais impartis et 3 l'ont soutenu en octobre 1988 (1 homme et 2 femmes). Donc, pour l'heure (janvier 89), un étudiant sur deux, qui a suivi régulièrement les enseignements du DUFA, est diplômé DUFA.

Sur les 25 inscrits du début, on comptait un peu plus d'hommes que de femmes (14 et 11). L'âge moyen était de 32/33 ans, avec un plus grand étalement des âges chez les femmes. La très grande majorité est mariée (14 avec ou sans enfant), deux sont divorcées avec enfant, les autres sont célibataires.

Leur niveau de formation initiale est dans l'ensemble plutôt faible, puisque seuls 10 d'entre eux (sur 25) ont le baccalauréat (plus souvent section littéraire que scientifique).

Les autres ont une formation professionnelle, sanctionnée ou non par un diplôme inférieur au bac (CAP, Brevet élémentaire, BAFA, Diplôme de Moniteur Educateur).

Quatre étapes ont ponctué la recherche :

- une étude détaillée des fiches de candidatures remplies par chaque futur stagiaire DUFA, AVANT le début des enseignements (1984/1985).
- Nous avons élaboré un questionnaire (20 questions) portant sur la Définition du Métier de formateur, les Motivations à ce type de travail, la Représentation des Technologies Nouvelles et leur impact sur la Formation, questionnaire distribué à TOUS les stagiaires en avril-mai 1987, juste AVANT leurs stages technologiques.
- Nous avons assisté à la Réunion de Bilan, à la fin des enseignements DUFA, organisée par l'équipe pédagogique (enregistrement intégral) : mars 88.
- Nous avons proposé, EN FIN DE FORMATION, donc après les stages technologiques, des entretiens aux étudiantes volontaires : avril-mai 88.

Sur le groupe terminal de 15 à 17 personnes qui suivirent régulièrement les enseignements, c'est en définitive 12 stagiaires qui ont été touchés par l'enquête en ayant accepté de répondre au questionnaire et/ou à l'entretien. Les commentaires qui suivent ne sont pas représentatifs de la population d'ensemble des formateurs d'adultes.

LES IMAGES PRODUITES

1. L'image du formateur, à travers les réponses au questionnaire, est d'abord celle d'un enseignant au "*rabais*", "*sous payé*", "*débordé de boulot*", et marginal. Il lui revient d'aider et de soutenir les jeunes dans le rapport qu'ils entretiennent avec la société. Son rôle professionnel est associé à l'état de précarité, à l'inverse de l'enseignant qui peut s'inscrire dans le long terme.

Dans l'ensemble, l'enseignant paraît avoir une spécificité et peut, du même coup, poser plus d'exigences. Cependant, s'il apparaît "*sérieux*", il semble également menacé par la "*sclérose*", par opposition au formateur dont l'image est liée au "*bricolage, au laxisme et au réalisme*".

Mais l'introduction des nouvelles technologies fait que les modèles de référence des jeunes vont évoluer et que les modes de vie et de relations vont changer. C'est à ce niveau que les formateurs sont interpellés et se préparent à apporter des réponses. Un nouveau profil de formateur émerge, favorisant la "relation", dans une perspective renouvelée de négociation et de concertation collectives.

2. A partir des entretiens, des discours de la plupart de nos stagiaires, nous voyons se dessiner le profil du formateur.

a) C'est quelqu'un, homme ou femme, qui fait un travail d'enseignant (transmettre des savoirs) MAIS :

- en utilisant d'autres méthodes que les enseignants (travail plus individualisé, travail relationnel, souplesse dans les programmes)
- avec un public différent de celui des enseignants (public rejeté de l'école pour cause d'échecs massifs, public plus âgé : 16 à 25 ans)
- avec des objectifs plus concrets que ceux des enseignants : l'insertion professionnelle.

Le formateur d'adultes, pour cette population, serait donc : un Enseignant, plus un Travailleur Social. Rude tâche... avec le risque, comme le dit l'un d'entre eux, d'être identifiés à "*des instituteurs-bis*", à "*des instituteurs marginaux*".

b) A côté, toutefois, pointe une autre conception du Formateur, plus Responsable de Formation qu'Intervenant, concevant les plans de formation, conseillant les entreprises.

DISCUSSION

Pour les formateurs d'adultes étudiés, ce qui se joue dans la conquête d'une identité sociale, ce qui légitime la profession, c'est le détour par une formation, longue, se déroulant dans un cadre à leurs yeux prestigieux : l'Université. Plus que la constitution d'une spécialisation (en informatique, ou en vidéo, ou en...), la professionnalisation passe par la reconnaissance qu'im-

plique l'inscription à une formation longue et prestigieuse, parce qu'Universitaire.

Il faut tenir compte, dans ce processus de conquête d'une identité psychosociale, du fait que si le public du dispositif jeunes est un public fragile, accumulant les échecs scolaires, ayant des difficultés d'insertion tant sociales que professionnelles, le public de leurs formateurs (nos stagiaires) est lui aussi un public fragilisé. Il a accumulé lui aussi les échecs scolaires, mais en quelque sorte "plus haut" dans le cursus scolaire : après le BEPC, juste avant le Baccalauréat (que la majorité ne possède pas). Lui aussi connaît ou a connu la précarité de l'emploi, les petits boulots, le chômage.

Ce public se sent vite "déclassé" : sociologiquement, il est de provenance plus élevée que le public du dispositif jeunes, plus souvent d'origine classe moyenne (employés, enseignants du primaire ou du secondaire) que d'origine ouvrière, comme les jeunes 16/25 ans. Mais son manque de formation initiale "royale" (mesurée par l'obtention du Bac), conjuguée à des motivations à l'enseignement, au contact avec les jeunes, le projette, bon gré mal gré, vers des populations plus fragiles encore, moins insérées socialement et professionnellement encore que lui-même.

C'est, en quelque sorte : *"Les moitiés-exclus parlent aux tout-à-fait exclus"*. *"Notre fragilité et notre place là, face à vous, est gage que, comme nous nous en sommes sortis, en partie, vous vous en sortirez"*. Ce que dit d'ailleurs, explicitement l'un de nos stagiaires.

Il y a là constitution d'une identité de Formateur comme Guide, comme Modèle, comme Accompagnateur des adaptations inévitables. Identité dont la constitution dynamique est liée au mouvement d'identification qu'il impulse chez les formés. Dans ce contexte, la formation à demi-universitaire joue un rôle d'assurance : assurance de n'être pas déclassé socialement, d'être légitimé socialement par l'Université dans ce qui est fait sur le terrain, reconnaissance de la validité "malgré tout" du parcours scolaire et professionnel.

L'étude des dossiers montre que, sur la cohorte de 25 formateurs inscrits au début de la formation DUFA, nous n'en retrouvons que 13 au bout de 3 ans. Pouvons-nous avancer que pour ceux qui abandonnèrent en cours de route la formation, l'inscription universitaire, l'admission en tant que telle, sans l'obtention du diplôme au bout de 3 ans, était déjà une légitimation ? Légitimation de leur parcours, scolaire et professionnel, mais aussi d'eux-mêmes ?

Le Formateur apparaît donc le plus souvent, partagé entre des aspirations identitaires (fortement marquées par la recherche d'une reconnaissance symbolique passant par la certification universitaire et l'assimilation au rôle d'enseignant), et des aspirations d'action fortement marquées par la recherche d'un rôle social au sein de la société, associé à une ambition d'accom-

pagement des processus de transformations techniques, de mutations sociales, et du développement socio-économique.

Ecartelé entre des aspirations conflictuelles, le Formateur risque, s'il n'y prend pas garde comme l'Enseignant, modèle et repoussoir, de renforcer la coupure entre la formation et le monde du travail.

Vecteur de changement ou de développement, le Formateur doit impérativement intégrer les données liées aux transformations techniques et sociales participant à l'évolution de la culture technique au cours de sa propre formation, afin d'en faciliter le transfert et remplir pleinement ainsi son rôle social.

* *
*

La présentation détaillée de cette étude a été publiée : Joëlle ALLOUCHE-BENAYOUN, Marcel PARIAT, "Identité et professionnalisation de formateurs. Un suivi de stagiaires DUFA", *Rapport GRIDEP*, Université de Picardie, février 1989, 65 p.

Bibliographie

ALLOUCHE-BENAYOUN, J., "Des formateurs en quête d'une identité. Etude de cas", en collaboration avec Marcel PARIAT, *Les Cahiers du GRIDEP*, 1 et 2, mai 1979, Amiens, pp. 103-140.

ALLOUCHE-BENAYOUN, J. et M. PARIAT, "Transition dans le Système Education : ESEU ou un essai de réintégration dans l'Enseignement Supérieur", *Les Cahiers du GRIDEP*, déc. 1985-Janv. 1986, 200 p.

PARIAT M., FROMENT B., REVAUX Ph., "Le défi pédagogique", *Les Cahiers du GRIDEP*, n° 8 spécial, 1985, 310 p.

LES PUBLICS DU DUFA DE LILLE, 1976 -1986

YVETTE BOURGOIS (UNIVERSITE DE LILLE III)

Cette communication tire son origine du mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, dirigé par Jacques Hédoux, que j'ai soutenu à Lille en Juin 1988. Ce travail, repris, refondu, augmenté, a fait l'objet d'une publication conjointe (Jacques Hédoux, Yvette bourgois) dans la collection des Cahiers du CUEEP (N^o 19, septembre 1989, 107 p.). Cette recherche, quantitative, porte sur les 708 personnes ayant pris une première inscription au DUFA entre 1976 et 1986.

Le DUFA (se reporter pour la genèse et les évolutions à la publication ci-dessus), date de 1974. En 1983 il fut reconnu comme voie d'accès à la licence de Sciences de l'Education de Lille. En mars 1988, il fut homologué comme diplôme de formation professionnelle de niveau II par le ministère des Affaires sociales et la Direction des enseignements supérieurs. De 1975 à 1988 la durée de la formation est passée de 400 à 480 heures.

1 LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DU PUBLIC

Celles-ci ont été établies à partir de l'analyse des fichiers des inscrits de 1976 à 1986.

Globalement, ce public, plutôt féminin (56,3%), âgé en moyenne de 33 ans, composé de salariés (76%), de demandeurs d'emploi (18,3%), de femmes au foyer (5,7%) se situe majoritairement, selon la CSP à l'inscription, parmi les professions intermédiaires (83,4%), et se divise, pour le reste, entre les professions ouvrières, employées (8%) et cadres (8,6%). Selon le type de profession exercée on relève 20% d'enseignants, 12,9% de travailleurs sociaux, 42,8% de formateurs d'adultes et 24,3% de personnes qui, avant leur entrée dans le DUFA, n'exerçaient pas (à temps plein du moins) de profession éducative. Selon les niveaux de formation initiale à l'entrée dans le DUFA on relève : 13,8% d'inscrits de niveau infra-bac, 28,8 % de publics de niveau bac ou ESEU, 30,1% et 27,3% d'inscrits de niveaux bac + 1/2 et bac + 3/4.

Ces indications globales permettent de souligner l'hétérogénéités des publics accueillis.

Si on considère les principales évolutions sur 10 ans on relève :

- * la quasi disparition des "cadres" : de 14,6% à 2,4% ;
- * le fléchissement de la représentation enseignante : de 40,6% à 14,8% compensée par l'augmentation des travailleurs sociaux (de 6,3% à 19,3%) et des formateurs d'adultes (53,1% à 65,9%) ;

- * une décroissance progressive des inscrits de niveau Bac +3 et 4 (47,8% à 17,3%) pour un resserrement autour du niveau Bac et Bac + 1 ou 2 (41,3% à 68,5%).

Ces "recentrages", liés à l'arrivée "massive" dans le DUFA à partir de 1983-1984 des "formateurs jeunes", n'excluent pas avec, le maintien d'une forte hétérogénéité, l'existence de diverses stratégies sociales d'accès et d'utilisation du diplôme.

2 HYPOTHESES SUR LES STRATEGIES DES PUBLICS

Il s'agit d'hypothèses dès lors que l'analyse des fichiers ne permet guère de saisir les objectifs et projets initialement poursuivis par les inscrits.

Si on a pu relever, en 1981-1982, un usage spécifique du DUFA marqué par le suivi et l'obtention des seules UV d'informatique et d'audio-visuel (32% des inscrits), on a supposé que l'inscription au DUFA renvoyait entre autre, à des stratégies :

- * de perfectionnement professionnel, incluant ou non l'obtention du diplôme,
- * de recherche, à titre de projets de conversion ou de reconversion plus ou moins fondés, d'une formation initiale de formateur d'adultes,
- * d'obtention d'un titre universitaire et d'une qualification attestée pour se promouvoir ou se maintenir dans l'emploi,
- * d'attente ou d'orientation, pour s'engager vers la formation d'adultes ou pour se préparer à l'inscription en licence de Sciences de l'Education.

Ces différentes hypothèses sont actuellement soumises à vérification par le biais d'enquêtes par entretiens. L'étude de fichier a toutefois permis l'examen des résultats pédagogiques.

3 LES RESULTATS A L'ISSUE DE LA PREMIERE, DE LA XEME INSCRIPTION

Globalement, 15,6% des inscrits obtiennent le DUFA tandis que 24% d'entre eux quittent le cursus sans validations. Notons aussi que 65% du public ne s'inscrit qu'une seule fois alors que la préparation du diplôme exige au moins deux années d'études. Peut-on et jusqu'où parler d'échecs ou de réussites ? S'engager dans cette voie supposerait que l'on connaisse les objectifs et motivations initiaux des inscrits. L'étude des publics, selon les résultats pédagogiques obtenus, permet seulement de souligner :

- * que plus on est jeune, plus on quitte le DUFA sans validation : 35,2% pour les 20-29 ans contre 17,1% pour les 40 ans et plus. Inversement, plus on est âgé et plus on a de chances d'obtenir le diplôme (54,5% de diplômés parmi les plus de 40 ans contre 18,2% parmi les moins de 30 ans).
- * qu'aucun autre facteur n'apparaît, pris isolément (sexe, diplômes, niveau d'activité etc..), différenciateur. On a pu vérifier, par contre, des configurations de facteurs favorables ou défavorables à l'obtention du DUFA.

Ainsi être homme, jeune, mais aussi demandeur d'emploi, ouvrier ou employé, sans expérience éducative, de niveau de formation inférieur au bac, conduirait fréquemment à des sorties sans validation tandis que le fait d'être âgé, formateur d'adultes, cadre, salarié, de niveau Bac, bac + 1 ou 2, favoriserait l'obtention du DUFA.

Si l'existence des "logiques sociales inégalitaires classiques" ne semble guère totalement établie dans le cas du DUFA il nous a manqué aussi de connaître les objectifs initiaux des inscrits et, secondairement, de saisir leurs difficultés "pédagogiques" à cheminer dans l'offre de formation. Dans ces conditions et dans les limites des fichiers, il devient plus difficile encore de saisir les effets sociaux et professionnels engendrés par l'inscription ou l'obtention du DUFA.

4 EFFETS SOCIAUX ET REMARQUES FINALES :

Par l'étude des fichiers on a seulement pu avoir connaissance des poursuites d'études dans le cursus de Licence de Sciences de l'Education.

48 titulaires du DUFA sur 110 (44%) ont pris une inscription en licence et, pour la période 1982-1986, ce pourcentage passe de 43 à 63%. Ces diplômés poursuivent manifestement un itinéraire de promotion professionnelle, sociale, culturelle puisque que l'on y relève 52% de personnes qui, lors de leur inscription au DUFA, étaient de niveau inférieur ou égal au Bac.

Aujourd'hui le DUFA accueille près de 250 personnes, l'obtention du titre implique la capitalisation de 12 UV de 40 heures réparties en trois grands domaines : d'observation, de description et d'analyse des pratiques ; d'apports des sciences humaines ; de spécialisation ou de techniques professionnelles. Permettre à des publics hétérogènes de poursuivre différentes stratégies constitue un choix assumé par les organisateurs à l'intérieur de contraintes budgétaires fortes. A cette volonté et cette réflexion s'associent les membres de l'équipe pédagogique, les financeurs régionaux et les "partenaires sociaux" réunis en conseil de perfectionnement ainsi que des formateurs - praticiens poursuivant en maîtrise de Sciences de l'Education des recherches coordonnées sur le DUFA.

LES PUBLICS DUFA ET LEUR RAPPORT A LA FORMATION

PIERRE CELLIER (UNIVERSITE DE LA REUNION)

Dans un environnement socio-culturel bien différent de celui de la métropole, un DUFA a été mis en place à La Réunion en 1984-1985. La première session (1986-1987) a recruté 22 stagiaires : douze d'entre eux ont fait la totalité du parcours, et quatre ont obtenu le diplôme (dont une titulaire d'un DEUG Sciences Eco, qui s'occupait d'éducation populaire et qui a trouvé un autre emploi à la Chambre de Commerce, et un étudiant ayant depuis passé sa Maîtrise de Sciences de l'Education, Paris VIII). La seconde session se termine en 1988-1989 (22 stagiaires recrutés, 4 abandons et un départ pour la métropole en cours de formation). Un troisième recrutement de 25 stagiaires aura lieu en 1990, et il y a déjà 65 demandes.

Les organismes qui envoient leurs formateurs sont des associations d'éducation populaire (Association Réunionnaise de Cours pour Adultes, ARCA ; Association Réunionnaise d'Education Populaire, AREP ; Association de Formation Professionnelle d'Adultes de La Réunion, AFFAR) particulièrement dans le domaine agricole (Association de Promotion Rurale, APR ; Maisons familiales ; Collège agricole privé), ainsi que des organismes comme les CAFOC, GRETA, CFA et CFA Agricole.

En accord avec ces organismes, un statut de formateur de base a été élaboré conjointement par l'Université, le CAFOC, et l'ARCA, afin que les formateurs employés par les différentes associations aient le même statut, reposant sur une FCB (Formation Commune de Base), que prolonge le DUFA.

Pour comprendre la situation de la formation des formateurs d'adultes à La Réunion, il faut comprendre celle des adultes à former dans les différents organismes par rapport à leur formation initiale, et par rapport à la situation socio-économique du pays.

LA FORMATION INITIALE DES ADULTES

A partir d'un échantillon de 622 adultes en formation, échantillon constitué par des stagiaires DUFA¹, on trouve :

	66%	CPPN	7,5%	BEPC
	20%	Primaire	3,5%	au-delà du BEPC
	3%	Analphabètes		
Soit	89%	"Bas niveaux"	11%	

LA SITUATION SOCIO-CULTURELLE

- Le chômage touche 37% de la population active.
- L'analphabétisme (et l'illettrisme) quoique en régression, est encore à un niveau très élevé : en 1961, parmi les personnes de 15 ans et plus, 48% ne savaient ni lire ni écrire. En 1982, elles sont encore 21% dans ce cas, ce qui représente 73.000 personnes (chiffres de l'INSEE).
- L'échec scolaire est également sévère. En 1986, sur 12.000 élèves sortis de l'école, 8.000 l'étaient sans qualification et sans diplôme (dont 50% d'analphabètes). Les autres se répartissaient ainsi :
 - 1.690 Baccalauréat
 - 612 CAP
 - 1.319 BEP
- Du point de vue culturel, précisément, la formation initiale ne tient pas compte de la réalité historique, c'est-à-dire du caractère pluri-ethnique de la société réunionnaise, actuellement créolophone à 90%, mais où la langue et la culture régionales sont en situation de dysfonctionnement dans le cadre de la culture dominante française, et objets d'une sorte de "déli de soi" permanent de la part des individus.
- Cela étant, la formation d'adultes accueille environ 3.000 stagiaires par an, encadrés par 400 formateurs qui, en général, ont le niveau Baccalauréat. Depuis 1985, la FCB a concerné le tiers de ces formateurs (pour des formations de 350 à 500 heures).

LE DUFA ET SON PUBLIC

1) *Le DUFA repose sur trois modules :*

- analyse du milieu réunionnais
- analyse de la formation d'adultes
- analyse des pratiques pédagogiques (français/mathématiques/technologies).

1 La recherche en éducation est actuellement tout à fait embryonnaire. Des créations de postes seront faites, pour la sociologie et la psychologie, en 1990-1992.

Le suivi se fait en collectif ou par sous-groupes pour la présentation des travaux. Il y a un suivi sur le terrain (individuel ou groupé). Et il y a un suivi individuel (pour le mémoire et l'outil pédagogique) avec une attention particulière à l'écriture, laquelle constitue en effet une source importante de difficultés (pour la rédaction notamment, plus que pour l'ordonnement des idées).

2) *L'origine sociale des stagiaires (analyse portant sur 10 stagiaires)*

- 7 Réunionnais, 1 origine tunisienne, 2 métropolitains ;
- 6 venant de milieux urbains, 4 de milieux ruraux.
- L'origine socio-professionnelle des parents est variée, mais relève en général, dans le contexte réunionnais, de couches "moyennes" (instituteur, employé de banque, employé communal, petit-agriculteur, gérant de commerce, ...). Il y a aussi un père chauffeur, un autre mineur de fond. Sept des mères sont sans profession, une (dont le mari est décédé) est cantinière.
- Les familles d'origine sont des familles nombreuses : 8 sur les 10 sont au moins composées de 5 enfants.
- La question a été posée aux stagiaires d'estimer leurs conditions de vie et d'études :

	Matérielles	Psychologiques
Jugées bonnes	4	5
Jugées satisfaisantes	4	3
Jugées mauvaises	2	1
N.R.		1

(De fait les conditions de logement, par exemple, sont relativement bonnes : un seul stagiaire a vécu dans une case en tôle ; la majorité des autres habitaient un appartement ou une maison en dur).

- La scolarité primaire semble avoir été normale pour tous. Dans le secondaire, sur les dix stagiaires, six seulement ont redoublé une classe (ou plus).

3) *Autres caractéristiques sociologiques des stagiaires*

(sur le total cette fois de 34 stagiaires)

- Il y a 13 femmes et 21 hommes. Leur moyenne d'âge est 31 ans, avec une dispersion de 23 ans à 45 ans.
- Les niveaux d'études :
 - dans l'ensemble, 16 ont suivi au moins une année d'études supérieures (mais souvent sans conclure la formation entreprise).
 - 6 ont le niveau terminal baccalauréat.
 - En termes de diplômes obtenus, on a :
 - 1 DEUG Sciences Eco et 1 DUT Chimie
 - 20 Baccalauréats

- 8 BTS
- 3 CAP
- 1 BPA

Les métiers exercés : il y a d'une part les formateurs généralistes (Français/Mathématiques : 15 stagiaires, dont 7 en CFA, 2 à l'ARCA, 2 à l'ANPE, 1 à la DAFCO, au GRETA, à l'AREP, à la Chambre de Commerce), et d'autre part les formateurs exerçant un métier : 18 sont dans ce cas (1 boulanger, 1 secteur du bâtiment, 1 éducateur en foyer, 1 agent ménager en maison d'arrêt, 3 électriciens, 2 infirmiers et 10 formateurs agricoles).

4. LISTE DES MEMOIRES PROPOSES EN 1988-1989

1. La compréhension des consignes dans les énoncés mathématiques.
2. Réflexions et propositions pour un chantier-école (formation/insertion professionnelle).
3. La motivation des jeunes à l'enseignement des techniques agricoles.
4. Pourquoi les jeunes ne s'intéressent-ils pas à une formation théorique abstraite ?
5. Langage et communication diglossiques en milieu agricole.
6. L'insertion en entreprise.
7. L'hétérogénéité des niveaux en français dans un public dit "de bas niveau".
8. La formation par alternance : l'application des mathématiques.
9. Les outils d'évaluation dans un collège de formation agricole et la valorisation personnelle.
10. La compréhension du français écrit dans un public de "bas niveau".
11. Contraintes d'apprentissage et niveau des stagiaires adultes en formation.
12. Adaptation de savoirs aux demandes de savoir-faire dans l'industrie à la Réunion.
13. La formation en milieu infirmier.
14. Le français oral pour un public dit "de bas niveau" en CFA.
15. L'analyse des erreurs en français dans un public créolophone "de bas niveau" et la pédagogie du français.

N.B. : plusieurs stagiaires n'ont pas encore cerné le contenu de leur mémoire.

5. PERSPECTIVES D'AVENIR

Les universitaires ne s'intéressent guère à la formation d'adultes. Toutefois, une équipe se met progressivement en place ; elle devrait être renforcée dans le cadre du plan quadriennal, où des postes sont prévus, ainsi qu'une homologation de la Licence de Sciences de l'Education en 1991. Sera créé aussi un diplôme de Sciences Humaines et Sociales Appliquées.

LA CONSTRUCTION PRAGMATIQUE D'UN DIPLOME UNIVERSITAIRE DE FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES¹

FRANÇOISE CREZE ET GHISLAINE DE SURY
(UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE)

L'offre de formation de formateurs effectuée par l'Université de Franche-Comté s'est structurée à partir des propositions de l'Institution, des demandes des formateurs-stagiaires, des demandes des différents financeurs et des partenaires concernés.

Toutes ces composantes sont en interaction permanente. L'institution formatrice, en l'occurrence l'Université dans sa composante formation continue, interprète ces demandes qui sont structurées en outre par le contexte économique, social et politique.

En Franche-Comté la formation de formateurs, impulsée par la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle dans le cadre des mesures d'accompagnement du dispositif jeunes de 1981, tend à susciter un partenariat dans la conception et la réalisation du cursus.

Les longues négociations menées en parallèle :

- pour la mise en place de la formation : chacun des neuf modules étant conçu et réalisé par un des organismes associés en collaboration avec un ou deux autres,
- pour la constitution d'un Centre Régional de Formation de Formateurs, témoignent en tout cas de l'activité partenariale. Celle-ci sera néanmoins partielle puisque quatre organismes de formation se retireront dès la deuxième année de fonctionnement. On remarquera enfin que cette volonté de partenariat régional se concrétise par la mise en place originale mais aberrante d'une validation régionale symbolisée avec force par la proclamation de résultat à l'Hôtel du Département puis à l'Hôtel de Région.

1 "La construction pragmatique d'un diplôme universitaire de formation de formateurs d'adultes", Françoise CREZE, Ghislaine de SURY, Alain MALISSARD, Maurice DUMONT, Université de Franche-Comté, *Formation Continue*, 1989.

LE PROFIL DES FORMATEURS-STAGIAIRES

Au début de la formation en 1981/82, le profil des formateurs stagiaires était pour ainsi dire pré-déterminé par les conditions institutionnelles de construction du cursus. Ces stagiaires appartenaient dans leur majorité aux organismes partenaires ; c'étaient des salariés permanents ayant une expérience en matière de formation des adultes mais aussi des salariés recrutés en toute hâte pour répondre aux urgences du récent dispositif jeunes.

Dès le départ, on peut constater l'hétérogénéité du public des formateurs, qu'il s'agisse d'expérience professionnelle en matière de formation d'adultes, de niveau de formation initiale, d'expériences professionnelles diverses, ou de statut. Cette diversité ne s'est pas démentie.

Les organismes de formation partenaires se dérobent peu à peu en raison semble-t-il de la disparition de la rémunération compensatrice qui leur est attribuée quand ils envoient des salariés en formation.

On voit alors apparaître à partir de 1985/86 un public de formateurs beaucoup plus précarisés. Ils viennent de multiples associations qui ont diversifié leurs activités en direction de la formation professionnelle continue.

Ces formateurs viennent pour la plupart de leur propre chef parce qu'ils se sentent démunis, sans appui pédagogique ou presque, du côté de leurs institutions. Viennent s'adjoindre à eux des formateurs indépendants, dont le nombre croît régulièrement au fil des années, des responsables de formation venant de l'industrie, de l'agriculture et de l'administration.

ATTENTES ET STRATEGIES DU PUBLIC

Les attentes des formateurs-stagiaires sont aussi diverses que leurs statuts, leurs expériences professionnelles, leurs niveaux de formation.

La formation D.U.P.A.D. représente d'abord pour eux un **perfectionnement**. Perfectionnement au sens large puisque :

- pour certains il s'agit d'acquérir au plus vite les "tours de mains" qualifiés de "pédagogiques" qui permettront de "faire face à un groupe de jeunes", ou de s'initier à des "pratiques" quasiment neuves (déterminer des objectifs d'apprentissage n'est pas une habitude courante pour un enseignant de CFA).
- Pour d'autres, il s'agit surtout de structurer, voire de renouveler des pratiques déjà établies, mais pas nécessairement maîtrisées ni véritablement réinventées en fonction de chaque public. Il peut même s'agir de construire des projets innovants d'actions de formation. Notons que, si le perfectionnement demandé explicitement par les formateurs-stagiaires est essentiellement d'ordre pédagogique, celui proposé par la formation est aussi d'ordre méthodologique. Ceci surprend et déconcerte les partici-

pants, mais leur permet aussi de s'approprier les apports proposés en fonction de leurs propres besoins.

La formation représente en outre un **appui** pour des formateurs confrontés, sans préparation ni soutien, à des publics de plus en plus marginalisés, la pratique quasi généralisée des organismes de formation étant en effet de parachuter leurs vacataires, seuls et à plein temps, sur des terrains d'opérations éloignés de la base. La formation offre aussi un **espace de respiration** pour beaucoup de formateurs permanents de petites institutions, cadres surmenés qui assurent en même temps la production, la gestion, la commercialisation de leurs produits.

Beaucoup enfin s'emparent de cet "espace-temps" de formation pour mûrir des **projets de changement personnel** ou de changement à l'intérieur de leur organisation, utilisant pour cela l'opportunité de la rédaction du mémoire qui devient alors l'enfant, parfois monstrueux, dont l'accouchement nécessite tout ensemble soins attentifs, forceps et doigts de fée.

A partir de la diversité des attentes exprimées et en observant les trajectoires des formateurs-stagiaires du DUPAD, nous avons pu identifier quatre types de stratégies. Nous illustrerons chacune d'elles par la présentation succincte d'une de ces trajectoires de formateur.

1. Des stratégies d'adaptation à de nouvelles missions, à de nouveaux publics, à l'intérieur d'un même organisme.

C'est le cas de G. : ouvrier qualifié puis agent de maîtrise dans une entreprise de construction automobile. Il a été embauché il y a 10 ans comme formateur technique dans un centre de formation commun à différents établissements. On lui confie à 52 ans des "stages jeunes", nouveau public qui lui pose des problèmes. La formation est utilisée par lui comme un outil d'adaptation à ce nouveau public, mais aussi pour se valoriser personnellement par l'obtention d'un diplôme.

2. Des stratégies de reconversion dans le champ de la formation à partir d'expériences professionnelles autres, ou après une suspension d'activités professionnelles (réinsertion professionnelle des femmes). Il s'agit en fait de stratégies d'insertion dans un nouveau champ professionnel, passant, dans un premier temps, par la recherche de contrats à durée déterminée.

M. a perdu son emploi de comptable dans une petite entreprise de jouets qui a fait faillite. La formation lui permet de réinvestir son expérience dans des stages d'initiation à la comptabilité qu'elle effectue comme vacataire dans différents organismes.

Ce type de stratégie se développe beaucoup depuis 2 ans, le marché de la formation étant en relative expansion. Elle débouche très vite sur des contrats à durée déterminée, beaucoup plus rarement sur des emplois stables.

3. Des stratégies de stabilisation dans la profession c'est-à-dire de passage d'un statut précaire ("vacataire") à un statut stable de salarié (contrat à durée indéterminée).

E. utilise sa formation à l'Ecole des Beaux-Arts en intervenant dans divers organismes pour développer avec des outils spécifiques, les capacités d'expression de publics bas-niveaux. Le DUPAD est un des éléments de sa stratégie d'intégration à Jeunesse et Sport comme formatrice à temps plein.

Il va de soi que cette stratégie de stabilisation n'est pas toujours suivie de succès, les conditions actuelles du marché de travail rendant cette stabilisation aléatoire.

4. Des stratégies de mobilité dans le champ de la profession.

D. s'est orientée vers les stages du dispositif jeunes après une longue expérience d'alphabétisation des femmes. Elle utilise la formation pour amorcer une nouvelle orientation en direction des entreprises, ceci par le biais de la rédaction d'un mémoire sur les contrats de qualifications, mémoire qui lui donne l'occasion de nombreux contacts avec des responsables de PME. Une formation complémentaire en gestion des ressources humaines consolidera un passage dont rêvent beaucoup de formateurs des dispositifs d'Etat et que peu arrivent à réaliser.

Il va de soi que ces différentes stratégies ont été repérées en termes de professionnalisation et que ce repérage n'explicite pas les stratégies sociales et culturelles sous-jacentes.

Rappelons pour conclure que le DUPAD vise un premier niveau de qualification des formateurs d'un niveau BAC+1 et d'une durée de 320 heures, en alternance, sur un an. Cette relative légèreté de la formation lui permet d'être utilisée à des fins très diverses par ces "formateurs à tout faire" qui constituent la main-d'oeuvre essentielle du marché de la formation.

Certains de ces formateurs retournent en formation 3 ou 4 ans plus tard pour poursuivre leur qualification dans le cadre d'un Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales (D.H.E.P.S.) qui leur permettra d'atteindre un niveau BAC+4.

Le DUPAD se situe donc dans une logique de formation discontinue des formateurs. Cette logique nous a paru, à tort ou à raison, correspondre aux caractéristiques régionales de la formation continue.

LES LIEUX ET MODES DE VALIDATION DE LA LICENCE DE SCIENCES DE L'EDUCATION

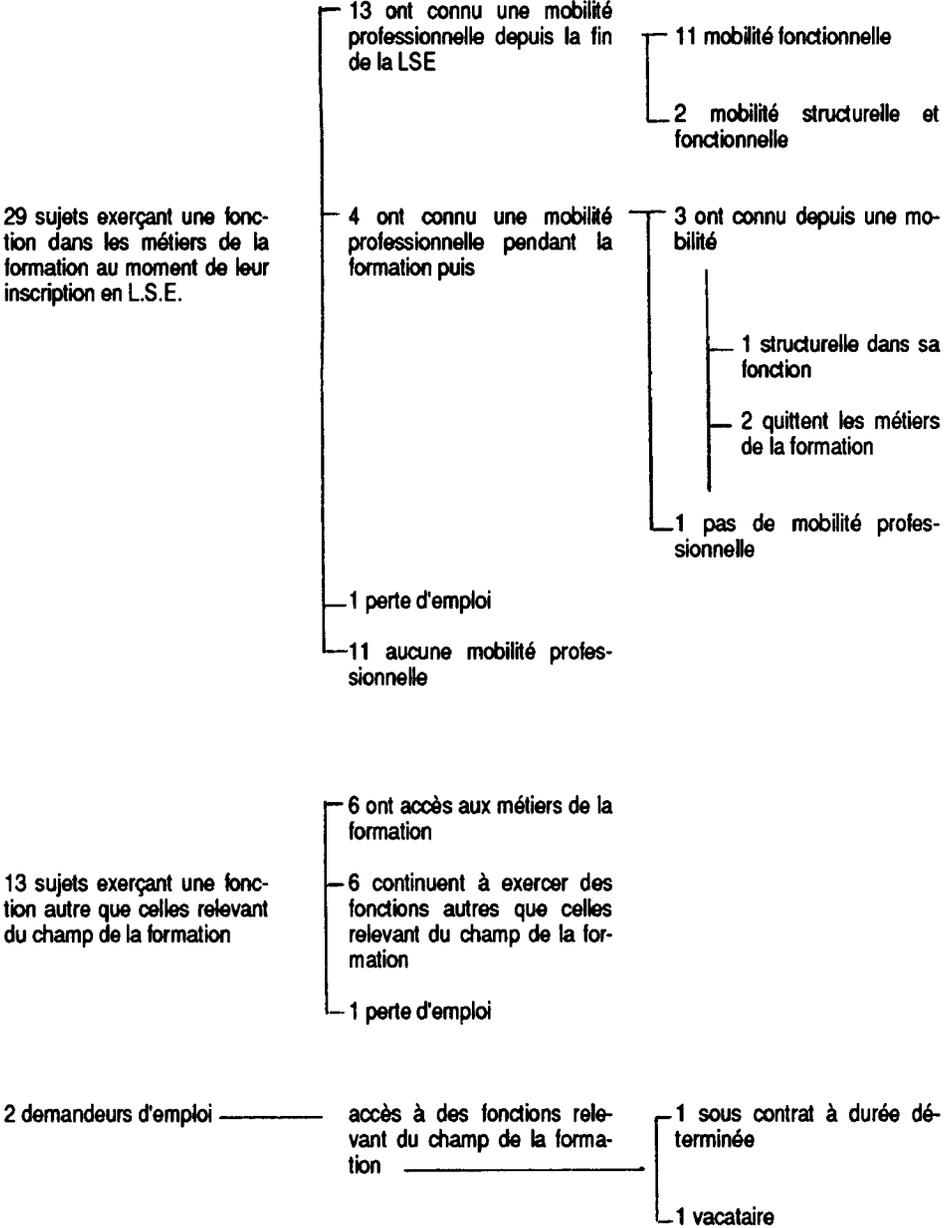
ODILE MONTLIBERT (UNIVERSITE DE NANCY I - NANCY II)

A l'instar du modèle dominant du professionnalisme, la mise en place de dispositifs de formation aux métiers de la Formation qualifiants et diplômants se révélait être l'une des conditions mais non la moindre de l'acquisition d'une qualification professionnelle et de la reconnaissance d'une professionnalité. Dans cette perspective, l'Université, qui ajoute à sa mission de formation une mission de certification-validation, s'est constituée ici et là en lieu de production de formation de formateurs. Elle accomplit cette double mission selon ses propres conceptions des capacités nécessaires à l'exercice des différentes fonctions relevant du champ de la formation et de leur évaluation. Il n'en demeure pas moins que cette légitimation par la voie de la certification universitaire est soumise à une autre évaluation qui est celle des sphères professionnelles. Dès lors se pose la question de savoir quelle valeur, quelle "négociabilité" reçoit sur le marché du travail cette compétence de droit conférée par la certification universitaire. La mobilité professionnelle - fonctionnelle, structurelle, statutaire - des agents de la formation détenteurs de cette qualification, objet de l'étude dont il est fait état ici, a été retenue comme indicateur du niveau de sa reconnaissance par les sphères professionnelles de même que des modes combinatoires de construction de la qualification. Cette première interrogation se double d'une seconde : dans quelle mesure la constitution d'un corpus de savoirs et leur transmission dans des filières spécifiques structurent et précisent les contours d'un espace de qualification et si tel est le cas quelle relation peut-on établir entre les situations de travail et les différents niveaux de compétences qu'elles requièrent, entre le titre, ici la Licence de Sciences de l'Education, et le poste occupé ?

Cette investigation, ayant pour objet la mobilité sociale et professionnelle des étudiants accueillis dans le dispositif de Licence de Sciences de l'Education mis en oeuvre par le CUCES-Universités (organisme de formation continue commun aux Universités de Nancy I et II) à l'issue de cette formation, permet de faire plusieurs constats.

Il apparaît en premier lieu que seule la moitié des sujets ayant suivi cette formation a connu une mobilité professionnelle - laquelle est essentiellement fonctionnelle - ou a eu accès aux métiers de la formation (voir schéma ci-dessous)

DEGRE DE MOBILITE PROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS DE L.S.E.



TOTAL 44

Aussi faut-il distinguer parmi ceux qui ont connu depuis lors une mobilité, ceux pour qui elle est de proximité immédiate, soit un tiers. Pour ceux-là, elle réside essentiellement dans l'extension de la fonction de formateur à celle de formation-coordonnateur. Ceux-ci ont en commun de ne pas avoir suivi de cycles de formation supérieurs à la Licence. Les autres ont connu une mobilité fonctionnelle de plus forte amplitude mais il n'est cependant pas possible d'établir de correspondances entre le cursus scolaire et professionnel antérieur à l'inscription des sujets dans ce dispositif et le poste occupé à cette date et le déroulement des itinéraires professionnels à l'issue de cette formation tant la dispersion est grande, tant du point de vue du degré de mobilité et de son amplitude, des lieux où se déploient ces mobilités que de la durée qui les précède. Par contre, il peut être fait état de certaines récurrences, même s'il existe des exceptions, à l'endroit des titulaires de diplômes de plus haut niveau de spécialisation, en particulier le DESS de Sciences de l'Education lesquels ont eu accès dans presque tous les cas à des fonctions de responsabilité.

En second lieu, il convient de signaler que ce diplôme n'est pas, d'un point de vue statutaire, reconnu dans les différents secteurs de la Fonction Publique ni par les employeurs de ceux qui, dans la population observée, en sont titulaires. Seule une exception a pu être relevée et a pour cadre une entreprise.

Quand on interroge les titulaires de la Licence de Sciences de l'Education sur leurs itinéraires professionnels, il apparaît que cette qualification considérée isolément ne constitue pas une plus-value favorisant leur mobilité professionnelle et sociale et ne fait pas ipso facto l'objet d'une validation. En tout état de cause, il est manifeste que d'autres critères orchestrent la mobilité des agents de la formation. Les raisons de cet état de fait sont à rechercher à plusieurs endroits. La première qui tombe sous le sens est à rapporter au caractère plurivalent de la qualification des agents de la formation. En effet, tout professionnel de la formation est par définition, certes à des degrés variables selon la fonction occupée, détenteur d'une double voire d'une triple compétence et doit être en mesure de mobiliser des savoirs et savoir-faire et des capacités multiples. De plus, la définition des compétences nécessaires à l'exercice d'une même fonction, elle-même déterminée par certaines exigences techniques et sociales, est mouvante selon les lieux de leur utilisation sociale, ce qui peut rendre parfois difficile la mobilité inter-sectorielle des agents de la formation. D'autre part, cette définition connaît en sus dans le temps des variations importantes en raison de l'évolution des politiques publiques et privées de formation. En l'absence d'une codification précise et stable tant des propriétés des postes de travail que des qualités requises, il semblerait qu'à l'exception des agents de la Fonction Publique pour qui la mobilité s'opère par voie de concours, celle-ci repose pour les autres assez fortement à un niveau local sur le capital social et relationnel dont ils sont détenteurs. Selon nos informateurs, la cooptation sur la base d'équations personnelles serait une pratique assez courante de recrutement. Enfin, une autre raison, inspirée du constat fait à l'endroit des fonctions occupées par les titulaires de diplômes tels que le DESS de Sciences de l'Education, est que la Licence de Sciences

de l'Education, en dépit de sa finalité professionnelle, reste somme toute un diplôme qui, dans la hiérarchie des titres, n'atteste pas d'un haut niveau de spécialisation, comparable aux licences disciplinaires.

A la suite de ce constat, il ne faudrait pas conclure cependant que cette formation constitue une qualification superfétatoire. Au contraire, les apports de cette formation par leur transversalité disciplinaire et par la distance réflexive qu'ils permettent sont, selon ses détenteurs, indispensables eu égard aux évolutions de la demande de formation et aux nouveaux modes d'intervention pédagogique. Ce point de vue, partagé par des sujets quelle que soit la fonction occupée, autorise à poser l'hypothèse d'un nivellement des compétences nécessaires à l'exercice des différentes fonctions et d'une évolution de la division classique du travail dans le champ de la formation. Cependant, ces savoirs aussi essentiels soient-ils ne remplacent pas ceux tirés de l'expérience et de la pratique mais doivent s'enrichir mutuellement.

De plus, le titre universitaire délivré à l'issue de cette formation peut constituer une sorte de passeport en permettant à ses titulaires de poursuivre un objectif de formation diplômant à long terme et de haut niveau de spécialisation, notamment pour ceux qui en raison de leur cursus de formation initiale et des conditions d'accès à l'Université, en ont été exclus.

On peut observer aussi que ce diplôme a été, pour les candidats recrutés sans expérience professionnelle de formation, lors des trois premières années de fonctionnement du dispositif, la clef d'accès aux métiers de la formation.

En somme, les capacités développées dans le cadre de ce cursus de formation paraissent n'être qu'un des multiples éléments constitutifs de la qualification des agents de la formation.

L'absence de reconnaissance sociale et professionnelle de cette formation diplômante mais aussi la légitimité de l'Université à s'inscrire comme lieu de production et de certification de savoirs jugés par elle nécessaires, définissent une alternative à travers laquelle se trouve plus largement posée la question de la définition de la qualification des agents de la formation et des compétences qu'ils sont censés mobiliser. En effet, est-ce là l'expression qu'une formation et un titre universitaire ne sont pas, dans les représentations des employeurs, une garantie d'une certaine professionnalité, qu'ils préféreraient de type empirique issue de l'expérience pratique ? Faut-il au contraire incriminer cette formation qui n'attesterait pas d'un niveau de spécialisation suffisamment élevé à la différence semble-t-il du DESS de Sciences de l'Education ?

Enfin, il apparaît que cette qualification supplémentaire n'est pas un élément structurant l'espace professionnel du champ de la formation professionnelle et continue. De fait, aucune relation ne peut être établie entre le titre et le poste occupé, cela à l'intérieur d'une même institution et plus encore d'une structure à l'autre. Il y a au contraire place pour la plus grande hétérogénéité, ce qui laisse entière la question de savoir quels en sont les principes organisateurs.

PRESENTATION DU DISPOSITIF DE FORMATION DE FORMATEURS EN PICARDIE : LE DUFA

ANNE PIGACHE (UNIVERSITE DE PICARDIE)

1. PARTENARIAT ET ARTICULATION DE LOGIQUES COMPLEMENTAIRES

Le dispositif de formation de formateurs s'est efforcé, depuis 1982, en créant un cursus pluriannuel qualifiant, diplômant (DUFA), de faire face à la demande croissante de formation de formateurs en Picardie, et à la complexification des tâches et compétences requises.

Pour ce faire, l'originalité de la démarche a consisté d'emblée à se constituer en pôle de compétences interpartenariales, qui dynamise et articule des logiques différentes, tant en matière de pédagogie que de validation des compétences.

Se sont donc regroupés l'Université, à travers son service de formation continue, la Direction de l'Education Permanente, le CAFOC, le CREAM, l'AFPA.

Nous ne saurions trop insister sur les aspects positifs d'un tel dispositif. En effet, si dans notre culture l'acquisition d'un savoir, d'une qualification, et donc d'une reconnaissance sur le marché de l'emploi, se trouvent liés la plupart du temps à la délivrance d'un diplôme, la logique de la validation a l'ambition de conjuguer l'acquisition de savoirs à celle des savoir-faire et savoir-être.

Il s'agissait, pour les partenaires impliqués dans le DUFA, d'intégrer à la logique diplômante un contrôle de la formation qui ne soit pas ramené à un simple examen des connaissances des formateurs stagiaires, de mettre en place des procédures d'évaluation dynamique qui intègrent à la fois leurs acquis antérieurs et leurs objectifs futurs.

Cette démarche associant logiques diplômantes et logiques professionnelles oblige également les stagiaires à une attitude active et productive tout au long de la formation.

2. REAJUSTEMENT DE PROGRAMMES ET PROCEDURES

Le centre de formation s'est donc doté de procédures pédagogiques, d'outils différenciés selon les spécificités de chaque partenaire et d'instances de concertation qui traduisent sa volonté de ne pas enfermer la formation dans un modèle trop rigide, qui serait incapable de se remettre en cause en fonction de l'évolution économique, sociale et culturelle.

Ainsi, le souci constant d'articuler le DUFA au repérage des capacités requises pour exercer le métier de formateur s'est traduit selon trois modalités suivantes :

1. réajustement de programmes en fonction des profils des groupes reçus en formation et d'objectifs nouveaux ;
2. création de procédures pédagogiques qui ont pour objectif d'optimiser les capacités d'analyse, de conception et de production des formateurs ;
3. remaniement des modalités d'évaluation.

Nous tenons à souligner que toutes les modifications apportées ou évolutions que nous évoquons ici se font dans le cadre d'un conseil technique et pédagogique où siègent non seulement les représentants institutionnels qui pilotent la formation, mais également des représentants d'organismes de formation et de formateurs.

C.A.F.O.C. Centre Académique de Formation Continue

C.R.E.A.I. Centre Régional pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptées

A.F.P.A. Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

1ère modalité d'articulation aux capacités requises

Réajustement des programmes et des contenus

Nous prendrons pour exemple l'U.F. "Connaissance de l'entreprise" qui, dans un premier temps proposée comme optionnelle, s'est trouvée réintroduite parmi les U.F. obligatoires.

Il faut noter que ceci correspondait d'ailleurs à un souhait des stagiaires en cours de formation.

Cette unité de formation centrée sur les spécificités de l'entreprise se propose, au delà de l'apport de connaissances, de modifier les perceptions qu'ont les stagiaires et de mesurer les écarts entre leur représentation et la réalité de l'entreprise, avec pour corollaires, de les inciter à articuler de façon plus pertinente leurs projets de formation aux besoins de l'environnement économique et social en pleine mutation.

La formation vise également à donner aux formateurs des instruments de travail directement opératoires dans le champ professionnel, à favoriser l'acquisition de méthodes et d'outils d'analyse de situations pédagogiques, institutionnelles, débouchant sur une capacité d'action et d'innovation.

Avec les objectifs généraux se conjuguent des objectifs en terme de qualification :

- développement des compétences pédagogiques, des capacités de transfert à différents types de public ;
- acquisition d'une compétence pédagogique dans un domaine technique ;
- développement des capacités à s'insérer dans un monde socio-professionnel en pleine mutation.

Par ailleurs, la prise en compte d'une nécessité régionale de formation des formateurs à la lutte contre l'illettrisme a incité l'équipe pédagogique à créer une 3ème option au DUFA, s'assurant le concours de spécialistes, chercheurs et praticiens engagés dans cette démarche au niveau régional et national.

Nous pourrions multiplier les exemples en citant chaque unité de formation qui a été repensée et réaménagée soit en termes de contenus, soit en termes de dynamisation et d'appropriation des savoir-faire, soit en termes de modalités d'évaluation.

2ème modalité d'articulation aux capacités requises

Renforcement des procédures pédagogiques

Prenons pour exemple les trois types d'ateliers mis en place :

- analyse des pratiques professionnelles ;
- lecture ;
- recherche.

Lieux de confrontation des expériences, d'analyses centrés sur les problèmes de terrain réels, de productions collectives et individuelles d'outils, leur incidence sur le processus de formation a considérablement augmenté ne serait-ce qu'en volume horaire (actuellement près d'1/3 de la formation).

Par ailleurs, chaque unité de formation est conçue pour que s'équilibrent les apports théoriques et pratiques de telle sorte que l'expérience professionnelle puisse s'enrichir des apports théoriques et qu'inversement s'amorce une recherche sur la pratique professionnelle.

3ème modalité d'articulation aux capacités requises

Remaniement des modalités d'évaluation

Au-delà de l'évaluation traditionnelle des savoirs, les dispositifs d'évaluation mis en place et remaniés concourent à tester les capacités en termes de savoir-faire.

Ainsi les évaluations de 1ère, 2ème et 3ème années portent sur des comptes-rendus d'analyse des pratiques, l'élaboration d'étude de cas, d'outils pédagogiques, la production d'un mémoire de 3ème année visant à faire porter un regard méthodologique sur les pratiques.

Remarquons que les coefficients affectés à ces travaux sont plus importants que ceux affectés au contrôle des connaissances (savoirs).

Citons également la mise en place de dispositifs d'évaluation en termes de savoir-être à travers les exercices de simulation contrôlée, de communication, entraînement à la prise de parole, à la gestion des conflits, à la négociation, évaluation positive, mettent l'accent sur la prise de conscience de capacités inexploitées plutôt que sur les manques.

Il faut en dernier lieu ajouter l'évaluation du parcours de formation.

La prise en compte de la progression effectuée par le formateur depuis son entrée en formation intervient également en complémentarité du système de notation, ce mode d'évaluation est facilité par l'établissement d'un contrat de formation et du suivi individualisé des stagiaires.

Le contrat de formation négocié entre les responsables de formation et le stagiaire porte sur l'engagement d'assiduité et de production du stagiaire au cours de sa formation, l'analyse de ses acquis à l'entrée en formation et la formulation d'un projet.

3. GESTION DE L'HETEROGENEITE DES NIVEAUX ET DES FONCTIONS DES STAGIAIRES

L'hétérogénéité des groupes en formation tant du point de vue de leur niveau initial que de leur diversité d'origine institutionnelle et de fonction rend indispensable l'établissement de ce contrat de formation et du suivi individualisé.

Dès l'origine, le centre de formation a fait le choix d'un recrutement large, qui tienne compte de la réalité locale : le niveau de formation initiale des formateurs en cours d'emploi en Picardie variant du CAP au Bac + 2, voire actuellement quelques Bac + 4.

Le décret de juillet 85 sur la validation des acquis professionnels ou personnels a considérablement facilité les procédures légales d'intégration dans le cursus, mais parallèlement a nécessité un effort accru des responsables et intervenants pour se donner les moyens de gérer cette hétérogénéité, en particulier en renforçant les objectifs de production individuelle et collective des ateliers et en s'efforçant d'individualiser les parcours et le suivi des stagiaires.

EN CONCLUSION

La réflexion de l'équipe pédagogique se centre sur l'analyse des éléments suivants :

- souplesse du recrutement fondé sur l'analyse des prérequis en termes de niveau mais également en termes d'expérience professionnelle ;

- organisation des procédures de formation qui doivent répondre à des objectifs en termes de capacités plus que de matières pour éviter tout risque de rigidification ou de cloisonnement ;
- nécessité de pluripartenariat et de la participation de professionnels compétents pour répondre à la volonté de faire atteindre le niveau II ;
- nécessité d'une procédure de validation par étapes, fondées sur des modes d'évaluations multiples ;
- mise en place et diversification des passerelles possibles post-DUFA par mode de conventionnement ou d'équivalences avec d'autres cursus existants.

Ainsi :

- Licence Maîtrise Sciences de l'Education
- Licence Maîtrise en Sciences Sociales
- Modules de gestion des ressources humaines
- DESS de Conseil en Communication.

Les contenus qualifiants ainsi définis, la procédure d'homologation, ainsi que la mise en place de passerelles par équivalence avec d'autres filières, devraient avoir pour effet d'une part de contribuer à une meilleure reconnaissance par la profession des formateurs picards, d'autre part d'aider ces formateurs à s'insérer au mieux dans leur environnement social en élargissant leurs possibilités d'acquisition de compétences.

LES FORMATEURS : CARACTERISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES ET FORMATION

Analyse d'une population de formateurs d'un site expérimental

JOSETTE PENDARIES (CAFOC DE NICE)

1. CADRE DE L'ETUDE

En novembre 1988, s'engageait une formation de formateurs organisée par le Centre Académique de Formation Continue (CAFOC) de Nice.

Elle était commanditée par la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle (DRFP) de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Cette formation était destinée à accompagner et faciliter la mise en oeuvre des Dispositifs Expérimentaux Locaux de Formation Individualisée (DELFI), expérimentation préfigurant le Crédit-Formation Individualisé. Trois sites avaient été choisis par la DRFP : Istres, Fréjus et Antibes-Cagnes-sur-mer ; le CAFOC de Nice avait la responsabilité de cette formation sur les deux derniers sites.

Il s'agissait de sensibiliser tous les participants à ce dispositif, quels que soient leur statut, fonction ou employeur, aux CAP par unités capitalisables, aux principes de l'individualisation des formations et au projet de l'expérimentation voulue par la DRFP.

Cette dernière avait posé la participation à cette formation comme condition sine qua non de l'intervention dans le dispositif ; celle-ci était donc obligatoire aussi bien pour les formateurs, les responsables de formation (associations et GRETA) que pour les personnels des structures d'accueil et d'information des jeunes (PAIO, ALE).

Pour permettre à tous ces professionnels de participer à cette formation, nous avons conçu et organisé un Centre Permanent de formation qui a fonctionné pendant deux mois sur les deux sites concernés, le GRETA Antipolis à Valbonne et la Chambre de Commerce et d'Industrie à Fréjus.

Cette formation individualisée, débutait par un entretien d'accueil, individuel et sur rendez-vous, qui avait pour rôle d'informer les participants des objectifs et modalités pédagogiques, de leur remettre les documents préparatoires et de planifier leur calendrier.

Chargée d'organiser ces entretiens d'accueil à Sophia Antipolis, j'ai proposé de saisir cette opportunité d'une rencontre avec un nombre aussi impor-

tant de formateurs, pour y inclure une enquête pouvant nous permettre de mieux connaître les formateurs.

Il s'agissait d'une part de vérifier une des hypothèses avancées pour expliquer la difficulté à recruter des formateurs pour le DUFA (Diplôme d'Université de Formation d'Adultes) ; à savoir : "les formateurs des Alpes-Maritimes sont essentiellement des diplômés de l'enseignement supérieur et ne sont donc pas intéressés par un DUFA dont le niveau de sortie est Bac + 2".

Cette démarche s'inscrivait d'autre part, dans la préoccupation ancienne du CAFOC d'ancrer sa politique de développement de formation de formateurs sur une meilleure connaissance des organismes de formation et des formateurs des Alpes-Maritimes.

C'est ainsi qu'en 1986, le CAFOC avait obtenu, du Conseil Régional Provence-Alpes-Côte d'Azur, une subvention pour mener dans un premier temps une étude sur les organismes de formation et les formateurs des Alpes-Maritimes. Un rapport d'enquête exploratoire a déjà été remis ; le rapport final est en cours de rédaction ; il s'appuie sur le dépouillement des questionnaires remplis par environ 80 organismes de formation du département ; quelques questions concernent les conditions d'emploi et les caractéristiques des formateurs employés par ces organismes.

C'est donc pour compléter cette information et affiner notre connaissance du public des formateurs, que nous avons proposé à tous les participants à cette formation de répondre à un ensemble de questions, dans le cadre de l'accueil individualisé. Les questions ont été posées oralement et la transcription écrite réalisée par nos soins.

C'est le dépouillement d'une partie de l'information recueillie que je propose de faire dans le cadre de cette communication. 86 personnes sont concernées ; il s'agit de tous ceux qui ont été formateurs (même si au moment de l'enquête, ils occupent d'autres fonctions, comme celle de responsable de l'organisme de formation), sont formateurs ou vont l'être dans le cadre de ce dispositif expérimental ; on a donc exclu de cette analyse les personnels des structures d'information et d'accueil (au nombre de 24).

Le travail en question détaille, outre leurs caractéristiques sociales (âge, sexe, situation de famille), leur forme d'emploi au moment de l'enquête, leur ancienneté dans l'organisme de formation et dans la formation continue et leur formation personnelle (initiale et continue).

Consciente du caractère non représentatif de cette population, je me suis interdit tout approfondissement statistique et toute tentative d'extrapolation ou de généralisation. Je me borne donc à proposer un ensemble de données structurées et quelques constats qui pourront servir de support à un échange en commission et être mis en relation avec les éléments de connaissance disponibles par ailleurs et par les uns et les autres.

2. QUI SONT CES FORMATEURS ? CARACTERISTIQUES SOCIO-PROFESSIONNELLES

2.1 Ils sont 86 = 48 femmes et 38 hommes.

2.2 Quel âge ont-ils ?

- Leur âge moyen est de 38,3 ans ; la moyenne pour les femmes se situant précisément à 38,8 et pour les hommes à 37,7 ans.
- Le mode est identique pour les deux sexes : 41-45 ans.
- La dispersion est légèrement plus grande chez les hommes que chez les femmes.

A titre de comparaison, on peut se référer à l'étude menée par E. Dugue¹, dans la région Ile de France auprès d'une trentaine d'organismes de formation intervenant dans le dispositif 16-18 ans et dans laquelle une centaine de formateurs ont été rencontrés : *« Les formateurs intervenant dans le dispositif sont jeunes = la moitié de notre échantillon a moins de 30 ans, avec une pointe (36%) entre 26 et 30 ans (...). Les femmes sont plus âgées (43% d'entre elles ont moins de 30 ans contre 56% chez les hommes) »*

Par contre F. Couffinhall et O. Montlibert, dans l'étude qu'ils ont effectuée en 1987, auprès de 471 formateurs de Lorraine², fournissent des données plus proches des nôtres : *« Tout d'abord, il faut signaler que la population observée n'est pas très jeune, puisque seulement 14,8% de cette population a moins de 26 ans, tandis que 46,3% a plus de 37 ans »*.

2.3 Quelle est leur situation de famille ?

Sur les 40 qui se déclarent célibataires, 11 ajoutent qu'ils vivent en concubinage, "maritalement" et qu'ils ont des enfants.

2.4 Quel est le statut "juridique" de leur employeur ?

On constate que, dans ce groupe de formateurs, les femmes sont plus employées par les associations que par les GRETA (29 et 19) et que pour les hommes, la situation est inversée (17 et 21).

2.5 La formation continue constitue-t-elle leur activité professionnelle principale ?

1 "Les formateurs de Jeunes : Identité, Statut, Intégration professionnelle", Revue Education Permanente, n° 74, 1984, pp. 29-42.

2 *Quelques évolutions de l'offre de formation en Lorraine et leurs conséquences sur la qualification des formateurs*, sous la responsabilité d'A. ALVARENGA, CUCES, octobre 1987.

Formation continue	Femmes	Hommes	Total
Activité professionnelle principale	32	18	50
activité professionnelle secondaire	16	20	36
Total	48	38	86

Se retrouvent dans la deuxième catégorie : les enseignants en formation initiale, les surveillants, les maîtres auxiliaires ; les personnels des organismes de formation ayant une activité principale relevant souvent du secrétariat ou de la gestion et qui, dans ces domaines, effectuent des interventions auprès des publics de formation de l'organisme employeur ; ceux qui ont une autre activité professionnelle (souvent en libéral).

Ce tableau nous permet de faire les constats suivants :

- pour un peu plus d'1 formateur sur 2, la formation continue constitue la principale activité professionnelle ;
- la proportion est plus forte pour les femmes : 2 sur 3 ont leur activité principale dans la formation continue.

2.6 Quelle est la forme de leur emploi ?

Forme d'emploi Sexe	Contrat à durée indéterminée agent titulaire de la fonction publique (4)	Contrat à durée déterminée	Vacataires		Autres (1)	Total
			Exclusivement (3)	Exerçant une autre activité (2)		
Femmes	19	17	8	4	0	48
Hommes	17	11	2	6	2	38
Total	36	28	10	10	2	86

- (1) Dans cette rubrique, nous avons classé 2 objecteurs de conscience.
- (2) Il s'agit là des vacataires de la formation continue exerçant une autre activité professionnelle qui se caractérise, dans la plupart des cas, par la précarité : maître-auxiliaire, surveillant ou "libéral débutant".
- (3) Nous avons appelé "vacataires exclusivement" tous ceux qui n'ont pas d'activité professionnelle ailleurs que dans la formation continue et qui n'y interviennent qu'en vacations (pour 1 ou plusieurs organismes de formation). Cette situation est dans certains cas choisie (ex. : une formatrice déclare : « la vacation me convient, elle me permet de garder un pied dans la vie professionnelle tout en me laissant du temps pour m'occuper de mes enfants ») mais dans la plupart des cas elle est subie et concerne essentiellement des femmes.
- (4) Cette catégorie constitue la forme d'emploi la plus stable ; elle regroupe 24 titulaires de la fonction publique (essentiellement des enseignants de lycée professionnel) et 12 contractuels(lles) à durée indéterminée (issu(e)s des associations).

Ainsi donc, un peu plus de la moitié de l'effectif est dans une forme d'emploi précaire.

Si on rapproche les 12 contractuels(lles) à contrat à durée indéterminée des 46 formateurs qui sont employés par des associations de formation, c'est quasiment 3 formateurs sur 4 employés par des organismes de formation de type associatif, qui sont dans une forme d'emploi précaire. On constate de même que la précarité touche légèrement plus les femmes que les hommes.

Dans l'étude précitée, F. Couffinhal et O. Montlibert constatent : *« Contre toute attente, la population observée compte un pourcentage, somme toute, relativement élevé de CDI-temps plein : 45,2% de la population enquêtée. Si l'on ne prend en considération que les individus qui ont répondu aux 2 questions à la fois (nature du contrat, temps de travail), le pourcentage des CDI-temps plein augmente, il passe en effet à 55,3% »*³. De ce point de vue, les formateurs de Lorraine interviewés paraissent plus privilégiés que ceux des Alpes-Maritimes !

2.7 Depuis combien de temps travaillent-ils dans la formation continue ?

- 2.7.1. Ancienneté dans la formation continue. La majorité des femmes et des hommes ont une ancienneté égale ou supérieure à 4 ans, avec un mode identique, correspondant à une ancienneté supérieure à 6 ans.
- 2.7.2. Forme d'emploi et ancienneté dans la formation continue.

	-1 an	1 à 2 ans	3 ans	4 à 6 ans	+ 6 ans	Total
CDI ou titulaire de la fonction pub.	1	2	6	11	16	36
CDD	5	4	6	7	6	28
Vacataires exclusivement	2	1	4	2	1	10
Autres activités professionnelles	1	3	3	1	2	10
Autres	2					2
Total	11	10	19	21	25	86

Plus de la moitié de l'effectif des contrats à durée indéterminée ou titulaires de la fonction publique a une ancienneté dans la formation continue égale ou supérieure à 4 ans.

Quand aux contrats à durée déterminée, ils se répartissent sur l'ensemble des catégories d'ancienneté avec une majorité se situant dans les trois premières (égale ou inférieure à 3 ans) et le mode dans la catégorie 4 à 6 ans.

3.1 Niveau de formation initiale et sexe

	I et II	III	IV	V	VI	Total
Femmes	21	13	11	2	1	48
Hommes	19	3	10	5	1	38
Total	40	16	21	7	2	86

Un peu moins d'1 formateur sur 2 a un niveau de formation initiale supérieur ou égal à Bac + 3 et près d'1 sur 4 un niveau baccalauréat.

Pour établir ces données, je me suis référée à la nomenclature des niveaux de formation ; la notion de niveau n'implique pas la possession du diplôme.

A titre de comparaison, E. Dugue, dans l'article précité de la revue Education Permanente, se réfère à une répartition par diplôme ; ce qui donne les résultats suivants :

CAP, BEP, BEPC :	24,8%	Bac + 2 :	27,3%
Baccalauréat :	27,3%	Licence, maîtrise et au delà :	30,7%

et elle ajoute : « *Les femmes sont (...) beaucoup plus diplômées (ainsi 40% d'entre elles ont le niveau licence, maîtrise, contre 25% des hommes* »⁴. Ce que nous ne retrouvons pas dans notre population masculine puisqu'1 formateur homme sur 2 a un niveau de formation initiale égal ou supérieur à Bac + 3.

Quant à F. Couffinal et O. Montlibert, ils constatent que le niveau de formation initiale des formateurs lorrains : « *est généralement élevé, puisque 58,4% de la population observée est au moins titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur* »⁵.

3.2 Nature de la formation initiale selon le sexe

On constate une dominante littéraire chez les femmes (23 sur 48) et technique chez les hommes (16 sur 38).

4 Page 37.

5 Page 44.

4. LA FORMATION CONTINUE DES FORMATEURS

4.1 Existence d'une formation continue selon le sexe

	Oui	Non	Total
Femmes	39	9	48
Hommes	33	5	38
Total	72	14	86

J'ai considéré comme formation continue, toute formation suivie par les formateurs après interruption des études (depuis la formation ponctuelle sur thème et courte à la formation longue et diplômante) ; ce que J. Hédoux⁶ intitule "*reprise d'études*". C'est ainsi qu'il constate, dans son étude consacrée aux formateurs CREFO (Centre Régional d'Education et de Formation en milieu Ouvrier) que 7 formateurs interviewés sur 10 ont repris des études. Proportionnellement, dans notre enquête, ils sont plus nombreux.

Si l'on essaie d'analyser les cas singuliers des formateurs qui n'ont pas eu accès à la formation continue, on constate qu'il s'agit soit :

- de formateurs jeunes et récents dans la formation continue (1 femme et 4 hommes), avec une particularité pour 3 des jeunes hommes : ils sont formateurs en attendant une professionnalisation autre ;
- des formateurs plus âgés ayant exercé une autre activité professionnelle et qui pour des raisons diverses (déménagement, santé, chômage) viennent de se reconvertir dans la formation continue (3 femmes et 2 hommes) ;
- quant aux formateurs relativement anciens dans la formation continue (de 2 à 5 ans), l'une est vacataire depuis 4 ans, 2 sont enseignantes en Lycée professionnel depuis plus de 10 ans et 2 travaillent dans le même organisme de formation (à mettre en relation avec la politique de gestion du personnel de cet organisme ?).

4.2 Existence d'une formation continue selon le niveau de formation initiale

Tous les niveaux de formation initiale accèdent dans quasiment la même proportion à la formation continue : environ 8 sur 10.

Cependant, si on distingue les hommes des femmes, on constate que ce sont les niveaux de formation initiale V et VI chez les femmes, et les niveaux de formation III et VI chez les hommes qui ont le plus recours à la formation continue.

6 J. HEDOUX, "Des formateurs et leurs publics jeunes : Solidarité et Proximités sociales", *Education Permanente*, n° 74, 1984, pp. 43-65.

4.3 Nature de la formation continue

Il n'y a pas de différence significative entre hommes et femmes quant à la nature de la formation continue effectuée (diplômante, non diplômante).

De même, il y a autant de formateurs, hommes et femmes confondus, qui ont suivi des formations diplômantes et non diplômantes.

4.4 Sur les 30 formateurs ayant un niveau de formation initiale de IV à VI, 17 ont, par le biais de la formation continue, élevé leur niveau de formation ; soit un peu plus de 1 sur 2 ; et cela parfois de manière spectaculaire.

C'est ainsi qu'une formatrice de niveau de formation initiale VI a obtenu un DUFA qui lui permet d'accéder au niveau III ; une autre ayant le Bac (niveau IV) a passé un DEA et un DESS (niveau I et II). De même, un formateur de niveau de formation initiale VI a suivi à l'armée une formation qualifiante de niveau III.

On constate également que les femmes de niveau de formation initiale IV et VI ont davantage que les hommes accédé à des formations continues qui leur ont fait améliorer leur niveau de formation initiale (10 femmes sur 14 et 7 hommes sur 16).

COMMISSION 2.1 :

**LA PROFESSIONNALISATION DES METIERS
DE LA FORMATION :
APPROCHE TRANSVERSALE ET GENERALE**

RAPPORT DE SYNTHÈSE

ANIMATRICE : ANDRÉE COLLOT (CUCES - UNIVERSITÉ DE NANCY I - NANCY II)

RAPPORTEUR : ALAIN FALIU (MAFPEL LILLE)

Sous l'intitulé "**Approches transversales et générales de la professionnalisation des métiers de la formation**", la Commission II.1 regroupe les communications qui abordent les évolutions des métiers de la formation sans distinguer nécessairement les deux champs d'intervention majeurs que sont les entreprises et les actions impulsées par l'État et les collectivités territoriales. Six communications étaient disponibles au moment du Colloque, quatre d'entre elles ont été présentées par leur auteur et ont fait l'objet d'échanges entre les trente-deux participants. Trois communications supplémentaires ont été annoncées et figurent à présent dans les Actes.

A partir de ce qui s'est dit dans la commission de travail et pour introduire succinctement les neuf textes qui suivent, nous cherchons à éclairer la contribution au thème général de la Commission, de chacun des textes sachant que les questions-clefs suivantes, qui ont traversé les échanges de la Commission, peuvent aussi guider la lecture des communications :

- quelle identité professionnelle du formateur d'adultes se dessine à partir des évolutions économiques et sociales en cours ?
- quels enjeux, quelles questions cruciales se font jour aujourd'hui pour concevoir et mettre en place une formation initiale et continue des formateurs d'adultes ?

Des points de vue largement complémentaires ont été exprimés au cours des échanges.

En premier lieu, Jean-Luc Primon (*Les professions de la formation : structure des emplois*), questionne les catégories statistiques utilisées par l'INSEE dans ses enquêtes Emploi. "Cadres de formation" et "formateurs", de quoi s'agit-il vraiment ? Ces salariés exercent-ils leurs activités, dans le "privé" ? Dans le "public" ? Le caractère fondamental de ce "premier éclairage" a été souligné dans les échanges et certains ont convenu que « à y regarder de plus près, on ne savait en fait pas grand chose du marché de l'emploi des métiers de la formation ».

En écho à ces aspects quantitatifs, le point de vue de **Pierre Hébrard** (*Intégration de la formation*) stimule la vigilance et alerte sur les "glissements successifs" qui conduisent, par "idéologie dominante" et "consensus" interposés, à tenir pour vrai ce qui n'est pour lui qu'une hypothèse, à savoir : « dans les rapports entre le champ de la formation et le champ économique, les enjeux de la formation comme ensemble d'activités, ne se réduisent pas à des intérêts économiques ».

Deux textes ensuite, celui de **Johnny Stroumza** (*Quelle profession pour les formateurs ?*) et de **Christine Josso** (*Approche biographique des processus de formation de pionniers de l'éducation des Adultes et de la formation professionnelle continue : repérage pour un concept de formation de formateurs*), apportent des contributions à la conception des formations de formateurs d'adultes. Nécessaire polyvalence et maîtrise du processus de formation sont revendiquées dans le premier cas pour une formation de haut niveau délivrée par l'Université ; le concept "d'itinéraire de formation professionnelle" apparaît, dans le second texte, comme un point d'appui essentiel à l'évaluation des expériences personnelles, éducatives et professionnelles, des formateurs d'adultes qui ont à prendre le relais des "pionniers".

A la suite de ces investigations quantitatives, qualitatives et historiques, une série de quatre contributions rend compte d'expériences originales menées d'une part dans les deux régions françaises de Champagne-Ardenne et de Bretagne et, d'autre part, dans deux institutions de formation, l'AFPA et l'Institut Régional Léo-Lagrange Nord-Pas-de-Calais.

Jean-Pierre Bretaudeau (*Initiative de formation de formateurs en Champagne-Ardenne*) et **Benoît Hooge** (*Une approche interinstitutionnelle : le développement des métiers de la formation en Bretagne*) présentent, chacun à sa manière, le panorama régional des collaborations interinstitutionnelles, plus ou moins stabilisées pour proposer aux formateurs d'adultes une offre de formation modulaire et concertée. Benoît Hooge témoigne, de manière très concrète, des "problèmes complexes à résoudre" qui, en dépit du succès des formations offertes, demeurent.

Comme pour les deux témoignages précédents, **Didier Sutter** pose les mutations du paysage de la formation d'adultes. Il fonde sa thèse "*Formation des formateurs : l'inévitable développement*" (titre de sa communication) sur la description d'une "révolution" intervenue au sein de son institution avec la mise en place du dispositif de formation MAIF dont la souplesse de fonctionnement permet, depuis 1986, de répondre "aux besoins des formateurs des institutions comme de ceux des entreprises". Soulignons qu'il « devrait permettre prochainement la délivrance d'un titre national (Niveau III) ».

La contribution d'**André Noël** (*L'expérience de l'Institut régional de formation Léo Lagrange*) a suscité dans la commission de nombreuses questions... C'est qu'en effet, cet organisme de formation met en oeuvre depuis

1985, une ambitieuse politique de formation de son personnel qui a conduit l'organisme en 1988, à contracter avec l'Etat et la Région un Engagement de Développement de la Formation (EDF). Les questions relatives à d'éventuelles contradictions entre effets produits par la formation de formateurs et politiques de gestion des ressources humaines dans les entreprises et/ou dans des organismes de formation, se trouvent ici maîtrisées, analysées et conduites au quotidien par des acteurs impliqués, soucieux de réfléchir leurs pratiques et les politiques qu'ils mettent en oeuvre.

Enfin, et comme nous l'annonçait, **Jean-Marie Barbier** dès le début des travaux de la Commission, la **Synthèse de Jeanne-Marie Rebondy** vient à la fois éclairer et ouvrir à de nouvelles perspectives aux témoignages et échanges du Colloque. Comme l'indique le titre, les "*Voies nouvelles de développement de la formation de formateurs*" naissent du travail d'enquête mené par l'auteur. Elles nous apparaissent aussi en **parfaite cohérence** avec, à la fois, les quatre témoignages décrits ci-dessus et le souci commun qui émerge des échanges : contribuer à l'amélioration des pratiques de formation de formateurs d'adultes par la construction rigoureuse d'un regard critique vigilant.

LES PROFESSIONS DE LA FORMATION : STRUCTURE DES EMPLOIS

JEAN-LUC PRIMON (GERM-CERCOM, NICE)

Il est intéressant, pour qui désire connaître l'évolution des effectifs ou la composition d'une population, groupe social ou profession, de saisir la logique de classement dans les statistiques officielles pour, d'une part, ne pas restituer seulement les clivages introduits dans les nomenclatures et, d'autre part, mettre à l'épreuve l'identité sociale représentée dans les catégories statistiques.

L'examen de la place des professions de la formation dans les nomenclatures des professions et d'emplois nous propose une représentation assez stable de quelques grands traits qui caractérisent ces professions.

Généralement, on y distingue les cadres de la formation et les formateurs. Les premiers sont classés dans le groupe qui occupe les positions supérieures du salariat ; les seconds dans celui qui occupe les positions intermédiaires. Parler de "professions de la formation" n'est légitime qu'en référence à l'activité et à la fonction de formation qui figurent d'ailleurs dans les désignations de ces occupations. C'est cette référence et le statut salarial, qu'elles partagent avec la majorité de la population active, qui les rapprochent. Mais il est apparent qu'elles se donnent à voir officiellement plus sous une forme hiérarchisée et divisée socialement que comme un ensemble ou un groupe singulier à forte homogénéité sociale. Le plus intéressant c'est peut-être que ce clivage "cadres"/"non cadres" se double d'un clivage "privé"/"public", ou plus exactement "entreprise"/"fonction publique".

Il convient désormais de soumettre à l'épreuve des faits chiffrés, que ces catégories contribuent à fabriquer, quelques-uns des traits qui caractérisent ces professions.

LA STRUCTURE DES EMPLOIS DES PROFESSIONS DE LA FORMATION

Pour ce faire, nous avons analysé les données produites par l'enquête "structure des emplois" de 1984 à 1987¹. Cette enquête est le résultat de l'exploitation d'un questionnaire administratif rempli par les établissements de plus de dix salariés du secteur privé et semi-public. Le champ théorique de l'enquête est estimé à un peu plus de 10,6 millions de personnes, soit 59% de l'ensemble des effectifs salariés. Elle ne concerne donc que la population salariée. Les secteurs d'activité industrielle sont bien couverts, ainsi que certains secteurs tertiaires (assurances, organismes financiers, transports, commerces de gros) ; par contre, le secteur des services marchands rendus aux particuliers et celui des services non-marchands - qui comprennent les activités d'enseignement (marchandes et non marchandes) parmi lesquelles la formation d'adultes et la formation continue - sont particulièrement incomplets (19,1% de la population salariées de ce secteur), les administrations et les établissements de moins de dix salariés n'étant pas soumis à l'enquête.

Les professions de la formation : des emplois de services ?

A la lecture de la dernière ligne du tableau 1, il apparaît que ce sont dans des services non marchands que les professions de la formation sont le plus employées (44,49% du total). Le deuxième secteur d'emploi sont les services marchands (21,18% du total). Ces deux secteurs emploient la majorité absolue de ces professions, soit très exactement 66,67% de l'ensemble de la population.

Tableau 1 : répartition par secteurs et activités économiques

PROFESSIONS	Entreprises	Services marchands	Services non marchands	Total
Cadres de formation	53,19	22,41	24,4	100
Formateurs	22,03	20,37	57,6	100
ENSEMBLE	34,33	21,18	44,49	100
	PRIVE		PUBLIC	
	AUTRES ACTIVITES	ACTIVITES DE SERVICES		

Malgré les limites de la représentation de ces secteurs dans le champ de l'enquête, cette première observation tend à confirmer le trait majeur qui se dégage du classement de ces professions dans les nomenclatures : c'est dans les secteurs d'activité qui comprennent les fonctions de formation et les éta-

1 INSEE, Structure des emplois, collection D.

blissements qui exercent pour activité principale la formation des adultes et la formation continue que sont localisés la majeure partie des emplois des professions de la formation. En outre on sait que c'est également dans les services marchands rendus aux entreprises que sont contenues les activités d'études, de conseils et d'expertises.

Dans la nomenclature d'activités et de produits (NAP) les services non marchands et marchands se distinguent par leurs ressources principales : celles des uns sont constituées pour plus de 50% d'impôts, de cotisation sociales, de transferts en provenance d'autres administrations publiques ou de contributions volontaires des ménages, celles des autres proviennent principalement de la vente de leurs services. De plus, au sein des services non marchands une distinction est effectuée entre les services à caractère privé et ceux à caractère public : quel que soit le statut juridique, les ressources des premiers proviennent principalement de contributions volontaires en provenance des ménages. Pour ce qui concerne les activités de formation, lorsqu'elles sont des services non marchands, elles sont toujours à caractère public. Aussi, pour ces activités la distinction entre les services marchands et non marchands clive, selon les critères définis ci-dessus, ces services en "privé" et "public".

Si les données à notre disposition ne nous permettent pas d'affirmer, en toute rigueur, que ces emplois sont localisés précisément dans ces activités, tout porte à le croire. Quoiqu'il en soit nous pouvons affirmer que les emplois des professions de la formation sont d'abord des emplois de services et principalement de services non marchands dont on peut présumer qu'ils sont à caractère public.

Pour autant il ne faudrait pas en déduire qu'elles sont des professions du "public". Car si l'on appelle "public" les services non marchands et "privé" les autres secteurs d'activité alors ces professions sont plutôt des professions du "privé" (55,51%)². Mais le trait qui les caractérise le mieux c'est d'être des professions de services dont on présume que l'activité principale est la formation.

Cadres de formation et formateurs : quelles différences ?

Des nomenclatures il ressort que les formateurs se distinguent des cadres de formation par l'appartenance des premiers au monde du public et des seconds à celui du privé. En tenant compte du trait majeur qui caractérise ces professions, nous pouvons déduire de cette proposition que les emplois des formateurs se localiseraient plutôt dans les services non marchands et ceux des cadres dans les services marchands et dans les autres secteurs d'activité.

2 Cf. Tableau 1.

La première différence entre les formateurs et les cadres de formation c'est leur nombre : les formateurs sont plus nombreux que les cadres de formation.

La deuxième différence concerne la part des emplois de la population des formateurs et des cadres de formation dans les services non marchands. Comme nous le présumions, la majorité des formateurs (57,6%)³ sont employés dans ces services. Autrement dit, plus de la moitié des emplois des formateurs sont localisés dans le public. *A contrario* pouvons-nous affirmer que la part la plus grande des emplois de la population des cadres de formation est localisée dans les services marchands et les autres secteurs, c'est-à-dire dans le privé ?

La répartition des emplois des cadres de formation par secteur d'activité nous montre que c'est bien dans l'ensemble des secteurs "privés" que la part de ces emplois est la plus grande (75,6%)⁴. Le grand clivage "public"/"privé" de la nomenclature distingue bien les cadres de formation des formateurs.

Tableau 2 : répartition public/privé

PROFESSIONS	PRIVE	PUBLIC	ENSEMBLE
Cadres de formation	75,6	24,4	100
Formateurs	42,4	57,6	100

Par contre, si nous observons ce qu'il advient du trait commun à ces professions on constate que les emplois des uns et des autres ne sont pas des emplois de services dans les mêmes proportions. En effet, si les emplois des formateurs sont principalement situés dans les services marchands et non marchands (77,9%)⁵, à l'opposé ceux des cadres de formation le sont plutôt dans les autres secteurs (53,19%). Lorsque l'on distingue les catégories qui composent les professions de la formation, le trait majeur qui les caractérise n'est pas préservé ; de même le caractère principalement "privé" des emplois disparaît chez les formateurs et s'accroît chez les cadres de formation.

Tableau 3 : répartition activités de services/autres activités

PROFESSIONS	AUTRES ACTIVITES	ACTIVITES DE SERVICES	ENSEMBLE
Cadres de formation	53,19	46,81	100
Formateurs	22,03	77,97	100

3 Cf. Tableau 2.
4 Cf. Tableau 2.
5 Cf. Tableau 3.

En fait, c'est la répartition des emplois par secteur d'activités des formateurs et des cadres qui est très différente. Car si l'on examine de près la répartition des emplois selon qu'on distingue ceux du "public" de ceux du "privé", ou ceux des "activités de services" de ceux des "autres activités", il apparaît que la différenciation qui se produit dans les emplois des cadres de formation et dans ceux des formateurs n'est pas identique : chez les cadres de formation c'est la distinction "privé"/"public" qui clive le plus les emplois ; chez les formateurs c'est la distinction "activités de services"/"autres activités".

Pour chaque catégorie, le grand clivage n'est pas de même nature, mais il discrimine les emplois de l'une et de l'autre dans des proportions équivalentes : 75,6%⁶ d'emplois de cadres de formation dans le "privé" et 77,9%⁷ d'emplois de formateurs dans les "services" contre 22,4%⁸ d'emplois de cadres de formation dans le "public" et 22,0% d'emplois de formateurs dans les "autres activités".

La distinction cadres de formation et formateurs ne se réduit donc pas au seul clivage "public"/"privé" mais combine aussi une différence "activités de services"/"autres activités". Le critère qui permet la catégorisation des secteurs n'est pas de même nature : le premier se réfère aux ressources des établissements, le second à l'activité principale exercée dans ces établissements.

Si nous maintenons notre présomption sur le fait que les établissements des services marchands et non marchands ont pour activité principale la formation, alors une autre représentation des professions de la formation prend forme. La distinction au sein des professions de la formation des cadres de formation et des formateurs renvoie à la fois aux clivages "emplois de formation du privé"/"emplois de formation du public" et "emplois de formation des entreprises"/"emplois des établissements de formation".

De nature différente, les termes de ces deux grands clivages des emplois de la formation ne sont pas strictement exclusifs les uns des autres. Plus précisément, c'est la place des services marchands qui détermine la nature de chaque terme⁹ ; associés aux services non marchands ils constituent le "public", soustraits au "privé", ils font naître les "autres activités". La neutralisation de cette variation fait apparaître deux pôles de localisation :

- les emplois de formation des entreprises pour les cadres de formation ;
- les emplois des établissements publics de formation pour les formateurs.

La mise à jour du système de différence des emplois de la formation offre une autre perspective d'analyse de ces données. Du dévoilement de la structure des emplois de la formation émerge une interrogation sur l'attribution d'une identité sociale par les classements statistiques. La question ne porterait plus sur la localisation des emplois des cadres de formation et des formateurs, mais, selon la situation d'emploi, sur leur classement comme cadres de formation ou comme formateurs par les employeurs.

A cette question, nous nous efforcerons de répondre prochainement.

6 Cf. Tableau 2.

7 Cf. Tableau 1.

8 Cf. Tableau 3.

9 Cf. Tableau 1.

INTEGRATION DE LA FORMATION ET PLACE DU GROUPE PROFESSIONNEL DES FORMATEURS

PIERRE HEBRARD (UNIVERSITE P. VALERY - MONTPELLIER)

L'objet de ma communication concerne les rapports entre le champ de la formation et le champ économique (la production, la distribution, la consommation des biens et services). Poser ce type de questions suppose que l'on admette, au moins à titre d'hypothèse, qu'il s'agit de deux champs différents, et que la formation peut être un ensemble d'activités dont les enjeux ne se réduisent pas à des intérêts économiques¹.

A écouter les discours dominants, souvent normatifs, sur la formation, et le consensus qui semble largement régner à ce sujet, cela ne va pas de soi. Mais c'est précisément ce consensus que je voudrais interroger ainsi que la place qu'il assigne au groupe professionnel des formateurs.

Les exposés qui ont introduit ce colloque, celui d'Eric Verdier sur les liens entre la formation et la compétitivité économique, comme certains constats ressortant de l'enquête réalisée par Claude Dubar et son équipe, concernant l'intégration de la formation aux politiques générales et aux stratégies des grandes entreprises, ne militent pas en faveur de mon hypothèse.

Je pense toutefois qu'elle a au moins une valeur heuristique et je m'appuierai ici sur les pistes de recherche proposées en conclusion d'un rapport paru en 1986 sous le titre "L'introuvable relation formation/emploi"². Cet ouvrage rend compte d'un séminaire qui a réuni des économistes et des sociologues sur le thème des relations entre système éducatif (F.I. et F.C.) et système productif.

L'état des travaux en France sur cette question qui y est tracé révèle la constitution d'un nouveau domaine de recherche, en réponse à une demande sociale, notamment autour de la relation emploi-formation. Plusieurs pistes de travail proposées peuvent se résumer à la nécessité de s'attacher à mieux comprendre les liens qui existent entre, d'une part, l'évolution du travail (process de production, modes d'organisation et relations professionnelles), et,

1 Sur les concepts de champ et d'intérêt, Cf. P. BOURDIEU, "Quelques propriétés des champs", in *Questions de Sociologie*, Ed. de Minuit, 1980, pp. 113-120.

2 *L'introuvable relation formation/emploi*, sous la direction de L. Tanguy, La Documentation Française, 1986.

d'autre part, les changements survenus dans les champs de l'éducation et de la formation.

Si l'on essaie d'en repérer quelques-uns, des convergences apparaissent, mais aussi des décalages, voire des paradoxes. On peut citer l'importance croissante accordée, dans les lieux de production, à la référence au diplôme (notamment pour le recrutement) et, parallèlement, le rôle croissant accordé à l'entreprise dans les lieux et les temps de formation (alternance, formation intégrée, formation-action, etc...).

On peut citer aussi, d'un côté la remise en cause du taylorisme et le développement de nouvelles formes d'organisation du travail et de mobilisation des salariés (ce que certains nomment le management social), et de l'autre côté la spécialisation, la division du travail dans la formation (cf. par exemple les procédures mises en place pour le crédit-formation) et la tendance à une formalisation techniciste (à travers certaines formes de pédagogie par objectifs, l'insistance sur les outils et les technologies pédagogiques, souvent liée à l'individualisation de la formation).

Pour comprendre un peu mieux ces changements récents et parfois contradictoires, il faut peut-être faire un retour sur l'histoire et regarder quelques temps forts dans l'évolution du système productif en relation avec les étapes de la constitution du système éducatif et de la formation professionnelle. On pourra ainsi retrouver la genèse de la coupure, des décalages et de l'ambiguïté des rapports entre le monde du travail et le monde de la formation.

Je n'aurai pas le temps de développer ici ce point que j'ai traité ailleurs³ mais seulement d'évoquer rapidement quelques points de repère.

On a beaucoup dit que la création de l'école obligatoire a permis de donner à l'économie, à partir de la fin du 19^e siècle, des ouvriers et des employés sachant à peu près lire, écrire et compter. Il faut dire aussi qu'en rendant l'école obligatoire jusqu'au certificat d'études, on a sorti les enfants des usines et pu ainsi faire respecter les lois sur l'âge minimum d'embauche. L'école s'est construite, en quelque sorte, contre l'industrie (ou du moins contre le travail des enfants dans celle-ci), et pas seulement à son service.

D'autre part elle a contribué à diffuser à la fois les valeurs morales et politiques de la République (l'éducation civique pour former les citoyens de demain) et une morale du travail, la valeur de l'effort et de la discipline, que le travail industriel réclamait.

3 "De la coupure école/entreprise à la formation intégrée", in *Cahiers du C.E.R.F.E.E.*, n° 39, 1989, Univ. de Montpellier 3.

Je citerai encore la coupure entre la formation générale donnée à l'école et la formation professionnelle longtemps acquise exclusivement sur le tas. On pourrait aussi évoquer le décalage, dans la formation des apprentis, entre la partie pratique en entreprise et l'enseignement donné en C.F.A. qui reste très scolaire.

Il faudrait encore décrire le développement de la "promotion sociale" et celui de l'enseignement technique, en réponse à des demandes, des nécessités économiques, mais rapidement en retard sur les évolutions de ces besoins.

Ce n'est finalement que très récemment, avec le développement de la F.P.C., avec les formations en alternance, avec ce nouveau consensus sur l'entreprise et la valeur-travail (phénomènes liés à la crise et à l'accroissement du chômage) et son corollaire : l'enterrement de la hache de guerre de la lutte des classes, que la coupure, la méfiance, l'ambiguïté des rapports entre l'école et l'entreprise, entre la formation et le travail, semblent se résoudre.

Elles paraissent même disparaître tout à fait au profit de la formation intégrée, de la formation outil stratégique, de l'investissement-formation. Le conflit semble avoir été dépassé (et beaucoup s'en réjouissent), mais n'a-t-il pas été réglé par la disparition de l'un des termes, ou plutôt de ses valeurs et de son autonomie ?

Je voudrais examiner quelles sont les conséquences de cette évolution pour le groupe professionnel des formateurs et j'en vois notamment deux qui ne sont pas sans risques.

D'une part, cette intégration de la formation, ressentie favorablement du point de vue de l'entreprise, du moins de la plupart des dirigeants, et qui a en effet des aspects positifs, peut être vécue par certains formateurs comme un éclatement de la formation, comme une menace de disparition. La fonction formation se répartit, se dilue, dans et autour de l'entreprise.

En outre, une partie des formateurs, ceux qui travaillent auprès des publics demandeurs d'emploi, se trouvent de plus en plus assimilés à des travailleurs sociaux ou à des prospecteurs-placiers.

C'est donc leur existence, ou du moins la spécificité de leur professionnalité qui est remise en cause. Les formateurs sont-ils un groupe en voie de professionnalisation ou en voie de disparition avant d'avoir été reconnu ?

D'autre part, cette évolution s'accompagne d'un discours consensuel qui me paraît devoir être interrogé. C'est cette "idéologie dominante" de la formation dont je voudrais démonter l'un des mécanismes. Elle prend généralement comme point d'appui une affirmation que personne n'oserait contester, par exemple la phrase suivante :

(a) « Les entreprises compétitives sont celles qui font beaucoup de formation »

Il s'agit d'un constat. On met en rapport, comme le font G. Podevin et E. Verdier dans l'étude qu'ils viennent de publier⁴, des séries statistiques, des indicateurs ; on calcule des corrélations, c'est imparable⁵.

Puis cette affirmation va subir quelques glissements. Par exemple, la phrase (a) se transforme en :

(b) « La compétitivité passe par la formation ».

C'est d'ailleurs sous ce titre qu'un grand journal du soir a rendu compte du rapport cité.

Un pas de plus et on arrive à la phrase :

(c) « La formation doit se donner comme premier objectif la compétitivité (des personnes et des entreprises) ».

Ces différentes affirmations se donnent l'apparence de l'incontestable, mais, par glissements successifs, on est passé du constat à l'injonction, à la norme. L'individu n'a plus le choix de se former ou d'être exclu.

Cette norme est fondée sur un système de valeurs (dominant aujourd'hui) et reposant lui-même sur le mythe de la croissance comme seule issue à la crise. Je voudrais pour ma part contester cette croyance, ces valeurs, au nom d'autres valeurs. Je pense que l'on peut refuser de s'enfermer dans une vision de la formation limitée par le couple investissement-profit.

On peut en effet opposer au salut par la croissance (produire plus, vendre plus, exporter plus...) une autre conception du développement des personnes et de l'économie, une autre utopie. Et, pour moi, cette question est liée à celle de l'identité professionnelle du groupe des formateurs. Ce qui détermine leur dynamique identitaire, c'est leur rapport au travail, à l'emploi, au métier, mais aussi aux valeurs et, donc, leur prise de position par rapport à la place qui leur est assignée.

Soit ils acceptent l'idée que la formation est un produit comme un autre, ou plus exactement un service marchand, et dans l'entreprise un outil de gestion des ressources humaines, et dans ce cas, la formation n'est qu'un sous-ensemble du champ économique, réductible aux intérêts et aux enjeux économiques, l'homme n'étant plus considéré que comme un facteur de production à gérer.

Soit, dans une économie duale, ils deviennent des travailleurs sociaux, des gardiens de jeunes chômeurs, des animateurs de stages-parkings. Et que

4 *Formation continue et compétitivité économique*, G. PODEVIN et E. VERDIER, Coll. Etudes CEREQ, n° 15, 1989.

5 "Corrélation : le concept pirate", M. VEUILLE in *D'une science à l'autre - des concepts nomades*, ss la direction de I. STENGERS, Ed. du Seuil, 1987.

peuvent-ils faire d'autre avec les publics défavorisés, en grandes difficultés, les B.N.Q. (bas niveaux de qualification) et autres C.L.D. ?

Ou bien une autre issue est à rechercher. Elle me semble, quant à moi, reposer fondamentalement sur un refus du consensus, sur une remise en cause des idées et valeurs dominantes concernant l'entreprise et l'économie.

Si l'on considère que l'homme est la fin et non pas le moyen, il faut alors admettre l'idée que des enjeux spécifiques en termes de socialisation et de personnalisation (développement des personnes) existent dans le champ de la formation.

C'est, je crois, à ce prix que le groupe professionnel des formateurs pourra s'affirmer et se faire reconnaître. Mais, ce disant, je ne fais peut-être que défendre les intérêts de mon groupe d'appartenance, l'idéologie de mon groupe social d'origine, la "dynamique identitaire de type quatre", qualifiée par C. Dubar de "perverse"⁶. Et d'ailleurs pourquoi ne pas la nommer "subversive" et reconnaître ainsi la dimension éthique et politique du type de questions ici posées ?

6 Cf. l'exposé introductif à ce colloque de C. Dubar sur la transformation des identités des groupes professionnels.

QUELLE PROFESSION POUR LES FORMATEURS ?

JOHNNY STROUMZA (FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION, GENEVE)

PREAMBULE

En Suisse, le système de formation est plus décentralisé que dans la plupart des autres pays européens.

L'éducation scolaire est de l'entière responsabilité des Cantons qui légifèrent, organisent et en particulier forment leurs enseignants. Les principales harmonisations sur le plan fédéral sont les exigences pour l'obtention de la maturité fédérale (baccalauréat) et le nombre d'années de scolarité obligatoire.

Les Universités sont cantonales hormis les deux écoles polytechniques fédérales de Zürich et de Lausanne.

La formation professionnelle fait, elle, par contre, pour la plupart des professions, l'objet d'une loi cadre fédérale cependant très diversement mise en application selon les Cantons.

Le système de formation professionnelle est un système dual, formation en entreprise et en parallèle dans des écoles professionnelles. Deux écoles de l'Institut Suisse pour la Formation Professionnelle, l'une à Zollikofen, l'autre à Lausanne, assurent la formation initiale et continue des maîtres techniques et de culture générale des écoles professionnelles.

Cependant, la part la plus importante de la formation continue professionnelle et culturelle relève d'institutions privées : Entreprises et Institutions du mouvement associatif, Institutions non lucratives telle que l'Ecole-Club Migros par exemple. Chacune de ces institutions organise la formation de ses propres formateurs.

Deux associations jouent un rôle majeur :

- en Suisse alémanique, la FSEA (Fédération Suisse pour l'Education des Adultes) organise, en collaboration avec l'Académie pour la Formation des Adultes de Lucerne, divers cours pour formateurs d'adultes.
- En Suisse romande, l'ARFORE (Association Romande des Formateurs en Entreprises) assure un programme de formation pour ses membres.

Enfin, la FAPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) de l'Université de Genève propose divers programmes de formation destinés aux formateurs d'adultes :

- une Licence, option éducation des adultes ;
- un Certificat de Formation Continue (CFC) en éducation des adultes (post-Licence) ;
- un Certificat de formation continue pour Formateurs d'Adultes (CEFA), nouvellement créé.

La FSEA est actuellement en train de sortir un annuaire des formations de formateurs en Suisse ainsi qu'un numéro de son journal (Education permanente) consacré à cette question dans lequel figure d'ailleurs cette contribution.

LE FORMATEUR, UN PROFESSIONNEL ?

Il porte plusieurs noms : formateur, enseignant, animateur ou organisateur de formation.

Il intervient en plusieurs lieux : éducation des adultes, perfectionnement, formation continue ou permanente.

On le dit bénévole, saltimbanque ou pionnier, volontaire ou "de passage".

Ne serait-il pas plus simplement un professionnel en état d'émergence ?

Cette multiplicité des dénominations témoigne de la diversité des activités en cause, de la place de plus en plus importante prise par la formation continue. Elle témoigne aussi de la situation instable dans laquelle se trouve encore la profession de formateur.

Le besoin en formateur s'accroît rapidement. On ne peut plus aujourd'hui le satisfaire par un recours à ces pionniers que l'éducation des adultes a engendrés tout au long de son histoire.

C'est peut-être regrettable dans la mesure où ces autodidactes de la formation possèdent souvent une grande compétence, en raison même de leur engagement et de leur histoire.

Mais un pionnier, cela ne se décrète ni ne se forme. Et pour réguler le nombre et la qualité des formateurs dont on a besoin aujourd'hui, il est nécessaire de former des professionnels.

Dans notre société, la professionnalisation d'une activité n'est, d'ailleurs, pas matière à décret ou à choix. C'est un "produit" social, et le développement de la formation continue est aujourd'hui un fait irréversible.

Si cela n'a plus beaucoup de sens de se battre pour ou contre cette professionnalisation, on peut cependant contribuer à en définir le pourtour, à en modifier l'identité.

Là tout n'est pas joué, tant s'en faut, il est donc urgent de clarifier les enjeux, de définir son point de vue, d'esquisser des projets.

QUELLES COMPÉTENCE, QUEL STATUT SOCIAL POUR CE FORMATEUR ?

On peut définir la compétence comme la capacité à mobiliser les connaissances nécessaires à la résolution des problèmes professionnels lorsqu'ils se posent.

Avant de s'interroger sur la nature des "connaissances", ou qualifications nécessaires à la résolution de ces problèmes, il faut d'abord définir le type de problèmes auxquels ce professionnel peut être confronté, délimiter l'étendue de son champ d'action.

Faut-il promouvoir pour l'ensemble de la formation continue un seul professionnel, fortement polyvalent, ou au contraire, plusieurs professionnels "spécialisés" dans chacun des grands "domaines" qui composent le paysage actuel de cette formation ?

Ces domaines peuvent être définis tant au niveau des "secteurs" de la formation continue, que des "fonctions" que l'on peut identifier dans chacun de ces secteurs.

La "formation professionnelle", la formation scolaire supérieure, l'éducation culturelle, la formation sportive ou la formation aux loisirs constituent quelques exemples de "secteurs".

La gestion, l'animation d'une session de formation et enfin l'enseignement d'une matière, sont les fonctions les plus fréquemment répertoriées.

Faut-il donc prendre acte de ce découpage et faire de chaque fonction et même de chaque secteur un domaine professionnel distinct ? Faut-il au contraire tenter de réunir ces divers secteurs et fonctions dans une même identité professionnelle ?

C'est à la constitution d'un corps professionnel polyvalent, compétent dans plusieurs secteurs et pour plusieurs fonctions, que nous travaillons.

Pourquoi ce choix de la polyvalence ?

En raison du rôle joué par la personnalité du professionnel

L'aspect très relationnel de la formation où l'affectif le dispute au rationnel, où le culturel se mêle au technique, implique davantage que la nécessaire maîtrise de certaines connaissances.

C'est l'ensemble de la personnalité du formateur qui se trouve engagée dans son activité professionnelle. C'est, pour beaucoup, d'avoir trempé cette personnalité dans une histoire de vie professionnelle diversifiée et souvent originale que provient la qualité des pionniers de la formation continue.

La richesse d'une personnalité est renforcée par la diversité des expériences auxquelles elle est confrontée. La routine et la bureaucratisation sont de grandes ennemies de la valeur professionnelle du formateur, il est donc utile de favoriser sa mobilité, et par conséquent sa polyvalence.

Pour raison d'économie

La compétitivité d'un pays sur le marché international est, on le reconnaît aujourd'hui, en relation étroite avec la "qualification" de sa population.

On reconnaît aussi, depuis peu, le rôle que joue, pour une Entreprise, la "qualification" de ses employés. Selon les canons actuels de la gestion des ressources humaines, la formation du personnel constitue un investissement aussi important que l'investissement technologique, il lui est d'ailleurs souvent lié.

Les besoins et même les institutions de la formation continue changent rapidement, on ne peut imaginer reproduire ici la compartimentation, l'excessive rigidité du système scolaire.

Or, la polyvalence est un atout considérable face au changement professionnel ; en prime, elle favorise la créativité sur le poste de travail et donc sa productivité.

Pour raison "technique"

Même si cela peut paraître paradoxal, nous pensons que l'essentiel de la compétence du formateur se situe dans sa maîtrise du processus de formation et non dans celle de la matière à enseigner.

Cette compétence dite "pédagogique", dénomination par trop restrictive, se nourrit de connaissances sur le processus de l'apprentissage, sur l'organisation et l'animation de la formation proprement dite, enfin sur l'analyse du contexte institutionnel et professionnel qui environne toute formation.

Chaque adulte procède différemment pour apprendre. Il importe donc d'être familier avec les mécanismes de l'apprentissage et particulièrement avec les facteurs qui en conditionnent les "distorsions" : l'histoire personnelle, le milieu culturel, la situation sociale de l'"apprenant". L'organisation de la formation doit prendre en compte cette hétérogénéité.

La connaissance des moyens pédagogiques et la compréhension du contexte de la formation interviennent, d'évidence, dans la définition des objectifs de la formation, des ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs, de son programme comme de sa certification.

Une bonne connaissance du contexte institutionnel est aussi utile à la clarification de la marge de manoeuvre, de pouvoir, dont peut disposer le formateur.

Or, ces diverses connaissances sont pertinentes pour tous les "secteurs" de la formation continue, elles contribuent à une bonne réalisation des diverses fonctions de la formation et à leur articulation, garante de la qualité globale de la formation.

Le formateur devrait donc cumuler l'ensemble de ces connaissances. Ce cumul fonde sa polyvalence.

Pour valoriser le statut de la profession

Que l'on considère d'un côté la palette des compétences nécessaires au formateur ou d'un autre côté le rôle qu'il est appelé progressivement à jouer dans la hiérarchie des fonctions, dans l'Entreprise par exemple, on débouche chaque fois sur l'opportunité de lui attribuer un statut professionnel élevé.

Tout comme l'enseignant primaire ou secondaire, l'architecte, le juge ou le médecin, le formateur est un professionnel à lourde responsabilité.

Or, la polyvalence est une caractéristique significative des professions à haute responsabilité.

Mais ce choix de la polyvalence est-il réaliste ?

Les diverses pratiques de la formation continue pourront-elles vraiment être le fait d'une seule et même profession ?

Il serait naïf de croire que c'est, même à terme, vraiment possible. Un minimum de diversification est inévitable.

Il suffit de penser à la difficulté de proposer un formateur de même statut pour des secteurs, pourtant apparentés, comme ceux de la formation continue des cadres et de la reconversion des ouvriers qualifiés.

On retrouvera certainement pour cette profession les différenciations professionnelles qui séparent le technicien de l'ingénieur, le dessinateur de l'architecte, l'infirmier du médecin.

Il ne faut cependant pas faire d'un accommodement, nécessaire, une règle, ou de la réalité actuelle un projet pour l'avenir, une petite dose d'utopie est nécessaire !

Que l'on dessine des fenêtres ou des escaliers, des maisons ou des immeubles, des quartiers ou des cités, on n'en est pas moins toujours architecte.

De même, celui qui organise aujourd'hui une formation dans l'enseignement professionnel élémentaire devrait pouvoir, au prix d'une reconversion rapide, enseigner demain dans une formation à dominante culturelle ou évaluer un programme d'alphabétisation.

QUELLE FORMATION POUR CETTE PROFESSION ?

D'abord une formation continue !

On a relevé plus haut l'importance de la contribution de la personnalité du formateur, de son expérience, à la qualité de sa compétence.

Une formation de formateur ne peut que prétendre enrichir, entretenir la compétence du formateur et non pas la construire de toute pièce ; renforcer et non pas créer une identité culturelle de cette profession.

En conséquence la formation du formateur doit d'abord être une formation continue et non une formation initiale.

Mais cette limitation est surtout importante en ce qu'elle conditionne le choix de la stratégie de formation. En effet, avec des participants à la formation en situation professionnelle, déjà confrontés à des problèmes identifiés comme tels, il est possible de choisir une stratégie de formation de type participative. Stratégie qui suppose le recours constant à l'expérience de chacun, la confrontation des "savoirs" formalisés au "feu" de l'expérience professionnelle, un équilibre relatif entre l'apport des formateurs avec celui des participants.

Equilibre dont la légitimité tient aussi à l'étendue du champ concerné par l'éducation et à la faible formalisation des savoirs spécifiques au professionnel de la formation. Il est plus difficile au formateur de se prévaloir de l'étendue d'un savoir "scientifiquement élaboré" pour imposer son point de vue, que pour le professeur de physique, de psychologie ou de sociologie.

Cet équilibre relatif facilite le choix d'une stratégie participative où il est nécessaire d'instaurer un esprit davantage caractérisé par celui d'un groupe de travail que par celui d'un enseignement magistral.

Une formation de haut niveau favorisant la polyvalence

Par ailleurs, le profil des qualifications souhaitées pour le formateur, comme l'importance de son statut, impliquent une formation dite "de haut niveau". L'Université est donc un lieu particulièrement bien adapté à cette double exigence.

La capacité de recul et de synthèse que développe, notamment, toute formation universitaire fait en effet partie du profil professionnel souhaité pour le formateur. D'autre part, la certification que décerne l'Université favorise un statut social élevé.

Mais aussi des formations spécialisées

Si la formation de type général, ou formation continue dite de base, facilite la polyvalence et la mobilité professionnelle, convient bien à une certification de type académique, la formation "sectorialisée" ou spécialisée peut, elle, plus facilement, se donner en d'autres lieux et aboutir à divers types de certification.

Les deux formules doivent donc être proposées aux formateurs qui peuvent, selon leur situation professionnelle et personnelle, recourir à l'une ou l'autre, mais il est souhaitable de prévoir des conditions d'accès différentes pour chacune.

Et la formation initiale ?

Considérons maintenant une question soigneusement éludée jusqu'ici, le fait que les programmes dont nous avons parlé soient exclusivement adressés à des formateurs déjà expérimentés. Cela est difficilement acceptable, compréhensible, et même tolérable pour ceux qui débutent dans cette profession, comme d'ailleurs pour leurs employeurs. Comment justifier de ne pas armer professionnellement les formateurs avant leur "entrée en scène" ?

Une formation initiale pour formateur est donc légitime malgré ses inconvénients, mais alors quelle formation initiale ?

Si cette formation initiale se veut de nature polyvalente, elle doit faire le tour de l'ensemble des "savoirs" formalisés relatifs aux sciences de l'éducation.

Le futur formateur entreprend alors un long parcours qui passe par des savoirs économiques, psychologiques, sociologiques et autres. Le programme de formation devient d'une ampleur considérable, équivalent, par exemple, à celui d'une licence universitaire.

Cette formation suppose par ailleurs une stratégie pédagogique sensiblement moins participative que celle que permet une formation continue. Le déséquilibre entre l'apprenant et l'enseignant est plus grand, l'enseignement prend le pas sur l'échange ou la confrontation.

En fin d'études, une substantielle période de stage est, pour le moins, nécessaire.

Pratiquement pour la plupart des formateurs débutants, une telle formation est hors de portée, ils ne disposent généralement pas des disponibilités ou qualifications nécessaires. C'est vers une formation rapide, de sensibilisation qu'ils se dirigent, en attendant de pouvoir, après une expérience significative, rejoindre les formations continues.

En somme, la structure de formation à mettre à la disposition du formateur pourrait donc s'articuler de la manière suivante :

- pour les personnes qui s'orientent vers ce métier, une formation initiale de haut niveau, ou une formation courte de sensibilisation ;
- pour les formateurs en exercice, une formation continue de nature relativement générale, en particulier pour ceux qui n'ont pas suivi une formation initiale de cette nature ;
- pour tous, des formations spécialisées, par exemple sur des questions relatives à des techniques ou méthodes de formation, ou encore sur des problèmes relatifs à un secteur ou à une fonction professionnelle particulière.

En Suisse, une telle structure de formation est aujourd'hui en voie de réalisation. Il est à souhaiter qu'elle se développe dans un esprit de complémentarité et de collaboration et non dans un esprit de concurrence.

APPROCHE BIOGRAPHIQUE DES PROCESSUS DE FORMATION

de pionniers de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle continue : repérage pour un concept de formation de formateurs

**CHRISTINE JOSSO (FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION, GENEVE)**

Le GRAPA (Groupe de recherche sur les adultes et leurs processus d'apprentissage), animé par le **Professeur Pierre Dominicé**, a effectué une recherche sur les processus de formation professionnelle des formateurs d'adultes en Suisse Romande (**Dominicé et Josso**) et en Suisse Allemande (**Bausch et Finger**) qui touche aujourd'hui à sa fin puisque nous en sommes à la phase de diffusion des résultats. Nous présentons ici un bref résumé des résultats de recherche en Suisse romande¹.

La démarche romande s'est voulue exclusivement qualitative et a donc travaillé avec douze pionniers, choisis en fonction de leur ancienneté dans le métier et leur responsabilité au sein d'organismes représentatifs des activités de la formation des adultes. Le terme de formation professionnelle continue recouvre les activités de formation en relation directe avec l'exercice d'un métier, d'une fonction ou d'une responsabilité. Quant au terme d'éducation des adultes, il se réfère au champ du développement personnel et de l'animation socio-culturelle.

PRESENTATION DE NOS PARTENAIRES DE RECHERCHE

- Une responsable de formation continue en soins infirmiers
- un responsable de formation continue d'une multinationale
- un responsable de formation continue dans le domaine de l'animation culturelle
- un formateur indépendant du domaine de la vente et des services
- un responsable de formation continue dans l'administration publique
- un responsable de formation continue d'une municipalité

1 BAUSCH, FINGER, DOMINICE et JOSSO, "Les formateurs d'adultes et leur formation", *Cahiers des Sciences de l'Education*, Genève, Mai 1990.

- un médecin-chef d'un hôpital cantonal
- un responsable d'une institution régionale d'action culturelle
- une responsable d'une institution cantonale de formation commerciale
- un responsable de formation en conseil conjugal
- un responsable de formation continue dans une entreprise commerciale d'envergure nationale
- un responsable de formation continue d'un établissement hospitalier universitaire cantonal.

Ces douze pionniers - au sens où chacun d'eux a créé le poste qu'il occupe au moment de la recherche - se sont engagés dans une approche biographique de leur processus de formation professionnelle² afin de dégager d'une part les motifs et circonstances d'une évolution qui les fit devenir formateur et, d'autre part, les modalités et contenus de leur formation.

LES REGISTRES DU CHOIX DU METIER

Les motifs du choix s'expriment essentiellement dans trois registres³.

Le registre psychologique traduit des traits de personnalité : l'attraction pour le défi, l'exploration et la créativité, un besoin d'ouverture et de marge de liberté, un besoin de renouvellement et de développement personnel, l'attraction pour les relations humaines, un besoin d'apporter quelque chose aux autres et parfois d'avoir une influence sinon un pouvoir sur autrui.

Le registre sociologique. Le recrutement dans la formation des adultes semble s'effectuer auprès de personnes issues de catégories socio-culturelles à la recherche d'une promotion sociale. L'absence de scénario familial couplée au désir d'ascension sociale constitue une prédisposition à s'aventurer dans l'innovation, à prendre le risque d'un mieux ou d'un plus.

Le registre politique. Le terme est employé ici dans le sens de conduire sa vie de façon délibérée. Le déplacement professionnel vers la formation des adultes se présente comme l'aboutissement d'une recherche d'un projet professionnel congruant aux aspirations personnelles. Chaque récit donne le sentiment d'une ligne de vie intérieure, parfois même d'une quête qui sert de boussole pour se déplacer au gré des opportunités sociales.

2 DOMINICE, P., "Ce que la vie leur a appris", in *Cahiers des Sciences de l'Education*, n° 44, Genève, 1986. JOSSO, Ch., "Une expérience formatrice : l'approche biographique des processus de formation, de connaissance et d'apprentissage", in *Cahiers des Sciences de l'Education*, n° 44, Genève, 1986.

3 JOSSO, Ch., "Des demandes de formation aux processus de formation", in *Education Permanente*, n° 72/73, Paris, 1984.

MODALITES, CONTENUS ET DYNAMIQUES DE LA FORMATION

Le "capital expérientiel" constitue un réservoir de savoir-faire et de connaissances que chacun s'applique à réactualiser et à ajuster à sa situation du moment.

Ainsi, l'une des qualités majeures dans l'exploitation d'expériences très diverses est la capacité à extraire des connaissances et des savoir-faire et à les transférer, en les adaptant, aux situations professionnelles.

L'acquisition de compétences spécifiques aux différents aspects du métier de formateur s'effectue dans un mouvement d'aller et retour entre les besoins qui émergent de la pratique et des activités éducatives ou le partage de ses expériences avec des collègues. La formation théorique prend sens comme approfondissement ou prolongement de l'apprentissage sur le tas et rarement précédant une pratique.

Nous avons été surpris par l'importance du réseau des collègues dans leur formation. Certes, dans un métier en émergence, la solidarité est une ressource naturelle, mais nous avons cru y déceler également la recherche d'un type de formation plus dialogal, personnalisé et surtout centré sur des situations ou des cas concrets.

Les compétences acquises pour se sentir adéquat à ses tâches de formateur peuvent être regroupées en trois genres⁴.

Les savoir-faire et connaissances instrumentales et relationnelles, relativement à trois niveaux d'activités :

- les compétences qui permettent d'enseigner ou de créer les conditions d'un processus d'apprentissage avec des adultes et en situation de groupe (relation pédagogique, didactique, supports didactiques et évaluation) ;
- les compétences relatives à la gestion d'un service de formation et d'un programme de formation (organisation, animation, négociation, gestion financière) ;
- les compétences nécessaires à la conception d'un enseignement ou d'une session (analyse de situation, évaluation des besoins, établissement d'objectifs).

Les savoir-faire et connaissances existentielles. L'exercice du métier de formateur requiert une bonne connaissance de soi et du savoir-faire avec soi-même. En arrière plan de la recherche de ce genre de compétences, nous trouvons une préoccupation d'authenticité et de lucidité, mais également la conviction que dans ce métier où l'écoute des autres joue un grand rôle, une bonne connaissance de soi est une ouverture indispensable.

⁴ JOSSO, Ch., *Le sujet en formation, connaissance et subjectivité*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Genève (à paraître aux éditions l'Age d'Homme, Lausanne, 1990), 1988.

Les savoir-faire, connaissances explicatives et compréhensives s'avèrent complémentaires. La formation intellectuelle de nos partenaires s'est effectuée dans trois registres :

- le registre psychologique qui est de loin le plus travaillé sur les plans pratique et théorique. Il est à mettre en rapport avec l'importance accordée aux connaissances existentielles ;
- le registre sociologique est alimenté essentiellement par les expériences professionnelles et sociales (connaissances des milieux socio-culturels et des organisations) ;
- le registre économique touche à la fois la gestion d'entreprise et l'évolution du marché, la rentabilité des activités éducatives et l'efficacité des processus d'apprentissage.

En fin de compte, la formation des pionniers avec lesquels nous avons travaillé permet de dégager trois champs d'expériences formatrices :

- le champ des expériences personnelles ou expériences de vie ;
- le champ des expériences éducatives (scolarité, sessions et formations diverses) ;
- le champ des expériences professionnelles liées ou non à la formation.

Ce constat met en garde contre des projets de professionnalisation qui s'appuierait exclusivement sur des activités éducatives au détriment d'une mise en valeur des expériences personnelles et professionnelles.

CONCLUSION

En regard des analyses et catégories proposées par nos collègues étrangers et en particulier français⁵, les métiers de la formation représentés par nos douze pionniers font ressortir des caractéristiques jusque là ignorées et qui devraient être prises en compte pour l'élaboration d'un concept de formation de formateurs correspondant aux réalités des terrains et des pratiques.

Le cas du médecin-chef qui découvre la nécessité d'intégrer à la relation thérapeutique une dimension de formation, préfigure une évolution où les professionnels de la santé et du social, en particulier, feront appel aux savoir-faire et aux connaissances du champ de la formation des adultes en vue de les adapter aux spécificités de leur contexte. Ce cas de figure, nous permet de parler de professionnels intégrant une dimension de formation à leur activité.

Le cas du responsable d'une institution régionale qui travaille dans le champ de l'Education des Adultes dans une perspective de démocratie culturelle et celui du responsable de formation dans le domaine de l'animation culturelle qui participe pour partie de son temps à cette dimension culturelle nous introduisent à une pratique de la formation-animation où, certes, du sa-

5 La première partie du rapport de recherche comprend une analyse critique de la littérature concernant la définition des métiers de la formation (Cf. 1).

voir est communiqué mais sans préoccupation de certification ni de visée utilitaire ciblée. Le formateur-animateur est ainsi un professionnel salarié ou bénévole qui introduit ou initie des adultes à quelques savoir-faire ou connaissances dont il appartiendra aux apprenants de décider des usages.

Tous les autres travaillent dans le champ de la formation professionnelle continue et à ce titre, illustrent le cas du formateur-enseignant qui vise des apprentissages dont il doit s'assurer de l'intégration et de l'opérationnalité au sein d'une organisation ou d'une entreprise.

Au-delà de ce premier niveau de l'exercice du métier, qui confronte directement à la relation pédagogique avec des adultes, parce que chacun d'entre eux occupe des responsabilités dans un service de formation continue ou dans une institution éducative, nous retrouvons la catégorie de responsables de formation. Cependant, les contextes organisationnels dans lesquels cette responsabilité est assumée diffèrent substantiellement selon qu'il s'agit d'une entreprise, d'une institution d'intérêt public ou d'un service municipal. Si des compétences de conception et de gestion leur sont également nécessaires, la problématique de leur action exige des connaissances et des savoir-faire spécifiques à leurs contextes socio-culturel et socio-économique.

Dans un contexte de pratiques aussi diversifiées, il n'est guère possible d'envisager qu'un programme de formation unifié puisse être satisfaisant. Dès lors, faut-il renoncer à concevoir une formation de formateurs qui contribuerait à la définition d'une profession aux visages multiples ? De surcroît, comment tenir compte du fait que le développement de la formation des adultes attirera, à terme, les nouvelles générations vers ce champ d'activité ?

Par ailleurs, les processus de formation de nos partenaires de recherche ont permis de mettre en évidence trois champs d'expériences formatrices d'égale importance. Quel concept original de formation professionnelle des formateurs pourrait intégrer ces trois modalités de formation ?

Ainsi, ce concept de formation professionnelle devrait être suffisamment souple pour intégrer les différents horizons d'où viennent et où vont les formateurs et suffisamment précis pour s'assurer qu'un fonds commun de compétences justifie le label de profession.

Sachant que diverses formules existent déjà pour se former à tel ou tel aspect du métier, que certaines sont mises en place par les organismes-employeurs, tandis que d'autres sont offertes sur le marché de la formation des adultes aussi bien par des institutions éducatives d'intérêt public que par des organismes privés, il nous a semblé judicieux d'orienter la réflexion vers un concept d'**itinéraire de formation professionnelle**. Le label de professionnel de la formation ne serait pas ainsi authentifié par le suivi d'un programme, mais par l'évaluation d'un ensemble d'expériences effectuée par un conseil de professionnels expérimentés s'adjoignant, selon les besoins, d'autres experts.

INITIATIVES DE FORMATION DE FORMATEURS EN CHAMPAGNE-ARDENNES

JEAN-PIERRE BRETAUDEAU (CAFOC DE REIMS)

Suite à un constat global lié à l'évolution de notre société, on évoque les perspectives ouvertes par la conception d'une nouvelle démarche éducative pour terminer par l'exposé des principes qui fondent une offre de formation de formateurs mise en place dans la Région Champagne-Ardenne.

LES MUTATIONS DE NOTRE SOCIETE SONT A LA SOURCE D'UN PROJET

On soupçonne en permanence les systèmes de formation d'être tournés vers le passé et de ne pas prendre suffisamment en compte les **changements de la société**.

Le décalage serait d'autant plus grand à notre époque que les changements s'opèrent plus vite. Le développement des nouvelles technologies, les impératifs économiques de modernisation, l'émergence de nouveaux métiers et de nouvelles qualifications, la remise en cause de l'organisation taylorienne du travail, l'échéance de l'harmonisation européenne du 1er janvier 1993 constituent, d'une part, autant de facteurs qui remettent en cause nos valeurs et nos modes d'organisation et, d'autre part, autant de situations nouvelles à gérer dans les groupes en formation : situation de rejet, comportements apathiques, désillusions en tous genres.

La prise en compte de ces multiples aspects des changements à l'oeuvre dans la société conduit les différents acteurs impliqués dans des systèmes de formation à une nécessité : **adapter sa pratique pédagogique**.

Les constats évoqués ci-dessus et la nécessité d'aboutir à une transformation des pratiques pédagogiques débouchent sur la conception d'un projet de re-construction de l'"écosystème éducatif", soit sur une série de questions :

- **Le projet de société** : Quid d'une société duale ?
- **Le projet éducatif** : A quoi faut-il - honnêtement - former les jeunes en situation d'échec scolaire ou adultes en difficultés ?
- **Le projet d'établissement** : Comment valoriser la Ressource Humaine disponible au sein des établissements ?
- **Le projet pédagogique** : Comment introduire une démarche qualité dans la formation, viser l'excellence des projets pédagogiques ?

- **Le projet du formateur** : Comment se projeter dans son devenir professionnel, se décentrer par rapport à soi-même pour mieux se centrer sur l'apprenant ?
- **Le projet de l'apprenant** : Comment développer l'initiative, la confiance en soi, la responsabilisation, l'aptitude à coopérer ?

2. GERER LE CHANGEMENT, OUVRIR A UNE DEMARCHE EDUCATIVE NOUVELLE

Citons, en préalable, les cinq points de repère suivants :

- **Le Programme européen PETRA** pour une meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes (Décision du Conseil des Communautés Européennes le 1er décembre 1987 pour un programme d'action du 1er janvier 1988 au 1er janvier 1993).
- **Le guide de planification des projets novateurs de formation et d'emploi de jeunes chômeurs dans la Communauté Européenne**, édité par le CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle).
- **Le Développement de la Qualité en Formation Professionnelle**, édité par la D.F.P. (Délégation à la Formation Professionnelle).
- **Le Référentiel de compétences des formateurs jeunes**, édité par la D.F.P.
- L'ouvrage **Adultes en Reconversion**, édité par la Documentation Française dans le cadre du PIRTTEM (Programme Interdisciplinaire de Recherche sur les Technologies, le Travail, l'Emploi et les Modes de Vie) au Ministère de la Recherche et de la Technologie.

Nourrie de ces sources, une démarche éducative apparaît : **la pédagogie de l'entreprendre.**

"Apprendre à entreprendre" est une formule qui décrit un mouvement, actuellement en expansion dans plusieurs pays d'Europe de l'Ouest, vers une réorientation du travail pédagogique, notamment au moment du passage de l'école à la vie active et à l'âge adulte.

Cette approche offre à la fois une philosophie et des idées pratiques, tirées de l'expérimentation de pays de la Communauté, dans le cadre du second Programme d'Action Communautaire sur le passage des jeunes de l'école à la vie active et à la vie d'adultes.

Les objectifs éducatifs qui sous-tendent la pédagogie de l'entreprendre sont d'encourager les jeunes à faire preuve d'initiative et les inciter à exercer leur imagination lorsqu'ils envisagent leur avenir.

Ils sont loin d'être nouveaux. Ce qui est nouveau, c'est l'orientation socio-économique qui leur est donnée. "Apprendre à entreprendre" s'écarte de l'attitude traditionnelle consistant à ne considérer la créativité et l'initiative que comme des objectifs éducatifs importants pour le développement personnel :

il s'agit aussi de qualités importantes pour le développement social et économique futur.

Dans cette optique, la pédagogie de l'entreprendre constitue une critique fondamentale du système éducatif et des programmes traditionnels.

Elle remet surtout en question la routine quotidienne de la plupart des écoles, qui se concentrent sur la transmission de savoirs et la restitution des connaissances.

Cette démarche, on s'en doute, fait l'objet de nombreuses controverses. Mais son opportunité et la contribution positive qu'elle apporte lui ont acquis bien des partisans.

3. LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE INTEGREE AU PLAN REGIONAL DE FORMATION DE FORMATEURS TRANSFORME LE METIER DE FORMATEUR

Le Ministère de la Recherche et de la Technologie a demandé en 1988, à un groupe de chercheurs et de praticiens, un travail de synthèse dont les résultats sont publiés à la Documentation Française sous le titre déjà évoqué ci-dessus : "Adultes en Reconversion".

Les orientations de ce travail ainsi que les prolongements souhaités par le Programme Technologie Emploi Travail, sont les suivantes :

- structuration d'un potentiel de recherche à partir d'un problème social ;
- incitation de recherches pluri-partenariales et pluri-disciplinaires ;
- priorité accordée au renforcement de la recherche en psychologie cognitive.

Ces données ont amené la constitution, en Champagne-Ardenne, d'un groupe de travail de chercheurs et de praticiens sur le thème "Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés", avec pour objectif, de compléter et approfondir les premiers travaux. Les axes de recherche retenus sont les suivants :

- l'évaluation cognitive des populations adultes peu qualifiées en relation avec l'analyse du travail ;
- l'étude des processus d'acquisition des compétences au travail ou en formation et l'évaluation des méthodes de formation ;
- l'étude du rôle de la formation dans les trajectoires sociales et professionnelles sur les mobilités internes et externes, les flux de main-d'oeuvre ;
- l'étude des rôles respectifs de la formation et de l'organisation du travail dans les reconversions internes des adultes peu qualifiés.

La rencontre de ces axes de recherche avec la pédagogie de l'entreprendre peut éclairer d'un jour particulier les pratiques des formateurs.

En effet, que devient alors le rôle du formateur ?

Il s'agit pour lui de faire de l'apprenant le centre du processus d'enseignement, c'est-à-dire rechercher ce que le formateur peut faire pour l'apprenant

au lieu de se demander comment l'amener à se conformer à ce qui lui est offert. Cela suppose :

- un souci accru de recherche, de contextes, de styles et de méthodes pédagogiques propres à susciter l'engagement et la motivation des stagiaires ;
- un changement d'attitude consistant à voir dans le formateur un organisateur de situations pédagogiques et pas seulement un dispensateur de savoirs ;
- une meilleure perception de l'importance des nouvelles formes d'évaluation pour consigner des acquis de tout type et de tout niveau, ce qui peut impliquer de consacrer plus de temps à l'évaluation pendant le processus pédagogique ;
- un renforcement du rôle joué par les jeunes dans les choix de leurs activités, leur implication à titre de partenaires dans le processus pédagogique, et la prise en charge conjointe avec leurs formateurs de la responsabilité de leur propre apprentissage.

C'est pourquoi, le plan régional de formation de formateurs en Champagne-Ardenne se fixe les objectifs suivants :

1. **Développer les formations qualifiantes** par un élargissement des possibilités d'accès des formateurs aux cursus qualifiants modulaires offerts par l'Université de Reims dans le cadre du SUEPCA ou des cycles proposés hors Région.
2. **Diversifier les actions de perfectionnement** sur trois axes :
 - Une meilleure connaissance du monde professionnel, des transformations technologiques et économiques.
 - La recherche de compétences nouvelles et un changement d'attitude induits par la nécessité de ne pas se centrer seulement sur les contenus mais aussi sur la connaissance des publics, la modularité et l'individualisation de la formation, le développement chez les formés de l'initiative et de la mobilité.
 - L'accompagnement du développement local en situant l'intervention du formateur dans son environnement social et économique, ce qui suppose l'accès à des outils d'analyse de situations.
3. **Encourager la mobilité des formateurs.** Les capacités acquises par les formateurs intervenant dans les dispositifs "Etat" sont largement transférables vers d'autres publics et d'autres actions. Pour permettre à chacun de se situer et prendre en compte son devenir professionnel, un dispositif d'Accueil, d'Information, d'Orientation et de Suivi (A.I.O.S.) a été mis en place.
4. **Développer les politiques internes de formation.** C'est dans le quotidien qu'émergent de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouveaux comportements et attitudes du formateur vis-à-vis du formé.
Il est proposé, à titre expérimental, aux organismes de formation volontaires, un appui méthodologique à la mise en place de cercles de qualité, groupes d'initiative et de progrès ou autres formules adaptées.

FORMATION DES FORMATEURS : L'INEVITABLE DEVELOPPEMENT

DIDIER SUTTER (AFPA, MONTREUIL)

Qu'on nous pardonne l'évidence : les métiers de la formation ont considérablement évolué ces dernières années ; au côté des fonctions traditionnelles (formation professionnelle, animation et gestion de l'action de formation...) sont apparues de nouvelles activités (conseil, intervention, conception de produits, évaluation...), ainsi que de nouveaux découpages quant aux attributions de la fonction formation (opérations de redéploiement, audit de formation, animation de réseaux, aide à l'orientation et à l'insertion...). L'émergence de nouvelles pratiques (gestion des ressources humaines, alternance, partenariat, multimédia...) ainsi que la perspective de développement d'échanges et de capitalisation des savoir-faire dans le cadre du Grand Marché européen engendrent des besoins croissants et diversifiés en matière de formation de formateurs.

Loin d'échapper à ces évolutions, l'AFPA joue un rôle moteur pour impulser, fédérer, intégrer les changements en cours. Qui aurait pu prédire, il y a quelques années, que le plus important, au moins par la taille, des organismes de formation d'adultes aurait su passer d'une approche à peu près univoque de la formation professionnelle - où contenus, organisation, populations et formateurs constituaient un bloc quasiment "ne varietur" - à une approche multi-forme, multipublics, embrassant un champ chaque jour plus étendu dans la gamme des réponses apportées aux besoins de clients diversifiés et légitimement plus exigeants ?

LES MUTATIONS DE LA FORMATION DES ADULTES

En matière de formation de formateurs, deux éléments clés peuvent servir de guide pour apprécier les changements en cours.

1. Le constat tout d'abord des mutations intervenues dans le contenu des fonctions des formateurs exerçant en formation professionnelle. En effet, en l'espace de quelques années, les formateurs d'adultes ont été confrontés à des exigences nouvelles :

- exigences de diversification des réponses à apporter aux besoins des utilisateurs : individus et institutions, en intégrant les impératifs du développement économique et de l'emploi ;
- exigence d'élargissement des métiers et professions, de création de filières promotionnelles et d'adaptation rapide des formations aux évolutions technologiques ;
- exigence de concertation et de rapprochement entre le lieu de la production et l'institution de formation, entre le décideur économique et le demandeur de formation.

Un nouveau professionnalisme du formateur de formation professionnelle voit le jour, marqué principalement par un changement profond au sein de l'organisation même des formations.

Devenir formateur désormais, c'est :

- se préparer à effectuer des montages complets d'actions de formation, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation des résultats, pour des populations en recherche d'insertion, de formation qualifiante ou de perfectionnement ;
- mettre en oeuvre des moyens diversifiés de formation en les adaptant à des publics différents quant aux objectifs poursuivis, aux expériences et acquis antérieurs, aux capacités d'apprentissage ;
- s'insérer au sein d'équipes pédagogiques pour y assurer le jeu de la complémentarité, gérer les nouvelles formes d'organisation de la formation, et participer aux activités situées à la périphérie de l'acte de formation : évaluation d'acquis, élaboration et conduite de parcours individualisés, suivis de réalisation et conception de moyens et supports logistiques ;
- s'engager dans le perfectionnement continu de ses propres capacités techniques, relationnelles et pédagogiques, et maintenir avec son milieu professionnel d'origine des liens de nature à en appréhender les évolutions tant technologiques que structurelles.

2. **Deuxième élément clé, l'accroissement du nombre des acteurs de la fonction formation et la diversification des missions** qui leur sont confiées. Car derrière cette fonction viennent se loger désormais de multiples situations qui, métier ou simplement activité d'un moment, n'en finissent pas de caractériser une profession dont paradoxalement une forme d'unité semble acquise désormais aux yeux des principaux partenaires. Comme si l'élargissement du panorama de la formation, consécutif aux besoins issus de la crise de l'emploi et à l'utilisation de la formation comme investissement, avait eu pour conséquence bénéfique d'admettre dans une même confraternité les séparés d'hier : consultants et formateurs professionnels, gestionnaires du redéploiement et responsables de formation, orienteurs et tuteurs assurant la guidance, salariés des institutions et formateurs occasionnels, théoriciens de l'apprentissage et concepteurs de produits d'autoformation...

A s'en tenir à l'univers limité de la formation professionnelle, la liste est longue désormais des activités où l'on attend que chacun des professionnels qui les assure fasse la démonstration de sa compétence :

- accueil, orientation, évaluation... ;
- animation, utilisation de méthodes et d'outils pédagogiques, transmission de contenus... ;
- étude et conception de produits, élaboration de plans et de programmes... ;
- recherche, innovation, création d'outils et de supports, "veille pédagogique"... ;
- traitement de populations particulières : publics en difficultés, bas niveaux de qualification... ;
- animation d'équipes, gestion de potentiels, aide au redéploiement... ;
- administration de la formation, logistique, gestion d'organismes... ;
- ingénierie éducative, pratique du partenariat, tutorat pédagogique... ;
- diagnostic, intervention, conseil... ;
- conduite de projets, animation de réseaux, marketing-développement... ;
- etc...

L'URGENCE DU TRANSFERT DES SAVOIR-FAIRE

C'est en tenant compte de cet ensemble de réalités que l'AFPA, forte de ses quarante années d'expérience, se mobilise pour transférer ses savoir-faire, en assurant, directement ou en partenariat, la formation des formateurs dont les collectivités territoriales, les entreprises et l'Etat ont un besoin croissant. Les offres de l'AFPA à cet égard se diversifient ; elles se multiplieront demain par une capacité de réponse accrue.

La formation des formateurs constitue l'un des axes de développement de l'AFPA : nombre de savoir-faire indispensables sont inscrits dans sa pratique, d'autres émergent comme souvent "à la marge", d'autres naîtront demain sur la base de l'expérimentation d'aujourd'hui.

L'aide au développement des activités de formation au sein même des entreprises ou sur les bassins d'emploi est assurée par des opérations d'ingénierie ou de formation de tuteurs (alternance, opérations "jeunes", etc.). Par ailleurs, il faut préparer les cadres de proximité (maîtrise) et les techniciens à tenir, selon des formules rénovées, une part déterminante dans l'activité de formation.

L'exigence d'une professionnalisation accrue des formateurs en place et situés tout au long de la chaîne orientation-formation-suivi, comme de ceux qui, encore plus en amont, aident aux opérations de prévention ou d'aide à l'insertion, trouve sa traduction dans une palette d'actions structurées de conversion des formateurs.

L'émergence de nouvelles situations telles que la réalité régionale ou la perspective européenne de 1993, ainsi que la nécessité d'élargir le champ des publics touchés par la formation appellent la formation de nouveaux types de formateurs aptes à concevoir et à utiliser des produits originaux (multimédia, enseignement à distance, etc.), aptes aussi à communiquer, capitaliser et échanger innovations et expériences formatives de toutes natures, aptes enfin à gérer l'institution de formation dans sa démarche d'ouverture sur son environnement.

UN OUTILS EXEMPLAIRE : LE DISPOSITIF "MAIF"

Probablement est-ce pour garantir l'assurance d'une bonne préparation pédagogique des futurs formateurs "temps plein" que le dispositif de "Formation MAIF" (Formation Modulaire en Alternance et Individualisée des Formateurs) a été mis en place par l'AFPA. Sans être tout à fait nouveau, l'enjeu est de taille et les données du problème se sont singulièrement complexifiées ces dernières années : comment permettre, en effet, à des professionnels confirmés des différents secteurs de l'activité économique, de devenir les formateurs aptes à intégrer, et durant les trente cinq ans de leur vie active future, l'ensemble des évolutions, imprévisibles pour une large part aujourd'hui, de leur "métier de formateur"... ? Qu'il s'agisse des formateurs que l'AFPA s'attache pour son propre compte, ou de ceux qu'elle forme à la demande des établissements privés, des centres interentreprises ou des collectivités territoriales, les formateurs du troisième type ne sont plus, ne peuvent plus être les enseignants d'hier.

Ne pouvant échapper eux-mêmes aux évolutions et turbulences auxquelles ils auront à préparer les adultes demandeurs de formation, les formateurs des années 90 auront à être les acteurs déterminants d'une relation formation-emploi plus que jamais décisive.

C'est que l'évolution de la demande de formation exige, en réponse, une offre caractérisée par la souplesse, la rapidité, la qualité : c'est ainsi que l'AFPA a su se doter des instruments de cette offre adaptée en organisant l'évolution permanente du contenu des formations proposées (trois cents spécialités, cent mille stagiaires accueillis chaque année...), et en présentant à chaque demandeur un parcours individualisé de formation, resitué dans la perspective d'un projet professionnel construit. Bilans individuels, formations modulaires, espaces de formation, filières promotionnelles, produits spécifiques sont à l'ordre du jour, comme le seront demain l'usage du crédit-formation, le développement des formations multimédias, les opérations de prévention...

L'exigence de cohérence apparaît dès lors quant à la préparation pédagogique des professionnels s'orientant vers le métier de formateur. A l'enseignant d'hier, chargé de transmettre un programme unique à des stagiaires re-

groupés dans un même stage, correspondait une préparation pédagogique d'une nature équivalente. Au formateur, homme ou femme-ressource du fonctionnement collégial des modulaires ou des formations en alternance, il faut désormais un cursus préparatoire qui favorise son autonomie et potentialise ses capacités d'évolution pour demain.

Le dispositif de "Formation MAIF" tend à répondre à cette exigence de cohérence.

- * Le nouveau formateur est **acteur de son propre projet**, de son propre parcours. Ce parcours, il l'établira en étroite concertation avec le gestionnaire de son établissement employeur et le formateur-conseil de l'AFPA chargé de suivre son apprentissage de pédagogue tout au long du cursus engagé. Ce groupe d'accompagnement pédagogique (GAP), réuni à cinq reprises, accueillera en outre trois formateurs expérimentés facilitant ainsi les intégrations durant l'importante phase d'alternance que comportera cette formation pédagogique étalée sur dix-huit mois. Livret de formation, guide pédagogique d'autoformation, dispositif d'évaluation continu..., chaque outil mis à la disposition du nouveau formateur porte en lui-même une visée formative. Ce parcours, naturellement **individualisé**, tient compte des acquis de chacun, anticipe les besoins, est susceptible de révision à tout moment.
- * **L'alternance** prend son sens dans l'exercice même du métier de formateur, au moyen d'une "montée en charge" progressive et d'une métabolisation de cette expérience au travers des séances de suivi, des rencontres, des modules de reprise, des fiches d'auto-évaluation... Versant plus construit de l'alternance, la découverte de l'environnement resitue l'acte de formation dans sa vraie dimension : structures institutionnelles multiples, secteur professionnel d'appartenance, entreprises, contexte économique et situation de l'emploi.
- * Différents types de **modules pédagogiques** sont disponibles pour aider à la construction du parcours de chacun : modules de base centrés sur l'apprentissage ou l'analyse de la pratique, modules thématiques offrant la palette des principaux savoir-faire nécessaires au formateur exerçant en institution. Ces ressources formatives sont complétées par l'offre catalogue des différents organismes de formation, voire par des montages **ad hoc** permettant au nouveau formateur d'affronter des situations particulières. Ces modules sont offerts par chacun des Centres Pédagogiques et Techniques d'Appui de l'AFPA : d'autres ressources, on l'a vu, peuvent être utilisées. La richesse des parcours modulaires, d'une durée moyenne de dix semaines, en est accrue, et la sensibilité spécifique à chacun des offreurs se trouve renforcée par le brassage et le renouvellement des groupes à l'occasion de chaque nouveau module.

De par sa grande souplesse de fonctionnement, ce dispositif offre la possibilité d'accueillir des formateurs dont l'origine géographique n'autorise pas un étalement aussi long de leur formation. De même, il permet la prise en compte des acquis antérieurs en matière pédagogique, que ceux-ci soient théoriques ou ancrés dans une pratique.

Le dispositif de "Formation MAIF", lancé en 1986, a désormais passé le cap de l'expérimentation. Dispositif adapté aux besoins des formateurs des institutions comme de ceux des entreprises, il est pris de plus en plus fréquemment comme référence lors des échanges internationaux. Il devrait permettre prochainement la délivrance d'un titre national (Niveau III) homologué par le Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

L'AFPA, par sa capacité à former pédagogiquement des professionnels reconnus et expérimentés, contribue ainsi à la reconnaissance future d'un véritable professionnalisme des formateurs.

UNE APPROCHE INTERINSTITUTIONNELLE : LE DEVELOPPEMENT DES METIERS DE LA FORMATION EN BRETAGNE

BENOIT HOOGE (CAFOC DE RENNES)

Comme l'a bien montré la table ronde des entretiens CONDORCET consacrée à la diversification des métiers de la formation, s'il n'existe pas encore de "profession" de formateurs au sens que développe Guy JOBERT¹ dans ses travaux, il existe un effort certain dans toutes les régions pour accroître les compétences des formateurs à travers notamment l'organisation de formations diplômantes .

1. DES INITIATIVES NOMBREUSES EN BRETAGNE

Ce qui se passe en Bretagne n'est pas, bien sûr, différent des autres régions en ce qui concerne l'évolution des métiers. L'originalité provient de la volonté de réponse coordonnée des structures publiques de formation, réunies au sein de la Mission Régionale pour le développement des métiers de la formation (voir encadré) qui regroupe l'AFPA, le CAFOC, les Universités de RENNES I et RENNES II.

1.1 La diversification des métiers

Il y a 4 ans, notre réflexion nous a conduit à partir de deux métiers qui nous semblaient clairement identifiés :

- . **le formateur**, dont le temps passé en face à face avec les stagiaires était largement dominant ;
- . **le responsable de formation** qui avait pour tâche de concevoir et gérer des dispositifs de formation dans une entreprise ou dans un organisme de formation.

Notre analyse s'est affinée au cours de ces dernières années et il apparaît que le métier de formateur a subi une double évolution, horizontale et verticale.

1 Etude et expérimentation n°29 - janv-février 88.

- **horizontale**, au sens où, animateur de groupe ou transmetteur de savoir et savoir faire, le formateur s'est vu confier progressivement des rôles d'accueil, d'orientation, de fabrication d'outils d'individualisation, de validation. Parallèlement le groupe de 15-20 stagiaires, modèle obligatoire au temps de la stagification, explose sous les coups de boutoir des pédagogues, des financeurs et des stagiaires eux-mêmes. La mise en place du Crédit Formation Individualisé confirme cette évolution.
- **verticale**, au sens où le formateur est conduit à remonter de plus en plus en amont de la demande de formation en pratiquant le conseil en formation, voire le conseil en gestion prévisionnelle de l'emploi : la perspective de la formation-investissement conduit à ne considérer la formation que comme un des moyens pour réaliser les changements dans une organisation. Le responsable de formation a tendance à se rapprocher de ce "nouveau" formateur qui construit et gère des dispositifs complexes de formation.

Bien sûr, dans le travail quotidien demeurent des différences importantes entre le formateur et le responsable de formation : l'un aura encore à animer des groupes et l'autre à gérer le 1,2 %, mais les compétences attendues par chacun seront souvent communes.

1.2 Pour développer les métiers de la formation : quatre formations diplômantes (voir encadré)

Au cours de ces quatre dernières années ont été créés quatre diplômes tournant autour des métiers de la formation que l'on peut classer de quatre façons différentes.

- en fonction du public et des objectifs de formation :
 - le DUFA et le DHEPS s'adressent aux FORMATEURS ;
 - le DUFF et le DUSSEFA s'adressent aux responsables de formation ;
- en fonction du niveau :
 - BAC + 3 : DUFA - DUFF
 - BAC + 4 : DHEPS
 - BAC + 5 : DUSSEFA
- en fonction de la démarche pédagogique : Ces formations s'appuient toutes sur l'alternance et l'importance de la rédaction du mémoire, mais l'un d'eux, le DHEPS, insiste plus sur la formation par la recherche, conformément à la philosophie des collèges coopératifs.
- en fonction de l'origine de l'initiateur de la formation : Le DUFA comme dans les autres régions a été créé à la demande de la DRFP qui souhaitait professionnaliser les formateurs jeunes en leur donnant des compétences de formateurs d'adultes. Les autres formations ont été plutôt créées à l'initiative de l'organisateur de l'action de formation (logique de l'offre), même si, bien entendu, cette offre correspondait à une demande au moins latente (étude de besoins).

1.3 La réponse coordonnée de la MIRDEF (Mission Régionale pour le Développement des Métiers de la Formation)

La caractéristique commune de ces initiatives est l'implication de plusieurs institutions du service public, non seulement dans l'animation mais aussi dans la conception et la direction de chaque action de formation. Qu'est-ce qui explique ce succès de l'interinstitutionnalité ? Est-ce le particularisme breton ? L'habitude de travailler sur des projets communs ou plutôt la faiblesse numérique des ressources en matière de formation de formateurs ? Une analyse fine serait nécessaire. Toujours est-il qu'assez vite il est apparu aux quatre institutions impliquées dans ces actions la nécessité de coordonner leurs initiatives.

En effet aussi bien les futurs stagiaires que les décideurs régionaux (DRFP, Conseil Régional, entreprises) souhaitent pouvoir rencontrer un interlocuteur capable de présenter l'ensemble du dispositif afin d'obtenir une réponse adaptée à leurs besoins.

Aussi fut-il décidé de créer en janvier 1989 une Mission Régionale pour le Développement des Métiers de la Formation afin de mettre en commun les compétences existantes dans le domaine de la formation de formateurs.

Il ne s'agit pas d'une structure supplémentaire (en effet chaque activité est gérée par l'une des institutions et par un groupe de pilotage regroupant des partenaires de la MIRDEF) mais d'un lieu où nous débattons de l'évolution des métiers de la formation et où nous cherchons à harmoniser les réponses en matière de formation de formateurs. La mission propose aussi des stages de perfectionnement et répond aux demandes d'étude et de recherche émanant des partenaires régionaux (en 1989, dans ce cadre, l'Université de RENNES II en collaboration avec l'AFPA et le CAFOC a réalisé une analyse des besoins en formation de formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en région Bretagne, à la demande de la DRFP).

2. DES PROBLEMES COMPLEXES A RESOUDRE

Le système décrit, plus haut, fonctionne. Certaines actions recrutent leur 3ème promotion et les stagiaires potentiels trouvent plus facilement des formations correspondant à leurs attentes. Cependant des problèmes demeurent :

Celui du niveau d'entrée : que ce soit dans la filière formateur ou dans celle responsable de formation, le problème le plus important que nous rencontrons est celui du niveau d'entrée des stagiaires. Ce sont souvent de bons praticiens de la formation mais ils n'ont que peu d'expériences de la formation universitaire. Le détour théorique et le passage à l'écrit leur sont difficiles en début de formation et cela nécessite un travail méthodologique important que nous avons sous estimé lors des premières promotions. Une réflexion sur la pédagogie du mémoire commence à apparaître dans d'autres Universités confrontées à la même difficulté.

Celui de la reconnaissance : la démarche d'homologation est longue et n'a pas encore abouti pour le DUFA. La transformation du DUSSEFA en DESS n'est pas encore réalisée (Une demande d'habilitation pour un diplôme triple sceau - Université de RENNES II - TOURS et NANTES - a été déposée au Ministère). Mais plus généralement la profession elle-même et les décideurs en matière de formation, même s'ils affirment l'importance de la professionnalisation des formateurs, n'en tirent pas encore des conclusions dans leurs actes. La convention collective nationale des organismes de formation ne souffle mot de cette question, ce qui explique en partie le refus de la CGT et la CFDT de la signer. D'autre part, les DRFP, même si elles insistent sur la nécessaire compétence des formateurs, n'imposent pas dans leurs cahiers des charges que les formateurs aient une qualification reconnue.

Celui de la disponibilité des formateurs : les organismes de formation, même si la DRFP prend en charge les frais pédagogiques, éprouvent des difficultés à laisser partir en formation leurs personnels pendant 420 h sur deux ans. Les PME, où l'on ressent l'émergence de la fonction formation, hésitent pour les mêmes raisons à se séparer de leurs cadres pendant cette durée.

Il faudrait que les pouvoirs publics prennent des mesures incitatives si l'on souhaite réellement que cette professionnalisation réussisse.

Il est encore trop tôt pour faire le bilan de ce dispositif interinstitutionnel. Toutefois, il apparaît dès maintenant que la diversité des pratiques des institutions participantes loin d'être un obstacle permet l'enrichissement de celles-ci. Par exemple, nous avons eu des débats profonds sur la place de la démarche scientifique, l'importance du détour théorique et sur nos conceptions du service à rendre au client. Les positions que nous avons été amenés à prendre collectivement deviennent de ce fait plus affirmées et plus crédibles vis à vis de nos interlocuteurs.

Demeure la question de fond posée par Guy JOBERT : où et comment la constitution des savoirs et des savoir-faire de cette profession va-t-elle s'élaborer ? Les colloques organisés par les Universités qui organisent des formations de formateurs diplômantes ont donc encore un travail important à réaliser.

**MISSION REGIONALE POUR LE DEVELOPPEMENT DES METIERS DE LA
FORMATION (MIRDEF)**

UN ENJEU

La formation professionnelle est de plus en plus intégrée aux projets de développement économique : c'est aussi un investissement indispensable pour l'entreprise et un outil nécessaire à la réalisation des projets de chaque individu.

DES PARTENAIRES

Les organismes publics de formation, les Universités et les Services de l'Etat, qui depuis plusieurs années développent des activités de formation de formateurs, ont décidé de mettre en commun leurs compétences et leurs moyens pour mieux répondre à ces enjeux.

- **Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)** - X.CADOU
12, avenue Henri FREVILLE - 35000 RENNES - Tel. 99 53 09 06

- **Centre Académique de Formation Continue (CAFOC)** - B.HOOGHE
6, rue Kléber - 35000 RENNES - Tel. 99 63 22 46

- **Université de RENNES I SEP** - F.MICHEL
4, rue Kléber - 35000 RENNES - Tel.99 63 13 77

- **Université de RENNES II SEFOCEPE** - F.DEGOUYS
6, avenue Gaston Berger - 35000 RENNES -Tel 99 33 51 93

UN DISPOSITIF

Cette mission s'appuie sur le dispositif suivant :

. FORMATIONS QUALIFIANTES :

- **DUFA** (diplôme universitaire de formateurs d'adultes) niveau licence, Bac + 3
- **DUFF** (diplôme universitaire fonction formation) niveau licence bac + 3
- **DHEPS** (diplôme hautes études en pratique sociale) niveau maîtrise, bac + 4
- **DUSSEFA** (diplôme universitaire supérieur spécialisé à orientation européenne en formation d'adultes) niveau bac + 5

**FORMATIONS DE PERFECTIONNEMENT - AUDIT - INTERVENTIONS - CONSEIL -
ETUDES RECHERCHES - PRODUCTION D'OUTILS PEDAGOGIQUES - CENTRE DE
RESSOURCES POUR FORMATEURS**

L'EXPERIENCE DE L'INSTITUT REGIONAL DE FORMATION LEO LAGRANGE

ANDRE NOEL (INSTEP - LILLE)

La qualification et l'évolution de la qualification des personnels de formation (non seulement les formateurs mais l'ensemble du personnel y compris le personnel administratif) est, pour un organisme de formation, un enjeu capital dans la gestion des ressources humaines.

S'il est probable que la conception de la formation permanente véhiculée par l'Institution¹ et la profonde mutation de l'offre de formation depuis 1981, marquent les pratiques de gestion du personnel (recrutement et exigence de qualification), deux autres facteurs sont à considérer : la politique d'investissement et la politique de gestion des ressources humaines. Comment un organisme de formation les met-il en oeuvre ? Dans la Région Nord-Pas-de-Calais, l'Institut Léo Lagrange² fait peut-être figure de pionnier depuis 1985. Son projet d'entreprise s'articule sur deux axes :

- a) Création, par Bassin d'emploi et de formation, d'une structure locale se définissant comme espace permanent de formation professionnelle.
- b) Construction de cursus de formation filiarisé et individualisé à l'interne et à l'externe avec des partenaires.

Ces deux lignes déterminent depuis maintenant cinq ans, la stratégie et les moyens dont l'Institut se dote pour conduire une double politique : **Développement et investissement d'une part, gestion des ressources humaines d'autre part.**

1. LA QUALIFICATION ET L'EVOLUTION DE LA QUALIFICATION DES PERSONNELS DE FORMATION S'INSCRIVENT DANS UNE POLITIQUE D'INVESTISSEMENT ET DE DEVELOPPEMENT

La stratégie de développement de l'Institut Régional de Formation Léo Lagrange permet de dégager les moyens, y compris financiers, de réaliser les objectifs opérationnels du projet de l'entreprise avec des personnels qualifiés

1 André NOEL, *Education populaire et formation permanente, - alliance et mésalliances ; le recrutement des formateurs comme symptôme d'enjeu*, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Lille III, juin 1987, 150 pages.

2 130 salariés, 2.500.000 heures/stagiaires/an, 6.000 stagiaires/an.

mais elle induit aussi l'émergence de nouveaux besoins de qualification nécessaires à l'évolution des objectifs de l'Institution. Illustrons cette dialectique permanente par trois exemples :

- Une politique budgétaire visant simultanément l'assainissement de la trésorerie (lissage du fonctionnement) et le dégagement d'excédents (réalisation des investissements, y compris la qualification du personnel) conduit, dans le cadre de la stratégie développée, à une organisation par centre de coût (unité de production) où sont affectées recettes et dépenses spécifiques (comptabilité). Mais elle suppose de déconcentrer les responsabilités budgétaires par structures locales (gestion). **La nécessité d'une formation à la gestion pour le personnel d'encadrement et à la comptabilité pour le personnel administratif est évidente et immédiate.**
- La décentralisation organisationnelle et pédagogique, inhérente au projet de l'entreprise (création de cursus de formation filiarisé et individualisé) induit des modes d'organisation plus complexes (ateliers personnalisés, itinéraires, contrat de formation, etc.) et différents de la traditionnelle "stagification" par groupe de quinze. Les formateurs doivent donc travailler beaucoup plus sur des objectifs et des méthodes d'apprentissage plus individualisés.
Mais en même temps, se dégage une double fonction de coordination : l'une plus centrée sur l'interne (construction cohérente de cursus) et l'autre plus soucieuse de l'alternance (l'alternance faisant partie d'un cursus individualisé d'acquisition d'une qualification). Ces fonctions nouvelles déterminent une évolution de la qualification des formateurs appelés à les assurer et donc un investissement en formation.
- Une stratégie de développement par la décentralisation risque de conduire à une dispersion de l'information dont les effets à terme pourraient être graves pour l'Institution. Les besoins de communications internes, qui s'accroissent donc, conduisent à la mise en place d'une "culture d'entreprise" et/ou d'un "langage commun" qui trouvent leurs solutions dans des investissements matériels (transfert de données par réseau informatique) et principalement dans des formes très variées de **management participatif et de formation des personnes.**

Ces trois exemples illustrent bien que la qualification et l'évolution de la qualification des personnels de formation est une dialectique permanente : un projet induit une évolution des qualifications et conduit à une stratégie de développement qui, elle même, va générer de nouveaux besoins de qualification.

C'est pourquoi, nous ne parlons pas spécifiquement des formateurs mais des personnels de formation. Ce n'est pas un hasard. En effet, du point de vue de l'Institut Léo Lagrange, et eu égard à sa stratégie de dévelop-

pement, la formation des formateurs n'a pas de sens en soi, sauf à considérer la qualité pédagogique des prestations dispensées au public. Mais tous les autres aspects constitutifs de la qualité des prestations et l'harmonie d'une organisation ne supposent-elles pas la meilleure osmose possible entre le "productif", l'"administratif", le "financier" ? On en arrive donc à se pencher sur la politique de gestion des ressources humaines.

2. LA QUALIFICATION ET L'EVOLUTION DE LA QUALIFICATION DES PERSONNELS DE FORMATION S'INSCRIVENT DANS UNE POLITIQUE DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Une politique de gestion des ressources humaines comprend au moins, dans un ensemble organisé et finalisé, les aspects suivants :

- la maîtrise et la stabilité de l'emploi
- la définition des fonctions et des responsabilités
- le recrutement et la gestion des carrières
- la formation des personnels et la reconnaissance de leur qualification (VALIDATION - CERTIFICATION).

Depuis 1985, l'Institut Régional Léo Lagrange conduit une politique de stabilité de l'emploi de ses personnels, notamment des formateurs (cinquante postes créés en cinq ans).

Recourir systématiquement aux agences d'intérim et/ou à l'utilisation répétée, même si la loi l'autorise, des contrats à durée déterminée ne peut constituer les bases d'une politique de gestion des ressources humaines.

Maîtriser l'emploi, pour un organisme soumis aux aléas des programmes publics engagés par campagne et sur des agréments par stage, n'est pas chose facile.

La résolution lente et progressive de ce problème conduira l'Institut, dès 1985, simultanément à augmenter son chiffre d'affaire annuel (reconduction et élargissement d'année en année des dispositifs de formation) ; à se positionner sur le marché de la formation dans des créneaux professionnels identifiés (développement de l'organisation) ; à mieux maîtriser la planification annuelle du travail (mise en place de systèmes modularisés et individualisés). L'ensemble de ces facteurs contribuera donc à définir un objectif progressif de 70% d'emplois permanents stables (contrats à durée indéterminée). Il y a seulement cinq ans, la sécurité d'emploi des formateurs paraissait impossible.

Si le développement de l'organisation permet entre autres facteurs de stabiliser l'emploi, il induit aussi une **diversification des fonctions et des responsabilités**, créant de nouveaux besoins de qualification comme on le soulignait précédemment. Parallèlement à son développement quantitatif, l'Institut Léo Lagrange prenait les moyens d'assurer la qualité de ses prestations par

la création de fonctions et responsabilités nouvelles qu'il a fallu définir : chargé de coordination pédagogique, chargé de relation avec les entreprises, chargé de département de formation, chargé de développement, etc... Un travail de réflexion de la Direction Régionale, aidée par son service "Ressources et Pédagogie", et associant les directeurs des centres locaux, conduira dès 1989 à la définition de profils de postes en termes de fonctions, de responsabilités, et de tâches à assumer.

Outre l'évolution que cela peut produire sur des postes déjà existants, notamment au niveau du siège régional, la maîtrise de l'emploi et la définition des fonctions et responsabilités marquent une politique de recrutement et de gestion des carrières.

Dans un ensemble organisé et finalisé, le recrutement ne pose pas de problème particulier. On recrute moins un "formateur" qu'une personne compétente dans tel ou tel domaine dont on essaie de vérifier qu'elle est capable de l'enseigner. Si la vérification la plus simple se réalise au travers de l'expérience, on voit aussi, immédiatement pourquoi la formation des personnels de formation est une nécessité pour aider les personnels nouvellement recrutés ou contraints d'évoluer dans leurs postes, à se préparer à de nouvelles fonctions.

En matière de formation de son personnel, l'Institut Léo Lagrange consacrait avant 1988, environ 4 à 5% de sa masse salariale brute dans le cadre d'une politique non maîtrisée à l'interne (participation individuelle des personnels à des formations courtes proposées par la Mission Régionale de la Formation des Formateurs).

En 1988, un Engagement de Développement de la Formation contracté avec l'Etat et la Région concerne l'ensemble des personnels (formateurs, administratifs et cadres) pour une politique de gestion des ressources humaines voulue et décidée par le Conseil d'Administration. Pendant trois années (1988, 1989, 1990) l'Institut consacra en moyenne, 14% de sa masse salariale à la formation de son personnel. Cet effort significatif et unique actuellement pour une association d'éducation populaire, constitue un investissement qui résulte de la conjugaison de deux facteurs principaux : maîtrise des données de l'emploi du personnel et durabilité de l'emploi de ce personnel dans l'entreprise.

Enfin, si la qualification des personnels de formation fait aujourd'hui l'objet d'une adéquation progressive avec la convention collective nationale des organismes de formation, et bien que celle-ci n'en fasse pas obligation, l'Institut Léo Lagrange développe aussi vis-à-vis de son personnel une politique de certification et/ou de validation. Une négociation est actuellement en cours avec les universités de Lille pour analyser les modalités de validation de la formation dispensée dans le cadre du DUFA (Diplôme Universitaire de For-

mateurs d'Adultes qui donne accès à la Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education).

La qualification, non seulement des formateurs, mais aussi de toutes les catégories de personnel devient la question centrale de l'Institution : permise par son développement autant que nécessitée par lui, fonction de sa capacité d'organisation interne, évolution de son positionnement dans l'environnement extérieur (l'Institut Léo Lagrange est aujourd'hui une des plus grosses associations régionales de formation professionnelle) elle est le lieu géométrique d'où peut s'analyser la cohérence des choix et des politiques mises en oeuvre.

Stabilisation des emplois, définition des postes et des fonctions dans l'entreprise, politique de recrutement et déroulement de carrière, qualification et adaptation dans les postes de travail constituent l'environnement de l'investissement-formation³ entrepris par l'Instep Formation Léo Lagrange.

On peut espérer que cet investissement-formation contribuera à développer et améliorer, voire à créer, une "culture d'entreprise".

Il importe que les personnels de formation aient et partagent un sentiment d'adhésion à un projet et donc à une réussite. *« Le projet c'est ce qui permet à chacun de retrouver le sens de son action, la manière dont elle s'intègre à la fois dans le long terme et dans l'environnement immédiat de la tâche. C'est ce qui permet de comprendre le pourquoi et de mesurer notre engagement dans les objectifs généraux. Le projet permet donc de passer d'une vue limitée à la tâche, cloisonnée, à une vue systématique où chaque acteur situe son action par rapport à un résultat global »*⁴

3 Expression très utilisée actuellement pour traduire la volonté de l'entreprise d'intégrer la formation dans la réalisation de son projet.

4 Bernard MONTEIL, "Management de la qualité, Management par la qualité", in *Education Permanente*, n° 97, avril 1989, p. 33.

VOIES NOUVELLES DE DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION DE FORMATEURS

JEANNE-MARIE REBONDY

(CHAIRE DE LA FORMATION D'ADULTES, CNAM, PARIS)

Cette communication a pour objet de rendre compte des résultats de l'étude confiée par la Délégation à la Formation Professionnelle (DFP) au Centre de recherche sur la formation, laboratoire associé à la chaire de formation des adultes du CNAM, sur l'identification et l'analyse de "Tendances d'évolution de la formation de formateurs" (actions de perfectionnement financées par l'Etat).

Bien que nous n'ayons pas prétendu à l'exhaustivité (échantillon non représentatif), nous pensons que les tendances d'évolution que nous avons pu identifier sont relativement significatives d'un mouvement révélant de nouvelles voies de développement de la formation de formateurs.

Nous avons discerné, à travers ce que l'on nous a désigné comme nouvelles pratiques de formation de formateurs, six tendances d'évolution :

1. **Evolution des modes de gestion et de conduite** de la formation de formateurs dans le sens du **partenariat** ;
2. **Ouverture** de la formation de formateurs aux **problèmes de développement local** ;
3. **Intégration** de la formation de formateurs dans la **politique de gestion des ressources humaines** des organismes de formation ;
4. **Recherche-action** comme **modalité** de formation de formateurs. **Rapprochement des situations de travail** et des **situations de formation** à travers la **recherche**, occasion de formaliser des pratiques et de capitaliser des expériences ;
5. **Formation** de formateurs à la **conception** ou à l'**utilisation** de produits ou de **systèmes de formation multimédias** ;
6. **Ouverture** de la formation de formateurs à **d'autres acteurs** : aux **prescripteurs** et **décideurs** de la formation.

1. EVOLUTION DES MODES DE GESTION ET DE CONDUITE DANS LE SENS DU PARTENARIAT

Une des premières tendances d'évolution que nous avons identifiées concerne les modes de gestion et de conduite de la formation de formateurs dans le sens du partenariat. Par partenariat nous entendons le jeu d'alliances de plusieurs acteurs partageant des préoccupations conjointes, et oeuvrant à la mise en synergie et à l'atteinte d'objectifs devenus communs.

Dans plusieurs régions, nous avons observé que le montage d'actions de formation de formateurs correspondait :

- soit au prolongement d'une collaboration établie dans le cadre d'une "convention globale" entre organismes de formation d'un même bassin d'emploi ;
- soit au résultat d'une mise en concertation d'organismes porteurs de projets de formation ayant des points communs.

Il s'agit soit :

- d'un partenariat d'objectifs et de moyens entre demandeurs quant à la compétence à développer ;
- d'un partenariat entre promoteurs (maîtres d'ouvrage) et maîtres d'oeuvre. L'interinstitutionnalité se traduisant tant au niveau des sources de financement qu'au niveau de la définition du dispositif, des modes de gestion, de conduite et de validation de la formation ;
- d'un partenariat entre organismes demandeurs et entre organismes dispensateurs de formation de formateurs.

2. OUVERTURE DE LA FORMATION DE FORMATEURS AUX PROBLEMES DE DEVELOPPEMENT LOCAL

Une autre tendance d'évolution de la formation de formateurs est d'intervenir dans la dynamique du développement local comme un levier social.

Le fait de proposer une formation intitulée "Agent de développement local en milieu rural" est significatif d'une volonté de :

- désigner l'émergence et la promotion d'un nouvel acteur social ;
- contribuer à sa reconnaissance sociale ;
- entretenir la dynamique créée autour du concept de développement local.

L'animateur de développement local en milieu rural est un agent social dont on attend qu'il sache :

- analyser une situation aussi bien dans sa globalité que de façon plus sectorielle, de manière à pouvoir identifier des opportunités qui puissent concourir au développement local ;
- identifier dans un milieu les acteurs qui influent sur son développement ; identifier leurs stratégies, les jeux d'alliance, de manière à oeuvrer avec le maximum d'efficacité ;

- concevoir et animer des projets, trouver les partenaires et le financement ; établir des traits d'union entre différents partenaires sur un même projet ; négocier, défendre, argumenter un projet ;
- conseiller une organisation ou des personnes dans la mise en place de nouvelles activités. Exemple : conseiller des agriculteurs dans le montage d'opérations visant à diversifier leurs activités (gîte rural, table d'hôtes,...) ;
- conseiller les agriculteurs dans la mise en place de nouvelles productions ;
- sensibiliser des propriétaires de gîtes ruraux de pêche à la réglementation de la pêche, aux attentes des pêcheurs...
- sensibiliser les instituteurs à la découverte de l'environnement lié à la pêche et à l'eau, les aider à définir le contenu type d'une classe de rivière, constituer une mallette pédagogique...
- encadrer le développement de nouvelles activités participant au développement rural ;
- rendre compte de son action ; évaluer aussi bien la conduite de l'action que l'action elle-même.

Pour faciliter cette reconnaissance sociale et pour optimiser les chances d'une véritable relation formation-emploi, on observe que les promoteurs de cette action ont mis en oeuvre une formation professionnalisante, donnant lieu à certification, et fondée sur la construction d'un projet professionnel monnayable à la sortie de la formation.

3. INTEGRATION DE LA FORMATION DE FORMATEURS DANS LA POLITIQUE DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DES ORGANISMES DE FORMATION

La troisième tendance d'évolution de la formation de formateurs concerne l'existence d'actions qui s'inscrivent dans le cadre du développement de politique interne de formation des organismes de formation, et qui ont fait l'objet d'un contrat de type Engagement de développement de formation (EDF).

Il s'agit d'actions internes à un organisme, ou à plusieurs organismes, qui prennent sens dans un projet de développement et dans une politique de gestion des ressources humaines.

Dans un cas, nous sommes en présence d'une opération de "fondation", au sens propre du terme, consistant à édifier les bases d'une équipe plus stable, d'un réservoir de formateurs renforcés dans leurs qualifications, dans le partage de références pédagogiques communes. Cette opération vise à modifier le cadre de la gestion des ressources humaines, en infléchissant le cours d'une situation prise dans un engrenage de difficultés tendant à se reproduire : embauche de formateurs par défaut, c'est-à-dire avec faible mobilité de compétence, précarité de l'emploi offert si dépendance de l'organisme par rapport aux commandes publiques... La forme pédagogique mise en oeuvre

("Formation-action") est également significative du contexte de son développement (en intra, en période de chômage ou de moindre activité) : elle concrétise la nécessité de faire se rapprocher situation de travail et situation de formation en vue d'une opérationnalité immédiate. Les objectifs poursuivis étant de : fidéliser des formateurs, optimiser la qualité des prestations, consolider leur positionnement sur le marché de la formation.

Dans le deuxième cas, nous sommes en présence d'une opération de "régulation" de la dynamique, du moral d'un groupe, consistant à canaliser un malaise enregistré chez une partie des formateurs intervenant auprès des publics en difficulté, à réunifier une équipe, et à lui donner les moyens de se réinvestir. L'ouverture à la "pédagogie du projet" est un choix qui ne relève pas du hasard. Ce choix désigne tout à la fois l'objet et la nature de la réponse aux difficultés rencontrées. Réinterroger les concepts de projet, de projection, est significatif du problème posé à cet endroit et de la prise de conscience que les réponses ne peuvent s'élaborer en dehors des personnes qui posent le problème.

4. RECHERCHE-ACTION COMME MODALITE DE FORMATION DE FORMATEURS

La quatrième tendance d'évolution identifiée est le recours à la recherche-action comme modalité de formation continue des formateurs.

Nous avons en effet relevé que la conduite d'une recherche-action était instituée, sur l'une des régions appartenant au champ de notre étude, comme modalité de formation continue des formateurs des ateliers pédagogiques personnalisés (APP) de cette région.

La mise en place de ce dispositif s'est appuyée sur le postulat suivant : « il existe un lieu distinct de celui du savoir théorique et de celui de la pratique, qui est le *"lieu du savoir sur cette pratique"* ». Autrement dit, il a été fait l'hypothèse que s'engager dans une démarche de recherche sur ses propres pratiques « *contribue à produire de la connaissance sur cette pratique, par le fait que cette activité pose comme exigence minimale une reformulation de cette pratique* ». En créant la mise à distance nécessaire, la reformulation permet le repérage des représentations qu'elle met en jeu (modèles théoriques, idéologiques). Ainsi, l'effort pour expliciter, pour rendre intelligible sa pratique va participer à modifier les représentations, et c'est cette activité qui est formative. « *Les formateurs placés devant l'exigence d'être dépossédés d'une maîtrise acquise, pour l'accroître par la suite, vont fonctionner sur un mode de désapprentissage-réapprentissage* ».

Concernant les modalités de mise en oeuvre, dans un cas, on observe que les praticiens détenaient le pouvoir de conduire la recherche. Rien ne pouvait se faire sans eux. Les intervenants, délibérément contenus dans leur statut extérieur, jouaient un double rôle de facilitateurs (quant à l'explicitation de la

pratique, au repérage des représentations, de ce qui opère dans la pratique, des enjeux de cette pratique), et de médiateurs-régulateurs (comme intermédiaires permettant la mise en mot et la prise de recul nécessaire à la modélisation du réel).

Dans un deuxième cas, les praticiens ont été l'objet de la recherche. Ils ne maîtrisent pas la conduite de cette recherche. Ils étaient les éléments factuels sur lesquels la recherche se fondait. C'est à partir d'eux, mais en dehors d'eux en quelque sorte, que la recherche s'est élaborée.

Dans le premier cas, il s'est agi plutôt d'une démarche de type analyse de pratique, dont les résultats semblent avoir été de l'ordre de la production de nouvelles représentations.

Dans le deuxième cas, il s'est agi davantage d'une démarche d'évaluation, au sens où il y a eu production de jugements de valeur, ayant débouché sur des résultats de nature opératoire, puisqu'il y a eu transformation de pratique.

5. FORMATION DE FORMATEURS A LA CONCEPTION OU A L'UTILISATION DE PRODUITS OU DE SYSTEMES DE FORMATION MULTIMEDIAS

Cette cinquième tendance d'évolution est liée au développement de nouveaux médias pour décentraliser, démultiplier, personnaliser et individualiser la formation.

L'essor des offres de formation de formateurs à l'utilisation d'outils pédagogiques informatiques, d'outils multimédias, tout comme le financement par les pouvoirs publics de dispositifs expérimentaux de formation de formateurs à la conception de systèmes de formation multimédias, sont significatifs de l'évolution des pratiques de formation et de la demande sociale.

L'exemple que nous avons analysé ne saurait rendre compte de toutes les expériences conduites dans ce domaine, mais il témoigne néanmoins de l'état de l'offre de formation de formateurs à l'utilisation de nouveaux médias dans une stratégie d'enseignement.

Cette action de formation de formateurs avait pour objectifs :

- *« Permettre l'appropriation collective d'une stratégie d'enseignement des mathématiques fondée sur la mathématisation de situations intégrant l'informatique comme outil et mode de pensée ».*
- *« Produire un environnement permettant d'utiliser cette stratégie dans le cadre de la personnalisation et de l'individualisation de la formation en mathématiques-statistiques et en initiation à l'informatique ».*

Ce qu'il nous semble intéressant de relever au sujet de cette action, c'est ce qui apparaît, en filigrane, sur l'évolution des fonctions et des tâches des formateurs.

Relayés dans leurs fonctions de transmetteurs de savoirs, les formateurs, loin d'être remplacés, sont invités à investir d'autres domaines de compétences. A travers cette action, nous voyons se dessiner l'émergence de trois types de fonctions : celle de concepteur, gestionnaire d'itinéraires individuali-

sés de formation ; celle de gestionnaire d'environnement, de ressources pédagogiques ; celle de pédagogue chargé de la mesure des acquis, du bilan des compétences et du suivi dans les apprentissages.

Bien que ces différentes compétences ne soient pas clairement explicitées, elles n'en demeurent pas moins sous-jacentes, nous semble-t-il. Qu'elles ne soient pas formellement reconnues nous a conduit à nous interroger sur le caractère professionnalisant de cette action de formation de formateurs. D'autant plus que si son architecture et son mode de conduite ne l'apparentent pas à une formation de sensibilisation, sa durée relativement brève, et l'absence de validation, ne concourent pas à la considérer comme "professionnalisante".

En réalité, il s'agit d'une action qui réfléchit bien le terrain mouvant sur lequel elle opère. L'introduction des nouvelles techniques dans le champ de la formation participe à modifier sensiblement le rôle, les fonctions et la distribution des tâches des professionnels de la formation. Actuellement, il ne semble pas qu'il y ait des points de vue unanimes quant à cette évolution des fonctions. C'est donc dans ce contexte en pleine mutation qu'il convient d'appréhender une telle action, à la fois comme un dispositif d'accompagnement de l'évolution, et comme une réponse intermédiaire au mouvement de recomposition des fonctions et tâches des praticiens de la formation.

6. OUVERTURE DE LA FORMATION DE FORMATEURS A D'AUTRES ACTEURS : AUX PRESCRIPTEURS ET DECIDEURS DE LA FORMATION

La formation devenue objet de formation pour les prescripteurs et décideurs de la formation nous semble appartenir à ces voies de développement de la formation de formateurs que nous avons identifiées.

Sans doute s'agit-il d'une manifestation un peu nouvelle tendant à élargir ou à actualiser le concept de formation de formateurs, peut-être trop étroit par rapport aux besoins de formation des acteurs qui se situent en amont ou en aval de l'acte de formation à proprement parler.

Sans doute s'agit-il de faire fonctionner le levier de la qualité. Car si la formation professionnelle est considérée « *non seulement comme un enjeu mais comme une véritable exigence pour faire face aux mutations technologiques qui affectent le système de production, aux problèmes de chômage et aux qualifications devenues obsolètes* », et que, conjointement, les crédits accordés à la formation ne peuvent être extensibles, il s'agit de trouver les moyens de renforcer l'efficacité, la performance, la congruence de l'appareil de formation. Selon cette approche, ne sont donc pas seulement concernés les dispensateurs de formation, mais les prescripteurs, les décideurs, les instructeurs, les évaluateurs de la formation. Car il va sans dire que la manière dont est conduite une prise de décision, comme la façon d'instruire un dossier ne sont pas sans influence sur la suite du processus, notamment sur la configuration du dispositif ou de l'action de formation, sur les procédures de recrutement des formés, sur les objectifs et les modalités de conduite de l'action.

On peut donc faire l'hypothèse que le développement de la qualité des prestations qui relèvent des compétences des services prescripteurs et instructeurs peut jouer un rôle d'effet d'entraînement sur les dispensateurs de formation.

Ne s'agit-il pas par le biais de cette action de poser la problématique de l'interface prescripteurs-dispensateurs, de l'articulation entre les différents acteurs qui interviennent dans le champ de la formation ?

CONCLUSIONS

La formation de formateurs a d'abord pour enjeu d'améliorer la qualité du service offert aux usagers par le renforcement de la qualification et de la compétence des formateurs. On observe qu'elle est aussi un moyen de gestion des ressources humaines ; qu'elle joue une fonction de levier social, de régulation et de décloisonnement, tant au niveau des acteurs que des pratiques ; qu'elle sert d'interface entre différentes logiques d'acteurs, entre la recherche et l'action ; qu'elle accompagne les changements qui s'opèrent tant dans le champ du travail que dans le champ de la formation ; qu'elle favorise l'émergence de nouvelles représentations et de nouvelles pratiques ; qu'elle crée des dynamiques de projet ; qu'elle permet, enfin, la capitalisation des savoirs issus de la pratique.

Ces voies nouvelles de développement de la formation de formateurs que nous venons d'évoquer sont là pour en témoigner.

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

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

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/52.54.24)

F.F. Nombre
 d'exemplaires

N° Spécial :

Actes du Colloque :

"Les formateurs d'adultes et leurs qualifications :
Réponses des Universités",
Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989

200

Veillez préciser :

- Votre nom et adresse complète

Veillez joindre à votre commande un chèque libellé au nom du CUEEP
(prévus : 15 F de frais d'envoi)

BON DE COMMANDE

à renvoyer à

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

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/52.54.24)

Nos.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987	70	<input type="text"/>
10. Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="text"/>
11. Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="text"/>
12. A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="text"/>
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, septembre 1989	70	<input type="text"/>
14. Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="text"/>
15. Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise, février 1990	70	<input type="text"/>
16. L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="text"/>
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	70	<input type="text"/>
N° spécial : Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : Réponses des universités", Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989	200	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.

**A paraître très prochainement
aux Editions Contradictions**

L'incontournable relation
FORMATION ET DROIT

par André Tarby

**Thèse de doctorat en Sciences de l'Education
sous la direction de Paul Demunter**

Prix officiel 150 FF l'exemplaire

**En souscription jusqu'au 15 octobre 1990
au prix de 90 FF**

**Chèque libellé au nom du CUEEP
à envoyer au CUEEP, 11 rue Auguste Angellier - 59046 LILLE Cedex**

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Éducation Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres. Artois.

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24