

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 II

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

COMMISSION 2.2 :

**PROFESSIONNALITE ET
PROFESSIONNALISATION
DE LA FORMATION D'ADULTES
DANS LE CHAMP DES ENTREPRISES**

RAPPORT DE SYNTHÈSE

ANIMATRICE : ARLETTE ALVARENGA (CUCES NANCY)

RAPPORTEUR : ALAIN DUBUS (LILLE III)

Remarque préalable : le type de synthèse proposé ci-dessous renonce à exploiter l'ordre chronologique des interventions, lui-même assez arbitrairement issu de la lecture des communications et des contraintes de chacun, pour organiser le propos collectif selon la structure des convergences et des contradictions non explicitement énoncées par les orateurs mais perçues par l'équipe d'animation.

La professionnalisation des métiers de la formation d'adultes, annoncée comme objet du discours, est abordée essentiellement sous l'angle de la re-composition des attributions et des relations internes et externes entre acteurs de la formation dans l'entreprise : des présentations de points de vue spécifiquement reliés à des positions occupées dans la division du travail de formation se laissent interpréter en termes de compétition sur deux ensembles distincts de fonctions, que plusieurs types d'acteurs peuvent prétendre exercer, les fonctions d'organisation-conseil, qui structurent la transaction offre-demande de formation, et les fonctions de réalisation effective de la formation.

Les fonctions d'organisation-conseil connaissent trois types de prétendants : le Responsable de Formation de l'Entreprise, le Conseiller en Formation apparenté à un Organisme de formation, et le Consultant, externe et supposé indépendant des deux précédents. Ces trois profils sont clairement définis selon les positions du demandeur, de l'offreur et de l'arbitre, mais leurs références institutionnelles différentes ne les empêchent pas de revendiquer une même opération qui fait enjeu : le travail de transformation de problèmes non-intrinsèquement-formatifs en solutions formatives. Dans tous les cas, il s'agit d'une fonction d'interface : le Conseiller en Formation est aussi un peu avocat de la demande auprès de l'Organisme de formation, et le Responsable de Formation un peu avocat de l'offre auprès de son entreprise.

Le personnage du consultant, qui construit précisément son territoire autour de ce travail de traduction, est présenté par Guy Jobert (*L'évolution de la professionnalité des formateurs : la formation des consultants*) comme un nouveau métier.

La formation du consultant, tout comme celle du Conseiller en Formation que décrit Michèle Daïdé (*La professionnalisation des C.F.C et l'Entreprise*), est marquée par la nécessité d'un degré d'expertise qui se rend à terme relativement indépendant de l'objet auquel il s'applique.

Reste que la qualification du consultant connaît une crise, due à la difficulté de rendre un long détour formatif compatible avec les conditions d'exercice du métier, comme à la rareté des lieux compétents pour dispenser la formation appropriée (L'Université n'étant pas très avancée en ce domaine).

Quant au troisième prétendant, et d'ailleurs titulaire de la décision en matière de formation, le Responsable de Formation d'Entreprise, l'exposé de Jean Claude Canonne (*Evolution des métiers de la formation en entreprise*) le dépeint comme tendant à évoluer, par un élargissement de ses attributions, vers la Gestion des Ressources Humaines ou la Gestion Prévisionnelle des emplois, c'est-à-dire vers des lieux les plus proches possibles des véritables enjeux stratégiques dans l'entreprise, et en dernière analyse les enjeux financiers.

Ce dernier point fournit à la fois une clef de lecture possible pour l'ensemble des propos et un lien avec les problèmes liés aux fonctions de réalisation de la formation : à mesure que les enjeux de la formation en entreprise, à travers l'évolution des procès de production et le redéploiement de la force de travail, quittent le registre de la paix sociale pour aller vers celui de la survie et du développement de l'activité économique, le désir de contrôle de l'entreprise sur le travail de formation tend à se renforcer, et l'augmentation des enveloppes financières de la formation rend plus souhaitable encore qu'elle serve explicitement les objectifs généraux de l'entreprise. On voit ainsi réapparaître avec force la notion de formation comme investissement, même si, en stricte orthodoxie comptable, on ne peut la qualifier ainsi.

A propos des fonctions de réalisation de la formation, la volonté de l'Entreprise de conserver ou de récupérer les fonctions de formation directement liées au procès de production se heurte, comme en témoigne Jean-Pierre Godefroy (*Quelle compétences donner au formateur pour monter des actions avec les entreprises sur des métiers en évolution*), à la difficulté de former ce qu'on appelle les formateurs occasionnels, c'est-à-dire les travailleurs dotés de fonctions essentiellement productives, mais qui sont appelés ponctuellement à contribuer à la formation d'autres travailleurs de l'entreprise. L'appel à des Organismes de Formation extérieurs pour la formation de ces formateurs tend à être rapidement rentabilisé en démultipliant d'un degré de plus, et donc en transformant implicitement ces formations de formateurs en formations de formateurs de formateurs, avec en corollaire une importante instrumentalisation de la formation, et un retour à une pratique pédagogique élaborante séparée de la pratique pédagogique exécutante.

La recaptation des fonctions pédagogiques de base et intermédiaires par des personnels appartenant à l'entreprise peut alors emprunter deux voies : ou l'on essaie de faire en sorte que la capacité à former soit partie intégrante de

tout profil d'encadrement, ou l'on forme spécifiquement des personnels dotés de la double compétence productive et formative.

Le voeu de pouvoir, en cas de besoin, placer tout cadre en situation de formateur, ou mieux encore de formateur de formateurs, rencontre l'idée exposée par **Jacques-André Bizet** (*La fonction formation intégrée dans les qualifications professionnelles supérieures*). Parallèlement, une expérience de formation de techniciens chargés de formation, présentée par **Roselyne Orofiamma** (*Techniciens chargés de formation, l'enjeu d'une double compétence*), qui prépare aux doubles fonctions productives et de formation, allant s'élargissant vers l'élaboration de dispositifs puis de systèmes de formation liés à un champ technique, se heurte à des problèmes de reconnaissance de ces nouveaux techniciens-formateurs, qui doivent au préalable faire longuement leurs preuves en tant que producteurs, comme en tant que porteurs de la culture d'entreprise.

Moins audacieuses dans la recomposition des attributions, les préférences de l'Entreprise en matière de répartition des rôles sont résumées par le représentant du Patronat Régional, **Jean-Pierre Haffreingue** (*L'entreprise : lieu de formation*) : aux Organismes de Formation externes les formations générales, les formations longues validées et la formation des formateurs (notamment par l'Université) ; à l'Entreprise elle-même, pour ses personnels intermédiaires, qui sont à qualifier du point de vue pédagogique, les formations qui sont en relation directe avec le procès de production et son évolution.

En conclusion, c'est dans la mesure où les modifications technologiques cessent d'être perçues comme des événements exceptionnels, voire catastrophiques, pour être intégrées à l'horizon à court et moyen terme, que la formation d'accompagnement de ces modifications cesse d'être avantageuse à soustraire ou à importer, tandis que les lieux de décision en la matière se déplacent du champ de la gestion sociale du personnel vers celui des stratégies de production. On notera cependant (remarque du rapporteur) que les propos tenus font tous implicitement référence à l'entreprise dynamique et en bonne santé, et que les situations de repli de l'activité, avec les mesures d'accompagnement social qu'elles supposent, bien différentes dans leurs enjeux et leur organisation, ne sont pas évoquées.

FORMATEUR CONSULTANT UN NOUVEAU METIER ?

GUY JOBERT (UNIVERSITE DE PARIS IX DAUPHINE)

Au travers des qualifications qu'elles décrivent, les offres d'emploi disent quelque chose de l'évolution des métiers. Or, il semble que sur le marché du travail de la formation des adultes, la compétence la plus demandée en 1987 soit celle de "formateur consultant". Cette nouvelle dénomination, qui vient s'ajouter à une liste déjà longue, définit-elle vraiment un métier nouveau ? Certes non. Il y a bien des années que des praticiens exercent, dans le domaine de la formation comme dans d'autres, sous cette identité, ou sous celle, approchante de "conseil". Ce qui est nouveau, c'est d'une part l'accroissement du nombre de ceux qui se réclament de cette activité et, d'autre part, le fait qu'elle est désormais exercée, sous ce nom, non seulement en profession libérale ou dans des cabinets, mais également au sein des entreprises.

Pourquoi un tel développement du métier de consultant ? On peut noter d'abord, sans s'y attarder, que ce développement accompagne celui de la pratique du "free lance" dans les métiers de la formation. De plus en plus, les entreprises préfèrent recourir à des cabinets extérieurs ou à des travailleurs indépendants plutôt que de recruter des personnes spécialisées ; les cabinets raisonnent de la même façon et contribuent à leur tour à la précarisation de l'emploi d'un nombre croissant de formateurs qui n'ont d'autres choix qu'un statut de profession libérale... consultante.

Une raison plus sérieuse tient au bouleversement des pratiques de formation dans les entreprises. En simplifiant à l'extrême, on peut dire que pendant longtemps les responsables de formation ont été des organisateurs et des gestionnaires de stages de formation offerts par catalogues à des individus ; ils étaient également des négociateurs soucieux de parvenir à un accord entre les partenaires sociaux autour de l'élaboration du plan annuel de formation ; dans certains cas, ils étaient aussi des pédagogues attachés à la cohérence de leur offre, animant des équipes de formateurs ou assurant eux-mêmes certaines formations. On sait l'intérêt de la démarche catalogue, qui rend tangible une offre éducative diversifiée, mais on voit également ses limites. Son cycle productif type est bien connu : études de besoins - découpage de contenu - mise en stage. Ce cycle est régulé par l'actualisation des études de besoins et par des évaluations, souvent impressionnantes et pédagogistes. Son insuffisance majeure tient à deux choses : l'action éducative se développe à distance

des lieux et des problèmes de la production ; les savoirs diffusés empruntent majoritairement, aux contenus disciplinaires, négligeant de la sorte les connaissances locales constituées par les personnes ou les groupes.

Les nouvelles pratiques de formation tentent de pallier ces insuffisances. Aujourd'hui, le formateur est sollicité pour apporter sa contribution propre à la résolution de problèmes liés à l'effectuation du travail ou à des changements dans le fonctionnement de l'organisation. Sa réponse, si elle se veut pertinente, c'est-à-dire efficiente, ne pourra que rarement s'accommoder de l'administration d'un programme de formation pré-conditionné selon la modalité du stage. Il lui faudra inventer un dispositif spécifique qui prenne en compte la globalité et la complexité de la situation, le particularisme des groupes concernés, les objectifs propres des demandeurs. Chemin faisant, il s'apercevra que la résolution des problèmes ou la conduite du changement exigent, entre autres choses, la possession de connaissances constituées. Mais celles-ci ne sont rien sans la mobilisation des savoirs pratiques possédés par les acteurs, soutenue par une volonté de changer, c'est-à-dire par un intérêt propre à le faire.

Un formateur consultant, c'est pour nous un praticien capable d'assurer dans cet esprit la dimension éducative des actions de changement. Prenons l'exemple des formations actions, fort à la mode, en nous référant à leur schéma type idéal. Pour qu'il n'y ait pas mystification, il faut que les personnes concernées disposent de ressources utiles pour faire face au changement et que celui-ci ne fasse pas d'eux des "perdants". Dans cette perspective, la tâche du formateur est d'apporter à des personnes et des groupes les connaissances et le soutien méthodologique nécessaires pour affronter des difficultés ou des changements et simultanément de faire de ces changements des occasions d'apprentissage ; dit d'une manière à la fois plus globale et plus idéalisée, le formateur se propose d'accompagner de front développement organisationnel et développement des individus.

On serait frappé par l'évidence du propos. Pourtant il signifie une rupture profonde avec les pratiques antérieures. Précisons d'emblée que nous verrions quelque danger à vouloir faire de toute formation une formation action, à asservir l'apprentissage à la résolution de problèmes immédiatement liés aux postes de travail et à valoriser par trop les savoirs locaux - certes trop longtemps déniés par l'organisation taylorienne - au détriment des savoirs scientifiques sans lesquels ni création, ni promotion ne sont envisageables. Il n'en reste pas moins qu'avec les démarches du type "formation action" nous ne sommes probablement pas en présence d'un effet de mode. Le mouvement est général et très rapide, tant dans les grandes que dans les petites entreprises, dans les activités industrielles aussi bien que tertiaires, dans le secteur public et dans le privé, en économie marchande ou non marchande. Le développement des organisations, leur survie, tiendront de plus en plus à leurs capacités de changement permanent et d'amélioration de leurs performances. Cette contrainte n'est pas conjoncturelle ; aux changements actuels succéderont

beaucoup d'autres. Par ailleurs, les ressources seront plus rares et les dépenses de formation comme les autres devront être ordonnées à des objectifs de développement, c'est-à-dire être planifiées et gérées. Partant du fait que, par essence, l'éducation ne produit d'effets mesurables qu'à terme, les formateurs (portés il est vrai par l'air du temps) ont cru se valoriser en empruntant au registre de l'économique la métaphore de l'investissement. On peut prévoir que l'abus langagier que constitue l'expression "investissement formation" fera florès jusqu'à ce que les formateurs, pris à une logique qui ne peut être la leur, se voient réclamer des comptes sur le "retour d'investissement". Voilà qui, de la formation action à l'audit, en passant par toutes les déclinaisons de la gestion participative, devrait assurer un solide avenir aux démarches "consultantes" dont nous avons précédemment esquissé le principe.

L'interrogation sur l'existence de la démarche consultante est d'ailleurs déjà dépassée. Il ne fait pas de doute que le métier se développe. Dans les mots d'abord. On constate que le glissement sémantique qui fait qu'aujourd'hui on appelle "intervenant" n'importe quel formateur, tend à faire un "consultant" de tout salarié d'un cabinet. Dans la réalité, la pratique elle-même se répand incontestablement. La tendance est à étudier les demandes, à privilégier les stages sur mesure, à proposer des dispositifs composites, à favoriser l'implication des acteurs dans la résolution des difficultés liées au travail. Au fond, il ne s'agit que d'une transformation du métier de formateur, de son contenu, de la manière de l'exercer. Sans renoncer à ses fonctions pédagogiques, organisatrices, gestionnaires, négociatrices, le formateur devra aussi être consultant ou plus exactement travailler dans une perspective qui est celle de la consultation. Ces formateurs garderont leur identité de formateurs et continueront à se désigner comme auparavant, même si leur professionnalité, comme nous le verrons plus loin, a beaucoup changé.

A côté de ces "nouveaux formateurs", des praticiens font de la mise en oeuvre de ces démarches leur identité professionnelle exclusive ou leurs fonds de commerce. Dans le même temps, il est frappant de constater que de grandes entreprises commencent à utiliser le mot "consultants" ou des dénominations proches comme celles d'"animateurs-conseils" ou "chefs de projets" pour désigner ceux qui doivent, de l'intérieur, recevoir et instruire des demandes d'aide au changement formulées par des responsables d'unités opérationnelles. Ici ou là on entend parler de "consulting interne", voire même de "consultance". Magie du verbe !

Mais le mot ne suffit pas (toujours) à faire la chose. Les entreprises apprennent à leurs dépens que le titre de consultant ne suffit pas à garantir la compétence de ceux que leur envoient les cabinets extérieurs. C'est que le métier ne s'acquiert pas facilement et son apprentissage exige des conditions qu'il est devenu difficile de réaliser. Voyons d'abord son contenu puis la façon de le maîtriser.

La pratique du consultant est par nature diverse. Les problèmes posés, les milieux demandeurs, les réponses proposées sont divers et varient sans cesse.

Même si le consultant est spécialisé dans un milieu et dans une approche (la gestion participative en milieu hospitalier par exemple) chaque demande qui lui est adressée garde, espérons-le, quelque chose de particulier. Le consultant produit des objets uniques (on pourra aussi dire que son approche est clinique) et ce n'est pas une des moindres caractéristiques de son métier. Mais au-delà de cette diversité, on peut rapporter son activité à un enchaînement de séquences types. Ces séquences décrivent des moments de la pratique mais elles indiquent aussi des types de compétences nécessaires pour y faire face.

Un premier moment est celui de la rencontre initiale entre le consultant et son client. Non pas que tout commence à cet instant. Le choix d'un consultant est déjà l'aboutissement d'un processus parfois long et complexe qui met en jeu images sociales et réseaux de relations. Mais ce moment de la rencontre est intense à plusieurs niveaux. Sur le plan psychologique, il fonde une relation de séduction-confiance sans laquelle rien n'est possible ; cette condition relationnelle est si importante dans la démarche de la consultation qu'elle empêche toute définition strictement technique de la professionnalité du consultant. En dernière analyse, sa qualification est fortement liée à ses potentialités individuelles et à sa capacité relationnelle. Sur un plan intellectuel, la rencontre première est également essentielle. Il s'agit, pour le consultant, d'entendre, de faire produire, une masse considérable d'informations de toute nature sur le client et les raisons pour lesquelles il fait appel à un consultant. Tout doit être entendu, compris, interprété. Le questionnement comme la reformulation du consultant doivent apporter au client une valeur ajoutée dans la compréhension de son propre problème. Celui-ci doit enfin, dès ce premier entretien, percevoir les options de son consultant, sentir l'orientation qu'il donnera à sa proposition. Que de chose à faire et à vivre ! Ajoutons-y l'enjeu commercial et l'on conviendra que, dans cette unité de lieu et de temps, le premier entretien représente le temps fort qui contient déjà les clés de l'intervention à venir.

L'étape suivante est celle de l'analyse et de l'interprétation du problème posé. Elles ne peuvent être que plurielles et se référer à des connaissances pluridisciplinaires. La sociologie des organisations, l'étude du travail, la psychosociologie des relations professionnelles sont autant de champs de références obligés, parmi d'autres bien entendu. L'expérience est essentielle dans la compréhension des situations. Il est courant de dire que ce sont ses clients qui apprennent son métier au consultant (et qui le paient en plus). Toutefois, l'expérience ne permet l'invention que si elle est devenue connaissance, au prix d'un retour réflexif, d'une accumulation, d'une théorisation plus ou moins formalisée. Sans cela elle est simple répétition, placage de schémas rassurants d'interprétation et d'action.

A l'analyse succède l'invention. Nous l'avons déjà dit, le consultant n'est pas un simple prescripteur, même avisé, de réponses préétablies. A ce titre, la proposition d'action qu'il enverra à son client est une création. En réalité, les modalités possibles de l'action éducative, même largement définie, portera

surtout sur la combinaison des moyens, sur leur agencement, leur mise en oeuvre, leur présentation. La voie est à la fois étroite et riche en possibilités, il suffit, pour s'en convaincre, de se livrer à l'étude comparative des réponses à un appel d'offres. Mentionnons enfin, pour l'isoler, la phase de rédaction de la proposition du consultant. L'exercice n'est pas simple qui consiste à trouver le ton juste entre le didactisme (il faut bien expliquer) et le simple énoncé de propositions (dans le style télégraphique dont les managers font mine de croire qu'il suffit pour communiquer la pensée).

Si les quatre temps de ce schéma type, entretien-analyse-invention-proposition n'épuisent pas toutes les variétés du processus de la consultation, ils permettent néanmoins de poser la question de la qualification du consultant. Nous avons précédemment insisté sur l'importance des facteurs de personnalité. Ajoutons maintenant qu'ils ne sauraient suffire, il existe aussi une compétence technique, qui s'acquiert, évolue, s'apprécie, se compare. Le fait qu'elle ne soit jamais tout à fait extérieure au sujet qui la met en oeuvre la rend difficile à nommer et donc à transmettre. De notre point de vue, elle se constitue au travers de l'action réelle, par compagnonnage, sur des terrains multiples et diversifiés, selon une alternance entre production, réflexion sur la pratique et acquisition de connaissances théoriques pluridisciplinaires. Un tel processus est lent et suppose des conditions favorables : l'existence de figures d'identification exigeantes sans lesquelles il n'y a pas d'apprentissage heureux ; une pression raisonnable des contraintes économiques ; un souci de la théorisation utile. Peu d'organismes, peu d'entreprises sont en état, culturellement mais surtout économiquement, de permettre à leurs salariés de parcourir un tel itinéraire. Bien souvent, les consultants frais émoulus de l'école, nouveaux embauchés sur un contrat fraîchement signé, sont lâchés sur le terrain, vite solitaires, rapidement surmenés, armés de méthodologies ou de produits "maison" qu'ils sont condamnés à reproduire. Peut-être faut-il voir dans ces conditions structurelles défavorables les raisons pour lesquelles les consultants hautement qualifiés sont rares, leur rareté limitant à son tour les possibilités de diffusion de la qualification.

La situation actuelle a ainsi quelque chose de paradoxal. La demande de consultants s'accroît fortement alors que l'offre qualifiée se constitue lentement. Le moyen de dépasser ce paradoxe est bien sûr de former des consultants en accélérant le processus de leur apprentissage ou de leur perfectionnement, sans renoncer à ce qui en fait l'essence. Notre pratique nous montre qu'il est possible d'y parvenir en reconstituant dans des formations instituées (en organisme ou dans l'entreprise) les conditions formatives que nous énumérions précédemment. Des situations simulées au plus près de la réalité permettent tout à la fois de s'entraîner et de s'impliquer dans une action qui redevient réelle, d'analyser les situations vécues ou construites, de recevoir ou d'aller chercher les connaissances nécessaires à l'interprétation des faits. En aucun cas, cependant, il ne peut s'agir d'une formation scolaire. La consultation reste un savoir que l'on construit en soi, avec d'autres. Il lui faut la référence incarnée d'une expérience, d'une réflexion et d'une éthique.

LA PROFESSIONNALISATION DES C.F.C. ET L'ENTREPRISE

MICHELE DAIDE (CAFOC DE LILLE)

Les Conseillers en Formation Continue de l'Education Nationale, sont mal ou peu connus :

- ils sont environ un millier, seulement, à exercer ce métier en France ;
- leur formation n'est pas confiée à l'Université, elle se réalise à l'intérieur des structures rectorales : les Centres Académiques de Formation Continue.

Aussi, n'est-il pas inutile de présenter brièvement qui sont les C.F.C. de l'Académie de Lille.

LES CONSEILLERS EN FORMATION CONTINUE DE L'ACADEMIE DE LILLE

La circulaire rectorale d'appel à candidature précise : « *Peuvent être candidats à la fonction : les personnels d'administration (direction, gestion), les personnels titulaires enseignants, les personnels d'orientation et d'éducation* ».

Quelques chiffres pour 1989 :

- 74 C.F.C. dans l'Académie (les seuls personnels de la formation continue sur poste budgétaire d'Etat) ;
- 13 femmes, 61 hommes (le métier se féminise lentement) ;
- une moyenne d'âge de 43,5 ans (moyenne nationale : 45,8 ans) ;
- une ancienneté moyenne dans la fonction de 8 ans (moyenne nationale : 11 ans) recouvrant des différences : un gros tiers a plus de 10 ans, un petit tiers entre 5 et 10 ans et un tiers moins de 5 ans d'ancienneté ;
- ces 74 C.F.C. sont à l'origine :
 - Conseillers d'Education (CE) : 3
 - Instituteurs : 10
 - Professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC) : 19
 - Professeurs de Lycée Professionnel, 1er grade (PLP1) : 23
 - Adjoints d'Enseignement (AE) : 7
 - Certifiés ou assimilés : 12

En conclusion, on peut donc dire que les C.F.C. de l'Académie de Lille sont des ex-enseignants titulaires et que le groupe le plus important est celui

des Professeurs de Lycée professionnel. Ces propos sont cependant à nuancer.

Le critère de recrutement a été, depuis la création de ce métier, d'être enseignant de l'Education Nationale avec un "plus", au-delà des compétences du pédagogue reconnues par le grade.

Ce "plus" a évolué en fonction des missions qui ont été progressivement assignées au C.F.C. par les circulaires de juillet 1973, 1975 et de 1986.

Dans l'Académie, ce "plus" a été :

- avoir une expérience d'animateur, voire de militant dans le secteur associatif socio-culturel (cela concerne de nombreux PEGC, instituteurs...);
- avoir une expérience de formateur d'adultes en promotion sociale et/ou dans divers dispositifs en faveur des jeunes (cela concerne de nombreux PLP1).

Aujourd'hui le "plus" est plutôt :

- être titulaire de diplômes qui ne sont pas liés au grade : de plus en plus, les C.F.C. recrutés possèdent un diplôme supérieur à celui requis pour le recrutement de leur grade (instituteur, CE...). (37% de l'effectif a un diplôme de niveau BAC+3, ou plus, alors que les adjoints d'enseignement, certifiés et assimilés représentent 25% de l'effectif). Les diplômes repérés sont le DUFA, la Licence, la Maîtrise et le DEA de Sciences de l'Education, des Licences de Sociologie, de Sciences Economiques, une Maîtrise de Psychologie du Travail...

Il est à noter que ce "plus" n'a jamais été défini comme devant être une expérience d'Entreprise. Si, en règle générale, les enseignants recrutés ont aussi une bonne connaissance de l'environnement socio-économique et culturel de la zone où ils exercent, ils ne sont en aucun cas, par leur passé ou leur expérience, des "hommes de l'entreprise" : s'ils le deviennent, ce sera par la formation.

Avant d'aborder la mission et les compétences actuellement exigées des C.F.C. d'une part, et leur formation d'autre part, quelques données sur le devenir des C.F.C. qui ont quitté la fonction : 137 C.F.C. ont été formés par le CAFOC de Lille en 16 ans. Les départs se sont faits vers :

- des fonctions de Chefs d'Etablissement : 38% ;
- des retours en formation initiale : 22% (dont 5 personnes qui n'ont pas opté) ;
- d'autres administrations : 18%.

L'Entreprise n'a donc pas recruté ses "cadres de formation" parmi les C.F.C. mais les connaissances et la pratique de l'entreprise qu'ont acquis les C.F.C. sont certainement des atouts pour faire d'eux des Chefs d'établissement et des responsables d'administration.

Cependant, on assiste de plus en plus à des demandes de collaboration étroite entre de grosses entreprises nationales et l'Education Nationale, ex. : Péchiney, Rhône Poulenc, BSN, Renault... pouvant aller jusqu'à des demandes de détachement de C.F.C.

MISSION ET COMPETENCES DU C.F.C.

Les activités d'un C.F.C. ont pour objet la formation continue au profit des adultes qu'ils soient travailleurs ou non (chômeurs, jeunes sans qualification...) et pour lieu d'exercice le groupement d'établissements (GRETA, structure collégiale favorisant la mise en commun de compétences, de moyens de formation et d'outils de gestion).

Pour ce faire, le C.F.C. doit, en particulier :

- posséder une bonne connaissance de l'environnement socio-économique et culturel du GRETA, analyser les besoins liés à l'emploi et à la formation relatifs aux entreprises et aux individus ;
- établir une relation permanente avec les diverses institutions du milieu local : entreprises certes, mais aussi, les collectivités locales et territoriales, les administrations et, en règle générale, favoriser un dialogue constant entre l'Education Nationale et ses partenaires ;
- être capable de négocier des conventions de formation avec les entreprises (mais aussi avec d'autres partenaires tels que le Conseil Régional ou l'Etat...).

Les fonctions de C.F.C. requièrent donc :

- des compétences d'analyse ;
- l'aptitude à la relation et à la négociation ;
- le sens de l'animation ;
- l'aptitude à élaborer des projets ;
- du dynamisme et de la disponibilité ;
- l'esprit d'équipe ;
- des capacités d'organisation et de gestion.

C'est à la prise en compte de tous les publics demandeurs de formation (salariés d'entreprise ou non), dans le cadre du service public, que le C.F.C. doit mettre en oeuvre ces compétences.

PROFESSIONNALISATION DU C.F.C. DANS LE CHAMP DE L'ENTREPRISE

L'objectif est de permettre à des enseignants de devenir des interlocuteurs privilégiés des entreprises et ce, de plus en plus au-delà du "1,2%", puisque les formations demandées sont, pour tous les publics, fondées de plus en plus souvent sur le principe de l'alternance : l'entreprise devenant un lieu de formation sans qu'on sache toujours très bien qui tient les rênes du dispositif de formation, qui en est le maître d'oeuvre, le maître d'ouvrage...

1. Il n'est pas question de présenter ici le plan de formation des C.F.C. tel que le CAFOC de Lille le met en oeuvre mais de présenter brièvement ses caractéristiques tout en montrant comment il professionnalise des enseignants en direction du champ des entreprises.

C'est une formation en alternance qui prévoit un stage en entreprise d'une durée de 4 semaines. S'il ne s'agit pas de faire des C.F.C. des "Consultants", il importe d'en faire par ce stage - et son accompagnement dans la formation - des professionnels capables d'analyser une demande, parfois complexe, d'entreprise, de faire des propositions en termes de formation, de négocier, de conclure une convention de formation, de mettre en place, de suivre et d'évaluer ces actions ou ces dispositifs.

Cette formation se caractérise par :

Trois axes :

- se forger une nouvelle identité professionnelle ;
- découvrir l'entreprise comme partenaire potentiel ;
- s'insérer professionnellement dans le GRETA.

Trois lieux

- le Centre Académique de Formation Continue ;
- une entreprise située sur le "territoire" du GRETA de stage ;
- le GRETA.

On voit donc la place - tant au sens concret, physique même, qu'abstrait - que tient l'Entreprise dans la formation des C.F.C.

2. Comment la formation favorise-t-elle la découverte de l'Entreprise et cette approche de l'action du C.F.C. de GRETA en entreprise ?

Environ le tiers de l'année de formation y est consacré. Sont associés des apports théoriques et un stage en entreprise. Ce dispositif a pour objectif de faire acquérir au C.F.C. des apports méthodologiques, des connaissances et des techniques.

2.1 L'acquisition de méthodologies

Trois méthodologies semblent importantes pour l'approche de l'entreprise :

2.1.1. L'analyse systémique, l'entreprise étant vue en tant que système dans son organisation et ses contradictions.

2.1.2. L'analyse stratégique, même si elle vise plus particulièrement l'insertion professionnelle du stagiaire dans son GRETA, peut être un outil utile ici.

2.1.3. La méthodologie d'intervention en entreprise s'impose, bien évidemment, en s'articulant ou non à une demande de l'entreprise exprimée en termes de formation.

Ces apports ne sont pas seulement théoriques ; ils reposent aussi sur une mise en pratique, bref, l'alternance joue...

2.2 Acquisition de connaissances

La connaissance du droit de la formation est indispensable. Par ailleurs, ces connaissances portent aussi sur le tissu socio-économique de la région : types d'entreprise, problèmes, politiques de formation... Il s'agit de donner au C.F.C. une culture d'entreprise et plus particulièrement régionale.

2.3 Acquisition de techniques

Dès le début de l'année de formation, un soin particulier est apporté aux techniques d'entretien, de questionnaire, d'animation de réunion, de communication... Le stage en entreprise est l'occasion d'une réalisation et d'une utilisation intensive de ces techniques pour le recueil et le traitement de données.

2.4 Les objectifs du stage en entreprise

Ils comportent trois dimensions principales :

- donner aux C.F.C. stagiaires la possibilité d'acquérir ou de compléter leurs connaissances de l'entreprise dans ses différentes fonctions (production, gestion, personnel, etc...) et leur articulation. Au-delà de la découverte du milieu industriel, cette phase de travail devrait aussi faciliter une meilleure compréhension des liens existant entre les différentes composantes de l'entreprise et les activités d'un service de formation.
- Comprendre le fonctionnement, le rôle, les méthodes de travail du service formation de l'entreprise, ainsi que le traitement des dispositions législatives concernant la formation professionnelle continue.
- Donner aux C.F.C. stagiaires l'occasion de répondre à une demande de l'entreprise dans des conditions négociées entre le stagiaire et l'entreprise.

3. Comment s'évalue cette période de la formation ?

Un "atelier écriture" est mis en place à l'issue de cette période. Il est un peu le point d'orgue de tout ce qui précède. Il a pour objectif de faire produire à chaque stagiaire un document qui doit lui permettre de faire le point relativement à sa démarche, d'auto-évaluer ses acquis et sa capacité à répondre à une entreprise et de laisser un témoignage de son passage dans cette dernière, utilisable par ses collègues du GRETA.

Il faut noter que l'Institution se sert de cette production comme base de l'évaluation du stagiaire en vue de sa titularisation. C'est peut-être dire toute l'importance qu'elle accorde à cet aspect de la professionnalisation du C.F.C.

CONCLUSION

Si le discours dominant dans les Entreprises reste quelquefois encore assez négatif à l'égard de l'Education Nationale, nous pouvons affirmer que la professionnalisation que nous venons de décrire commence à être reconnue. Pour preuve, les entreprises de la région s'adressent de plus en plus volontiers aux GRETA (souvent après avoir fait appel à d'autres) dès lors qu'il s'agit de professionnaliser leurs salariés peu ou non qualifiés pour accompagner les mutations technologiques ; elles reconnaissent alors le savoir-faire, les compétences et les capacités des C.F.C. à concevoir des dispositifs de formation innovants et adaptés à un public en difficulté.

Pour une information plus complète, on peut signaler la publication d'un document intitulé "Le Conseiller en Formation Continue : son métier, sa formation" (travail collectif rédigé par les responsables des C.F.C. des Académies du Nord et de l'Est et disponible au CAFOC de Lille).

EVOLUTION DES METIERS DE LA FORMATION EN ENTREPRISE

JEAN CLAUDE CANONNE (A2 RF - ASSOCIATION REGIONALE DES
RESPONSABLES DE FORMATION, LILLE)

QUI SOMMES NOUS ?

1957 création du GAN (Groupement des animateurs de Formation du Nord-Pas-de-Calais).

1987 Le GAN devient l'A2RF (Association Régionale des Responsables de Formation).

Cette volonté de changement d'appellation traduit une évolution du métier de la formation dans les entreprises.

D'animateurs de formation, nous sommes devenus responsables de formation, c'est-à-dire que nous prenons en charge :

- la gestion administrative ;
- le choix des organismes ;
- l'animation ;
- l'élaboration et le suivi du plan.

1989

L'Association se compose aujourd'hui de 82 adhérents : responsables de formation d'entreprise, représentants des différentes institutions, organismes de formation, écoles et universités.

Ensemble nous poursuivons les mêmes objectifs :

- amélioration de la qualité de la formation ;
- meilleure adéquation de la formation à la problématique des entreprises ;
- recherche d'outils pédagogiques plus performants et mieux adaptés aux situations rencontrées sur le terrain.

FINALITES DE L'ASSOCIATION

L'Association est dotée en 1989 d'un projet de 3 ans dont les principaux axes sont :

1. Développer l'entraide entre adhérents

- en favorisant les rencontres dans le cadre de 4 journées générales organisées chaque année ;

- en publiant un bulletin d'information ;
 - en leur donnant l'accès à un centre serveur permettant l'interactivité ;
 - en organisant des échanges de pratiques par la mise en place de groupes de travail et de recherche.
2. ***Améliorer notre image de marque***
 - en développant nos relations en direction des entreprises non adhérentes ;
 - en participant aux différents colloques ou forums.
 3. ***Susciter une ouverture sur les problèmes européens de formation***
par des contacts avec des entreprises européennes.

PARTENARIAT AVEC LES UNIVERSITES

1. Depuis quelques années, l'Association a développé des relations avec les universités et plus précisément avec certains laboratoires de recherche dont le LASTREE afin de favoriser l'accès aux informations et aux réalisations des entreprises pour les chercheurs.
2. Des responsables de formation sont intervenus et interviennent ou vont intervenir dans des cycles universitaires tels que, par exemple :
 - magistère en développement des ressources humaines ;
 - DESS ingénierie de la formation.
3. L'Association apporte sa contribution dans le cadre des forums organisés par les universités.

EVOLUTION DE LA FONCTION FORMATION

Quelques pistes sur les évolutions repérées dans certaines entreprises régionales.

1. *Les pratiques traditionnelles*

Le service formation a un rôle d'organisation, de gestion, de conception assez mal défini. Les orientations sont influencées par le trajet professionnel de l'individu qui en a la responsabilité et des relations qu'il entretient dans l'entreprise avec les différents acteurs.

Il y a tout de même les constantes du métier qui sont l'animation, la gestion administrative, le choix des organismes, l'élaboration et le suivi du plan.

Pendant cette période, le type de responsable de formation s'apparente plus au procédurier, les relations qu'il entretient se limitent à l'encadrement pour le recensement des actions à entreprendre pour l'adaptation ou le perfectionnement du personnel.

Par ailleurs, son rôle se limite à comptabiliser, à enregistrer et à être en conformité avec la législation.

Le plan de formation repose essentiellement sur la collecte des besoins et sur une démarche de stagification.

Pendant cette période, les entreprises engagent des actions de formation générale ou à l'économie.

Puisqu'il n'y pas d'enjeu précis, on se dit que renforcer la culture générale "ne fait pas de mal". Le seul problème c'est que pour les salariés qui ont fait l'effort de suivre ces programmes, si à l'issue il n'existe pas de reconnaissance quelconque, en terme d'équivalence, diplôme ou de repositionnement dans la structure de l'organisation, il se crée un phénomène de démotivation. La question est "à quoi sert la formation ?".

Par ailleurs, le choix d'envoyer en formation tel salarié plutôt que tel autre se fait à partir de critères plutôt subjectifs.

Dans ce contexte, la formation est en marge de la politique d'entreprise. Le responsable de formation est un exécutant placé sous l'autorité du directeur du personnel.

Dans certains cas, il est perçu comme le "formateur", c'est-à-dire quelqu'un qui est censé apprendre le "métier aux salariés", à condition que cette formation soit avant tout pratique et puisse dans certains cas s'organiser sur le terrain.

Cette formation dite d'adaptation n'a pas de finalité précise dans la mesure où elle ne poursuit pas d'objectifs précis.

2. *Les nouvelles pratiques*

Celles-ci témoignent d'une certaine évolution de la fonction formation dans le cadre d'une politique pluriannuelle vers une liaison formation - ressources humaines.

On passe d'une gestion relativement marginale à une activité de service, non plus basée sur des contenus de formation mais sur le développement de la compétence. On remonte à un niveau emploi-formation qui oblige à poser le problème de la formation dans une série d'alternatives qui sont la formation des potentiels, le niveau de recrutement, l'aide à la mobilité interne et les changements d'organisation.

Le statut de la fonction formation se renforce et les interventions du service formation tendent plus vers l'analyse des postes de travail, l'évaluation de potentiel ; la formation devient un outil régulateur de la gestion des ressources humaines.

Ce qui est significatif, c'est l'évolution de la fonction formation vers une fonction gestion prévisionnelle de l'emploi et de la formation (LEVER, SCARLET DUPONT, CGC).

C'est un virage important que doit négocier le service formation pour trouver sa légitimité dans l'entreprise. La fonction nécessite aujourd'hui des qualités de négociateur et d'animateur de réseaux et est intégrée en amont de la politique d'entreprise. Le rôle du responsable de formation est d'adapter le potentiel humain en anticipant sur les évolutions fortes et rapides de l'environnement qui conditionnent la vie de l'entreprise et transforment les métiers.

Par ailleurs, les entreprises se trouvent confrontées à une double contrainte, d'une part, optimiser le potentiel disponible, d'autre part, réduire les frais de fonctionnement. Dans ces conditions, les effectifs sont l'une des cibles privilégiées.

Le responsable emploi/formation devra mettre en oeuvre une politique visant à motiver et dynamiser le personnel, de manière à inscrire la formation dans un espace de qualifications en évolution (filières d'emploi chez LEVER).

Cette formation stratégique doit s'insérer dans le management global de l'entreprise. Cela implique qu'elle soit élaborée en cohérence avec la politique générale à laquelle elle apportera sa contribution.

QUELLES COMPETENCES DONNER AU FORMATEUR

pour monter des actions avec les entreprises sur des métiers en évolution ?

JEAN PIERRE GODEFROY (ILEP, LILLE)

Le résumé ci-dessous a été établi par Alain DUBUS d'après les notes prises lors de la séance de travail de la Commission.

Le point de vue d'où est émis ce témoignage est celui de la Mission de Formation de Formateurs Etat-Région, plus précisément du pôle "Développement et Perspectives" et de l'étude "Les politiques de formation de formateurs dans la Région".

Le groupe de travail centré sur ce pôle comprend environ dix personnes, représentant des opérateurs de formation et de conseil, des entreprises, des organisations syndicales et des organismes de recherche. L'orateur est lui-même directeur d'un centre de formation.

L'objet de l'étude concerne les conditions d'articulation entre :

- le développement et les modifications des processus de production et d'organisation ;
- l'évolution des métiers et des compétences à l'intérieur des entreprises ;
- les réponses formation adaptées à formuler, dans un processus nouveau centré sur le développement des entreprises.

tout ceci interroge les compétences des opérateurs de formation, notamment les formateurs.

La démarche adoptée comporte trois étapes : l'étude d'opportunité, la formulation d'hypothèses de travail, la recherche-action. Nous en sommes actuellement à la seconde étape.

L'étude d'opportunité s'est donné comme objectif de cibler le champ des entreprises et du développement local, par la mobilisation d'acteurs nombreux et variés. En ce qui concerne les compétences des formateurs, le choix méthodologique a consisté à rassembler des entreprises, des organismes de formation, des organismes de conseil.

Les entreprises confirment tout à la fois les évolutions décrites, ainsi que les difficultés à définir les compétences requises pour gérer ces évolutions et à recruter les personnes compétentes. L'offre actuelle de formation ne paraît pas fournir de réponse intéressante.

L'hypothèse de travail repose sur la nouvelle professionnalité du formateur-consultant, capable de mobiliser des champs de compétences variés pour traiter le problème dans sa totalité.

L'ensemble des compétences collectives à mobiliser peut se représenter sous forme d'un triangle Entreprise - Organisme de formation - Consultant, qui fonctionne par binômes successifs selon les aspects traités.

On repère dans le champ des compétences trois secteurs distincts, où les différents pôles exercent chacun à leur tour la primauté :

- l'ingénierie de compétence (primauté de l'entreprise) ;
- l'ingénierie de formation (primauté du consultant) ;
- l'ingénierie pédagogique (primauté de l'organisme de formation).

Deux sous-hypothèses de travail complètent le modèle :

- la remise en cause des compétences de chaque pôle ;
- l'interpellation d'un système-ressource et non de compétences individuelles.

Ces sous-hypothèses sont à moduler selon une typologie des entreprises par mode de management.

Le travail de l'étude va se poursuivre par l'approfondissement des hypothèses à travers un chantier de recherche-action, qui conduira à :

- poursuivre, avec les opérateurs de la première phase, la mise en situation sur les secteurs de compétences définis ci-dessus ;
- analyser le contenu réel des compétences mobilisées ;
- en déduire des propositions de formation de formateurs.

On notera que l'Université n'est pas encore associée à ces qualités à ce travail, et qu'elle n'est pas le seul partenaire possible dans le cycle Production - Diffusion - Utilisation du savoir (cf. l'intervention plénière de Guy Jobert).

LA FONCTION FORMATION INTEGREE DANS LES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES SUPERIEURES

JACQUES-ANDRE BIZET (IUT, COLMAR)

Le concept de "fonction formation intégrée à une qualification professionnelle" proposé à la discussion se présente comme un registre nouveau de la qualification de formateur, par rapport à ses registres déjà reconnus, pratiqués et étudiés.

Comme en ont témoigné de nombreuses contributions dans ce colloque, ce thème nouveau est déjà trivial. Mon propos n'est donc pas de prétendre à l'originalité, mais, suivant l'injonction d'Edgar Morin, je tenterai de détrivialiser le trivial en prenant le risque, ou en entretenant l'espoir, de participer au dévoilement d'une complexité qui n'est peut-être pas encore aperçue.

Pour cela je partirai de l'hypothèse que la qualification de formateur ne concerne plus seulement les spécialistes de la formation. J'indiquerai seulement par la suite sur quelles expériences professionnelles s'est d'abord fondée cette idée, dans quels contextes institutionnels s'origine cette réflexion, et les conséquences qu'elle y entraîne, suivant donc un ordre de présentation épistémologique du problème, inverse de celui du déroulement historique de la recherche.

Le modèle de la fonction formation le plus anciennement travaillé est celui des métiers de la formation et de l'éducation (y compris le cas particulier et notable de l'enseignement), métiers exercés à temps plein ou du moins comme activité principale. Ces métiers ont de longue date fait l'objet de descriptions et d'analyses laissant apparaître l'articulation, la complémentarité, voire la contradiction entre une multiplicité de fonctions, certaines d'entre elles relevant de qualifications non spécifiquement ou non exclusivement éducatives ou pédagogiques.

Depuis une vingtaine d'années, à l'occasion de l'irruption et du développement de la formation continuée au sein de structures institutionnelles non spécifiquement scolaires ou formatives, se sont considérablement développées des pratiques de formateurs à temps partiel, complémentaires ou reconvertis, occasionnels ou temporaires, impliquant déjà un nombre très important

de professionnels de toutes spécialités et qualifications, et qui n'ont pas manqué de donner lieu à de nombreuses initiatives de la part des organismes de formation, y compris les universités, ainsi qu'à des études sur l'ampleur et les conséquences probables du phénomène.

C'est un autre paradigme encore qui semble émerger aujourd'hui, non pas en alternative mais en complémentarité des précédents, lié au remaniement profond et général qui affecte l'ensemble des qualifications requises, sous l'effet des mutations technologiques, des conditions nouvelles de développement des performances économiques, et de l'irruption au premier plan des facteurs organisationnels, humains et sociaux, dans le cadre de ce qu'on appelle la révolution informationnelle, qui a peut-être déjà ouvert l'ère post-industrielle ou du moins une nouvelle ère industrielle, et pourrait s'accomplir dans une révolution culturelle d'un type nouveau.

Dans ce nouveau contexte, émerge et se développe un nouveau paradigme de la fonction de formation, qui n'est plus l'apanage d'un professionnel spécialisé, qui n'est pas seulement un moment isolable dans l'emploi du temps d'un formateur occasionnel, mais une dimension transversale, une composante intégrée dans l'ensemble des actes d'un professionnel qui n'exerce pourtant à aucun moment un métier classé dans ceux de la formation...

Il s'agit donc d'une fonction formation collective, globale, diffuse, mais non spécialisée ni à temps plein ni même à temps partiel. Elle requiert pourtant une qualification professionnelle, explicite et consciente, ce n'est donc pas seulement une occupation (au sens où Guy Jobert oppose un pôle occupationnel à un pôle professionnel) implicite, inconsciente d'elle-même et spontanée. C'est une qualification de formateur intégrée aux nouvelles compétences professionnelles minimales, indispensable par exemple à la cogestion des projets de formation individualisés, y compris pour chacun le sien propre, ou encore à la participation de tous à la nouvelle culture technique transversale, "moyenne", qui nécessite de comprendre et parler un langage commun.

La transmission et l'acquisition de cette qualification requiert bien évidemment l'intervention de spécialistes de la formation de formateurs. Autrement dit, la formation professionnelle spécifique à cette fonction intégrée doit bien être assurée explicitement, dans le cadre des cursus existants ou de cursus à créer, par des formateurs spécialisés pour cela, totalement ou partiellement, éventuellement polyvalents et qui aient bien conscience de faire ce travail spécifique. Le formateur d'adultes, dans cette situation d'avoir à former à la fonction de formation des professionnels d'autre chose que la formation, est bien obligé d'intégrer à ses objectifs et à sa pratique une explicitation pour son public du savoir qu'il met lui-même en oeuvre dans cette action, même lorsqu'il n'a pas du tout pour but de former de futurs formateurs spécialisés. Cela entraîne certainement des particularités nouvelles dans les capacités ou

les compétences professionnelles requises des formateurs de formateurs d'adultes. On ne peut sans doute répondre à ce type de tâche simplement en développant ce qu'on sait déjà faire d'autre part, ce qu'on a déjà appris à faire comme formateur.

L'intelligence des phénomènes relationnels et institutionnels, une intelligence consciente, creusée, appuyée sur la recherche, et éclairant une pratique, ne concerne plus seulement les chercheurs en éducation et les professionnels de la formation. Cela entraîne sans doute un renouvellement du profil, de la définition des capacités mises en oeuvre. On ne peut éviter de poser la question : qui peut assurer cette nouvelle tâche de formation, qui entre à ce moment-là dans le cadre de ce qu'on appelait traditionnellement la formation générale ? Cela oblige à un progrès notable dans la prise de conscience de la complexité. Comme cela a été souligné de plusieurs points de vue dans ce colloque, il n'y a plus de problèmes **uniquement** éducatifs, même au sein des pratiques et des institutions spécialisées dans la formation.

Cette idée s'est imposée à moi dans le cadre particulier de mes fonctions actuelles, sur un poste d'enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation créé dans un département d'IUT industriel (DUT "Hygiène et Sécurité") qui forme de futurs cadres techniciens de la prévention des risques, de la gestion de la sécurité, de ce qu'on appelle plus globalement la gestion des risques, principalement les risques industriels, mais on y intègre désormais les risques sociaux, financiers, etc. Ce sont donc de futurs professionnels dont on ne définit absolument pas le profil de base comme étant celui de futurs formateurs.

Les responsables de cette formation avaient à répondre d'une part à un programme qui comprend une initiation aux sciences humaines (psychologie et psychosociologie, notamment du travail) et une formation aux méthodes et techniques de communication et d'expression, et d'autre part à la préparation à la professionnalisation de cadres techniciens supérieurs, futurs responsables de la sécurité et de la gestion des risques dans les entreprises, services publics ou organismes de contrôle. Ces responsables (rappelons que les IUT sont co-gérés par les universitaires et par des représentants du monde économique) ont choisi de créer un poste de Sciences de l'Éducation, c'est-à-dire de confier cette tâche à quelqu'un qui accepte de se considérer comme un cas particulier de spécialiste de la formation, et notamment de la formation de formateurs.

Secondairement, ayant formulé ma réflexion dans ce cadre-là, j'ai effectué un retour en arrière sur une expérience beaucoup plus longue, plus de quinze ans consacrés à la formation professionnelle de professeurs de l'enseignement professionnel et technologique. Il m'est apparu que, sans que ce soit alors tout à fait conscient, en particulier depuis que sont explicites les thèmes du nouveau contexte économique, technologique, informationnel, etc., mon effort portait non seulement sur la formation d'enseignants sachant enseigner leur spécialité, mais principalement sur l'intégration de l'idée qu'ils auraient également à transmettre à leurs élèves, futurs opérateurs dans différents types

d'industries et services, "aussi et beaucoup" de leurs propres acquisitions d'ordre relationnel, institutionnel, donc de ce qu'ils avaient pu vivre et intérioriser eux-mêmes dans leur formation indépendamment des contenus spécialisés transmis.

A partir de là, j'ai été renvoyé encore à d'autres références, par exemple à des actions que je continue de mener en formation continuée d'enseignants, où je retrouve bien cette idée qu'il faut non seulement aider les enseignants à transmettre leur savoir spécialisé, mais qu'il faut absolument les provoquer à transmettre quelque chose de leur propre position de professionnels de l'éducation et de la formation à des élèves ou des étudiants qui eux, dans leur immense majorité, ne seront jamais des professionnels de la formation, de l'enseignement ou de l'éducation sous quelque forme que ce soit.

C'est pourquoi il me semble qu'il serait intéressant, au moins à titre d'hypothèse, d'étendre cette idée à la plupart des professions dont les qualifications sont en passe d'être redéfinies dans le contexte actuel, au moins à partir du niveau 3 de qualification (bac + 2), et peut-être même à partir du niveau 4 (bac). Quel que soit en effet le secteur d'activité ou les spécialités techniques, il s'agit de professionnels dont on requiert désormais, savoirs et savoir-faire dont l'acquisition, l'entraînement, le perfectionnement, l'évaluation relèvent des disciplines, pratiques et recherches propres à la formation de formateurs.

La reconnaissance et la prise en compte de cette nouvelle demande conduirait sans doute à reconsidérer notre conception de la fonction de formateur occasionnel, et même de l'articulation des diverses fonctions du formateur professionnel à plein temps, à la lumière du modèle, qui s'impose de toute part, de l'intégration des fonctions.

Les conséquences institutionnelles de cette problématique ne sont pas des moindres, ni des moins intéressantes. C'est en grande partie à l'attention portée à des échos statutaires, voire corporatistes dans l'institution universitaire des Sciences de l'Education, que je dois le premier développement de cette réflexion. Cela concerne l'ensemble des formateurs quel que soit leur statut ou leur cadre de travail. Car il va de soi que le développement et la généralisation d'une telle formation "intégrante" à la fonction de formation "intégrée" dans l'ensemble des professions de qualification supérieure, entraîne des conséquences non négligeables, quantitativement et qualitativement, pour les personnes et les institutions capables, susceptibles ou désireuses d'assumer cette tâche.

J'illustrerai mon propos d'un exemple pris dans le cadre de l'université. Au moment où j'ai pris ce poste en IUT, l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, très représentative de la spécialité dans l'université, était justement en train de réfléchir à "l'institutionnalisation", comme on dit, des sciences de l'éducation dans l'université. La position dominante était de cantonner les enseignants-chercheurs en sciences de l'édu-

cation à des missions reproduisant étroitement leur propre cursus, leur propre profil et leur propre type de carrière, et de ne pas accepter de s'occuper d'autres finalités ou objectifs. Déjà à propos du terme de formation, même s'agissant de spécialistes, de professionnels à temps plein, beaucoup émettaient des réserves sur le fait que des universitaires, enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, aient à s'en occuper.

Mais en tout cas il n'était pas question de répondre à cette nouvelle demande sociale déjà très importante dont je parle ici. J'occupe le premier poste de maître de conférences créé dans un IUT industriel. Depuis, tous les départements d'Hygiène et Sécurité ont demandé ce type de poste, et cela s'étend rapidement dans les autres départements industriels. Il existe donc une demande sociale réelle adressée aux spécialistes de la formation et de l'éducation, pour des visées qui ne sont pas de faire des docteurs en sciences de l'éducation, ni de s'occuper de formation d'enseignants, ce qui est traditionnellement admis. Il est intéressant d'analyser de telles répercussions d'ordre statutaire ou corporatiste. L'ensemble des professionnels de la formation de formateurs d'adultes peut rencontrer ce genre de problème sur son chemin aujourd'hui.

TECHNICIENS CHARGES DE FORMATION : L'ENJEU D'UNE DOUBLE COMPETENCE¹

ROSELYNE OROFIAMMA (C2F-CNAM, PARIS)

DE NOUVEAUX BESOINS

L'idée de concevoir un nouveau cycle de formation de formateurs ayant pour but de préparer à un nouveau profil de formateurs dont la spécificité réside dans la double compétence - les techniciens chargés de formation - a eu pour origine l'identification d'un besoin nouveau, clairement exprimé par quelques entreprises de pointe, confusément ressenti dans bon nombre de sociétés industrielles confrontées à l'automatisation, mais totalement ignoré bien qu'à l'état latent dans la majorité des cas.

Aujourd'hui la formation se doit d'aborder, outre les domaines techniques, celui des facteurs économiques et sociaux, des dimensions de gestion des ressources humaines, d'organisation du travail et relations professionnelles, facteurs qui agissent comme autant de déterminants de la situation de formation. Ces doubles compétences étaient jusque-là réparties entre des acteurs distincts, pour ne pas dire en opposition, quant à leurs références, leur culture, leurs conceptions, leurs finalités et leurs démarches. D'un côté, en effet, on est en présence de techniciens de plus en plus performants dans des spécialités dont le champ se restreint à mesure que la technologie devient plus sophistiquée, des techniciens centrés sur la logique de fonctionnement des processus de production, des systèmes ou des produits, largement sollicités pour les formations aux nouvelles technologies, mais le plus souvent aux prises avec de douloureuses affres au moment de faire partager leurs savoirs à des néophytes. De l'autre, des enseignants, des moniteurs techniques, voire des formateurs cantonnés à l'exercice de la transmission des contenus techniques soigneusement découpés en modules disciplinaires, au caractère d'autant plus abstrait qu'ils se proposent une visée de formation générale. Ils élaborent les contenus de formation, soit en peaufinant les leçons reprises dans le manuel scolaire jugé le plus pédagogique, soit en reprenant les notices techniques des constructeurs qui, il faut bien le reconnaître, nécessitent un véritable travail d'interprétation pour être comprises. Mais une fois ces notices décodées, les utilisateurs formés sur la base de tels supports se re-

¹ Le texte présenté ici reprend de larges extraits d'un précédent article : C. Batal, R. Orofiamma, "Techniciens Chargés de Formation : de nouveaux formateurs, automaticiens et pédagogues" in *Education Permanente*, n° 35, supplément AFPA, pp. 39-45.

trouvent dans la plus profonde perplexité quant à l'usage qu'ils auront réellement à faire de tant de fonctions-machine dont ils ne voient pas le lien avec le travail que l'on attend d'eux.

Le technicien chevronné arpente la salle de formation avec crainte, timidité ou agressivité, prêt à dégainer l'argumentation préalablement préparée pour parer à toute éventuelle objection. Le formateur technique se considère, pour sa part, pratiquement interdit de séjour dans l'atelier d'où émane le problème technique à résoudre par la formation.

Cette description un peu caricaturale rend compte d'un certain nombre d'observations que nous avons pu faire en menant des enquêtes dans des entreprises engagées dans des projets d'automatisation².

UN NOUVEAU METIER

La nécessité de former massivement des travailleurs en reconversion, de ne plus s'en tenir aux seuls volontaires présentant de solides motivations fait apparaître de manière aiguë la difficulté que rencontrent les personnes pour qui l'accès à la connaissance est problématique, dès lors que celle-ci n'est pas clairement reliée à des savoir-faire pratiques dans lesquels elle peut se mettre en oeuvre. Il semble donc indispensable que les objectifs visés par la formation se réfèrent plus explicitement à des besoins professionnels.

Ainsi les formateurs sont-ils appelés à organiser leurs progressions à partir des situations de travail elles-mêmes, non seulement en illustrant leurs cours de tel ou tel exemple tiré de la pratique, mais en prenant ces exemples comme base même de leur enseignement. Il va de soi qu'ils doivent alors, non seulement maîtriser les contenus à transmettre, mais les éléments déterminants des situations de travail dans lesquelles ces contenus peuvent s'investir. Le problème se complique encore du fait que ces situations de travail présentent aujourd'hui des caractéristiques qui dépassent la simple dimension technologique.

A des degrés variés, la mise en oeuvre concrète des nouvelles technologies et des nouvelles formes d'organisation du travail qui les accompagnent entraîne de nouveaux contextes de travail et l'émergence de nouvelles qualifications qui ne relèvent pas toutes des acquisitions techniques traditionnelles et s'élargissent à des domaines jusqu'à présent ignorés des modes classiques de la formation professionnelle. C'est ce que nous désignons par "nouvelles compétences". Les travailleurs ne sont plus confinés aux seules tâches de production dans un système très parcellisé ; mais on intègre à leur fonction des tâches de maintenance, d'entretien préventif, des responsabilités quant à

2 J.L. Ferrand, J.P. Le Goff, G. Malglaive, R. Orofiamma, *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?*, Paris, La Documentation Française, 1987.

la qualité, la productivité et parfois quant à la gestion de production. On attend d'eux qu'ils fassent preuve d'autonomie et d'initiatives. Le travail et l'esprit d'équipe deviennent une nécessité fonctionnelle qui exige de chacun des capacités à communiquer, à résoudre collectivement des problèmes de production, et donc à se situer dans le fonctionnement de l'organisation. C'est à l'acquisition de ces nouvelles compétences que les formateurs doivent préparer les salariés.

A nouvelles compétences des travailleurs, nouvelles compétences des formateurs. Ces derniers doivent être capables d'articuler leur enseignement à la globalité des situations de travail, et donc de prendre en considération aussi bien les aspects techniques et les "savoirs théoriques" qui les éclairent que les aspects organisationnels et relationnels qui conditionnent l'efficacité du travail, ou encore les aspects économiques qui lui confèrent sa finalité.

L'aspect novateur de la formation mise en place ici réside dans la parité instaurée entre le volet technique d'une part et le volet "sciences humaines" d'autre part qui devrait permettre aux futurs intervenants d'appréhender la situation dans son ensemble et non à travers le prisme plus ou moins déformant d'une spécialisation initiale dans l'un ou l'autre domaine. Il s'agit donc ici de l'émergence d'un nouveau métier-charnière, technicien chargé de formation, situé aux carrefours de compétences techniques et de compétences liées aux sciences humaines comme la pédagogie, l'analyse des situations de travail, etc.

Ces nouveaux formateurs dont l'identité repose sur une double compétence seront à même de traiter complètement d'un problème de formation ou pourront, sur des actions d'envergure, servir d'intermédiaire indispensable entre des experts techniques et des experts en sciences humaines qui ne parlent généralement pas le même langage, et jouer ainsi un rôle de coordination et de synthèse.

UN NOUVEAU CURSUS DE FORMATION

Pour mener à bien l'objectif de la double compétence, nous avons choisi de jouer la carte de l'interinstitutionnalité en associant aux compétences techniques de l'AFPA, les approches différentes et complémentaires du Centre de Formation de Formateurs du CNAM, de l'IFACE et de la CCIP en matière de formation des formateurs.

La formation des techniciens chargés de formation se déroule sur une année complète à temps plein. Le premier cycle a eu lieu en 1988.

Le cursus de formation était articulé en quatre phases :

- une phase introductive de trois semaines avec pour objectifs l'apprentissage du travail en groupe et une première approche du fonctionnement de

l'entreprise en développant plus particulièrement les rôles de l'automaticien et du formateur ;

- une seconde phase de formation à contenu technique, assurée par l'AFPA durant six mois au cours desquels les stagiaires ont acquis les compétences professionnelles d'un technicien supérieur en automatisme et contrôle industriel. La formation a été validée par un examen portant sur la réalisation et la soutenance orale d'un projet technique ;
- un troisième temps de formation consacré à la préparation aux fonctions de formateur conduit par le C2F et l'IFACE. Une large part a été consacrée aux apprentissages méthodologiques, parmi lesquels l'analyse des enjeux d'une formation resituée dans son environnement économique et social, les outils et démarches d'analyse des situations de travail. Elle a comporté également des moments d'entraînement à l'animation de formation et des apports dans des domaines permettant d'apprendre à se situer et à situer les problèmes dans un contexte industriel, tels que l'organisation du travail, l'ergonomie, la gestion des ressources humaines et la sociologie des organisations ;
- le dernier temps, enfin, s'est déroulé en entreprise. Il constituait l'occasion de mettre en oeuvre et réaliser un projet de formation correspondant à une commande réelle que leur ont passé les entreprises associées au projet : les trois établissements Renault de Flins, Cléon et Sandouville, celui de Rhône Poulenc à Vitry et Merlin Gérin à Grenoble.

NOUVELLE PROBLEMATIQUE DE LA FORMATION

Cette formation est avant tout une formation double : elle est à la fois formation professionnelle en automatismes et en formation de formateurs. Dans cette dualité réside toute la richesse, mais aussi toute la difficulté de cette formation.

Former à un métier nouveau ne va pas de soi. Au-delà des interrogations et des inquiétudes sur la pertinence des objectifs de formation établis (sont-ils adaptés aux besoins des entreprises ? Correspondent-ils à un créneau réel sur le marché du travail ?), l'absence de modèles et de référents correspondant vraiment au métier appris parmi les formateurs intervenant dans cette formation, bien que favorisant sans doute à terme l'autonomie des futurs formateurs, n'en constitue pas moins une source de difficultés immédiates, dans la mesure où elle est un obstacle aux processus d'identification généralement considérés comme ayant un effet facilitateur.

En effet, la formation est conduite d'un côté par des formateurs techniques avant tout détenteurs de compétences techniques, et de l'autre par des formateurs issus des sciences humaines. Or les stagiaires techniciens chargés

de formation savent qu'ils ne seront ni les uns, ni les autres, mais une synthèse des uns et des autres. Et cette absence de repères s'est traduite par des sentiments de malaise et de tension au cours des premiers mois de la formation.

On sait, de plus, que les formés ont tendance à répéter les attitudes, les procédures et les formes de comportement développées par les formateurs et l'institution de formation, et que les effets de structuration et d'imprégnation produits par le dispositif de formation sont souvent plus marquants que les discours tenus. Or, il est vrai qu'ici l'interinstitutionnalité de cette formation et les différences de méthode, de langage et de pratiques afférentes ont encore contribué à obscurcir, chez les stagiaires, la ou les représentations de leurs futures fonctions.

Enfin, à ces difficultés incontournables et liées en particulier à l'apprentissage d'un nouveau métier, vient s'en ajouter une autre : dépasser le vieil antagonisme entre "l'esprit scientifique" et "l'esprit littéraire", depuis longtemps ancré dans notre héritage culturel et renforcé encore quotidiennement par à peu près l'ensemble de notre système éducatif. Il s'agit d'un véritable pari, car il n'est pas seulement question ici de faire cohabiter des éléments d'ordre technique avec des éléments d'ordre humain, mais de les articuler les uns aux autres et de les faire s'interpénétrer pour aboutir à un résultat qui sera quelque chose de plus que leur simple somme.

UNE NOUVELLE ACTION EN PERSPECTIVE

Dans la perspective des prochaines sessions, il semblerait souhaitable de ne pas reproduire les mêmes modalités d'organisation de la formation et de construire une réelle alternance entre les phases techniques et pédagogiques. Ceci devrait permettre qu'une représentation plus précise du nouveau métier auquel conduit la formation puisse s'élaborer plus rapidement et constituer un facteur mobilisant des énergies vers un but plus clairement identifié.

Cette première opération de formation de techniciens chargés de formation a demandé à nos trois organismes un investissement important pour dépasser les difficultés rencontrées liées à la nature même du projet. Elle n'en reste pas moins, pour nous, une opération complètement réussie et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons pu vérifier, au cours des différentes phases d'évaluation, que les stagiaires avaient acquis de réelles compétences, susceptibles de leur assurer une bonne intégration dans leurs futures fonctions de formateurs. Puis l'excellent taux de placement à l'issue de la formation est venu confirmer la pertinence de ce profil à double-compétence, qui paraît bien correspondre à un besoin des entreprises. Toutefois subsiste dans certains cas un malentendu autour de la double compétence : certaines entreprises ne l'envisagent que pour des techniciens déjà confirmés dans leur spécialité et ne sont pas prêtes à confier immédiatement des responsabilités

de formation à de jeunes techniciens chargés de formation avant qu'ils n'aient acquis une solide expérience de la technique et du monde industriel. Enfin, notre bilan de cette pratique d'interinstitutionnalité, qui constitue toujours un exercice périlleux, est d'autant plus positif que, de l'avis des stagiaires, il a apporté une formidable valeur ajoutée à la formation.

De plus, nous restons persuadés que ce nouveau profil de formateurs, dont l'originalité réside dans la parité et l'équilibre entre compétences techniques et compétences en sciences humaines (ce qui n'est pas le cas des formateurs techniques en poste aujourd'hui qui sont d'anciens techniciens ayant évolué vers la formation mais qui, pour la plupart, appréhendent leur fonction à travers le prisme plus ou moins déformant de leur formation initiale) est de nature, à terme, à apporter un certain renouvellement des pratiques de formation technique et à participer au processus en cours de professionnalisation de la fonction formation.

L'ENTREPRISE : LIEU DE FORMATION

JEAN-PIERRE HAFFREINGUE (CISE, LILLE)

Le résumé ci-dessous a été établi par Alain DUBUS d'après les notes prises lors de la séance de travail de la Commission.

Le présent propos émane d'un des pôles de la Mission Formation de Formateurs Etat-Région du Nord-Pas-de-Calais portant le titre "L'entreprise : lieu de formation". L'orateur représente pour sa part l'Union Patronale Inter-professionnelle et les Organismes Consulaires.

Le thème initial était celui de l'alternance, mais il s'est ensuite élargi. Il faut d'abord rappeler l'ancienneté des services de formation intégrés aux grandes entreprises et des centres de formation consulaires pour les PME/PMI. La loi de 71 a amené le développement de la formation et d'organismes publics tels que le CUEEP et les GRETA.

Il convient de redire la satisfaction éprouvée vis-à-vis du travail effectué par le CUEEP et les autres organismes de formation de l'Education Nationale. Cependant, pour l'entreprise, en matière de formation, tout ne peut venir de l'extérieur.

En ce qui concerne la formation de formateurs interne à l'entreprise, l'encadrement peut jouer un rôle formateur, et l'alternance suppose de former et de motiver des tuteurs.

L'approche choisie dans l'étude a consisté en rencontres autour de deux questions simples :

- comment ça se passe ?
- qu'est-ce qui vous manque ?

La difficulté de réunir les entreprises a conduit à organiser des réunions locales. La phase recherche-action a été contrôlée par SIDEC-Développement qui a rédigé le rapport de synthèse dont voici le résumé.

1. LE METIER DE FORMATEUR, A QUI APPARTIENT-IL ?

L'entreprise devient lieu de formation, à cause des contraintes créées par l'absence de certaines qualifications dans l'environnement, et la nécessité de recruter parfois "à côté de ses besoins", comme de l'inadaptation des offres de formation, non liées aux situations de production.

On réinvente ainsi le "face à face pédagogique sur site". Ceci conduit à une articulation nouvelle :

- à l'organisme de formation, les formations générales, les formations de formateurs et les formations longues validées ;
- à l'entreprise, la formation sur le terrain, en situation, à des techniques et modes opératoires liés au processus.

Le métier de formateur n'appartient plus seulement aux organismes de formation : l'action de former devient stratégique, et la formation une mobilisation autour du projet d'entreprise global.

2. MODALITES D'ACCOMPAGNEMENT, DE SUIVI, DE TUTORAT

Le problème se pose du choix des personnes, qui comporte des facteurs de blocage. La qualité relationnelle et l'expérience du terrain sont requises. Le détachement pour un certain temps dans des fonctions de formation doit s'achever par un retour à la production pour éviter la rupture.

Autre problème, la liaison hiérarchique "n à n-1".

Le besoin apparaît d'instrumentaliser la formation. Dans les missions d'encadrement, doit exister un temps pour la formation.

Les fonctions des acteurs-relais, tels que les tuteurs, constituent une qualification spécifique à reconnaître en termes de carrière, et qui suppose une formation pédagogique et psycho-pédagogique.

COMMISSION 2.3 :

**PROFESSIONNALITE ET
PROFESSIONNALISATION DES METIERS
DE LA FORMATION D'ADULTES DANS LE
CHAMP DES FINANCEMENTS D'ETAT ET
DES COLLECTIVITES TERRITORIALES**

RAPPORT DE SYNTHÈSE

ANIMATEUR : ANDRE TARBY (CUEEP, UNIVERSITE DE LILLE I)

RAPPORTEUR : VERONIQUE LECLERCQ (CUEEP, UNIVERSITE DE LILLE I)

Sous ce titre, deux contributions font l'analyse de la professionnalité des formateurs engagés dans des actions "16-25 ans", limitées à un cadre régional précis : la Bretagne.

L'une et l'autre partent du discours des formateurs sur leurs pratiques mais répondent à deux types de préoccupations différentes :

- dans quelle mesure peut-on parler de deux conceptions du métier de formateur se référant à deux modèles professionnels ? C'est l'objet de la contribution de **Pascal Le Masson** (*Pratiques en insertion : les modèles professionnels de référence*).
- Comment mesurer la professionnalité des formateurs des publics 16-25 ans ? L'identité collective, l'existence d'un savoir constitué, le degré d'autonomie du formateur constituent-ils des critères pertinents ? **Philippe Rondeaux** tente de répondre brièvement à ces interrogations (*La professionnalisation des formateurs "16-25 ans" en Bretagne*).

Sans quitter le champ des pratiques, la professionnalité des formateurs pouvait être abordée également dans une perspective européenne.

Quelles conséquences tirer d'une confrontation des pratiques de formateurs engagés dans l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes dans les pays de la CEE ?

Après de multiples contacts avec différents partenaires étrangers, le CUFCO d'Angers a organisé en 1987 un séminaire consacré à cette question.

Trois questions fondamentales pouvaient être dégagées :

- Quelle est la situation des formateurs dans les pays de la communauté ?
- Peut-on parler d'un profil de formateur européen ?
- Si oui, l'esquisse d'une formation initiale commune pour tous les formateurs européens est-elle possible ? C'est le sens de la communication de **Pierre Freynet** (*La formation des formateurs en alphabétisation et en éducation de base des adultes dans les pays de la Communauté Européenne*).

Enfin, Annie Mioche expose dans sa contribution (*Formation de formateurs et recherche-action en A.P.P. "Appreneurs-Apprenants" ou les vicissitudes de formés, de formateurs et de formateurs de formateurs*) les enjeux d'une formation de formateurs prenant la forme d'une recherche-action menée sur des terrains de mise en place d'APP : comment cette démarche permet aux formateurs de travailler sur des situations globales, et de lier concrètement questionnements théoriques et pratiques.

Dans quelle mesure cette Formation de Formateurs est un facteur d'innovation pédagogique ?

Quelles sont les conditions nécessaires au bon fonctionnement de l'opération ?

PRATIQUES EN INSERTION : LES MODELES PROFESSIONNELS DE REFERENCE

PASCAL LE MASSON (SEFOCEPE - UNIVERSITE DE RENNES II)

Lors de l'enquête réalisée pour la DRFP Bretagne sur "L'analyse des besoins en formation des formateurs jeunes de la région Bretagne"¹ entre juin 88 et mars 89 par le SEFOCEPE - Université de Rennes II, nous avons cherché à analyser les positions et les pratiques des formateurs dans les stages dits "d'insertion". Soulignons que cette appellation familière de "stages d'insertion" ne correspond pas strictement à une appellation administrative et englobe dans son champ les stages destinés aux jeunes "16-25 ans" de bas niveau scolaire et sans qualification. Elle exclut systématiquement les statuts "TUC" et "SIVP" mais parfois inclut les "stages de qualification". (Signalons que les formateurs ne connaissent pas systématiquement les appellations administratives du stage qu'ils encadrent).

L'ébauche d'analyse qui va suivre est inspirée par les matériaux recueillis au cours d'une quarantaine d'entretiens approfondis auprès de formateurs. Il s'agit là des positions exprimées dans les discours des formateurs sur leur pratique (et il serait d'une grande richesse de pouvoir analyser les pratiques elles-mêmes).

Quatre critères nous ont paru pertinents pour distinguer les pratiques des formateurs :

- conception de la situation de l'individu en stage ;
- la relation formateur-formé durant le stage ;
- les contenus du stage ;
- les modalités d'évaluation par le formateur de son stage.

Derrière deux conceptions du métier de formateur se profilent deux références professionnelles :

- l'une située à la croisée du psychologue (ou d'une certaine façon de concevoir la psychologie) et du travailleur social ; certains formateurs ont d'ailleurs explicitement considéré qu'il s'agissait du "même boulot" ;
- l'autre s'approcherait de l'enseignant technique, du moniteur d'atelier.

¹ *Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics "16-25 ans" en région Bretagne*, DRFP-SEFOCEPE. ARIFOP, 7 rue Toullier, 3500 RENNES.

On peut tirer quelques remarques de ceci :

Il semble que les formateurs aient apporté avec eux, du champ de leur formation ou de leur profession d'origine, les conceptions et les représentations qui déterminent les pratiques. A contrario, une conception spécifique, issue du champ de la formation, n'arrive guère à émerger. (Quelques tentatives d'élaboration d'une démarche spécifique, empreintes d'une certaine technicité issue de la pédagogie par objectifs, ont été repérées, le plus souvent dans de petites structures mais ceci reste l'exception). Dans la perspective de la professionnalisation des formateurs, on peut se demander si l'émergence de conceptions propres aux acteurs n'est pas une des conditions de l'émergence de la profession.

Dans la perspective des formations de formateurs, et particulièrement à l'heure de la mise en place du crédit-formation, la mise à nu des représentations qui gouvernent l'insertion et plus largement une réflexion sur l'insertion, tant ses objectifs que les moyens à mettre en oeuvre, semble être un axe à ne pas négliger.

LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS "16-25 ANS" EN BRETAGNE

PHILIPPE RONDEAUX (SEFOCEPE - UNIVERSITE DE RENNES 2)

L'un des objectifs de l'étude dont sont tirées ces quelques réflexions était la connaissance des caractéristiques de la population travaillant auprès du public "16-25 ans" de la région Bretagne. Cette étude¹ a été réalisée pour la DRFP de Bretagne par le SEFOCEPE - Université de Rennes II.

Les connaître, c'était d'abord les recenser, les décrire quantitativement, mais aussi entendre et analyser leurs discours, ce qui a fait l'objet d'entretiens approfondis auprès de formateurs et de leurs employeurs.

C'est parmi cet abondant matériau que nous pouvons puiser pour tenter de "faire une mesure" de la professionnalisation des formateurs de la région.

LES COMPOSANTES DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

Parmi les critères généralement utilisés pour définir les professions en les distinguant des métiers, nous en retiendrons trois :

- l'identité collective : s'agit-il d'un groupe professionnel ?
- existe-t-il un savoir constitué du formateur ?
- quel est le degré d'autonomie du formateur par rapport à son employeur ?

a) S'agit-il d'un groupe professionnel ?

Première question : s'agit-il d'un groupe ? Leurs origines, leurs qualifications sont très différentes. Tout ce qui peut constituer un groupe est absent :

- l'ancienneté dans la formation est faible : 40% des formateurs ont débuté en 87 et 88 ; il n'existe, à notre connaissance, aucune association professionnelle locale ;
- le statut professionnel du formateur est souvent précaire : les formateurs sous contrat à durée indéterminée ne représentent qu'un tiers de la population ;

¹ *Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics "16-25 ans" en région Bretagne, DRFP-SEFOCEPE. ARIFOP, 7 rue Toullier, 3500 RENNES.*

- l'analyse des trajectoires antérieures montre une histoire marquée par des ruptures, démissions, périodes de chômage successives, etc.

b) Existe-t-il un savoir constitué ?

Pour bon nombre de formateurs, le savoir du formateur est celui de sa compétence technique, le supplément est souvent de l'ordre de l'expérience, du "vécu", voire du charisme. Cette compétence fait référence à la matière ou aux techniques enseignées : français, informatique, techniques de recherche d'emploi, menuiserie, etc. Lorsque les formateurs ne possèdent pas ces techniques, ils se présentent fréquemment comme "formateurs généralistes", en opposition à ces "formateurs spécialistes".

De ce fait, les formations professionnelles de formateurs sont peu suivies : les 2/3 des formateurs ont suivi moins de trois formations professionnelles, quelle que soit leur durée.

c) Le degré d'autonomie du formateur par rapport à son employeur

Il peut se mesurer à deux niveaux : selon le mode de recrutement, et selon la structure de l'organisme de formation.

Le mode de recrutement majoritaire reste la cooptation. La plupart des formateurs fréquentaient des milieux proches de la formation (action sociale, enseignement, "aide aux jeunes"...) préalablement à leur embauche. Il n'existe pas de politique d'embauche à long terme, les recrutements se font au coup par coup ; les employeurs recherchant soit des "spécialistes" maîtrisant une technique, soit des gens ayant une expérience, un "vécu" auprès du public "en difficultés".

L'analyse de la structure des organismes de formation permet de mieux comprendre les différentes fonctions des formateurs. Malgré leur taille réduite (les 3/4 ont moins de 10 formateurs), c'est la solitude professionnelle du formateur qui marque le plus les discours : peu de travail en équipe, peu de contact entre les formateurs.

Nous avons ainsi rencontré différents types de formateurs : dans les organismes à structure "pyramidale", structure dans laquelle la hiérarchie pèse d'un grand poids, les formateurs "exécutants" passent une très grande part de leur temps (parfois la totalité) en face à face pédagogique ; dans les organismes ayant une plus grande autonomie, ils ont une responsabilité plus importante vis-à-vis du groupe suivi (en amont : sélection du groupe, en aval : suivi des stagiaires) ainsi que des décisions à prendre (pédagogiques, organisationnelles...).

Ces quelques éléments d'appréciation de la professionnalisation des formateurs soulèvent de nombreuses questions, tant sur les difficultés d'estimation de l'état d'avancée de ce processus de professionnalisation, que sur le niveau de conscience ou de volonté pour les formateurs d'être des professionnels de la formation.

LA FORMATION DES FORMATEURS

en alphabétisation et en éducation de base des adultes

dans les pays de la communauté européenne

PIERRE FREYNET (CUFCO, ANGERS)

1. PRESENTATION DE L'ETUDE

Il y a quelques années, le Centre Universitaire de Formation Continue (CUFCO) de l'Université d'Angers a été pressenti par un groupe de formateurs du département du Maine et Loire pour l'aider à réfléchir et à se former sur les problèmes liés à l'analphabétisme adulte, couramment appelé en France "illettrisme" lorsqu'il s'agit de personnes de langue maternelle française. Cela a été pour le CUFCO l'occasion de découvrir à la fois la réalité du problème et le peu de documentation existant sur le sujet (nous étions alors en 1983). C'est ainsi que le CUFCO s'est tourné vers d'autres pays européens (Grande-Bretagne, Allemagne, etc.) pour obtenir l'information qui faisait défaut en France. Les partenaires étrangers ainsi contactés se sont montrés eux-mêmes très intéressés à établir des contacts avec des organismes français, et le CUFCO a commencé ainsi à établir des relations permanentes avec un certain nombre de correspondants étrangers. Ces relations ont été facilitées par la participation à plusieurs colloques et conférences qui se sont tenus au cours des dernières années : Bruxelles (septembre 84), Oldenburg (septembre 85), Toulouse (septembre 86), Hambourg (décembre 86), Valencia (mars 87), etc. Ces différents contacts ont permis de prendre conscience de la dimension européenne du problème et aussi du peu d'échanges entre les expériences des différents pays européens. C'est ainsi que s'est fait jour, peu à peu, l'idée d'organiser un séminaire sur ce thème au niveau européen. Cette idée a pu se concrétiser en 1987 grâce à un financement conjoint des Communautés Européennes, de l'UNESCO, de la Délégation à la Formation Professionnelle, et de la Mairie d'Angers.

Toutefois, il ne nous paraissait pas nécessaire, à la suite de toutes les réunions que nous avons mentionnées et qui abordaient le problème général de l'analphabétisme adulte dans les pays industrialisés, de refaire une réunion sur ce thème très et même trop général. Le temps nous semblait venu, au contraire, de centrer nos travaux sur un thème plus précis. Nous avons alors hésité entre plusieurs sujets : les méthodes et les techniques d'enseignement ; la recherche ; la formation des formateurs. Il nous a semblé, à la suite de nos

différents contacts, que le dernier était le plus urgent à traiter. C'est ainsi qu'en mai 87 a été organisé un séminaire de cinq jours sur "La formation des formateurs en alphabétisation d'adultes dans leur langue maternelle", qui avait été précédé d'une réunion de préparation en janvier 87, et qui réunissait une trentaine de praticiens issus de dix pays de la Communauté Européenne. Il ne s'agissait donc pas d'un colloque de sensibilisation du public, mais plutôt d'un atelier de travail entre "spécialistes". L'objectif de ce séminaire était triple : la **description** des situations dans les différents pays ; la **réflexion** sur les pratiques ; la **prospective** sur ce qui peut être envisagé pour l'avenir au niveau européen. Je n'entrerai pas dans le détail des travaux de ce séminaire dont les actes sont disponibles pour ceux qui le souhaitent. J'essaierai simplement d'en dégager les grandes lignes.

2. LA SITUATION DES FORMATEURS EN ALPHABETISATION ET EN EDUCATION DE BASE DES ADULTES DANS LES PAYS DE LA COMMUNAUTE EUROPEENNE

Comme on pouvait s'y attendre, la situation des différents pays de la Communauté Européenne au regard de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes est extrêmement diverse :

- d'un point de vue historique, la reconnaissance officielle du problème intervient à des dates très différentes selon les pays (la France arrive dans les bons derniers puisqu'elle attend 1984 pour admettre qu'elle est, elle aussi, concernée) ;
- la situation institutionnelle est également très diverse : la France est un des rares pays où ce ne soit pas le Ministère de l'Education Nationale qui soit chargé de ce dossier ; par ailleurs l'implication respective des niveaux local, régional et national est extrêmement variable selon les états ;
- les financements consacrés à ce secteur varient considérablement d'un pays à l'autre ; de même que le nombre d'adultes concernés par les différents dispositifs nationaux.

Il en va de même en ce qui concerne les formateurs ; leur situation varie considérablement d'un pays à l'autre : certains sont des enseignants détachés, certains sont des enseignants au chômage, certains sont des enseignants ne travaillant qu'avec des publics adultes ; certains sont sur des emplois permanents, certains sur des emplois temporaires ; certains travaillent à temps plein et d'autres à temps partiel ; certains sont rémunérés et d'autres bénévoles, etc. Leur mode de recrutement varie également beaucoup : dans certains pays, il est très formalisé et dans d'autres, très empirique. Leur formation initiale peut être également très différente : parfois inexistante ou symbolique, elle s'étend parfois sur plusieurs années. En ce qui concerne la formation continue des formateurs, certains pays ont mis au point des dispositifs très élaborés et d'autres n'organisent des formations que très ponctuellement.

Etc.

3. VERS UN PROFIL IDEAL DU FORMATEUR EUROPEEN ?

Pourtant, malgré toutes ces différences de dispositifs, de recrutement, de statut, de formation, etc., les représentants des différents pays européens se sont assez facilement mis d'accord sur la définition d'un profil idéal commun pour le formateur européen. Ce formateur en alphabétisation et en éducation de base des adultes doit, en effet, posséder des attitudes, des compétences et des connaissances dans 5 domaines différents :

1. attitudes, compétences et connaissances concernant les groupes-cibles et leur situation ;
2. attitudes, compétences et connaissances concernant la lecture, l'écriture, le calcul et la langue ;
3. attitudes, compétences et connaissances concernant les processus d'apprentissage des adultes et d'enseignement aux adultes ;
4. attitudes, compétences et connaissances permettant de réfléchir sur sa propre pratique et de l'évaluer, et de bien tirer profit de l'expérience et des connaissances des autres, tout ceci afin de mieux réaliser sa propre pratique éducative ;
5. attitudes, compétences et connaissances d'ordre organisationnel permettant de jouer un rôle d'intermédiaire, ou de "charnière" avec les autres organismes.

Ces différentes attitudes, compétences et connaissances furent ensuite approfondies lors des journées de travail de Charleroi, en juillet 88 (voir tableau ci-joint).

4. VERS UNE FORMATION INITIALE COMMUNE POUR TOUS LES FORMATEURS EUROPEENS ?

Lors des mêmes journées, à partir de ce profil idéal ainsi défini en commun, il fut décidé d'essayer d'élaborer également en commun ce qui pourrait constituer un "programme minimal de formation initiale des animateurs" (pour éviter des confusions au niveau européen, il avait été décidé d'adopter le terme d'"animateur" de préférence à celui de "formateur"). Ce ne fut bien sûr pas chose facile étant donné les différences de fonctionnement, de conception et les différences d'ordre culturel entre les différents pays représentés, mais néanmoins il fut possible de parvenir à un résultat. Ainsi furent retenus 6 thèmes et pour chacun de ces thèmes, un contenu et une méthodologie (voir tableau 2).

5. CONCLUSION

Aussi bien en ce qui concerne la définition d'un profil idéal du formateur qu'en ce qui concerne l'élaboration d'un programme minimal commun de formation initiale pour celui-ci, l'objectif n'était pas de rechercher l'originalité

à tout prix. On pourrait certainement trouver dans beaucoup de programmes français ou étrangers de formation de formateurs les éléments qui sont formulés dans celui-ci. L'important était ailleurs : il s'agissait d'élaborer un programme ensemble, et que les différents partenaires puissent tous se retrouver dans ce programme. Il n'est d'ailleurs pas inintéressant de mentionner qu'une formation de formateurs a été lancée au Portugal sur la base de ce programme. Une autre est également en projet en Grèce. A l'heure où il est beaucoup question d'équivalence de diplômes et de programmes conjoints en ce qui concerne la formation initiale, peut-être serait-il également temps d'envisager la même démarche en ce qui concerne la formation continue.

Tableau 1

Par rapport à	Attitudes	Compétences	Connaissances
Les groupes-cibles et leur situation	Attitude d'écoute et d'empathie. Respect de l'adulte analphabète. Mise en valeur de son expérience et de sa culture	Faire émerger besoins et projets. Aider aux projets.	Techniques d'entretien et d'analyses Connaissance du milieu culturel, social et économique
La lecture, l'écriture, le calcul et la langue	Mettre en valeur les compétences, être soi-même lecteur et producteur d'écrit.	Avoir une vue d'ensemble sur les différentes théories, suffisante pour prendre une distance.	Les différentes théories sur la lecture, l'écriture, etc...
L'apprentissage/enseignement des adultes	Respecter le rythme et le processus d'apprentissage des adultes. Prendre en considération les intérêts des participants	Aider la personne à s'exprimer sur sa représentation du savoir et de l'acte d'apprentissage. Etre capable d'appréhender les processus cognitifs de chaque individu. Produire, adapter et utiliser le matériel. Planifier, suivre et évaluer un projet pédagogique. Guidance. Savoir travailler en groupe. Faciliter la participation.	Les méthodes et techniques d'enseignement. Psycho-sociologie (animation de groupe).
Réflexion sur la pratique	Attitude critique vis-à-vis de sa propre expérience et de celle des autres. Volonté d'améliorer sa pratique.	Capitalisation des acquis.	Histoire du projet. Outil d'évaluation.
Organisation et lien avec les autres organismes	Volonté de collaboration avec les autres partenaires. Souplesse de fonctionnement.	Gestion d'un projet ou d'un groupe. Capacité de travail en équipe.	Cadre institutionnel.

Tableau 2 : Programme minimal de formation initiale des animateurs
Méthodologie et contenus de la formation des animateurs - FUNOC, Charleroi - 1 juillet 1988

CONTENU	METHODOLOGIE
Qui sont les apprenants ?	exposés, vidéo, témoignages, débats, observations
Motivations des animateurs (Pourquoi alphabétiser ?)	Jeux de rôles, travail en sous-groupe, interview, dynamique de groupe, travail sur les textes, photo-langage, etc...
Comment les adultes apprennent ?	travaux de groupe, mises en situation, apports magistraux, lectures commentées.

- mise à jour des éléments descriptifs d'ordre social, économique sur les apprenants ;
 - confrontation d'éléments théoriques/observation → changement d'attitude ;
 - connaissance des techniques d'entretien et d'analyse en parallèle avec une certaine pratique (= connaissance) ;
 - se donner comme objectif (et ensuite évaluer) de faire émerger un projet, des besoins = compétence.
-
- explication des motivations initiales des animateurs ;
 - confrontation de ces motivations avec la trajectoire (histoire de vie) des animateurs ;
 - explicitation des enjeux de l'alphabétisation → clarification des divergences entre les différents participants et entre les différents niveaux d'analyse
-
- partir de l'expérience d'apprentissage des animateurs ;
 - rendre explicites les savoirs, savoir-faire, processus cognitifs des apprenants ;
 - rendre explicites les obstacles à l'apprentissage (par ex. physiologiques, émotionnels, etc.) ;
 - expliciter les stratégies et les processus d'apprentissage des adultes par rapport à ceux des enfants ;
 - comment favoriser l'autogestion de la formation par l'apprenant ?
 - faire le lien entre l'apprentissage et la pratique.

CONTENU

METHODOLOGIE

Comment enseigner le L.E.C.
à des adultes ?

- Connaître les méthodes d'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul et du maniement de la langue à des adultes, et les théories sous jacentes ;
- problématiser les processus de lecture, d'écriture et de calcul ;
- articulation entre la lecture, l'écriture, le calcul et d'autres domaines ;
- pédagogie générale, méthodes générales d'enseignement.

exposés, lectures, présentations de méthodes

exercice du miroir, textes en langue étrangère, etc...

Comment établir un projet pédagogique ?

- analyser la situation de départ (de l'individu et du groupe) ;
- négocier avec l'apprenant ;
- expliciter les objectifs de l'organisme et de l'individu ;
- planifier un squelette de programme pédagogique en négociant avec les apprenants ;
- anticiper les réponses possibles aux différentes situations rencontrées ;
- connaître les outils pédagogiques ;
- évaluer une action.

apports théoriques

techniques d'entretien, d'observation, d'analyse de situation, d'expression écrite et orale, études de cas, présentation des outils pédagogiques.

exercices pratiques

négocier avec l'animateur son propre projet pédagogique ;
participation comme observateur à un cours ;
jeux de rôle ;
exercice de conception d'un programme ou d'un cours ;
exercice d'évaluation d'un programme ou d'un cours.

Cadre institutionnel

- présentation générale du dispositif d'alphabétisation et d'éducation de base ;
- utilisation des documents existants.

questions/réponses

FORMATION DE FORMATEURS ET RECHERCHE-ACTION EN A.P.P.

ANNIE MIOCHE (UNIVERSITE DE ROUEN, HAUTE-NORMANDIE)

"Appreneurs-Apprenants" ou les vicissitudes de formés, de formateurs et de formateurs de formateurs

La recherche-action conduite dans 5 Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP) de Haute-Normandie entre octobre 1987 et juillet 1988 est au confluent d'une double démarche empirique du CREDIJ qui s'est progressivement formalisée : une première recherche impulsée à l'APP Rouen Droite l'année précédente, et la responsabilité du cycle de formation de formateurs validé par le DUF A, que nous avons ouvert aux intervenants des APP en 1986. Ces deux opérations ont, en effet, fortement souligné la nécessité de mettre en place, pour tout acte visant des apprentissages intégrés et transférables chez les formateurs¹, un dispositif particulier qui permette, IN SITU, le cadrage des apports théoriques au sein même des pratiques.

Sous cet angle, la recherche-action, peut être assimilée à une formation en alternance au profit des formateurs d'APP suivant le DUF A, où les APP ont joué le rôle dévolu à l'entreprise dans l'acception usuelle du terme d'alternance. Du point de vue du CREDIJ, cette fois, c'est nous-mêmes qui avons en quelque sorte fonctionné comme un APP que fréquenteraient les formateurs, dispensant des enseignements de type universitaire en vue du DUF A, et organisant une action d'accompagnement comparable à une forme de tutorat, par le biais de la recherche collective.

Le principe central qui nous a guidés procède du constat que, pour les formateurs, le passage s'opère mal entre l'acquisition de connaissances académiques censées correspondre aux capacités requises par la profession de formateur et, par ailleurs, la mobilisation de ces connaissances dans des contextes organisationnels et fonctionnels chaque fois différents¹.

1 L'observation vaut évidemment pour les stagiaires eux-mêmes.

Les compétences indispensables au formateur, en effet, ne résident pas que dans la simple appropriation de savoirs relatifs à ce qu'est un apprenant et aux outils et méthodes didactiques d'évaluation et de formation ; nous dirions qu'il s'agit là d'un apprentissage de niveau I. Les compétences requises pour un formateur ne peuvent pas non plus se limiter à savoir définir des objectifs de formation pour les stagiaires, fussent-ils traduits en comportements observables ; ces compétences-là permettront à un formateur d'enseigner, pas à un stagiaire-apprenant d'apprendre. Ce qui nous a paru capital, pour former les formateurs, c'est de mettre en place dans le cadre de la recherche-action des situations globales, où le contexte réel d'exercice de leurs pratiques soit le lieu d'élaboration et de traitement des questionnements théoriques, le lieu où se façonnent non pas tant des outils de travail que des modalités de création de ces outils ; les compétences visées par cette approche relèvent d'un deutéro-apprentissage (de niveau II).

N'est-ce pas cela même qu'il s'agit de faire avec les jeunes stagiaires, appelés à tenter de s'intégrer dans des contextes socio-techniques variés et incertains quant aux tâches associées aux postes de travail, et, par là, aux compétences requises pour les assumer ?

Ce mode d'approche des problèmes convie à un triple changement de perspective, que la recherche-action s'est efforcée de mettre en oeuvre et de traduire par des actions didactiques précises qui font l'objet de 5 rapports de terrain :

- La définition de situations formatives globales finalisées, susceptibles de mobiliser sans artifice, dans l'APP même, les compétences "déjà là" des apprenants, et d'en développer de nouvelles d'un ordre supérieur.
- L'élaboration de véritables stratégies d'action de formation, dont la pierre angulaire est l'évaluation régulatrice. Cette dimension s'est concrétisée dans la recherche par un travail couplant tâches évaluatives et grilles d'observation des comportements des stagiaires.
- L'entrée dans le système par le repérage des blocages d'apprentissage. Il s'agit là d'un changement d'importance, par rapport aux approches classiques basant l'initiation du processus de formation sur une évaluation des acquis, ou la définition des pré-requis utiles à tel ou tel apprentissage. Nous défendons un point de vue un peu différent, consistant à s'attacher moins à cette tentative de "positionnement" (qui se situe dans une logique linéaire de l'apprentissage) qu'à une approche circulaire réservant une place centrale à la médiation régulatrice et contextualisée du formateur, cette médiation ayant pour objets le repérage et l'intervention sur les processus d'interaction stagiaire/savoir/formateur dans leur sens dynamique.

Il convient de dire que ce mode d'approche ne peut s'opérationnaliser qu'au prix de l'organisation d'un dispositif spécifique propre à impulser et accompagner ce changement de perspective. Dans la recherche-action, ces options ont eu pour objet et pour effets d'induire de profonds remaniements des pratiques de formation ; aussi, elles génèrent de l'inquiétude, voire de fortes

angoisses chez les formateurs dont les attitudes se trouvent remises en cause de façon définitive.

Nous nous sommes donc attachés à monter cette action sous la forme d'un réseau, d'un collectif humain. Cet axe est central : rien ne se fera, en matière d'innovation pédagogique, sans que soient réfléchies et assurées les conditions de ce changement. Notre dispositif d'accompagnement s'est élaboré autour d'un principe simple : réduire les distances psychologiques, conceptuelles et méthodologiques entre les 5 chercheurs pilotes que nous avons mobilisés, et les formateurs d'APP que nous avons en DUFA, par la mise à disposition de personnes-ressources choisies en raison de leur profil et compétences spécifiques leur permettant d'assurer une fonction d'interface, charnière et pont entre les partenaires désignés. L'organisation a pris la forme de binômes fonctionnels (1 formateur + 1 personne-ressource) qui, face aux stagiaires, effectuaient les tâches pédagogiques construites ensemble tout en mettant en oeuvre des procédures d'observation systématique de l'apprenant au travail ; chaque binôme était piloté par un chercheur. Chaque mois enfin, les cinq équipes au complet se retrouvaient au CREDIJ où s'opéraient le traitement collectif des informations, et la cohérence transversale, tant au plan institutionnel que pédagogique. C'est au travers de la création, de la gestion et de la régulation de cette structure en réseau que s'est traduite la stratégie de formation en alternance voulue par le CREDIJ.

A titre de conclusions, nous émettrons quelques observations et, notamment, la remarque de la dynamique toujours très conflictuelle engendrée par une tentative d'innovation pédagogique. Non seulement les formateurs, ébranlés dans leurs pratiques, ne peuvent bénéficier des synergies induites par les ressources nouvelles mises à leur service qu'au prix d'un dispositif d'accompagnement fortement structuré, mais surtout l'évolution personnelle et professionnelle qui en découle accroît les tensions avec le supra-système institutionnel dans lequel ils oeuvrent. Aussi nous semble-t-il important de souligner trois éléments de réflexion.

Le premier porte sur le problème des pouvoirs, inhérent à toute organisation. Il doit être pris en compte et traité au niveau adéquat, c'est-à-dire à celui de l'institution Délégation Régionale à la Formation Professionnelle. Sans ce soutien institutionnel et ses moyens financiers, il n'aurait pas été possible pour le CREDIJ d'engager les négociations requises par les 5 opérations de terrain avec les structures supports des APP. Il reste à dire que les risques de conflit ne sont pas évacués pour autant ; car, en effet, nous devons souligner le déséquilibre flagrant, en Haute-Normandie, entre une opération pédagogique lourde comme celle-ci, et la fragilité financière des APP ; ce décalage peut être à la source d'effets pervers à l'égard de la formation des formateurs.

Le second souligne la nécessité de disposer de personnes-ressources pour impulser des innovations. Ceci ne va pas de soi, car il faut à ces personnes-là

non seulement des compétences, mais aussi un engagement éthique et une souplesse relationnelle particulière qui en font des "moutons à 5 pattes".

Nous avons en effet cherché à mettre en place un dispositif d'innovation, où ces personnes-ressources avaient à jouer un rôle stratégique, car il s'est agi :

- de prendre en compte la complexité du processus d'apprentissage, en particulier en jouant sur leur rôle d'apprenti-chercheur, de formateur-chercheur, frayant ainsi - nous l'espérons - la voie à leurs collègues d'APP inscrits en DUFA ;
- d'abandonner les routines intellectuelles et relationnelles acquises, c'est-à-dire de chercher à professionnaliser les formateurs en tablant sur leur déstabilisation ;
- de considérer le contexte de la formation tout entier, en traitant aussi les contraintes et les pressions à agir issues de l'environnement institutionnel, conditions qui surdéterminent la situation pédagogique stricto sensu.

Enfin, nous voudrions insister sur une troisième remarque : l'urgence à bien spécifier ce qu'est la pédagogie personnalisée. Il y va, certes, de l'identité des APP, mais aussi de la formation des formateurs. Les risques de dérive sont constants, là encore, entre les structures de toute nature qui vont en proliférant et veulent aborder les personnes en formation au titre de l'individualisation. A nos yeux, la formation de formateurs a à construire de toutes pièces ses méthodes de personnalisation de la formation, et elle se doit de le faire en renouvelant totalement son approche ; or, il ne suffit pas là, encore une fois, de disposer des concepts et outils issus du cadre du courant d'entrée dans la pédagogie par les objectifs ; il ne suffit pas non plus de prendre un dispositif de formation, dit individualisé, pour une panacée. La formation des formateurs, si elle veut innover et trouver les voies de son efficacité, doit se nourrir à la fois de ces apports pédagogiques et de ces opportunités législatives, mais elle doit aussi rester critique et, surtout, créative, notamment en construisant de nouvelles pratiques articulant les savoirs élaborés et les pratiques contingentes de tous les acteurs : formateurs-praticiens certes, mais aussi stagiaires, chercheurs en éducation et gestionnaires institutionnels. C'est à une formation enracinée au cœur même du collectif humain tout entier que renvoie cette nécessité.

COMMISSION 3 :

**LES FORMATEURS D'ADULTES
CONFRONTES AUX TECHNOLOGIES
EDUCATIVES "NOUVELLES"**

RAPPORT DE SYNTHÈSE

ANIMATEURS : CHANTAL D'HALLUIN - DANIEL POISSON (CUEEP, UNIVERSITE DE LILLE I)

RAPPORTEUR : DANIEL GREGOIRE (CUEEP, UNIVERSITE DE LILLE I)

La Commission III a échangé autour de trois communications traitant successivement et de manière complémentaire, **des nouvelles professionnalités des nouveaux médias, de la formation de formateurs et des centres de ressources** concrétisés par le modèle AFPA.

Nous ajoutons ici une contribution de **Patrick Chevalier** du CNAM (*Les nouvelles technologies de l'information au service de la formation de formateurs*).

Jean Donnay (*Nouveaux médias - nouvelles professionnalités ?*) démontre d'abord que l'introduction des technologies nouvelles dans les processus de formation pose autant de problèmes d'ordre affectif que cognitif. Comment les formateurs et les enseignants acceptent-ils les innovations (technologiques ?), ou autrement formulé : quelles sont les nouvelles compétences exigées par les formateurs jouant de nouveaux rôles grâce aux nouveaux médias ?

Jean Donnay nous montre également que les technologies éducatives sont des **analyseurs de compétences, des analyseurs de contenus et de chemine-ments d'apprentissage**.

Mais les technologies éducatives nous obligent également à la **médiation**.

Les NTE permettent ou obligent de passer du faire, au faire faire, avec l'ordinateur par exemple, et donc, de développer chez les formateurs de nouvelles qualifications.

Ces contenus (transmis ou échangés) vont entrer en interaction avec les apprenants, avec le formateur, avec l'environnement de la formation. Le formateur en sera l'interface gestionnaire, l'animateur et l'analyseur par la distance qu'il aura appris à prendre.

Considérant les nouveaux médias comme lieux de changement, Jean Donnay attire notre attention sur l'articulation cognitive et affective des com-

pétences du formateur, sur son statut, son rapport aux formés et aux savoirs. Bref, bien souvent les vraies limites du formateur.

Chantal D'Halluin et Daniel Poisson (*Formation de formateurs et nouvelles technologies éducatives*), plus centrés sur les modèles de l'action, nous emmènent sur le terrain de la Formation de Formateurs aux NTE. Leur intervention porte sur les types de formations de formateurs et sur les stratégies de formation.

Trois types se dégagent. Celui de la formation de formateurs, référencée, diplômante, s'appuyant sur des concepts et des fondements théoriques (ex. Piaget) et utilisant des courants pédagogiques (ex. Freinet). Cette formation personnelle déborde sur une qualification, un diplôme.

Une autre stratégie s'appuie sur l'utilisation d'outils et la production de contenus médiatisés par les formateurs eux-mêmes et ce, sur le mode de la recherche, de l'action et du développement. Cette formation débouche sur une qualification qui permet une labélisation des productions. La validation des acquis permettra alors de rapprocher ce mode de recherche-action-développement de la formation diplômante, tandis que des institutions pourront alors contractualiser avec les formateurs sur des travaux de production.

Chantal d'Halluin et Daniel Poisson nous proposent aussi un troisième type de formation de formateurs aux NTE : celui de la montée en qualification d'un collectif, une sorte d'action collective de formation, interne à une institution, permettant une mobilisation qualifiante pour l'ensemble des intervenants et du personnel d'une institution.

L'ensemble du dispositif, nourri par ces trois types de formation de formateurs aux NTE, s'articule alors sur un axe formation-recherche-action-production-développement qui requiert, sur le plan des méthodes : l'alternance, la double piste, la formation-production et bien sûr la recherche.

Jean-Denis Morseau (*Les Centres de Ressources, les nouvelles technologies éducatives, les formateurs*) brosse un tableau des solutions concrètes, trouvées par les formateurs de l'AFPA confrontés aux NTE.

Ces solutions se sont matérialisées au travers des Centres de Ressources permettant à la fois l'**individualisation** et la **modularisation**. Le Centre de Ressources est, à l'AFPA, un lieu où sont regroupées des ressources très diverses, humaines (équipe psycho-pédagogique, guidance, évaluation, conseil en formation) et techniques.

Jean-Denis Morseau a fait remarquer la coïncidence "troublante" existant entre l'introduction des NTE et l'apparition des outils d'éducabilité tels que LOGO, PEI, ARL...

Cette coïncidence très remarquable nous renvoie d'emblée aux idées développées par Jean Donnay, les NTE sont un des vecteurs d'un changement profond des comportements psycho-socio-éducatifs et des nouvelles professionnalités et qualifications des formateurs.

NOUVEAUX MEDIAS - NOUVELLES PROFESSIONNALITES ?

JEAN DONNAY

(FACULTES UNIVERSITAIRES NOTRE-DAME DE LA PAIX, NAMUR)

Quelles sont les nouvelles compétences exigées pour les formateurs jouant de nouveaux rôles à cause des nouveaux médias ?

En d'autres termes, que doit maîtriser (savoir-faire et savoir), et être (savoir-être) le formateur pour être capable de remplir ces nouvelles fonctions ? Il semblerait que les compétences du formateur les plus importantes ressortissent moins à la technique (au sens maîtrise des outils techniques) qu'à la technologie intellectuelle qui accompagne ces "technologies techniques".

Ainsi, les compétences requises chez l'animateur, le concepteur, le conseiller, le facilitateur, le professionnel en traduction médiatique pédagogique, etc. ressortiraient plus à la compréhension et à la maîtrise des processus d'apprentissage et à leur gestion qu'à la maîtrise des technologies en tant que telles. Pour être plus précis, comment imaginer une utilisation pertinente des nouvelles technologies si on ne maîtrise pas au mieux l'INTERACTIVITE apprenant-formateur-environnement-contenu et les comportements externes de l'apprenant qui pourraient être des indicateurs de traitements internes ? Comment le formateur pourra-t-il gérer ou faire gérer par le média ces interactions s'il n'a pas de modèles pédagogiques efficaces et ne peut anticiper sur des réactions affectives possibles des apprenants ?

Nous n'aborderons pas systématiquement ici la fonction de gestionnaire de processus d'apprentissage et d'environnements éducatifs, épinglons simplement quelques (nouvelles ?) **professionnalités** du formateur.

L'adoption d'une innovation technologique requerrait des professionnalités liées aux facettes intellectuelles de ces technologies comme :

- situer les apports spécifiques des médias dans une stratégie plus large ;
- pouvoir tirer le meilleur parti du média sélectionné ;
- pouvoir s'interroger sur les effets d'interactions entre :
 - ° façon de présenter l'information (média),
 - ° façon(s) d'apprendre (aptitude),
 - ° fonctionnement du groupe des apprenants.

De plus, suivant que l'on adopte une lecture strictement "professionnelle" ou alors intégrant la personne du formateur, on mettra en évidence les fa-

cettes techniques et intellectuelles ou les facettes affectives et privées du formateur.

- La capacité de théoriser sa pratique, de la capitaliser, d'être un chercheur à certains moments.
- Une capacité d'analyse des dispositifs de formation et de leurs positionnements dans l'entreprise.
- Pouvoir prendre le recul épistémologique nécessaire à la compréhension de l'action et à la gestion du rapport théorie/pratique.
- De plus grandes compétences dans la compréhension et la gestion des processus d'apprentissage (diagnostic, évaluation, correction, ...) surtout quand les médias deviennent interactifs.
- Une plus grande rigueur à propos des contenus et de la pédagogie.

Si, en outre, on envisage l'image sociale du formateur, les changements provoqués par les nouvelles technologies de la formation peuvent atteindre son statut par rapport aux formés ainsi que ses rapports au savoir ; le formateur devient une source d'informations parmi d'autres, mais, en même temps, il est associé à des objets de reconnaissance qui peuvent déteindre positivement sur son image sociale.

Enfin, il apparaît, de plus, qu'il faille tenir compte des aspects affectifs et des attitudes qui accompagnent l'innovation et pas seulement des aspects techniques et intellectuels de l'adaptation. Nous arrivons à un thème central de l'interaction formateur et innovation technologique car si les technologies sont là, disponibles, encore faut-il les utiliser !

Face à l'innovation technologique, le formateur peut ressentir des dilemmes comme :

- acceptation/rejet,
- choix délibéré/choix forcé,
- appropriation en profondeur/application de surface,
- acceptation théorique/intégration dans la pratique.

Ici, aussi, il faut se garder d'une vision simpliste ; toutes les formes d'adoption ou de résistance aux innovations sont possibles et modulables suivant : les personnes, les contextes, les moments, les besoins, etc..

Il reste que l'importance des attitudes a été affirmée par la plupart des "novateurs et observateurs". Elles sous-tendent de nombreuses **qualifications** clés essentielles à l'adaptabilité et sont bien souvent les vraies limites du formateur :

- accepter les différences, les ruptures, les déstabilisations ;
- prendre le recul nécessaire à l'analyse, à la théorisation ;
- ne pas se fusionner avec sa profession ;
- s'accepter soi-même ;
- pouvoir se mobiliser sur un objet précis ;
- accepter de se remettre en cause, au moins dans son fonctionnement ;

- prendre le recul nécessaire à sa restabilisation face aux changements, aux ruptures et aux nouvelles professionnalités nécessaires.

Considérant les nouveaux médias comme des changements, des innovations, nous souhaitons attirer l'attention sur l'articulation cognitive et affective (attitudes) des compétences du formateur.

Tout changement, à condition d'être perçu, risque de poser problème au formateur, déjà là son attitude, positive ou négative, peut lui faire accepter ou non, la déstabilisation, la rupture, qui peut être provoquée par l'innovation.

C'est en analysant la situation et en prenant le recul épistémologique nécessaire, qu'il pourra, après diagnostic, rechercher des solutions possibles parmi celles qu'il aura apprises ou qui lui seront accessibles.

Cette relation dialectique entre déstabilisation et analyse impose au formateur de prendre du recul. Pourquoi dialectique ? Parce que la perception de la différence entre "ce qu'on fait déjà" et l'innovation, suppose déjà, de la part du formateur, une certaine capacité d'auto-analyse de ses pratiques.

Inversement, pour déclencher l'analyse, il doit bien souvent en éprouver le besoin à cause, par exemple, d'un problème, d'un changement de projet ou dans sa situation de travail.

Cette prise de distance par rapport à la situation problématique n'est possible que si le formateur prend du recul par rapport à lui-même, distingue sa personne de sa fonction, ne se fusionne pas avec sa profession. Cette relativisation est plus facile à dire qu'à faire. Mais ne commence-t-on pas à apprendre quand c'est difficile ! Un petit schéma peut résumer le défi du **formateur adaptable**.

On voit que les nouveaux médias (NTI) techniques qu'on le veuille ou non interagissent avec des compétences (nouvelles ?) et des attitudes du formateur. Nous pensons que considérer les NTI indépendamment de ces interactions confine à leur faire jouer le rôle de recette de mode ou de contrainte bureaucratique qui n'engendrent que des changements de surface.

Mais ces compétences "affectivo-cognitives" peuvent-elles s'apprendre ou est-ce une affaire de "talent" de qualité de la personne ?

Pour répondre à cette question, il nous semble qu'il faille d'abord analyser avec rigueur, en quoi consiste ces professionnalités. Le schéma de la figure 1 propose une approche possible que nous "expérimentons" dans les formations que nous organisons et les travaux sur les innovations pédagogiques que nous menons.

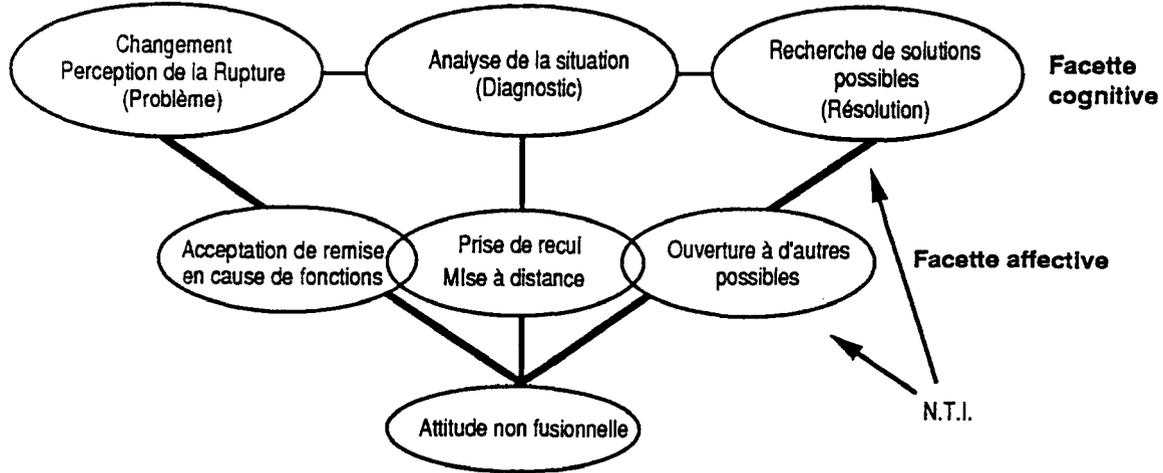


Figure 1 : Processus de résolution de problèmes

FORMATION DE FORMATEURS ET NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES

CHANTAL D'HALLUIN ET DANIEL POISSON
(CUEEP, UNIVERSITE DE LILLE I)

On peut aborder cette question sous deux angles. Cette distinction peut, nous le pensons, contribuer à éclaircir le débat.

1. Quels types de formations liées aux Nouvelles Technologies Educatives doit-on ou peut-on mettre en place ?
2. Quelle méthode, quelle tactique, quelle stratégie pour cette formation de formateurs ?

Une remarque avant d'aborder ces deux points, nous pensons que les réflexions faites à propos de formation de formateurs et Nouvelles Technologies Educatives ne sont pas spécifiques aux NTE. C'est-à-dire qu'elles sont transférables en dehors de ce champ d'abord aux technologies éducatives (nouvelles et anciennes si toutefois cette distinction a un quelconque sens) et surtout à toute formation de formateurs ciblée sur un thème autre.

QUELS TYPES DE FORMATION DE FORMATEURS ?

On distinguera trois types :

- les Formations Diplômantes Référencées
- les Formations Recherche-Action
- les Actions Collectives Internes

Les Formations Diplômantes Référencées

Elles s'adressent à des individus. Le but est personnel. Il s'agit d'obtenir soit un diplôme (DUFA, DESS ingénierie de la formation) soit une qualification précise référencée dans un module de base (par exemples : intégration des outils issus de la bureautique dans les pratiques de formation d'adultes ou module informatique pour non informaticien).

Dans le domaine des Technologies Educatives, il y a des secteurs où l'on a référencé un corpus de savoir. On peut établir des référentiels de savoirs et

savoir-faire et on sait donc construire des enseignements et les traduire par des diplômes.

Les savoirs, savoir-faire, compétences référencées sont issus soit de théories pédagogiques (Piaget, Skinner...) soit de courants de pensée pédagogique (Freinet, Pédagogie par Objectifs...) soit des pratiques de terrain théorisées dans le cadre d'une recherche-action.

Par exemple : utiliser le multimédia dans le cadre de la théorie de Skinner pour favoriser certains apprentissages.

Usage collectif de l'ordinateur dans le cadre de la théorie de Piaget pour développer le concept de micromonde et favoriser certains apprentissages.

Interactivité collective de réseau d'ordinateurs à base de jeux de rôle ou de production collective utilisant les méthodes Freinet.

Les Formations Recherche-Action

Elles ont un double but : d'une part produire et valider une "innovation" et d'autre part labéliser les formateurs.

Ils deviennent après cette Formation Recherche-Action, formateur-ressources ou formateur-relais voire formateur de formateurs dans la phase de transfert et de généralisation de l'innovation produite par la formation Recherche-Action.

Citons par exemple les recherches-actions liées à MAC 6, Lucil, Nanobureautique, Pôle National d'Enseignement à Distance...

Les Actions Collectives Internes

Elles visent la qualification d'un organisme de formation par rapport à un thème précis. Elles s'adressent à l'ensemble des Acteurs et pas uniquement aux seuls formateurs. Le directeur de l'organisme de formation comme les conseillers sont concernés.

Un plan de formation cohérent d'un organisme doit faire coopérer dans l'intérêt à la fois des individus, de l'organisme et du service rendu au public ces trois types de formation.

QUELLE METHODE, QUELLE TACTIQUE, QUELLE STRATEGIE ?

Le principe est de lier la formation de formateurs au terrain d'exercice du formateur d'une part et d'autre part à la recherche et à la production. D'où :

⇒ Une formation en alternance entre formation de formateurs et pratique sur le terrain. Cela suppose un suivi, une continuité, des personnes-ressources, des lieux-ressources.

- ⇒ Une formation en **double piste** : il s'agit de placer le formateur en situation réelle de formé en utilisant les moyens pédagogiques que l'on souhaite analyser. S'analyser en tant que formé et analyser la situation pour comprendre de l'intérieur la relation formé-formateur. Ce double regard caractérise la double-piste. Il est nécessaire d'appliquer les mêmes modèles et les mêmes méthodes que ceux qui font l'objet de la formation ; si la formation vise à comprendre ce que sont la personnalisation, l'autoformation, l'apport des différents médias, il faut que la formation de formateurs intègre toutes ces dimensions. Cette cohérence entre formation et méthodes pour la formation nous semble fondamentale.
- ⇒ Une formation **par et pour la production**. Par delà la nécessité de répondre aux besoins des terrains, c'est-à-dire produire pour les terrains, la production pédagogique est devenue une tactique de formation de formateurs. La formation par et pour la production est un bon moyen pour que les formateurs s'approprient ou se réapproprient des connaissances. Il s'agit autant de se former pour produire que de produire pour se former. La production devient à la fois un but et un moyen.
- ⇒ Une formation **par et à la recherche**. La recherche qui était conçue pour enrichir les connaissances théoriques et améliorer l'action est devenue un moyen de formation de formateurs : se former en étant soi-même chercheur (le sujet d'étude est l'innovation) ; utiliser la recherche pour se former. Il s'agit de rendre les formateurs acteurs de l'évolution de la formation en toute responsabilité et autonomie.

La formation de formateurs se nourrit d'une part de la théorisation de notre pratique de formateur et d'autre part de la théorisation de notre pratique de formation de formateurs.

Parallèlement à la dialectique Théorie/Pratique, une autre dialectique Action/Recherche apparaît. Elle pose le double problème de l'implication du chercheur dans l'action et de l'acteur dans la recherche. Notre pratique nous amène à dire que ce peut être les mêmes personnes qui, à des moments et dans des lieux différents fonctionnent comme praticiens et comme chercheurs. Une grande rigueur est nécessaire pour tenir sans confusion ces deux fonctions. Il ne doit pas y avoir confusion mais interaction entre formation/formation de formateurs/recherche.

Les risques et les enjeux

L'introduction d'une innovation dans un système de formation provoque une déstabilisation des formateurs. Cette déstabilisation est à la fois une difficulté et une chance.

En effet, c'est une chance parce qu'un système qui n'évolue pas est rapidement un système sclérosé et mort. A l'inverse, un système vivant est en évolution permanente et innove. Nous sommes condamnés à une innovation permanente, il en découle des déstabilisations des formateurs.

C'est une difficulté car en période de déstabilisation, les formateurs comme les stagiaires ont une tendance à s'accrocher à ce qui peut leur paraître comme des "valeurs sûres" et on assiste à des "régressions pédagogiques" ; par exemple les premiers scénarios proposés en EAO par les formateurs étaient très tutoriels et pauvres par rapport aux animations collectives, ce sont les "chercheurs" qui ont évité les dérapages en proposant des logiciels ouverts aux services d'une pédagogie active et qui ont développé les concepts d'interactivité collective grâce à un réseau d'ordinateurs à fonctionnalités pédagogiques.

De même le passage à l'individualisation a conduit à un retour à des expositions linéaires et déductives des contenus au détriment des méthodes inductives et actives centrées sur l'apprenant. En particulier, la stratégie de mathématisation de situation, moteur des formations collectives, disparaissait au profit du cours traditionnel en l'absence du formateur.

Pour affronter ces difficultés, et inverser les tendances à la régression pédagogique, permettre et faire en sorte que les déstabilisations soient source d'innovation et ne soient pas déstructurantes pour les formateurs, il faut qu'il y ait une stabilisation collective animée par des personnes-ressources en lien avec la recherche et la production.

Nous croyons néanmoins que l'introduction de la personnalisation de l'enseignement et de l'approche multimédia est un bon moyen d'améliorer globalement la formation, y compris sous sa forme traditionnelle. Un formateur qui a co-produit un média pour un contexte donné a été amené à se poser des questions. Il s'est donc amélioré en tant que formateur y compris en dehors du contexte et du média.

L'enjeu de la formation de formateurs pour la réalisation de systèmes interactifs multimédias de formation individualisée est donc de provoquer une montée en qualification de tous les formateurs et pas uniquement la création de quelques produits faits par des spécialistes.

Une contribution "Formation de Formateurs et Innovation Pédagogique" de laquelle sont issues ces réflexions est disponible. Il n'est pas possible pour des raisons techniques de l'insérer dans les actes du colloque, mais il est possible de la demander aux auteurs.

LES CENTRES DE RESSOURCES LES NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES LES FORMATEURS

JEAN DANIEL MORSEAU

(A.F.P.A., CENTRE PEDAGOGIQUE ET TECHNIQUE D'APPUI DE LILLE)

Les formateurs de l'AFPA, confrontés aux nouvelles technologies éducatives ont réagi, et, dans le cadre d'une véritable recherche-action née du terrain, ont trouvé des solutions concrètes qui ont eu des incidences sur l'organisation des structures de formation, sur les formateurs eux-mêmes, sur la pédagogie.

Les nouvelles technologies éducatives à l'AFPA : ce sont au niveau du siège social, un groupe Nouvelles Technologies Educatives qui informe, forme et coordonne les activités, voire même investit en temps/hommes ou en argent pour créer des produits nouveaux ; ce sont aussi, au niveau des sept Centres pédagogiques et techniques d'appui, des relais de ce groupe NTE ; enfin, au niveau du terrain, ce sont des personnes-ressources susceptibles de mettre en oeuvre ces technologies, de former leurs collègues à l'utilisation de divers outils.

Ces nouvelles technologies, quelles sont-elles ? Mais, dans un premier temps, que supposent-elles ? Il s'agit de ressources qui peuvent impliquer l'**INDIVIDUALISATION** des parcours de formation, le plus souvent, mais pas nécessairement. Il s'agit de ressources faisant largement appel à des technologies nouvelles, et passant par des supports variés tels que : papier, brochures, transparents, bandes audio, bandes vidéo, disquettes, vidéo-disques, réseaux de communication (télématique, télévision, réseaux câblés).

L'audio : des produits de formation existaient déjà qui ont été réutilisés dans le cadre de la remise à niveau en arithmétique, algèbre et géométrie. Utilisés au préalable sur un mode directif, avec un groupe entier de stagiaires, cet outil est devenu - utilisé individuellement - par ses livrets d'auto-évaluation et les cassettes, un véritable outil d'autoformation. Il s'agit du 3AAAS (A pour Actif, A pour Audio, A pour Analogique et S pour Synchrétique).

L'audio-visuel : est utilisé de deux manières devenues classiques : c'est le véhicule de la communication, c'est aussi l'outil d'autoscopie. Son usage

est entré dans les moeurs. Par exemple, il est utilisé dans le cadre des techniques de recherche d'emploi, dans le cadre des clubs de recherche actifs d'emploi (C.R.A.E.).

L'informatique : c'est en partie dans ce domaine que des évolutions marquées ont été enregistrées, et que la formation de formateurs s'est avérée être impérativement nécessaire. Il s'agissait en effet de doter certaines personnes-ressources d'une culture informatique de base qui leur permettrait de suivre l'évolution rapide des matériels et l'apparition de plus en plus conséquente de produits informatiques.

L'utilisation du langage Logo dans le pré-FPA, voire dans des formations qualifiantes est devenue courante. Logo est utilisé en tant que langage informatique : au CFPA de Roubaix, les analystes programmeurs l'utilisent en tant que premier langage de programmation, du fait de sa rigueur et de sa logique. Logo est aussi utilisé en tant qu'outil d'apprentissage de la programmation d'automates. Avec Logo, les prémisses du dessin technique peuvent être travaillés pour peu que l'on considère l'écran comme étant une petite planche à dessin. Mais Logo est surtout utilisé comme outil d'éducabilité, pour jouer sur le raisonnement, sur la logique, sur la personne en un mot. C'est pourquoi Logo, à l'AFPA est devenu un produit reconnu dans l'institution : un réseau de formateurs existe (135) ; des formateurs relais sont en place ; des carrefours sont organisés chaque année depuis trois ans qui permettent une ouverture vers l'extérieur : que font d'autres formateurs avec Logo ?

Les progiciels classiques : sont des outils dont l'utilisation devient systématique dans certaines formations. Pour ce qui touche aux sections préparatoires, tableur et traitement de texte sont d'usage courant. L'utilisation des bases de données relationnelles est plutôt l'apanage des enseignants qui peuvent traiter les informations relatives à leurs stagiaires. Ces produits entrent dans les formations, mais ils sont présentés avec simplicité : dix commandes suffisent pour se servir correctement de Multiplan ou de Word.

Les didacticiels d'Enseignement assisté par ordinateur : sont eux aussi utilisés, fonctionnant sur différents types de matériels : nano-réseau, postes individuels ou réseau de PC. Les chevaux de bataille sont des produits CUEEP : Mac 6, Mac 5, Lucil,... D'autres productions s'y ajoutent : Elmo, Calao,... D'une manière générale, il faut souligner que toutes les matières ne sont pas couvertes, que dans une matière donnée, des carences existent. Une évolution très nette est à analyser : après avoir vu arriver sur le marché de petits didacticiels, puis des didacticiels chaînés, il faut constater que les valises pédagogiques d'aujourd'hui associent des travaux papier/crayon et un renforcement de certains concepts travaillés sur le mode classique, à l'aide de programmes d'ordinateur. Evolution pédagogique intéressante.

Pour ce qui touche à la télématique, des expérimentations sont en cours qui permettront de développer l'enseignement à distance, par le biais du Mi-

nitel. La généralisation de telles pratiques n'est pas encore d'actualité. Il en est de même pour certaines expérimentations de l'utilisation d'un réseau câblé.

Les problèmes d'organisation : certains problèmes d'organisation sont directement liés à l'introduction des NTE à l'AFPA, d'autres sont liés à l'évolution pédagogique. En synthèse, il apparaît que les Centres de formation professionnelle pour adultes sont réorganisés en Unités élémentaires de production : les anciennes sections traditionnelles sont regroupées afin de permettre une plus grande flexibilité quant aux réponses de formation à apporter : parcours de formation individualisés permettant au stagiaire de faire tel module plutôt que tel autre, regroupement d'enseignants permettant de faire de la formation continue ou des travaux d'étude. Les deux concepts fondamentaux qui président à cette évolution sont bien : INDIVIDUALISATION, MODULARISATION.

L'organisation de Centres de ressources quant à elle, passe, dans un premier temps, par la mise en forme d'un projet de Centre. Différents cas de figures peuvent être envisagés quant à la mise sur pied d'un tel outil : simple regroupement de moyens en vue d'une utilisation rationnelle des outils informatiques, documentaires, d'évaluation, des Centres de ressources peuvent n'avoir comme vocation que d'être la *logistique d'un établissement*. D'autres, dans une optique extrême et inverse peuvent être le lieu où seront définis des parcours de formation, avec comme fonctions remplies par des équipes psycho-pédagogiques les fonctions suivantes : accueil, information, orientation-bilan ; ensuite, dans ce même lieu, pourront être réalisées certaines étapes de ce parcours de formation : élévation de niveau, maintenance des compétences, avant que le stagiaire ne rentre en formation qualifiante. Le Centre de ressources est donc le lieu où sont regroupées des ressources de différents types : ressources humaines, avec une équipe psycho-pédagogique qui permet au stagiaire d'éclaircir son projet professionnel et de réaliser les premiers pas vers la qualification ; ressources documentaires ; ressources d'évaluation ou d'auto-évaluation ; ressources NTE (Nouvelles Technologies Educatives). Un outil de suivi informatisé permet de connaître à chaque instant où en est tel ou tel stagiaire de son parcours. Dans ce cas, le *Centre de ressources est à vocation formative*.

Les hommes dans cette nouvelle organisation : ils sont généralement issus du secteur pré-périFPA ou secteur préparatoire à l'entrée en formation qualifiante, parce que ces derniers sont moins "techniciens", plus centrés sur les problèmes de la personne, formés aux deux types d'outils : outils d'éducabilité, outils informatiques.

Leur formation aux nouvelles technologies éducatives a été assurée par le groupe NTE, ou par le Centre pédagogique et technique d'appui de Lille. Certains d'entre eux se sont aussi tournés vers des organismes comme le CUEEP et l'Université.

L'incidence sur la pédagogie : il y a une coïncidence troublante qui concerne l'introduction des Nouvelles technologies éducatives et l'apparition des outils d'éducabilité tels que : Logo, PEI, ARL, ARL Informatisés. Au-delà de cette coïncidence, la réflexion se porte sur ce nouveau métier de formateur qui demande une formation à deux cultures qui semblent radicalement différentes : l'une plus "technicienne" en apparence, l'autre plus centrée sur le travail à effectuer au niveau de la personne. Ceci nous amène à réfléchir aux caractéristiques attendues de nos formateurs : flexibilité, écoute, capacité à évaluer, capacité à trouver l'outil de quelque type qu'il soit pour résoudre le problème du stagiaire. C'est là que la formule : PédagogIE ou PédagogIES prend son sens pour les formateurs qui franchissent le pas : les NTE sont un des vecteurs d'un changement profond de comportement.

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION AU SERVICE DE LA FORMATION ET DES FORMATEURS

PATRICK CHEVALIER (CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET METIERS)

Prédire les évolutions du métier de formateur liées aux "Nouvelles Technologies de l'Information" passe nécessairement par une réflexion sur les conditions d'insertion de ces technologies dans l'appareil de formation.

Dans ce domaine d'activité comme dans bien d'autres, on ne peut conclure ni à un déterminisme technologique ni à une utilisation maîtrisée de ces technologies au profit de projets déterminés par les acteurs.

- Elles apparaissent comme des moyens de répondre à tous les problèmes de la formation (individualisation, délocalisation, réduction des coûts...);
- elles posent en elles-mêmes de nouveaux problèmes à l'appareil de formation (apparition d'une logique d'investissement dans une activité de main-d'oeuvre, industrialisation, nouvelle répartition du marché, nouvelle division du travail entre les institutions, apparition de chaînes de sous-traitance, etc...);
- elles modifient les conditions concrètes de réalisation de la formation et le contexte de travail des formateurs;
- elles offrent des perspectives nouvelles de formation et de ressources pour les formateurs.

Nous proposons de développer ici quelques-uns de ces aspects et d'envisager les conséquences qui en résulteraient sur les métiers de formateurs.

1. LES DEFIS DE LA FORMATION

Les exigences auxquelles sont confrontés les entreprises et l'appareil de formation font l'objet d'un consensus et peuvent se définir à partir de deux données essentielles :

- on assiste, à un niveau global d'une part, à une stagnation des durées de formation instituées (ou prises en charge par des organismes) et, d'autre part, à une augmentation massive des besoins;
- au niveau des individus, on peut constater une extension des connaissances nécessaires pour être à l'aise dans son travail et pouvoir évoluer professionnellement et socialement.

Les réponses qu'y apportent les producteurs de ressources et de moyens de formation depuis une dizaine d'années ne semblent pas pertinentes.

Les quelques milliers de "didacticiels", de documents audiovisuels, de bases de données constituent une mine potentielle de ressources pour la formation. Ces ressources sont très faiblement utilisées et ne trouvent en général pas leur marché.

La faible adéquation de l'offre à la demande a probablement plusieurs causes :

- le manque de moyens pour financer l'investissement initial de conception et certaines phases de production ou de diffusion peut conduire à raisonner à court terme ;
- l'inadaptation des modes de financement, des moyens d'information et de préparation des individus à la formation individualisée ;
- les réticences institutionnelles et le comportement des différents acteurs face aux restructurations de l'appareil de formation que suppose la généralisation des outils de la formation individualisée.

Les systèmes de formation sont donc confrontés à un double défi de productivité et de qualité. L'objectif de productivité pourrait se traduire ainsi :

- adapter l'offre à la fois à l'immensité des savoirs concernés, à leur évolution rapide et à la multiplicité des situations professionnelles et des contextes d'utilisation dont beaucoup sont encore inconnus aujourd'hui ;
- dispenser en même temps une formation pratique spécialisée apportant des réponses aux difficultés actuelles, une véritable culture technologique pour comprendre les évolutions du travail, une formation méthodologique à l'utilisation des outils et des techniques d'information ;
- investir dans des moyens de formation souvent très coûteux tout en évitant le risque qu'ils deviennent obsolètes ou qu'ils se révèlent inadaptés à une partie du public.

A ces préoccupations s'ajoutent des exigences de qualité qui se trouvent encore renforcées par le développement de l'individualisation et le risque de voir certains publics rester à l'écart. Cette préoccupation pour la qualité devrait conduire à renforcer les moyens garantissant une extension de la formation à de larges publics.

Voici quelles devraient être les préoccupations :

- apporter la formation vers les publics et amener les publics à la formation (informer et sensibiliser les publics, faciliter l'élaboration de projets de formation, accueillir et orienter) ;
- offrir des ressources et mettre en place des situations adaptées aux besoins des différents publics ;
- orienter, suivre, conseiller les individus dans l'utilisation des ressources et la réalisation de leurs projets personnels.

2. LA NECESSITE DE METHODES INDUSTRIELLES DE PRODUCTION DE RESSOURCES AUTORISANT LA FLEXIBILITE ET LA PRODUCTIVITE

Les conséquences en terme de cahier des charges sur les systèmes et les ressources de formation peuvent porter sur la productivité et la flexibilité. Ces exigences pourraient inciter à privilégier des systèmes qui présenteraient les caractéristiques suivantes :

- **Au plan économique :**
Utiliser au maximum les ressources externes à la formation en reliant les systèmes de formation aux "gisements" de savoirs et de moyens des systèmes d'information.
Assembler des outils très divers allant de moyens d'information et d'aides à la résolution de problèmes correspondant à un usage immédiat jusqu'aux outils de formation utiles à plus long terme.
- **Au plan pédagogique :**
Diversifier les situations d'apprentissage et en particulier renforcer les ressources qui permettent d'appuyer l'apprentissage sur des situations concrètes significatives pour les utilisateurs et d'engager une formation méthodologique qui permettra aux individus de poursuivre leur formation.
- **Au plan technique :**
Généraliser les systèmes et inclure des fonctions d'adaptation aux conditions locales d'utilisation.
Construire des systèmes d'accès à ces bases et situations concrètes, systèmes pouvant être adaptés localement.
Proposer des systèmes aussi ouverts et adaptables que possible.

3. LE PROBLEME DE LA RENCONTRE ENTRE LES RESSOURCES ET LES UTILISATEURS

L'un des aspects cruciaux de l'ouverture des systèmes de formation réside dans la prise en compte, dès la conception des ressources, de la diversité des utilisateurs, des contextes d'utilisation. On peut imaginer plusieurs approches, nous développerons ici deux positions extrêmes : la recherche de l'interactivité des dispositifs ; le développement de l'activité de l'utilisateur.

La première voie vise à développer la prise en charge par le système de nombreuses fonctions du formateur (et en particulier les fonctions de suivi, d'évaluation et de gestion d'itinéraires). Cela suppose donc l'introduction dans le système lui-même d'un modèle le plus global possible de l'activité de l'utilisateur.

C'est une approche qui est développée dans les "tutoriels" ou dans les dispositifs basés sur la simulation.

La seconde voie consisterait à travailler sur l'ergonomie et sur la mise à disposition des formateurs d'outils d'adaptation des ressources et de moyens d'utilisation des matériaux pour les "utilisateurs finaux".

C'est cette approche qui est en particulier développée dans les systèmes construits autour de l'utilisation de logiciels professionnels ou d'hypertextes et/ou encore de bases de données. Certains de ces systèmes ne proposent, à l'extrême limite, qu'une "navigation dans l'information", d'autres proposent des tâches à exécuter mais laissent l'utilisateur libre de sa démarche. D'autres enfin proposent des situations, une tâche globale et une méthode mais laissent l'utilisateur préciser des contenus et les tâches intermédiaires.

Faut-il privilégier systématiquement l'une des deux approches ?

Certainement pas car, suivant les objectifs, les sujets ou les publics, on pourra utiliser l'une ou l'autre. Cependant, il faut noter que le fait d'intégrer l'apprenant dans le système réduit considérablement les possibilités de généraliser les modèles.

Nous faisons l'hypothèse que cette tendance à inclure systématiquement l'apprenant dans le système et à exclure la possibilité de fournir à cet apprenant des moyens de choisir et définir son itinéraire explique en partie la rareté de la démarche de généralisation.

C'est ce qu'on peut constater dans de nombreux "tutoriels" faisant appel à des dispositifs lourds d'analyse de réponse ou dans des systèmes mettant en oeuvre des procédures lourdes d'orientation et de choix des ressources.

Au contraire, la seconde approche facilite la généralisation des ressources mais nécessite la mise en oeuvre de moyens de formation méthodologiques et de situation de familiarisation avec cette démarche d'accès à l'information.

4. LES CONSEQUENCES SUR LES FONCTIONS DES FORMATEURS

L'élargissement du champ de compétences

Les conséquences seront à notre avis très sensibles dans la mesure où, au-delà de la maîtrise des outils de formation, c'est le contenu et, à la limite, l'objet même du travail des formateurs qui sera modifié.

Les matériaux et les ressources qu'ils auront à manipuler (concevoir, adapter ou assembler) ne seront plus simplement des produits dédiés à la pédagogie mais auront une vocation beaucoup plus large d'information et de communication.

Leurs tâches iront bien au-delà du simple conseil, de la prescription, de l'accompagnement de l'utilisation de moyens de formation.

Cela pourrait se traduire par un élargissement du champ de compétences des formateurs vers les domaines de l'information et en particulier :

- les systèmes et les techniques d'information et de communication ;

- les attitudes et les difficultés des publics à l'égard de l'information et des systèmes de communication et d'information.

Il s'agira vraisemblablement d'une évolution qualitative importante du métier. Cette évolution touchera-t-elle toutes les catégories de formateurs ? Entraînera-t-elle un bouleversement des catégories ? Par quels moyens les formateurs pourront-ils évoluer ?

Il est difficile de le prévoir. Peut-être est-il utile de considérer les phénomènes que l'on peut observer aujourd'hui dans les secteurs industriels ou tertiaires.

Dans de nombreuses entreprises industrielles, les Nouvelles formes d'organisation du travail et les Nouvelles compétences liées à la "détaylorisation" et à l'utilisation des nouvelles technologies ont exigé non seulement des programmes de formation mais aussi des moyens très divers facilitant la maîtrise par le plus grand nombre des nouvelles fonctions exigées (contrôle de qualité, maintenance, gestion de la production, amélioration de l'organisation, etc...). On peut par exemple citer la simplification des procédures de maintenance, la mise au point d'outils simples de gestion, etc...

De la même manière, dans le domaine de la formation et de l'information, les exigences de qualité et de productivité exposées précédemment doivent être assumées collectivement. Il est en particulier important que les systèmes de formation tiennent compte de la situation actuelle des formateurs, intègrent la formation des formateurs et développent des moyens destinés à faciliter leur tâche.

Sur ce point, les nouveaux médias peuvent apporter une valeur ajoutée pour les formateurs et la formation dans la mesure où ils peuvent être utilisés comme des moyens de :

- **formaliser, capitaliser et fixer** dans le système les expériences et savoir-faire des formateurs grâce par exemple à la mise à disposition de modèles pédagogiques globaux, d'une "coquille vide" et d'outils de développement ;
- **mettre en commun** les produits et les ressources (banques d'images, d'outils pédagogiques, de situations, etc...) par la création de réseaux ;
- **adapter** à des besoins diversifiés. L'effet de démultiplication et de masse autorise à produire des ressources adaptées à des publics très divers et permet de franchir un seuil de rentabilité de l'investissement dans la recherche sur les méthodes et les moyens de formation ;
- **expérimenter** les méthodes et les ressources de formation.

Cette valeur ajoutée est d'autant plus précieuse que les compétences des formateurs sont essentiellement pratiques. L'amélioration de ces compétences passe par une diversification des expériences et une réflexion sur les pratiques.

Le problème de la qualification des formateurs réside en grande partie dans un manque de reconnaissance de ces compétences et dans la difficulté à fournir des "preuves tangibles" de ces savoir-faire.

EN CONCLUSION : INVESTIR SUR L'ARCHITECTURE DES SYSTEMES DE FORMATION ET SUR L'INGENIERIE

Nul doute que dans la mise en place des systèmes, le travail d'architecture et la conduite des projets seront la clé de voûte de l'édifice multimédias.

C'est peut-être sur ce point qu'il convient d'investir aujourd'hui. Peut-être verra-t-on se développer des métiers d'"architecte" ou d'ingénieur des systèmes de formation en parallèle avec les métiers de "metteur en scène", d'utilisateur de ressources dont on entend souvent parler.

COMMISSION 4 :

**ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ET
PEDAGOGIQUES DES OFFRES DE
FORMATION DE FORMATEURS
D'ADULTES**

RAPPORT DE SYNTHÈSE

ANIMATRICE : DANIELE CLEMENT (CUEEP, UNIVERSITE DE LILLE I)

RAPPORTEUR : BERNARD JOLY (UNIVERSITE DE LILLE III)

Les six communications présentées dans la commission ont en commun de fournir des explications sur un dispositif de formation de formateurs d'adultes. Ces explications visent à la fois à décrire et à justifier ce dispositif et ses choix pédagogiques, en montrant sa cohérence à partir d'un certain nombre de choix scientifiques ou philosophiques.

Les débats ont été organisés autour de trois divergences principales qui semblaient ressortir des projets de communications, tels qu'ils avaient été envoyés avant le colloque.

La première divergence porte sur le fait de savoir si l'on doit concevoir les dispositifs de formation autour d'un modèle commun de profil de formateur, entraînant un modèle de formation, ou autour de l'idée d'individualisation de la formation.

Pierre Besnard (*Recherche d'un modèle théorique-stratégique-pédagogique*) montre comment, à partir d'une équipe déjà constituée, s'est mise en place une formation pluridisciplinaire (c'est à dire à la fois psycho-pédagogique, socio-pédagogique et pédagogique) en relation avec une réalité de la formation multidimensionnelle.

Jean-Louis Le Grand (*Histoire de vie : quels enjeux ?*), en présentant la démarche fondée sur l'histoire de vie, insiste sur le "renversement épistémologique" qu'implique cette pratique : il s'agit de faire émerger un savoir social in-su, non-conscient.

Les risques de dérive qu'il évoque constituent l'un des premiers points du débat. Nul ne lui conteste que la méthode n'est pas une thérapie, qu'elle n'a pas à renvoyer les individus à eux-mêmes. Mais certains expriment leur inquiétude à propos d'un risque de réduction de la personne du formateur, dans la mesure où la méthode donnerait lieu - ce qui ne devrait pas se produire - à des procédés de classement des individus à partir des discours qu'ils ont tenus. Bien plus, s'interroge un participant, la méthode ne peut-elle pas donner prise à une utilisation par une structure institutionnelle (Etat, Région) des informations ainsi collectées ?

Au delà de l'évocation de ces risques, se manifeste dans un premier temps un consensus sur la nécessité d'une démarche centrée sur l'appropriation par le formateur-stagiaire de capacités d'analyse.

Mais, derrière ce consensus, surgissent rapidement des oppositions entre :

- la méthode d'histoire de vie, qui introduit la notion de réciprocité entre l'implication de l'enseignant et celle du formateur en formation,
- les méthodes fondées sur l'appropriation de contenus disciplinaires.

On remarque alors que la notion d'appropriation d'un passé personnel et social se distingue nettement du développement de capacités d'analyse, aussi bien que de l'approche biographique enregistrée. On en vient ainsi à mettre l'accent sur la notion de contrat dans l'activité de formation, par lequel le respect de chacun dans les processus de formation est garanti.

Le débat s'organise enfin autour de la notion de modèle, dont on fait remarquer qu'il est utilisé en un double sens :

- ou bien il désigne la modélisation d'un système de formation,
- ou bien il renvoie à la représentation sociale idéalisée d'une fonction de formation. Il est alors synonyme de "pôle identificatoire du formateur".

Surgit ainsi une proposition de recherche : analyser les relations entre modèles de formation et modèles de formateurs, dans l'optique d'un travail comparatif des différentes formations universitaires existantes, faisant notamment ressortir les écarts dus aux différenciations socio-culturelles régionales.

La deuxième divergence de la commission porte sur le rôle de la philosophie dans la formation de formateurs d'adultes.

Bernard Joly (*La place de la philosophie dans une formation de formateurs d'adultes*) présente la place de la philosophie dans le DUFA de Lille, précisant sa conception d'un apport spécifique de philosophie pour des formateurs, dans les domaines de la réflexion morale et politique, mais aussi épistémologique.

Pierre Clanché (*Théorie de l'agir communicationnel et formation d'adultes*) explique comment il a été amené à utiliser en formation d'adultes les concepts essentiels de la philosophie de Jürgen Habermas, et en particulier sa conception de la communication comme recherche d'un accord rationnellement conclu sur les valeurs en jeu.

Le débat se concentre sur l'opportunité de la présence de la philosophie dans des cursus de type DUFA. Un accord semble se manifester sur la reconnaissance de la place importante de la philosophie, place qui pouvait parfois être sous-estimée. Les divergences portent sur les modalités de cette présence. Pour certains, il s'agit seulement d'une présence diffuse, qui se repère à

un état d'esprit critique présent dans de multiples aspects de la formation. On retrouverait alors la notion kantienne de "philosophie mondaine". Pour d'autres, la philosophie doit se déployer de manière explicite, dans une volonté de développer la conceptualisation. Cela correspondrait à la "philosophie scolaire" de Kant.

La troisième divergence concerne l'opposition entre une approche psycho-sociale et une approche existentielle de la formation de formateurs.

Claude Lemoine (*Savoir analyser : un projet de formation*) présente un processus de formation par l'acquisition de moyens d'analyse scientifique de la propre situation du formateur en formation. Le stagiaire est ainsi en mesure de s'approprier des instruments d'analyse scientifique expérimentés sur lui-même.

René Barbier, évoquant simplement sa communication (*L'approche existentielle dans la formation de formateurs d'adultes à l'Université*) qu'il ne considère pas nécessaire de développer, affirme que le système présenté par C. Lemoine est une excellente formation de chercheur, mais certainement pas de formateur. De telles pratiques, poursuit-il, relèvent d'une violence pédagogique, qui consiste à institutionnaliser la méconnaissance par les formés des présupposés de la formation qu'ils subissent.

Un débat vigoureux se développe alors autour de l'affrontement de deux conceptions opposées de la formation de formateurs, l'une reprochant à l'autre son manque de scientificité, l'autre reprochant à la première de ne pas prendre en compte l'hétérogénéité de toute situation de formation, qui implique nécessairement la prise en considération du conflit et la mise en place de nécessaires médiations. Les trois concepts d'hétérogénéité, de conflit et de médiation apparaissent ainsi comme centraux dans un projet de formation existentiel, pour lequel l'essentiel est d'être présent.

Il semble alors que les deux points de vue opposés représentent deux pôles extrêmes, centrés sur deux exigences opposées que toute formation de formateur intègre de manière inégale :

- prise en compte de méthodologies et de contenus disciplinaires "classiques",
- prise en compte de la dynamique conflictuelle de constitution de la personnalité du formateur, considérée comme un élément essentiel de sa formation.

Il pourrait être intéressant de rechercher comment les différentes formations universitaires de formateurs se situent entre ces deux pôles.

Les travaux de la commission se terminent par quelques réflexions sur la difficulté de l'évaluation en formation d'adultes, en particulier lorsque la méthode de formation n'est plus centrée sur des acquisitions de contenu. Il apparaît que la production d'un mémoire écrit peut constituer un bon moyen de réaliser cette évaluation.

UN CADRE DE REFERENCE POUR LA FORMATION DE FORMATEURS : LA SOCIOPELAGOGIE

PIERRE BESNARD (UNIVERSITE DE PARIS V)

Avertissement

« Dans sa communication au colloque, Pierre Besnard a montré comment le modèle socio-pédagogique est mis en oeuvre dans le cursus de Formation d'Adultes de Paris V. L'auteur a souhaité que le texte de sa communication dans les actes porte sur le modèle, plutôt que sur son application.

Le texte ici publié paraîtra prochainement dans La Formation Continue, PUF, Que sais-je ?, n° 1655 (3ème édition refondue), 1990, avec Bernard Liétard. »

1. DEFINITION

La formation continue est un phénomène socio-culturel complexe qui se caractérise par la pluralité de ses dimensions : historiques, économiques, politiques, législatives, sociologiques, culturelles, psychologiques, pédagogiques, etc... et son étude pertinente et la plus exhaustive possible suppose qu'on articule les différentes approches disciplinaires, des Sciences Sociales et Humaines, dans l'analyse du phénomène.

Le choix théorique et méthodologique qui est le nôtre concerne ce que nous définirons comme la Sociopédagogie¹, démarche qui consiste essentiellement à étudier les phénomènes et le processus de formation en partant des différents facteurs qui les conditionnent, les produisent et caractérisent leur identité.

C'est pourquoi nous avons procédé d'abord à l'élaboration d'une problématique générale, puis présenté les différents fondements théoriques correspondants à la pluralité des dimensions du phénomène "Formation Continue".

Mais cette démarche est inter-active : elle va des conditions de la production de la formation, des fondements et déterminants, aux processus de formation et aux acteurs, formateurs et formés, tour à tour objets et sujets de ce processus. La Sociopédagogie, dans ses intentions et dans sa démarche

1 BESNARD Pierre, *Sociopédagogie de la formation des adultes*, ESF, 2^e édition, 1978, épuisée.

n'est pas une analyse externe et enveloppante de la Formation, mais bien une investigation à tous les niveaux et dans tous les aspects du procès de formation, qu'il s'agisse des conditions sociologiques et des systèmes de formation, du processus d'apprentissage ou des caractéristiques des acteurs, de l'étude des situations de formation ou des organismes où elle se déroule.

Conjuguant plusieurs approches disciplinaires dans son souci de traiter la multidimensionnalité du phénomène Formation, elle se présente avant tout, dans une perspective sociologique, comme une **combinatoire** de théories, concepts et méthodes des Sciences de l'Education appliquée à l'analyse de la Formation Continue, constituant à son tour une démarche spécifique.

La Sociopédagogie est une démarche d'analyse des phénomènes basée sur l'étude des formations, des différents facteurs qui les déterminent.

C'est une approche des phénomènes pédagogiques à fondement sociologique : l'analyse sociopédagogique tente d'analyser non seulement l'acte de formation, mais aussi les différents éléments, notamment d'ordre institutionnel, sociologique et économique, qui établissent un certain type de relations avec celui-ci qui n'est qu'un élément d'un système à plusieurs niveaux ; elle s'attache dans cette perspective à identifier et à classer quels sont les facteurs qui déterminent cet acte de formation, à définir les relations entre ces facteurs et l'acte pédagogique même.

2. OBJECTIFS

Les objectifs de la sociopédagogie consistent à faire prendre conscience aux enseignants et formateurs du rôle et de l'importance de facteurs, apparemment externes à l'acte pédagogique, mais en fait, constitutifs du processus de formation même. En incluant dans son approche l'analyse systémique des facteurs institutionnels et des déterminants principalement économiques, sociaux et culturels qui interfèrent sur l'acte éducatif, la sociopédagogie se situe dans une perspective de pédagogie ouverte.

Elle cherche à dépasser le "pédagogisme" dans lequel on enfermait traditionnellement l'acte de formation en le limitant à une relation spécifique entre le formateur et le formé. Elle permet également, tout en laissant une "entrée" possible à la psychopédagogie dans l'analyse et l'interprétation des facteurs spécifiquement individuels, de mettre celle-ci en relation avec une analyse et une interprétation de l'acte de formation qui tient compte d'autres facteurs plus sociologiques, qui dépendent de la situation de formation, de l'institution (ou organisme) où se produit cette formation, du système général de formation ou d'éducation dans lequel elle se déroule et qui la conditionne, tout autant que des déterminants généraux d'ordre économique, politique, culturel, sociologique, issus de la société, qui exercent une influence directe mais souvent occulte, ou occultée, sur le processus de formation.

Mais elle cherche aussi à éviter le "sociologisme", en précisant qu'elle intègre dans sa démarche, comme un niveau d'analyse parmi d'autres, tout l'apport de la psychopédagogie, c'est-à-dire l'analyse des éléments spécifiquement individuels et de leurs relations avec la situation de formation.

« La psychopédagogie est l'étude des relations qui s'établissent entre les quatre pôles de l'acte éducatif : l'enseignant ou le formateur ; les élèves ou les stagiaires ; l'objet de l'étude ; l'environnement. Chacun de ces pôles relève du champ d'investigation propre à différentes disciplines. Ainsi le comportement du formateur est justiciable d'une étude à la fois psychologique, biologique, sociologique, voire historique »². Cette définition rejoint bien le champ sociopédagogique, mais comme le souligne A. Léon : « La psychopédagogie s'intéresse surtout aux facteurs d'ordre psychologique ou pédagogique qui facilitent ou bloquent les communications dans le réseau délimité par les quatre pôles. S'agissant d'adultes, elle prend plus particulièrement en considération certaines composantes comme l'âge et l'expérience. D'un point de vue normatif, la psychopédagogie a pour but de faciliter les communications au sein du réseau. Le psychopédagogue intervient alors comme un stimulateur ou un régulateur des courants d'échanges qui s'établissent entre les quatre pôles »².

3. LA DEMARCHE SOCIOPEdagogIQUE

La sociopédagogie est une démarche qui consiste à considérer le processus de formation à la fois comme un produit social et un projet de transformation de la société.

A un premier niveau, nous adoptons donc la sociologie de l'action qui considère que le système de formation est, d'une part, le produit d'un ensemble de conditions sociologiques et historiques qui le déterminent, et, d'autre part, qu'il est un acteur social exprimant un projet d'intervention et de transformation de ces conditions. Dans ce sens, le système de formation est situé et analysé comme un agent double qui participe de la reproduction du système social dans lequel il agit, mais aussi de la production même de la société à travers le jeu conflictuel de ses relations avec un système où il est alternativement produit et projet. Cette ambiguïté et les conflits qui en résultent passent par les lieux et institutions mêmes de formation et concernent également les différents acteurs.

Au niveau de l'acte et de la situation de formation, nous disons que celui-ci est aussi un produit de certaines conditions et d'un système qui le déterminent et un projet des acteurs pédagogiques qui y participent. Ce projet est en relation dialectique avec le système qui le produit. C'est donc retrouver à un niveau micropédagogique, c'est-à-dire au niveau de la situation de formation, l'analyse que nous avons située au niveau général avec les mêmes incidences et les mêmes ambiguïtés : agent double participant à la production et à la reproduction (et ceci pour les éléments qui le composent : formateurs - formés - savoir - institution).

Rappelons que nous considérons la formation comme un processus culturel d'apprentissage (acquisition de connaissances, de comportements ou d'attitudes) et un processus de communication socio-culturelle dans les deux sens

2 A. LEON, *Psychopédagogie des adultes*, PUF, 1971.

entre la culture de l'émetteur-formateur et la culture du récepteur-formé. Cette communication et cet apprentissage se déroulent dans des conditions institutionnelles et sociologiques précises que la sociopédagogie a pour objectif d'analyser.

En résumé, nous adoptons donc pour l'analyse sociopédagogique un double cadre de référence construit à partir de la sociologie active :

- au niveau macropédagogique, en situant la formation comme un produit social et comme un projet (analyse des systèmes et organisations) ;
- au niveau micropédagogique, en nous référant aux théories de l'apprentissage et de la communication pour rendre compte de la formation comme d'un processus culturel d'acquisition et de mise en relation (analyse situationnelle et psychopédagogique).

L'essentiel des éléments qui constituent le champ sociopédagogique comportent quatre principaux niveaux d'analyse différenciée³ :

- 1) à un niveau micropédagogique, tous les éléments constitutifs de la *situation de formation* (acteurs - formateurs - formés - message - communications - éléments psychopédagogiques, psychologiques, biologiques, matériels, etc..) (analyse situationnelle) ;
- 2) à un niveau intermédiaire les *institutions et organismes de formation*, structures de médiation entre le système général de formation, la société globale, d'une part, le niveau de l'acte de formation d'autre part ; (analyse des organisations) ;
- 3) au niveau plus général, le *système d'éducation* avec son organisation et ses structures ;
- 4) enfin, le *niveau sociétal* et ses différents éléments sociologiques, politiques, culturels, économiques.

Ces quatre niveaux sont, bien entendu, en interrelation constante et on ne peut cerner ni expliquer le champ de l'éducation des adultes qu'en analysant chaque niveau, leurs relations et leurs décalages ou conflits. Les outils utilisés se rattachent à quatre courants principaux :

- 1) les théories situationnelles ;
- 2) les théories des organisations ;
- 3) les théories systémiques ;
- 4) les théories sociologie de l'action.

L'articulation de ces quatre niveaux d'analyse et des différents types d'investigation utilisés constitue une **combinatoire** (conceptuelle, théorique, méthodologique).

3 Note du Comité de Rédaction : ceux-ci renvoient à un schéma techniquement difficile à reproduire ici, nous nous en excusons auprès des lecteurs et de l'auteur.

HISTOIRES DE VIE : QUELS ENJEUX ?

JEAN-LOUIS LE GRAND (UNIVERSITE DE PARIS VIII)

Les histoires de vie : voilà un type d'approche à l'énoncé quelque peu vague, aux contours flous, une sorte de "galaxie épistémologique" (C. Léomant). En éducation permanente son apparition en tant que courant est toute récente : si dans les années 70, quelques formateurs et chercheurs isolés utilisent l'histoire de vie en tant qu'approche privilégiée, la réunion formalisée de professionnels de la formation permanente date de moins de dix ans. En sociologie, il n'en est pas de même et la méthode biographique a connu des lettres de noblesse dans les années 20 avec l'école de Chicago avant de passer aux oubliettes des méthodologies reconnues pendant une cinquantaine d'années.

On peut se demander à juste titre en quoi cette approche est nouvelle. Après tout n'a-t-on pas traditionnellement, tant en psychologie qu'en sociologie, recours aux entretiens biographiques ? Sur un thème donné, une personne enquêtée est enclin à "raconter sa vie" pour peu que le guide d'entretien se réfère à une semi-directivité ouverte.

Dans les bilans professionnels, les élaborations de C.V. en techniques de recherche d'emploi, n'est-ce pas encore l'histoire de vie que l'on retrouve ? Pourquoi avoir besoin de nommer d'une expression aussi imprécise des pratiques anciennes et si courantes que tout formateur est amené un jour ou l'autre à mettre, volontairement ou non, en oeuvre ?

UN RENVERSEMENT EPISTEMOLOGIQUE

Dès lors qu'une pratique, celle consistant à recueillir des récits ou fragments de récits de vie, est si communément répandue, l'on est en droit de se demander ce qui se joue dans cette interaction entre un narrateur et un narrataire. Si l'on se pose des questions sur les processus de formation dans une trajectoire, il apparaît très vite que la seule formation au sens formel du terme est largement insuffisante à rendre compte des parcours dans leurs singularités. Dans un esprit de recherche, il n'est pas suffisant de remonter aux parents, au milieu d'origine, aux études suivies dans les écoles et autres lieux de formation pour saisir un itinéraire de vie ; non point que ces données ne soient pas fondamentales mais il est nécessaire de saisir la forme (Gestalt) que la personne façonne à partir de l'environnement qui est le sien. Autre-

ment dit, il ne s'agit pas de s'arrêter à la formation reçue, celle à laquelle chacun répond lorsque l'on pose la question "quelle formation avez-vous ?", mais d'aller à la découverte des continents souvent inexplorés des formations qu'à défaut de mieux on appelle "informelles", "expérimentales", "individuelles", "autodidactes". Dans cette logique la socialisation ne saurait s'arrêter à l'aube d'un âge dit adulte mais être non seulement en possible mais souvent nécessaire restructuration.

L'approche "histoire de vie" en éducation permanente c'est tout d'abord une tentative d'exploration de ces formations qui s'inscrivent en contre-jour des formations officiellement reconnues. Exploration où pointent d'ores et déjà des promontoires qui servent à se repérer.

En lien dialectique avec l'hétéroformation, celle reçue des autres, trouve sa place l'autoformation, celle que l'on se donne. A côté des formations reçues par ceux qui ont une tâche éducative clairement repérée on trouvera également la co-formation, celle reçue des pairs, des amours, amis et collègues qui composent les groupes primaires au quotidien, là où se tissent les liens affectifs de base.

Il ne s'agit pas non plus d'oublier ces formations issues de l'expérience, de la praxis professionnelle ou extra-professionnelle que recouvrent en partie, mais mal, les expressions telles que la "compétence", les "acquis"...

Avec l'histoire de vie l'on ne peut plus raisonner en tranches hétérogènes mais de manière inéluctablement dialectique entre les différentes formations prises dans leurs dimensions historiques. L'histoire n'est plus ici une histoire réifiée, donnée une fois pour toute mais un enjeu toujours inachevé ; il est question de l'histoire comme d'une production de sens à partir de données temporelles, autrement dit, d'un travail sur et à partir d'éléments du passé, éléments où certains entrent en scène et d'autres disparaissent suivant le récit, l'interlocuteur...

La formation elle aussi n'est plus une donnée statique mais la production, la construction d'une forme à partir de données hétérogènes, ce qui va avec une dotation de sens à partir de situations vécues, un travail d'élaboration significative, de construction qui donne lieu à une production, à un objet écrit, sonore ou visuel qui soit socialisé et socialement repéré.

INTERETS ET LIMITES DU TRAVAIL PSYCHOLOGIQUE

L'idée d'appropriation, d'autonomie est ici totalement déterminante : non pas une autonomie illusoire basée sur la négation de l'histoire qui nous fait mais une autonomie axiologique qui postule qu'en dernière instance c'est à la personne de produire son itinéraire de vie quand bien même elle est aussi tout également produite par ce même itinéraire. L'autonomie relative consiste, au niveau du récit autobiographique, à laisser celui-ci se dérouler dans un rituel de socialisation où le canevas, la grille de lecture n'est pas produite à l'avance

pas plus que l'animateur ne se pose en expert venant apporter ce qui serait la juste interprétation : lui aussi se doit de s'impliquer au niveau de son propre récit. L'appropriation collective du travail d'analyse est ici un principe qui différencie l'histoire de vie de bien des approches comparables dans les sciences sociales et la rapproche d'autres comme la recherche-action.

De toute évidence, ce travail d'élaboration d'une histoire est d'une très grande richesse et produit des effets tout à fait positifs quant à une prise de conscience et un apprivoisement d'une histoire qui a tendance à faire problème. Si cette dynamique d'appropriation est correctement menée, des effets formateurs ne manquent pas de se produire. Il n'est pas rare que de jeunes migrants qui répugnent à l'écriture se mettent à produire une histoire dès lors que celle-ci est la leur, celle de leur famille, celle d'une communauté.

S'il y a, dans ce travail psychologique, un des ressorts considérables de l'approche, cela constitue aussi l'un des principaux dangers. Le risque est que des formateurs, surtout portés par une sensibilité analytique se référant à la psychologie, entrent, avec une conscience relative, dans un travail d'analyse des situations où la personne est surtout renvoyée à elle-même et à sa problématique personnelle comme si la seule perlaboration des situations constituait un objectif prioritaire et suffisant. Autrement dit, un risque à ne pas sous-estimer est celui d'un glissement vers des formes qui, sans les nommer, se rapprochent des séances de thérapie : ceci étant particulièrement sensible avec des publics qui pourraient facilement avoir une demande de ce type sans discerner culturellement les positions respectives.

LA SOCIALISATION COMME ENJEU ESSENTIEL

La socialisation d'un itinéraire vécu comme personnel constitue une ligne directrice de l'approche. D'un point de vue trop rapide, l'histoire de vie est perçue sur le versant de l'individualisation de la formation alors que la dimension collective est incontournable. Le récit devant un groupe induit d'emblée une dynamique socialisatrice et la production d'un objet concret va dans ce sens.

L'élaboration collective d'un contrat écrit qui lie les différents protagonistes constitue un préalable indispensable. Une lecture institutionnelle est nécessaire et se doit d'aborder des questions essentielles qui balisent le cadre : qui (quelle personne au nom de quelle institution) demande quoi (quelle production) à qui (quel statut possède le groupe de narrateurs) pour aller où (avec quel objectif) et dans quels temps.

Dès lors, la question des limites n'est plus à considérer comme une limite, au sens trivial du terme, mais comme une condition de possibilité : compte tenu de la situation jusqu'où aller et ne pas aller dans le sens d'une parole impliquée ? La production concrète d'un objet, la prise en charge collective des

opérations d'analyse, l'implication de l'animateur qui lui aussi effectue son récit dans une perspective de réciprocité relative, la connexion avec un regard sociologique sont parmi les indicateurs de socialisation. Il est question du va et vient entre une histoire singulière et une histoire sociale à travers des groupes relationnels, des rencontres importantes, des événements situés dans leur cadre historique.

INTUITIONS SOCIOLOGIQUES DE QUELQUES VALEURS CONTEMPORAINES

D'un point de vue sociologique, l'identité est une donnée relative et fluctuante et avec elle le souci de l'identité. Socialement, l'histoire de vie est symptomatique d'un mouvement socio-culturel de masse que certains n'hésitent pas à taxer d'individualisme contemporain. Une certaine fragmentation du corps social, une déconstruction des solidarités anciennes, une accélération des transformations sociales et économiques sont à la source d'une mutation des valeurs : mais plutôt que de procéder à une analyse en terme d'individualisme, il nous semble qu'il s'agit là d'un effet de recomposition des réseaux, des formes de solidarités primaires créant de nouvelles tribus éphémères plus labiles et n'entrant pas si facilement dans les catégories anciennes.

Il s'ensuit un besoin d'histoire, de recherche de liens historiques. La mode croissante de l'enquête généalogique ou l'évolution du marché de l'édition depuis une vingtaine d'années sont de ce point de vue révélateurs d'un souci des racines, d'un désir collectif d'histoire. Un livre comme *Le cheval d'orgueil. Mémoire d'un Breton du Pays Bigouden* de P.J. Hélias⁴ a été tiré à plus d'un million d'exemplaires, constituant probablement le plus beau succès de librairie des années 70.

Il s'agit très probablement là d'une réaction contre la massification du corps social où les manières de faire, de penser et de parler ont eu tendance, moyens de communications de masse aidant, à devenir de plus en plus standardisées. Dans le domaine de l'enseignement et plus particulièrement de la formation, on observe également une réaction contre les standards tant au niveau des contenus que des modalités pédagogiques.

NOUVEAUX TYPES DE COMPETENCES

Pour les formateurs, le processus est comparable. Le plus souvent, il n'est pas tant question d'assurer un enseignement donné que de préparer des stagiaires à faire face à l'imprévu, à analyser des données complexes et à s'en "débrouiller" le mieux possible. L'organisation taylorienne du travail est de moins en moins à l'ordre du jour. Au vu de l'évolution des technologies de l'information, de l'automatisation croissante des tâches initialement confiées à

4 Paris : plon 1975.

l'homme, il apparaît que les compétences exigées dans la plupart des situations sont en train de se transformer. De plus en plus, la mise en action d'un ensemble hétérogène de savoirs sont requis : savoirs culturels, linguistiques, savoirs techniques, capacité à apprendre, à lire et à écrire, savoirs relationnels (animer une équipe...), capacité à analyser les situations et à trouver des solutions adaptées.

Alors que les compétences monovalentes sont apparentées à une sorte d'infirmité, les qualités de flexibilité, d'adaptation, de polyvalence sont à l'ordre du jour. Il est question de ce que l'on peut appeler "**une intelligence des situations**". Il y va de la capacité à analyser les situations dans lesquelles l'on se trouve et à avoir une vue globale qui se réfère à diverses lectures : psychologique, sociologique, institutionnelle, culturelle, politique... Les capacités ne sont pas tant à analyser en terme de compétences individuelles que collectives. Il s'agit d'apprendre à apprendre collectivement, de mettre en synergie des réseaux. La dynamique de l'évaluation doit être intégrée aux différentes étapes des processus et non seulement comme un rituel venant clôturer une action. Contrairement à une mode consensuelle de la régulation, il s'agit de développer une capacité critique propre à saisir les contradictions en jeu.

Vu l'accélération croissante des modalités de travail, la dimension "recherche" devient de plus en plus importante et ne peut plus être uniquement le travail de chercheurs patentés. La recherche-action est ici d'actualité. Cela ne va pas sans une capitalisation de l'itinéraire accompli, le fait de passer d'une transmission surtout orale à une mémoire formalisée et transmissible par des supports écrits, informatiques, audiovisuels...

A première vue le lien n'est pas évident entre une image naïve de l'histoire de vie tournée vers le passé personnel et ces nouvelles compétences requises dans nos sociétés. En fait, l'histoire de vie est un type d'approche qui justement travaille au coeur de ce qui nous apparaît de prime abord comme une dualité : l'expérience personnelle d'un côté et l'analyse des situations de l'autre. Dans un monde mouvant et incertain, le travail sur l'histoire va à l'encontre de l'emprise de l'anomie (dérégulation des normes, valeurs, repères sociaux) et permet d'envisager des projets. Ce n'est pas uniquement un supplément d'âme que de prendre conscience qu'il n'est pas d'avenir sans passé, de projet sans bilan, de changement sans un travail de construction/déconstruction d'identité. Il est symptomatique que des entreprises de pointe ont recours à des historiens pour écrire leur histoire et contribuer ainsi à définir une culture d'entreprise qui ne sente pas trop le gadget.

L'enjeu le plus important est certainement cette mise en perspective collective, culturelle et sociale de ce qui est de l'ordre de l'expérience vécue. Qu'il s'agisse de l'histoire de vie dans une logique existentielle, d'une histoire de vie professionnelle, ou de l'histoire d'une collectivité (communauté, équipe de travail, quartier...) on retrouve cette interaction continuelle entre une éla-

boration/énonciation d'un vécu et une lecture analytique plurielle mettant en exergue des points de repères.

CONTEMPORANEITE

A l'heure actuelle se diffusent à un niveau social et politique des actions où les démarches de bilan sont des préalables nécessaires à l'entrée dans un travail ou dans une formation. Le crédit-formation est à grande échelle tout à fait caractéristique de ce mouvement d'ensemble où nombre de formateurs ont pour mission professionnelle de travailler sur des données biographiques. Il est très clair que ce type de mission nécessite, pour être bien mené, des qualités professionnelles comme la capacité d'analyse institutionnelle des projets et stratégies des différents acteurs dont les logiques sont intrinsèquement contradictoires (l'Etat, la personne sollicitant une formation, l'organisme dispensateur de bilan, le formateur/correspondant lui-même).

Peut-être est-il utile de dire aussi qu'une chose est d'analyser les enjeux divers (même de façon multidimensionnelle) et qu'une autre est d'avoir une éthique professionnelle critique sur ces mêmes questions ?

Réapparaît ici une donnée primordiale, celle de la réflexion déontologique qui a souvent passé à la trappe des formations essentiellement praxéologiques mettant en avant la métaphore de l'outil.

A l'inverse d'une méthode de plus à ajouter à la panoplie du formateur, l'histoire de vie constitue une invitation à une intelligence des situations de formation où se mettent en forme des fragments d'histoire vécue.

QUELQUES ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Gaston PINEAU et Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autobiographie et autoformation*, Paris, Edilig ; Montréal, Saint-Martin, 1983.

Education Permanente, n° 72-73, "Les histoires de vie entre la recherche et la formation", 1984.

Cahier des Sciences de l'Education, n° 44, "Pratiques du récit de vie et théories de la formation", Université de Genève, 1986.

Guy JOBERT et Gaston PINEAU (Ed.), *Les histoires de vie. Pratiques et théories*, 2 tomes, Paris, L'Harmattan, 1989.

René BARBIER, "Formation de formateurs d'adultes à l'Université : approche existentielle", dans *Actualité de la formation permanente*, n° 103, 1989.

A paraître en 1990 (sous réserve de vérification du titre)

Education Permanente, "Apprendre par l'expérience", jan. 1990.

Jean-Louis LE GRAND, "Le savoir/insu des acteurs/auteurs", Gaston PINEAU, "Les histoires de vie en formation : un mouvement socio-éducatif ?", dans Christian LEOMANT (Ed.), *Le Groupe Familial*, n° 126 "Les histoires de vie", jan. 1990.

Gaston PINEAU (Ed.), *Les histoires de vie en formation de formateurs*, Paris, Ed. Education permanente, 1990.

Bernadette COURTOIS et Guy BONVALOT, *La formation expérientielle des adultes*, Symposium AFPA/Université de Tours, Paris, La Documentation Française, 1990.

LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DANS UNE FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES

BERNARD JOLY (UNIVERSITE DE LILLE III)

Le DUFA qui a été mis en place à Lille sous la responsabilité de la FCEP (Lille III) et du CUEEP (Lille I) présente l'originalité d'inclure, depuis sa création en 1974, une U.V. (n° 8) de philosophie intitulée "apport de la philosophie à la formation d'adultes".

L'objectif visé par cette U.V. est de développer les capacités de réflexion critique sur les systèmes éducatifs et les pratiques de formation d'adultes, à la fois :

- dans leur relation avec les dimensions éthique et politique de la réalité sociale où se déploient les activités de formation,
- dans leur articulation avec l'organisation du savoir caractéristique de l'époque, et en particulier par rapport aux sciences humaines.

Une telle pratique de la philosophie présente deux difficultés. La première provient de l'absence habituelle, chez les participants du DUFA, de ce que l'on appelle parfois une "culture philosophique". En effet, le niveau requis pour l'entrée dans le DUFA de Lille est, outre une expérience professionnelle, le Bac ou l'ESEU. De fait, beaucoup de participants sont titulaires de l'ESEU, ce qui signifie que, la plupart du temps, l'U.V. 8 constitue pour eux la première occasion d'entrer en contact avec une pratique de la philosophie.

Certes, cette situation présente tout d'abord un réel avantage : les participants abordent avec confiance des études de philosophie ; ils s'attendent à des débats d'idées sur des problèmes généraux et pensent, grâce à leur expérience de la formation, pouvoir présenter et développer leurs opinions. La difficulté consiste donc à ne pas décevoir cette attente de discussion, tout en montrant que le développement des opinions communes et du bon sens conduit souvent à des impasses. De ce point de vue, la découverte, à l'occasion des premières U.V. du DUFA, de l'écart entre la représentation spontanée d'une situation de formation et l'analyse socio-psychologique qui peut en être faite, peut être considérée comme une bonne préparation au travail de la philosophie. Le développement de la réflexion philosophique exige, en effet, qu'ait été acceptée l'idée de cet écart. La participation préalable à ces U.V. et leur validation constituent donc le seul pré-requis qui soit exigé pour l'U.V. 8.

Se crée ainsi une situation particulière où il est explicitement annoncé aux participants du DUFA que c'est par l'étude et la pratique de savoirs qui ne sont pas philosophiques qu'ils peuvent s'approprier les bases réflexives dont ils auront besoin pour l'étude des apports de la philosophie. Il apparaît alors clairement que la philosophie n'est pas la seule manière de prendre le recul nécessaire à l'analyse des systèmes de formation et de développer des aptitudes à la réflexion critique. Elle partage ces activités avec d'autres savoirs qui sont, pour les participants du DUFA, la psychologie et la sociologie. A l'intérieur du DUFA, l'activité philosophique expérimente donc cette situation où elle doit admettre qu'elle se déploie en compagnie des sciences humaines et qu'il lui faut partager avec elles le travail qui consiste à penser la rationalité d'un réel de la formation qui pourrait aussi bien passer pour n'être que le résultat hasardeux d'enjeux contradictoires et de luttes d'intérêts.

Une telle situation confère à la philosophie un statut que l'on pourrait considérer comme philosophiquement contestable, puisque la philosophie ne se pense pas elle-même comme une science parmi d'autres. C'est ce qui constitue la seconde difficulté. On ne peut pas concevoir, en effet, un travail philosophique qui ne reprenne pas à son compte la tradition de la réflexion philosophique, telle qu'elle se donne à connaître à travers des textes et des travaux d'auteurs étudiés dans leur histoire. Il s'agit donc de s'inscrire dans cette tradition sans pour autant développer l'idée d'une concurrence entre la philosophie et les sciences humaines, ne serait-ce que pour respecter l'unité et la cohérence d'une formation interdisciplinaire.

Il faut noter, en effet, que conjointement à l'U.V. 8, les participants du DUFA étudient les apports de la psychologie (U.V. 6) et de la sociologie (U.V. 7), tandis qu'ils élaborent, dans le cadre de l'U.V. 5, une note de synthèse qui interroge une situation professionnelle de formation selon les concepts et méthodes propres à une ou plusieurs sciences humaines et de l'éducation, mais aussi, s'ils le souhaitent, à partir de la philosophie. Il est donc nécessaire que soient mis à leur disposition des éléments d'analyse leur permettant de repérer ce qui distingue les unes des autres les différentes approches scientifiques, et ce qui les distingue d'une approche philosophique, sans que ces différenciations ne deviennent porteuses de réflexes de mise en concurrence de ces multiples savoirs.

Cela implique tout d'abord un travail épistémologique sur les sciences humaines, qui permette à la fois de saisir la place que ces savoirs tiennent dans l'organisation de l'épistémè contemporaine, et de comprendre qu'il est normal qu'aucune science ne puisse épuiser la totalité de la compréhension rationnelle des réalités éducatives. Il s'agit alors de montrer que cette délimitation du champ d'analyse est à la fois ce qui est constitutif de chaque science, en dessinant les contours de son objet, et ce qui permet à la rationalité de type philosophique de se développer sans qu'il y ait concurrence.

Mais cela implique aussi un renouvellement du rapport qu'entretient la philosophie avec la réalité des activités éducatives. Cette manière de situer la philosophie à l'intérieur d'un cursus de formation de formateurs conduit en ef-

fet à ne plus parler de "philosophie de l'éducation", dans la mesure où l'on utilise habituellement cette expression pour désigner un type de savoir spécifique, sous-ensemble relativement autonome de la philosophie, qui posséderait ses auteurs, ses textes, ses concepts et ses méthodes. Ainsi conçue, la "philosophie de l'éducation" entrerait inévitablement en conflit avec les "autres sciences de l'éducation". Elle constituerait une option "humaniste", s'opposant aux prétentions "positivistes" des savoirs scientifiques.

Plutôt que de parler de "philosophie de l'éducation", il paraît donc préférable d'affirmer que les problèmes de l'éducation (en général) et de la formation d'adultes (en particulier) font partie de la réalité humaine que rencontre la réflexion philosophique quand elle s'interroge sur cette réalité, sans qu'il soit pour autant nécessaire de découper dans le champ des savoirs contemporains une "anti-science de l'éducation" qui serait la philosophie de l'éducation. C'est donc en développant une réflexion philosophique constamment rapportée aux réalités pédagogiques et institutionnelles de la formation d'adultes - et non pas par la seule et traditionnelle exposition des rapports entre philosophie et sciences humaines - que se trouve précisée la place et l'originalité de la réflexion philosophique.

La philosophie ainsi comprise, comme point de vue nécessaire mais de nature différente des autres points de vue, offre alors des moyens d'analyse originaux, qui peuvent se déployer à partir de textes tirés des oeuvres de philosophes aussi bien anciens que contemporains. Cette démarche répond à l'attente des participants, qui souhaitent que l'U.V. 8 soit pour eux l'occasion de "changer d'air" : elle les met en contact avec des ouvrages et des traditions dont ils ont pu entendre vaguement parler, en leur montrant qu'il ne s'agit pas simplement de curiosités pour érudits. Tout en montrant que la philosophie n'a rien à voir avec de stériles échanges d'opinions, cette manière de procéder permet une pratique limitée mais authentique du "détour" philosophique.

Ainsi, on pourra voir tout d'abord comment des textes de Platon ou d'Aristote font surgir la réalité éducative comme un aspect de l'existence humaine qui a besoin d'être réfléchi, dans ses rapports avec la morale et la politique. Se manifeste le tiraillement entre une éducation à la dialectique, où c'est le regard amoureux du philosophe-éducateur qui fait monter chez l'autre le désir d'être éduqué¹ et une reconnaissance de l'échec de toute activité éducative privée, si l'éducateur ne s'est pas imprégné de la représentation de la loi contraignante². Si la vertu ne peut s'enseigner, c'est que, finalement, l'éducation n'est pas une affaire qui se règle seulement entre individus, dans leur exigence réciproque d'être moral, c'est à dire dignes l'un de l'autre.

L'éducation, notamment dans cette forme particulière et souvent très contraignante qu'est la formation d'adultes, est aussi et surtout une affaire qui

1 *Le Phèdre* de Platon offre le modèle d'une telle conception.

2 On se réfère alors aux dernières pages de *l'Ethique à Nicomaque* d'Aristote.

se passe entre les individus et l'Etat. Ce qu'Aristote apercevait déjà, Kant l'explique lorsqu'il s'interroge sur les conditions qui permettraient à la paix universelle de se déployer parmi les hommes³. Si les hommes ont besoin d'être éduqués, la contrainte éducative ne pourra venir que de l'Etat, à travers l'action du gouvernement, précisera E. Weil⁴.

Il ne s'agit là, bien entendu, que d'un cheminement possible parmi bien d'autres, qui pourront sacrifier un peu moins aux exigences de la tradition. La lecture weilienne d'Aristote, de Kant et de Hegel conduit déjà à s'interroger sur la possibilité pour l'éducation de rendre sensée la liberté humaine, qui conduit le XX^{ème} siècle aussi bien à la violence qu'à la raison⁵. L'érotique éducative platonicienne peut être analysée à partir des derniers ouvrages de Michel Foucault⁶, tandis que Jacques Rancière et son *Maître ignorant*⁷ conduiront à formuler de sérieuses réserves sur l'intérêt pédagogique de la maïeutique socratique. L'étude successive des premiers *Cours de Philosophie Positive* d'Auguste Comte et du *Crépuscule des idoles* de Nietzsche mettra en évidence des conflits qui n'ont peut-être pas disparu, mais pour lesquels la lecture des textes de Jürgen Habermas offre des solutions nouvelles⁸.

On remarquera que ces références allusives marquent une hésitation de la pensée entre une conception de la philosophie comme réflexion totalisante du réel et une autre qui fait d'abord de la philosophie une théorie de la société. Il apparaîtra alors qu'une telle utilisation de textes philosophiques n'est pas au service d'une étude de l'histoire de la philosophie. Car il n'est pas question de faire des participants du DUFA des spécialistes de la philosophie. Il ne s'agit pas de viser à la compréhension de la "pensée de Platon", ou d'un autre, mais simplement de montrer comment un certain nombre de questions fondamentales ont pu surgir historiquement, et se laissent apercevoir dans des textes où l'éducation était analysée comme "problème de notre temps"⁹. La concentration de l'étude sur ces textes relève alors d'une méthode qui a pour but d'éviter les généralisations simplistes et l'enfermement doctrinal, ce qui conduit en même temps l'enseignant de philosophie à renoncer - du moins pour un temps - à l'unicité et à la cohérence absolue de ses références. Se déploie ainsi une manière particulière de philosopher, qui se distingue à la fois de la pratique de la philosophie dans les classes terminales des lycées ou les écoles normales, comme discours englobant d'une culture jusqu'alors développée de manière morcelée, et de la nécessaire érudition qu'exigent les études philosophiques destinées à des étudiants qui ont choisi d'en faire l'axe principal de leur cursus universitaire.

3 KANT, *Idee d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique*.

4 E. WEIL, *Philosophie politique*, Paris, Vrin, 1956, § 39.

5 Sur la modernité de la pensée d'E. Weil, voir Gilbert Kirscher, *La philosophie d'Eric Weil*, Paris, PUF, 1989.

6 Michel FOUCAULT, en particulier *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984.

7 Jacques RANCIERE, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.

8 Jürgen HABERMAS, notamment, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, 1976 ; *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.

9 J'utilise ici l'expression de WEIL : "l'éducation en tant que problème de notre temps", titre d'une conférence contenue dans *Philosophie et réalité*, Paris, Beauchesne, 1982.

Il est alors possible de revenir sur les capacités que l'on cherche à construire dans le DUFA par le biais de la philosophie. Il s'agit principalement de développer les capacités de lecture critique de textes philosophiques qui ne sont pas nécessairement tirés d'oeuvres traitant spécifiquement de l'éducation, mais dont la problématique conduit l'auteur à des prises de position sur l'éducation. Les capacités ainsi acquises peuvent être appliquées à d'autres types de textes, comme des textes pédagogiques ou politiques concernant la formation continue. Il s'agit alors de repérer les philosophies implicites qui les sous-tendent, et par là même de développer la possibilité d'en juger le bien-fondé et la pertinence.

Enfin, l'analyse critique peut, de la même façon, s'employer à l'étude de la réalité même dans laquelle s'inscrivent les pratiques de formation d'adultes. Cette capacité pourra se manifester dans la note de synthèse que réalisera le participant du DUFA à la fin de son cursus, en liaison avec l'utilisation d'autres instruments d'analyse dont il aura acquis la maîtrise en sociologie ou en psychologie.

Mais l'évaluation de la compétence acquise se réalisera aussi systématiquement dans le travail demandé pour la validation de l'U.V. 8 elle-même. Chaque participant doit remettre une note de lecture qui doit nécessairement comporter deux aspects :

- un compte-rendu détaillé et méthodique du contenu d'un ouvrage philosophique ou susceptible d'une lecture philosophique. Le critère d'évaluation est alors la capacité à dégager les concepts essentiels et la problématique à l'oeuvre dans l'ouvrage.
- une analyse critique des conceptions défendues par l'auteur. C'est alors la capacité à prendre en considération les thèses de l'auteur dans le développement d'une analyse critique de la pratique de formation d'adultes qui fait l'objet de l'évaluation.

SAVOIR ANALYSER : UN PROJET DE FORMATION

CLAUDE LEMOINE (UNIVERSITE DE ROUEN)

Apprendre à analyser scientifiquement les processus actifs dans les opérations de formation est un objectif pédagogique de la formation de formateurs (1980a). Il s'appuie nécessairement sur une démarche de recherche et une somme de connaissances qui en sont issues. Il fait notamment appel à l'étude des processus psycho-sociaux d'observation et d'analyse du comportement qui conditionnent l'activité d'appropriation des connaissances et de transformation des conduites par auto-attention focalisée induite. Cela comprend l'étude des conduites d'apprentissage et d'adaptation au changement, l'analyse des processus cognitifs et affectifs présents dans les relations inter-individuelles, inter et intra groupes, et dans le rapport à l'objet étudié, conditions susceptibles de déterminer la réception, l'appropriation et l'intégration de savoirs et savoir-faire nouveaux.

Parmi les modes d'analyse psychologique, il faut mentionner l'analyse que l'individu fait de sa propre conduite, par lui-même ou par incitation du milieu, analyse intuitive et incertaine ou au contraire systématique et minutieuse en fonction des instruments théoriques, méthodologiques et techniques qu'il aura à sa disposition.

L'objectif d'apporter aux formateurs-stagiaires une capacité d'analyse comprend celui de les familiariser avec les différentes caractéristiques d'une analyse scientifique, à savoir notamment :

1. un travail d'observation systématique et rigoureuse s'appuyant sur des mesures vérifiables ;
2. une formation théorique comprenant une réflexion sur les choix réalisés en fonction des critères d'observation adoptés ;
3. une appropriation des outils et des méthodes d'analyse avec connaissance de leurs possibilités et de leur limite de fiabilité.

Cette analyse suppose une démarche critique des évidences d'autant mieux admises qu'elles s'appuient sur des stéréotypes qui gênent la connaissance des processus. Cela est plus nécessaire encore lorsque les individus sont impliqués dans leur action, leur projet ou leur jugement, ou qu'il s'agit de quantifier, qualifier ou estimer la conduite d'autrui. L'analyse demande ainsi au formateur une opération de **distanciation** vis-à-vis de la situation et de ses propres pratiques, et une activité de **focalisation** sur des aspects explicite-

ment définis en rapport avec des indicateurs eux-mêmes vérifiés dans un cadre théorique précis.

Ces opérations sont présentées au travers de trois modalités d'enseignement-recherche ordonnées selon le degré de participation des formateurs-stagiaires à l'activité d'analyse : l'utilisation de savoirs constitués, la participation à la recherche sous forme et de sujet et d'analyste, et la co-élaboration d'une recherche sur le terrain de la formation.

1. L'ENSEIGNEMENT FONDE SUR DES RECHERCHES REALISEES

L'apport de connaissances issues de recherches antérieures entraîne une activité d'apprentissage d'un discours rationnel par intégration d'informations qui ne proviennent pas de l'expérience immédiate, ce qui suppose leur acceptation. Il fournit une ouverture sur les modes de fonctionnement étudiés, y compris quand ils se rapportent à l'activité humaine. Mais dans ce cas il induit également une activité de réflexion ou de prise de conscience, étant donné que les phénomènes portent sur des aspects de situations dans lesquelles les formateurs-stagiaires peuvent se retrouver. Il se produit alors un processus en boucle, par lequel les intéressés confrontent leurs expériences antérieures à la lumière des connaissances apportées. Ce processus de vérification par et sur soi-même correspond à une activité d'**auto-analyse** dans laquelle l'individu restructure sa façon d'appréhender une situation complexe en analysant son propre mode d'implication.

Nous avons constaté cela notamment en présentant l'étude classique de K. Lewin, R. Lippitt et R.L. White (1939) sur les climats sociaux créés expérimentalement. La présentation des résultats et la clarification des notions de directivité/non-directivité, de groupe autoritaire, démocratique et laisser-faire, induisaient des échanges dans lesquels les intéressés prenaient du recul par rapport à leurs pratiques, dans un processus de distanciation portant à la fois sur leur vécu et les résultats expérimentaux, ce qui leur permettait une restructuration du champ conceptuel.

Cette prise de conscience se réalise par une attention portée sur des éléments particuliers de leur activité même, ce que nous appelons une **auto-attention focalisée**. Elle est induite par la présentation des résultats d'analyse qui entraîne un recul ou un démarquage par rapport aux opinions antérieures, et une analyse critique, comme dans l'expérience sur les résultats d'enquête renvoyés en miroir à des formateurs (1989). Ces résultats de recherche n'apportent pas seulement des connaissances mais permettent aux individus de restructurer savoirs et expériences antérieurs et de réorganiser leurs représentations en s'appropriant des données nouvelles.

2. LA PARTICIPATION A LA RECHERCHE

Proposer aux stagiaires de se situer dans une perspective de recherche permet également une prise de distance méthodique sur des objets impliquants (1980b) et favorise l'appropriation des connaissances. Plusieurs formes sont possibles.

a) *Centration sur la recherche de terrain*

Les questions issues du terrain social peuvent alimenter une démarche de recherche qui apparaît ainsi plus intéressante. Par exemple, l'étude du raisonnement statistique, souvent rejetée ou subie en dehors de toute utilité perçue, est réclamée à partir du moment où elle s'intègre dans une recherche et se révèle être un chaînon indispensable à la vérification des effets mesurés sur le terrain.

Il en est de même de l'intérêt de l'analyse systématique qui s'accroît lorsqu'elle se fait en liaison avec des problèmes à résoudre dans le milieu. Dans ce cas, l'acquisition des méthodes et des savoirs théoriques ne représente plus une obligation extérieure, étrangère à l'activité même, mais place l'apprenant en position d'analyste qui acquiert progressivement la capacité de repérer, voire de contrôler les processus en jeu.

b) *Devenir sujet d'expérience*

Réaliser une conduite sous observation systématique est une autre façon de participer à la recherche dans un cadre de formation. On sait qu'être observé n'est pas spécifiquement formateur et entraîne même désorganisation de la conduite, embarras et difficulté d'expression (1986b). Mais le passage momentané par cette situation conçue pour éviter toute conséquence négative indésirable a plusieurs avantages :

1. le sujet opère une focalisation de l'attention et se rend compte de certains éléments de sa conduite dans un processus d'auto-analyse.
2. Lors de la phase post-expérimentale d'explicitation, il accède au savoir de l'analyste et découvre le lien causal entre les conditions étudiées et sa propre conduite.
3. Formateur-stagiaire, il peut en déduire les conditions à mettre en oeuvre ou à éviter en matière d'observation, d'analyse ou d'évaluation d'autrui, et réduire ainsi l'écart entre ses objectifs et ses pratiques.

c) *Devenir observateur ou analyste*

Interchanger les positions d'analyste et d'analysé a le double avantage de permettre au stagiaire de vérifier par lui-même la différence de situation et de découvrir les conditions et les difficultés d'une observation rigoureuse d'au-

trui. Comme nous l'avons montré (1986a), la position d'analyste favorise la régulation de sa propre conduite.

Il en est de même lorsque le stagiaire n'analyse plus le comportement d'autrui mais le sien, par l'intermédiaire de la vidéo (1988). Il devient ainsi auto-analyste, en ayant accès à la connaissance de critères d'observation, en portant par là attention à certains éléments de sa conduite et en les améliorant.

En lien avec les connaissances théoriques, cette activité est formatrice : découvrir des moyens d'analyse de la conduite, en maîtriser quelques-uns, et en déduire les conséquences pour les systèmes de formation permet de prendre du recul, de réaliser une distanciation vis-à-vis des situations et d'acquérir une capacité d'analyse des facteurs déterminants y compris de ceux provenant de son propre mode d'intervention.

Cette formation se prolonge par l'élaboration d'un travail personnel où les stagiaires, placés dans un système contractuel (J.M. Monteil, 1984, 1985), produisent par eux-mêmes du savoir, en réorganisant et en synthétisant des données éparses à partir de leur pratique. Ils en arrivent à construire, en collaboration avec un enseignant-chercheur, un projet de vérification des processus en jeu au sein d'une activité pédagogique.

3. L'ELABORATION D'UNE RECHERCHE SUR LE TERRAIN

Parmi les mémoires de synthèse, l'un d'eux a eu l'intérêt de transposer auprès de jeunes sans emploi la démarche d'analyse découverte au cours de la formation DUFA (UV6). Il a été conduit jusqu'à publication (C. Lemoine, C. Le Gallou, 1989). Il s'agissait de vérifier que les processus induisant une capacité d'analyse étaient susceptibles d'être mis en oeuvre chez des jeunes de niveau scolaire peu élevés (BEP ou en dessous). L'objectif était double : pédagogique et expérimental.

Sur le plan pédagogique et institutionnel, le but était de mettre en place des situations de présentation de soi avec matériel vidéo aux fins de préparation à la demande d'emploi.

Sur le plan recherche, on étudiait les conditions permettant à ces jeunes d'analyser leur conduite et d'améliorer leur façon de se présenter.

On a notamment constaté un effet perturbateur de l'évaluation négative et une amélioration de la conduite verbale de présentation de soi lorsque l'intéressé recevait une information analytique pertinente l'incitant à focaliser son attention sur un aspect de sa conduite.

Les variations, de caractère limité, étaient d'autant mieux intégrées à la démarche pédagogique qu'elles étaient suivies d'une explication post-expérimentale donnant aux stagiaires connaissance des processus en jeu, et ainsi conscience de leur propre mode de conduite et moyen de la réorganiser. La compatibilité entre les situations de recherche et de formation était donc assurée (1981) : montrer l'intérêt et la spécificité du processus d'auto-attention

analytique permet ici aux stagiaires de maîtriser et de réguler un aspect de leur conduite, alors même qu'ils étaient souvent considérés comme incapables d'opérations scolaires complexes. Il faut donc remarquer que loin d'agresser les sujets, l'étude expérimentale s'insère dans les objectifs pédagogiques et fait participer les intéressés aux acquis de la recherche en leur apportant des moyens cognitifs pertinents et en les associant à l'opération d'analyse, source d'intégration de connaissances et de réorganisation de la conduite.

CONCLUSIONS

Les activités de formation présentées se fondent sur une connaissance scientifique et sa mise en œuvre au service des intéressés dans un dispositif institutionnel. Elles se trouvent donc résolument à l'opposé de toute pratique ésotérique, parfois introduite de façon séduisante. Elles prennent notamment en compte les conditions psycho-sociales du transfert d'apprentissage et de l'appropriation des savoirs. Celles-ci demandent en particulier l'existence d'une structure de communication où les processus d'analyse prennent le pas sur ceux d'évaluation-jugement d'autrui et où les stagiaires ont accès aux moyens d'analyse scientifique mis ainsi à leur disposition et se les approprient pour transformer leurs connaissances et leur conduite.

Outre l'intérêt d'une formation fondée sur la recherche, l'association recherche-formation a aussi l'avantage de favoriser une coopération entre enseignant-chercheur et formateur-stagiaire dans un dispositif de formation de formateurs, et une possibilité d'application et de prolongement dans des structures de formation.

Enfin, la recherche sur le terrain fournit un modèle d'intervention psychologique dans le domaine de la formation :

1. C'est une recherche au sens strict sur le plan scientifique, qui utilise les moyens théoriques et méthodologiques en vigueur.
2. C'est une formation par la recherche pour le formateur-stagiaire qui se professionnalise en se référant aux savoirs constitués et en assurant scientifiquement ses pratiques pédagogiques par des opérations vérifiables.
3. C'est enfin la mise en place d'un dispositif de formation à et par l'analyse des conduites au service d'un public de stagiaires.

L'ensemble de ce dispositif permet ainsi simultanément d'assurer une activité de recherche pour les enseignants-chercheurs, une formation fondée sur la recherche pour les formateurs-stagiaires, et une formation des stagiaires qui accèdent eux aussi aux opérations d'analyse.

Evidemment, il n'est pas toujours possible de réaliser la totalité du modèle ; cependant, outre l'avantage d'avoir été expérimenté, il a celui d'offrir une perspective de formation s'appuyant sur la recherche sur le terrain, où

l'ensemble des acteurs, chercheurs, formateurs, stagiaires, trouvent le moyen de progresser vers leurs objectifs respectifs et d'acquérir une capacité d'analyse.

BIBLIOGRAPHIE

- LEMOINE C., "Le diplôme universitaires de formation d'adultes, DUFA" ; in *Actes du colloque Formation Continue-Région Nord*, 1980a, p. 59.
- LEMOINE C., "L'apport de la psychologie à la formation de formateurs" ; in *Actes du colloque Formation continue-Région Nord*, 1980b, pp. 79-80.
- LEMOINE C., "Exigences de l'expérimentation sur le terrain", *Psychologie Française*, 1981, 26, n° 4, pp. 171-181.
- LEMOINE C., "La Psychologie Sociale appliquée à la formation d'adultes" ; *Bulletin de Psychologie*, 1984, 37, n° 365, pp. 627-632.
- LEMOINE C., "Autoemprise analytique et transformations de soi", *Bulletin de Psychologie*, 1986a, 39, n° 374, pp. 197-203.
- LEMOINE C., *L'emprise analytique*, 1986b, Université de Paris VII, 575 p. (thèse)
- LEMOINE C., "Modifications de l'identité présentée sous observation systématique", in *Actes colloque "Identité"*, 1988, Aix, pp. 243-252.
- LEMOINE C., "Changer d'avis : résistance à l'analyse scientifique", 1989, 4e Congrès européen de Psychologie du Travail, Cambridge (s.p.)
- LEMOINE C., LE GALLOU C., "Apprendre à se présenter par analyse de sa conduite", 1989, in *Psychologie du Travail : nouveaux enjeux*, EAP, 418-425.
- LEWIN K., LIPPITT R., WHITE R.L., "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates", 1939, traduit dans LEVY A., *Psychologie Sociale, textes fondamentaux*, Dunod, Paris, 1984, 242 p.
- LINARD M., PRAX I., *Images vidéo, images de soi*, Dunod, Paris, 1984, 242 p.
- MONTEIL J.M., "Savoirs et dynamiques sociales dans les systèmes de formation, une grille d'analyse", *Bulletin de Psychologie*, 1984, 37, 661-669.
- MONTEIL J.M., *Dynamique sociale et système de formation*, 1985, UNM, 213 p.
- PAGES R., "Déontologie de la Psychologie Sociale Appliquée", in M. REUHLIN, *Traité de Psychologie Appliquée*, 1971, PUF, 1, 195-230.
- ZAJONC, R.B., *Psychologie Sociale Expérimentale*, Dunod, 1967, 140 p.

THEORIE DE L'AGIR COMMUNICATIONNEL ET FORMATION D'ADULTES

PIERRE CLANCHE (UNIVERSITE DE BORDEAUX II)

Dans le cadre d'un enseignement en licence de Sciences de l'Education, mention formation d'adultes, j'ai acquis par expérience depuis plusieurs années, la conviction que l'appareil conceptuel développé par J. Habermas dans *Logique des Sciences Sociales* (LSS), *Théorie de l'agir communicationnel* (TAC) et *Morale et Communication* (MC) pouvait constituer à certains égards un excellent analyseur mais aussi un guide dans l'approche de l'interaction éducative adulte/adulte.

Mon intention dans la présente communication est de montrer comment certains aspects de la théorie habermassienne : (1) la définition qu'il donne du communicationnel, (2) la nécessité qu'il énonce d'un accord rationnellement conclu sur les valeurs communicatives en jeu dans l'interaction, (3) la distinction qu'il opère entre orientation vers le succès et orientation vers l'intercompréhension, peuvent être tout à fait opératoires (malgré et peut-être aussi grâce à la difficulté de certains concepts) dans le cadre de formations universitaires d'adultes à visées professionnelles.

En effet, les formateurs que nous accueillons sont amenés à rencontrer, dans la demande des adultes en formation, une double exigence qui fait souvent figure de paradoxe :

- Exigence pragmatique : il faut que cela marche et qu'on le voit pendant la formation elle-même. Ce qui veut dire que les moyens pédagogiques mis en oeuvre sont subordonnés à une exigence d'efficacité prédictible. La réussite escomptée du dispositif doit être perçue dans l'immédiateté du temps de formation car les partenaires de l'interaction (formateurs ou clients) ont tous en mémoire des expériences plus ou moins frustrantes ou gratifiantes à l'aune desquelles ils évaluent continuellement le processus. Cela veut dire entre autre qu'il ne faut pas parler pour ne rien dire.

- Exigence éthique (par éthique j'entends ici selon l'expression de Moore « l'investigation générale de ce qui est bien », avec toute l'ambiguïté et la polysémie attachées à ce dernier terme) : il faut que cela soit "bien" ; c'est-à-dire il faut que les formés (et les formateurs) retrouvent dans le procès de formation des valeurs auxquelles ils adhéraient individuellement avant ce procès et il faut aussi que de nouvelles valeurs, en relation avec les premières, mais pas obligatoirement réductrices, apparaissent au cours de la

formation elle-même, celant ainsi une cohésion du groupe, fut-ce sur des désaccords éthiques explicites.

Enfin, j'énoncerai une évidence concernant la relation pédagogique adulte/adulte (comparable en cela du moins à la relation architecte/client), mais une évidence dont les effets eux, n'en sont pas une. C'est que, si une des spécificités de cette relation réside dans le fait qu'il y a entre formateur et formés une communauté explicite dans les fins poursuivies, il y a tout aussi nécessairement divergence dans les moyens à employer pour y parvenir (cf. J. Elster, *Le laboureur et ses enfants*). Et sur ce point éthique et pragmatique s'entrechoquent.

En quoi J. Habermas, auteur difficile pour des lecteurs plus habitués à une littérature grise parcourue de manière cursive qu'au style récuratif du philosophe, peut-il aider les formateurs de formateurs ? La pensée d'Habermas en effet n'est pas "résumable". J'en ai fait moi-même l'expérience ascétique et salutaire : voulant à l'origine la présenter en deux heures aux étudiants en début d'année, j'en suis arrivé à lui consacrer la quasi-totalité d'un cours annuel ! Tantôt sa théorie nous apparaissait d'une abstraction toute germanique et opaque, tantôt au contraire elle faisait figure d'un vieil humanisme naïf et bien pensant. Pourtant je persiste à croire (avec bien sûr de bonnes raisons) que cette pensée a des effets sur les formateurs.

D'après ce qui précède, il va sans dire que ce qui va suivre ne saurait être qu'un canevas et une incitation à la lecture.

1. QU'EST-CE QUE L'AGIR COMMUNICATIONNEL SELON J. HABERMAS ?

J. Habermas est le produit et l'héritier de la Théorie critique ou école de Francfort (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Mais alors que la Théorie critique s'appuyait sur une philosophie de l'histoire (critique de la modernité et particulièrement de la culture de masse), Habermas fonde sa philosophie actuelle et pourrait-on dire son "espoir social" (le terme est de R. Rorty) sur la possibilité d'une rationalité susceptible de produire des normes à la fois universelles et socialement justes (en cela il est "classique"), mais d'une rationalité de type communicationnel (en cela il est moderne). Sur ces points on peut se référer à l'excellent n° 3 des *Cahiers de philosophie* consacré à J. Habermas, revue publiée par l'Université de Lille III.

Pour simplifier et sans doute trahir, je dirai que J. Habermas tente de réconcilier le point de vue de l'idéalisme critique kantien (exigence d'une norme transcendante permettant seule l'action juste) avec l'empirisme pragmatique anglo-saxon. En effet, si Wittgenstein a sans doute été le premier, dans sa seconde philosophie, à montrer que le langage n'était pas structurellement descriptif mais actif (cf. son leitmotiv « le sens c'est l'usage »), ce sont les philosophes anglo-saxons qui, se réclamant aussi de Pierce, se sont attachés à décrire « ce que l'on fait quand on parle » (cf. l'ouvrage fondateur

d'Austin, *Quand dire c'est faire*). Ceci a donné la philosophie dite analytique et souvent, pour nous du moins, ennuyeuse. Mais cela nous a aussi donné la théorie des Actes de langage, extrêmement fructueuse pour peu qu'on ne la réduise pas à sa technicité linguistique. Son plus éminent représentant, J. Searle se considère lui-même non pas comme linguiste mais comme philosophe. A ce propos, je pense que son ouvrage *Sens et expression* devrait figurer en bibliographie impérative pour tout formateur envisageant de façon sérieuse les problèmes de communication. La théorie des Actes de langage a pénétré les milieux philosophiques allemands (via Wunderlich) bien avant d'entrer dans le paysage intellectuel français (via principalement O. Ducrot et F. Recanati). J. Habermas très au fait, ce qui est rare de nos jours pour les philosophes, des courants émergents en sciences humaines a parfaitement intégré l'apport de Searle avec lequel il dispute très assidûment. Mais alors que pour Searle (et Grice) les caractéristiques propres du communicationnel (présence dans toute proposition d'une dimension (force) illocutoire, nécessité des assomptions contextuelles, règles d'implication et de coopération, etc...) sont en quelques sortes inhérentes à la structure interne de la langue et que, sauf mauvaise volonté de la part des interlocuteurs, elles vont de soi, J. Habermas pense au contraire que toute interaction langagière n'est pas obligatoirement communicationnelle.

L'échange interpersonnel, pour devenir communicationnel doit satisfaire à des caractéristiques, certes liées à la structure du langage, mais sous la dépendance d'attitudes particulières des interlocuteurs en regard de divers modes d'utilisation de la parole indépendantes de la structure même du langage et qui, si elles ne sont pas la plupart du temps explicitées, n'en demeurent pas moins les conditions sine qua non de la possibilité de réalisation des finalités de l'interlocution. « *J'appelle communicationnelles les interactions dans lesquelles les participants sont d'accord pour coordonner en bonne intelligence leurs plans d'action* » (MC 79). Cette définition du communicationnel peut paraître tautologique et naïve si on ne la réfère pas à la distinction que J. Habermas fait entre deux modes d'utilisation du langage :

- soit on dit ce qui est effectif ou ce qui ne l'est pas : utilisation épistémologique du langage ;

- soit on dit quelque chose à quelqu'un de telle sorte qu'il comprenne ce qui est dit : cette seconde utilisation est elle et elle seule, communicationnelle ou herméneutique (LSS 170-174 et 239-273).

Agir d'un point de vue communicationnel c'est se comporter (de manière interchangeable) comme un interprète au sens premier de ce terme (comprendre et faire comprendre ce qu'un étranger *veut dire* et ne peut pas dire par lui-même). L'interprète est celui qui :

- renonce au privilège de l'observateur et accepte un statut égal à celui des personnes qu'il cherche à comprendre ;

- cherche à surmonter la dépendance de son interprétation par rapport au contexte (MC 47) ;

- prend en compte le fait que, dans le discours quotidien, l'évaluation des énoncés ne se fait pas exclusivement sur des critères de vérité mais aussi sur

des critères de justesse des actions ou des normes (« il a raison ou tort de le dire ») et sur des critères d'authenticité (« c'est peut-être faux ou il a peut-être tort, mais il le dit d'une manière authentique - non feinte »).

2. NECESSITE D'UN ACCORD SUR LES NORMES

A l'intérieur de cette théorie de l'agir communicationnel, J. Habermas opère une distinction capitale entre orientation vers le succès « action empirique d'ego sur alter » (LSS 418) et orientation vers l'intercompréhension « action rationnellement motivée entre alter et ego » (id.).

Mais, avant d'expliciter cette distinction, il faut énoncer deux exigences normatives situées en amont de la distinction centrale. Ces exigences normatives sont contenues explicitement dans les définitions personnelles que J. Habermas donne de :

- l'action comme « réalisation d'un projet d'action fondé sur une interprétation de situation » (LSS 418) ;
- l'activité sociale comme « *coopération* d'au moins deux acteurs coordonnant leurs actions instrumentales afin de mettre en oeuvre un *plan d'action commun* » (c'est moi qui souligne).

De ces deux définitions découlent deux exigences normatives :

1. Interpréter la situation et s'accorder sur l'interprétation que l'on donne de la situation. Pour cela, il faut accepter d'opérer la distinction entre arrières-plans personnels, monde vécu et monde réel. Le travail sur ces distinctions est particulièrement indispensable avec des adultes dont les parcours sont divergents et très souvent, baroques.

2. Coopérer, cette exigence n'est pas une intention pieuse ou téléologique. Elle est fondatrice. Sans un minimum de règles acceptées par les partenaires, on entre dans un rapport violent et par ce fait on sort de l'agir communicationnel. Plus, on sort de la société tout court. En effet, J. Habermas appelle société « les ordres *légitimes* au moyen desquels les participants à la communication règlent leur appartenance à des groupes sociaux et assurent ainsi leur solidarité » (LSS 435). Tout au long de TAC, J. Habermas montre, à la suite des pères fondateurs de la sociologie, Durkheim, Weber et Parsons, que « les ordres sociaux à caractère instrumental », c'est-à-dire fondés exclusivement sur des rapports de pouvoir ou sur l'échange d'argent « sont instables » (LSS 419). Il en va de même a fortiori dans les situations de communication à visée formative.

L'opposition entre succès et intercompréhension repose, non pas sur l'absence ou la présence de coopération ou d'interprétation de la situation, mais sur leur statut. Dans les deux cas les partenaires doivent coordonner leur action en évitant les conflits majeurs qui interrompraient la communication.

3. ORIENTATION VERS LE SUCCES ET ORIENTATION VERS L'INTERCOMPREHENSION (LSS 418, 436 et svtes, 443, MC 148 et svtes)

Dans l'**orientation vers le succès**, les partenaires orientent leurs interventions sur les *conséquences* de celles-ci. Ce faisant, « ils essaient de parvenir aux fins qui motivent leur action en *influant* le partenaire »(MC 148). L'activité communicationnelle est mise au service d'un but qui lui est extérieur, ce qui signifie que :

- les stratégies employées sont sous la dépendance étroite de calculs de profit ;

- les influences sont de type carotte/bâton ;

- le degré de coopération et de stabilité de l'interaction dépend avant tout des *intérêts* des partenaires.

On a affaire là à un "bon" modèle de la négociation ponctuelle mais un piètre modèle de la relation formative.

Dans l'**orientation vers l'intercompréhension**, « les acteurs acceptent de coordonner leur projet d'action de *l'intérieur* » (MC 149). Ce qui veut concrètement dire que :

- les buts sont subordonnés à *l'entente préalable sur la situation* de communication elle-même. Tant que cette entente n'est pas réalisée, on ne peut envisager raisonnablement de s'accorder sur les buts. On peut appliquer ceci, entre autre, à l'élaboration des plans de formation...

- Le monde vécu des partenaires forme le contexte de la compréhension et (ici nous touchons au coeur du problème de la formation d'adultes), c'est sur la base de la prise en compte de ce monde vécu qu'il peut y avoir accord sur « ce qui se passe dans le monde » (réel ou objectif). Le monde vécu habermassien ne doit pas être pris pour une hypostase du vécu individuel, le gluant "au niveau de mon vécu" du style éducateurs des années 70 repris plus récemment par la troupe du *Café de la gare*. Le vécu dont il est ici question est pour une bonne part le vécu de la situation.

- La compréhension décentrée du monde (qui seule peut promouvoir des attitudes de perméabilité à l'expérience, de changement, d'initiative d'autoformation, etc...) présuppose la reconnaissance de la différence des manières de se référer au monde. Cette notion de compréhension décentrée du monde peut être rapprochée du "se déprendre de soi" du dernier Foucault considéré comme fondement possible d'une éthique. Il faudrait enfin confronter ce point de vue avec les notions "d'espoir social" et de "science comme solidarité" chez Rorty. L'accession au monde réel ne se décrète pas, fut-ce à coup de rationalité autoritaire ("scientifique"). Les philosophes américains, particulièrement Putnam (*Raison, vérité, histoire*), ont montré que la commode distinction humienne entre faits et opinions ne tient pas, pas plus que la distinction entre certitude et croyance. Il n'y a que des valeurs et des croyances stabilisées rationnellement. J. Habermas consacre tout un chapitre de MC à ce qu'il appelle « l'éthique de la discussion ». L'intercompréhension présuppose que les partenaires tiennent leurs propos pour des valeurs et acceptent d'admettre qu'ils ne se « réfèrent plus *directement* à des éléments du monde

objectif, social ou subjectif, mais qu'ils relativisent leur énonciation sur un élément du monde, en envisageant la possibilité de voir la validité de cette énonciation contestée par d'autres acteurs » (LSS 429). Paradoxalement, ce n'est pas en renonçant à défendre un point de vue en tant qu'il est entaché de parti pris subjectif (ce que l'on croit être l'attitude scientifique), que l'on peut parvenir au monde "réel" et le faire partager (ce qui est bien une finalité de l'action éducative) ; c'est au contraire en acceptant de considérer son propre point de vue comme une conviction et celui des partenaires comme une conviction qu'il s'agit de comprendre. La conviction, nous dit - non sans provocation - Habermas, est un levier de l'intercompréhension. A quelle condition ? « L'intercompréhension remplit la fonction d'un mécanisme de coordination de l'action, de telle manière que les participants à l'interaction s'entendent sur la *validité* revendiquée par leurs énonciations, c'est-à-dire reconnaissent intersubjectivement les *prétentions à la validité* qu'ils émettent réciproquement » (LSS 429).

J'en resterai là, bien conscient du caractère lacunaire d'une communication qui a plus parlé d'Habermas que de la formation des formateurs d'adultes. Il va de soi que les concepts aussi brièvement présentés doivent être travaillés *avec* les formateurs à l'aide de leur propre "monde vécu" professionnel et culturel (intercompréhension !). C'est à ce prix et en dehors de toute présentation *ex cathedra* (succès !) qu'ils peuvent devenir des outils d'analyse, c'est-à-dire d'action, opératoires.

La philosophie d'Habermas n'est pas le seul outil (je dis bien "outil") à la disposition des enseignants et formateurs. Dieu merci, il est difficile d'en faire un gadget, mais il serait dangereux de tenter d'en faire la "transposition formatique" comme d'autres font des transpositions didactiques. Nombre d'autres philosophes, principalement américains, peuvent servir d'appui à des enseignements qui doivent venir se placer non pas en contre poids des enseignements méthodologiques et instrumentaux, au titre d'on ne sait quel "supplément d'âme", mais bien à part égale d'urgence et de dignité avec ceux-ci. J'ai évoqué les noms d'Elster, Rorty, Putnam, Searle. On pourrait citer d'autres parmi lesquels Rawls et Nagel, qui ont en commun avec ceux précédemment cités de se détourner d'une fâcheuse tendance qu'ont eu les philosophes français à se poser en censeurs déconstructeurs éternellement soupçonneux de leurs collègues et des acteurs plus modestes de l'interaction sociale. En acceptant d'aborder philosophiquement l'empirique (les "questions mortelles" comme dit Nagel), d'évaluer les arguments du sens commun, de proposer d'autres façons de les agencer et de les valider, ils remplissent une fonction de "solidarité" dont nos formations "universitaires" ont un grand parti à tirer, si elles veulent rester dans leur fondement, "universitaires". Certes, comme le disait Wittgenstein, « le philosophe laisse les choses en l'état ». Du moins peut-il nous aider à comprendre ce que l'on dit quand on le dit, ce que l'on fait quand on le fait, et l'évaluer en fonction des fins que l'on s'est fixées à l'aide d'arguments rationnels avancés et agencés de manière non dogmatique (cf. à ce propos, J. Rorty, "La science comme solidarité").

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUSTIN, J., *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
- ELSTER, J., *Le laboureur et ses enfants*, Paris, Minuit, 1986.
- HABERMAS, J., *Morale et communication*, Paris, Cerf, 1986.
- HABERMAS, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.
- HABERMAS, J., *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, 1987.
- NAGEL, T., *Questions mortelles*, Paris, PUF, 1983.
- PUTNAM, H., *Raison, vérité, histoire*, Paris, Minuit, 1983.
- ROCHLITZ, R., "L'idée de l'activité communicationnelle", *Les cahiers de philosophie*, Lille, N° 3, 1986-87, p. 35-57.
- RAWLS, J., *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.
- RORTY, R., "Méthode, science sociale et espoir social", *Critique*, 471-472, pp. 872-897.
- RORTY, R., "La science comme solidarité", *Philosophique*, Besançon, 1988, 1, pp. 101-114.
- SEARLE, J., *Sens et expression*, Paris, Minuit, 1982.

L'APPROCHE EXISTENTIELLE DANS LA FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES A L'UNIVERSITE

RENE BARBIER (UNIVERSITE DE PARIS VIII)

Depuis de nombreuses années, j'ai la responsabilité pédagogique du Diplôme Universitaire de Formation des Adultes (DUFA) au service de Formation Permanente de l'Université de Paris VIII. Au fil des ans, j'ai de plus en plus contribué à accentuer le projet pédagogique dans le sens d'une prise en considération de l'inachèvement de l'homme et de l'importance de l'affectivité dans la formation, sans nier pour autant le rapport au savoir constitué. Le Diplôme (plus de 800 heures de formation avec le stage pratique) donne l'équivalence d'une licence en sciences de l'éducation, sous certaines conditions et après soutenance d'un mémoire devant un jury universitaire. Chaque année nous recevons environ une centaine de candidatures dont nous ne retenons qu'une vingtaine en définitive, après un examen sur dossier et un entretien. Parmi les critères de sélection, nous privilégions l'expérience professionnelle et la richesse existentielle, le niveau de diplôme (bac plus deux), la diversité ethnique et culturelle, l'éventail des âges, l'équilibre hommes/femmes, le degré de motivation, le financement par l'entreprise, l'intérêt pour l'implication existentielle dans la formation et la remise en question de soi, l'ouverture intellectuelle et artistique. La formation s'étale sur huit mois (cinq mois à temps plein et quatre mois de stage et de rédaction du mémoire). Le Corps professoral est principalement issu des principales figures universitaires du département des Sciences de l'Education de l'Université de Paris VIII et d'autres universités, ainsi que du milieu professionnel de la formation des adultes. Un petit groupe d'enseignants travaillent ensemble depuis plus de 10 ans et constituent une "équipe" dotée d'un projet commun conçu comme un "allant de soi" (d'où le "nous" que j'emploie dans cet article).

1. LE PROJET PEDAGOGIQUE DU DUFA DE PARIS VIII

Je résume ce projet en trois points-clés : hétérogénéité, fluidité et recherche-formation existentielle.

1.1 L'hétérogénéité de la formation

L'hétérogénéité est, on le sait, le propre de la dimension du vivant. S. Lupasco en fait l'expression de sa deuxième "matière" dans sa conceptualisation (1). Elle va de pair avec le mouvement qui s'oppose à la pulsion de mort et au retour à l'inerte, à l'amorphe (si tant est que cela existe réellement dans l'état de nature !).

Je distinguerai l'hétérogénéité des participants, des théories de référence et des styles de formation.

a) L'hétérogénéité des participants

Nous sommes très vigilants sur ce point. Nous insistons sur :

- la diversité des cursus antérieurs : nous recrutons aussi bien des gens ayant une formation technique et scientifique que des personnes ayant une formation plus littéraire ou de sciences humaines. Nous nous intéressons aussi bien à ceux qui ont un niveau de diplôme avancé (parfois un DESS, un DEA ou un Doctorat) qu'à ceux qui n'ont pas fini leur premier cycle universitaire mais qui ont eu une expérience de vie diversifiée, aventureuse et engagée.

- La diversité des âges : nous avons pris le parti de constituer les groupes de formation en étalant au maximum l'éventail des âges.

- La diversité des ethnies : à chaque fois que nous le pouvons, nous nous arrangeons pour que la composition du groupe reflète une multiplicité ethnique. Presque toujours nos groupes reflètent également la diversité des classes sociales d'origine.

b) L'hétérogénéité des théories de référence

Notre option théorique se situe dans la ligne de la multiréférentialité développée, en particulier par J. Ardoino dans *Perspectives de l'analyse institutionnelle* (2). Si plusieurs de nos intervenants sont d'obédience psychanalytique par exemple, ce n'est jamais un courant dominant. Il est sans cesse dialectisé par le courant rogérien. De même la sociologie de la "reproduction" sera dialectisée par l'Analyse Institutionnelle et par l'ethnométhodologie. Personnellement, en tant que responsable pédagogique, j'ouvre au maximum ce type de problématique en permettant des apports du côté des approches artistiques, poétiques et philosophiques de la réalité, au sein du groupe de régulation que j'anime chaque mois, selon la triple écoute-action (clinique, philosophique et poétique) de l'Approche Transversale (3). On trouvera dans les mémoires de fin d'études des échos remarquables de ce type d'écoute.

c) L'hétérogénéité de styles d'intervention

Il est évident que les théories de référence conduisent à des styles de formation souvent différents. Néanmoins il ne faut pas préjuger du style en fonction de l'option théorique. Ainsi l'ethnométhodologie dans la formation des adultes, pourtant porteuse d'une référence phénoménologique et existen-

tielle, se traduit par un style d'intervention quasi-magistral par l'enseignant spécialisé.

1.2 La fluidité de la formation

C'est un point fort du projet pédagogique tel qu'il s'est constitué au fil des années. J'entends par "fluidité de la formation" la recherche pédagogique menant à ce que les stagiaires puissent passer d'une région de leur être à une autre, sans rupture schizophrénique : de la région intellectuelle à la région émotionnelle et corporelle; de la région plutôt logique et structurée à la région imaginative et ludique, de la région du travail solitaire à celle du travail d'équipe, de la région d'acquisition d'un savoir déjà construit à celle d'un savoir plutôt à inventer. Nous cherchons à créer une capacité singulière du stagiaire à passer simplement d'un état d'existence intérieure à un autre, en fonction des circonstances et des péripéties des situations. Par exemple, à côté du module d'une haute intellectualité ou de pédagogie pratique des adultes, nous proposons également des modules d'expression corporelle, de développement de la créativité ou d'expression émotionnelle (psychodrame). Le "Journal d'itinérance", outil spécifique de l'Approche Transversale (3) permet d'ailleurs de tenter une intégration écrite et iconographique de cette "fluidité".

1.3 La recherche-formation existentielle

Le troisième principe de notre projet pédagogique réside dans l'intérêt que nous éprouvons pour la méthodologie de la recherche-action dans les processus de formation des adultes.

Il s'agit bien d'articuler une réflexion (recherche), étayée théoriquement, sur et à partir d'une action d'ordre pédagogique, au sein même d'un processus qui intègre un rapport au temps et à une dimension collective. Le noyau d'intervenants réguliers de ce DUFA essaie de fonder cette réflexion, notamment à l'occasion de colloques universitaires. Des éléments d'interprétations plus quotidiens peuvent être proposés par les uns ou par les autres durant la formation, tant sur la vie du groupe que sur les modalités pratiques et institutionnelles du cursus. Je n'ai pas renié, loin s'en faut, la "recherche-action institutionnelle" que j'ai contribué à élaborer dans les années soixante dix (4). Plus que jamais, en ces époques d'individualisme post-moderne, une sensibilité critique à l'institutionnalisation de la vie me semble indispensable. Mais cette optique théorique implique nécessairement de reconnaître l'émergence d'un groupe-sujet sous le groupe assujéti. L'aspect plus spécifiquement existentiel est organisé autour de modules comme ceux d'histoire de vie, d'élaboration du portfolio, de problématique du journal, de psychodrame, d'analyse de l'identité professionnelle, de techniques de créativité, d'Approche Transversale. Le mémoire de DUFA (souvent plus de 100 pages) constitue, en quelque sorte, un rapport complètement lié à cette problématique et à cette

méthodologie. A partir d'une analyse du séminaire théorique et du stage pratique, les stagiaires mettent à l'épreuve, en fonction d'une thématique centrale qu'ils retiennent, les trois écoutes clinique, philosophique et poétique en les intégrant comme ils le sentent. Tous les mémoires comportent une analyse de l'implication du stagiaire dans sa formation et dans l'institution du stage.

2. LES TROIS PRINCIPES CLES D'UNE FORMATION DE FORMATEURS A ORIENTATION EXISTENTIELLE

Je veux formuler dans cette partie trois idées-carrefours autour desquelles tourment, me semble-t-il, une formation de ce type.

- La question du désir de se former comme désir de vie.
- La question de la loi et du "cadre symbolique" dans la formation.
- La question de "l'état naturel" du formé comme étayage de toute formation.

2.1 *La question du désir de se former comme désir de vie*

Je pose comme postulat que le désir de se former fait partie intégrante du désir de vie parce qu'il est l'instrument d'une énergie biologique, psychologique et sociale qui vient tracer ses sillons dans le chaos du réel. Certes ce désir peut être enfoui sous des "habitus" engendrés par les rapports sociaux. Comme le rappelle F. Imbert, l'inertie éducative du jeune noble au temps de J.J. Rousseau, du fait de la "valeur" inhérente à sa classe sociale d'origine, a fait place à un habitus de formation plus soutenu chez ses continuateurs bourgeois. L'inintérêt à apprendre s'installe plutôt aujourd'hui chez les fils du prolétariat qui anticipent évidemment, pour leur propre compte, l'inadéquation d'un savoir académique à une société de chômage qui les touche tout particulièrement, faute de recevoir les stimulations adaptées, tant dans le milieu scolaire que dans le milieu familial (5, p. 184). C'est d'ailleurs pour ceux qui "réussissent" scolairement un des facteurs de la "névrose de classe" dont parle V. de Gaulejac (6). Mais F. Imbert démontre à travers son analyse de l'interdit de la jouissance, au profit du désir, dans l'Emile de J.J. Rousseau, que le désir est une construction psychologique à partir d'un rapport à la loi fondatrice. Tout processus d'"autorisation" (devenir son propre auteur selon J. Ardoino) implique une assomption, liée à l'éducation, d'un cadre symbolique au sein duquel la "personne" peut sortir du chaos individuel (Cf. R. Robin, 7).

De ce point de vue, le désir n'est pas simple jouissance vouée à la répétition de mécanismes inconscients. Le rapport fusionnel archaïque de l'infans, maintenu à l'âge scolaire, prolonge son désir de toute-puissance et interdit toute possibilité de frustration structurante. Pouvoir dire "non" pour le pédagogue suppose qu'il a su accepter les limitations de cette toute-puissance de l'infans en lui-même, sans pour autant jeter le "bébé avec l'eau du bain". Au delà de cette "castration" il s'agit bien de l'assomption de l'angoisse de mort transformée en "sentiment de la mort" inéluctable et permanent. C'est avec ce

"sentiment" particulier que la personne humaine pénètre vraiment dans l'existence. Le désir de se former comme désir de vie nous fait passer de la passion de (tout) savoir à celle d'accepter simplement de comprendre ce qui sans cesse nous échappe : « Comprendre ne s'accumule pas. Comprendre est se créer, se faire vie. A comprendre on se reconnaît un jour mortel. A comprendre on aspirera à la mort » (J. Beillerot, 8, p. 24). Le désir de se former n'est pas le désir de former, plus problématique, plus lié à une pulsion d'emprise. Qu'est-ce donc qui fait courir les pédagogues ? Un désir de pouvoir sur l'autre, un besoin d'engendrement de soi-même, une perpétuation de l'espèce par le biais culturel ? Un formidable déni de la relativité ridicule de notre place dans la nature ? Les sages ont-ils jamais l'envie d'être "pédagogues" ? Dans l'enseignement plus on approfondit la dimension ontologique et moins on a le désir de "faire savoir" quoi que ce soit d'essentiel, sachant qu'à ce niveau l'esprit du Gourou est la plus grande des illusions. Connaître nous entraîne vers la demeure du silence. Etre un formateur, en particulier dans les sciences humaines, c'est s'assumer comme inachevé sur le plan de la connaissance ultime, c'est-à-dire comme un être susceptible d'être bouleversé par une rencontre interpersonnelle.

Mais sans doute est-ce là une tâche impossible ? D'ailleurs la pédagogie n'est-elle pas « une mithridisation de la folie » comme l'écrit J. Beillerot (8, p. 40).

2.2 La question de la loi et du cadre symbolique dans la formation

La loi n'est pas le règlement. Elle n'existe que pour permettre au désir d'émerger dans sa vérité et de s'accomplir dans ses limites. Le règlement n'est que le grillage de la loi, électrifié ou dévasté par le jeu de la jouissance. Le désir qui court après son ombre peut fort bien être "réglementé" et ritualisé, mais dépourvu de rapport symbolique. Le désir qui trouve sa vérité, touche la liberté, casse le règlement et mêle ses eaux tumultueuses aux flots profonds du mythe et du symbole. Paradoxalement, l'esprit libertaire est celui qui va jusqu'au bout de cette problématique, en questionnant ce passage imparfait de la loi symbolique à la loi juridique et politique, aux risques de la marginalité sociale et de la solitude existentielle. Peut-on tolérer un esprit libertaire dans la formation ? Peut-il y avoir autre chose que l'esprit libertaire dans la formation ?

Le rapport à la loi instaure le temps de la médiation sans laquelle aucune pédagogie n'est possible. La médiation suppose deux libertés désirantes s'interpellant au coeur d'une même structure de dialogue, nécessairement conflictuel. Comme le remarque F. Guist-Desprairies, à propos d'une célèbre école nouvelle, l'Eau Vive, fondée par R. Cousinet, l'exclusion d'une possibilité d'émergence du conflit au nom de la règle de l'harmonie pré-établie, de l'amour institué, d'une pulsion originelle idyllique de compréhension, conduit les membres de cette communauté éducative vers la méconnaissance de l'"imaginaire collectif" qu'ils mettent en oeuvre subtilement et au pouvoir de violence symbolique de la directrice (9). Dans la formation, le "cadre symbo-

lique", comme le nomme José Bleger (10), est la structure permettant seule une véritable implication. Car il n'y a jamais d'implication ou d'expression "totales" mais seulement des investissements "possibles" dans un cadre de repérage pré-établi et négocié. Le poète le sait d'emblée. Il inscrit son désir d'exprimer l'"infini turbulent" et la "connaissance par les gouffres" (H. Michaux) dans le cadre symbolique de sa langue maternelle, toujours d'une façon inadéquate, inachevée, insatisfaisante et métaphoriquement redondante, pour tenter de donner à voir "l'infini dans le fini" (P. Godet).

2.3 La question de l'"état naturel" dans la formation

Le troisième principe de la formation de formateur me paraît être de bien comprendre ce qu'on nomme "état naturel" depuis J.J. Rousseau jusqu'à aujourd'hui afin de pouvoir charpenter un projet pédagogique sur cette notion.

Pour Rousseau, l'état naturel se confond avec la liberté : « l'homme est né libre » (Contrat social, Livre 1, Chap. 1). Liberté au demeurant inaliénable car y renoncer c'est renoncer à sa qualité d'homme. La Psychothérapie Institutionnelle restaure ce sens de l'homme libre "inaliénable" jusqu'à la folie. Le malade mental reste toujours un citoyen libre et une personne capable de responsabilité institutionnelle pour le psychiatre de ce courant. La médiation symbolique assure l'émergence d'une responsabilité là où elle semblait avoir disparu à jamais. La jouissance de la toute-puissance de l'enfant barré par un "non" intégré et accompli par le locuteur pédagogue plonge les deux protagonistes dans deux solitudes radicales. Solitude de l'enfant qui, après un moment de rage destructrice, se trouve confronté au fait qu'il n'y a que lui pour vivre la zone soudaine entre la limite et l'illimité. Solitude du pédagogue qui ne peut prononcer le "non" qu'au cœur de son être et au-delà de tout garant méta-social, de tout refuge institutionnel, de tout mouvement d'humeur, de toute tentative de séduction. Solitude de celui qui sait ne pas devoir mentir à l'enfant curieux et qui refuse la position kantienne sur le mensonge à l'égard de la sexualité (11), comme il refusera le mensonge sur la question de la mort. « La liberté c'est de dire la vérité, avec des précautions terribles, sur la route où tout se trouve » (R. Char).

Faire reposer un projet pédagogique sur l'"état naturel" de l'homme, au demeurant jamais totalement réalisé car il est toujours plus ou moins socialisé, c'est postuler non pas une "bonté originelle" sans tache mais une "tendance" de l'être humain à chercher son équilibre au sein de son environnement. Cette tendance n'exclut pas le conflit, la contradiction, l'erreur, l'échec relatif. Elle pose un projet-visée inconscient au cœur de la psyché, un désir d'ataraxie qui recherche des moments où l'existence « est en jachère » (Masud Khan) et où le « le silence est facteur d'intégration » (S. Nacht) (12). Conflit et contradiction appartiennent à l'existence et non au domaine de l'être. L'existence ne précède pas l'essence mais celle-ci co-apparaît simultanément avec celle-là dans une infinie création où "tout se tient", c'est-à-dire "fait sens". Ce que les anciens sages taoïstes appelaient « retourner chez soi » n'est que la redécouverte en soi de cette reliance avec le Tao, dans l'épreuve

de la réalité la plus quotidienne et la plus banale (13). C'était le sens des paroles de J. Krishnamurti comme c'est celui des propos décapants d'U.G. "cet éveillé contestataire" (14). Se former à l'état naturel est sans doute le seul et unique processus d'auto-formation fondamentale que nous puissions effectuer en ne faisant strictement rien pour cela : ni croire en Dieu, ni ne pas y croire, mais plutôt apprendre à nous « délivrer des chercheurs de dieu et des petits pères du peuple » comme le dit le poète C. Roy (15), sans oublier que ces spécimens se retrouvent également parmi les enseignants et les chercheurs en sciences de l'éducation, sous d'autres formes.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) LUPASCO S., *Les trois matières*, Paris, 10/18, Julliard, 1970 et plus récemment *L'homme et ses trois éthiques*, Monaco, Le Rocher, 1986.
- (2) ARDOINO J., *Education et Politique, Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 et plus récemment *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, (coll), Paris, Méridiens/Klinksieck, 1988.
- (3) BARBIER R., *L'Approche Transversale en éducation*, ouvrage à paraître en 1990 chez A. Colin et *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, op. cit.
- (4) BARBIER R., *La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, 1977 ; "La recherche-formation existentielle", in *Les Histoires de vie en formation*, Actes du Colloque de Tours (1986), Paris, L'Harmattan, 1989 et "Culture d'hôpital, recherche-formation existentielle et écoute des mourants", *Pratiques de formation/analyses*, Culture d'entreprise et formation, Université de Paris VIII, *Formation Permanente*, n° 15, avril 1988, pp. 101-122.
- (5) IMBERT F., *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*, Paris, A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1989.
- (6) DE GAULEJAC V., *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes, 1988.
- (7) ROBIN R., *S'autoriser*, D.E.A. sur l'autorisation en éducation, Université de Paris VIII, 1988, 220 p.
- (8) BEILLEROT J., *Voies et voix de la formation*, Paris, Editions Universitaires, 1988.
- (9) GUIST-DESPRAIRIES F., *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1989.
- (10) BLEGER J., "Psychanalyse du cadre psychanalytique", in KAES R. et al., *Crise, rupture et dépassement, analyse transitionnelle et psychologie individuelle et groupale*, Paris, Dunod, 1979.
- (11) COLAS D., "Mensonge pédagogique et sexualité enfantine chez Kant", in *Ornicar*, mars 1975 et *KANT. Réflexion sur l'éducation (1776-1777)*, Paris, Vrin, 1966.

- (12) NACHT S., *Guérir avec Freud*, Paris, Payot, (p.b.), 1971.
- (13) FONG YEOU-LAN, *Précis d'histoire de la philosophie chinoise*, Paris, Payot/Le Mail, 1985 ; GRENIER J., *L'esprit du Tao*, Paris, Stock+Plus, 1979 et *Le sens du Tao* (coll), présenté par KIELCE A., Paris, Le Mail, 1985.
- (14) U.G., *Rencontres avec un éveillé contestataire*, Paris, Les deux océans, 1986.
- (15) ROY C., *Les chercheurs de Dieux. Délivrez-nous des dieux vivants, des pères du peuple et du besoin de croire*, Paris, Gallimard, 1981.

SEANCE PLENIERE :

1ER DECEMBRE 1989

LES FORMATEURS, LEURS QUALIFICATIONS, LEURS FORMATIONS

BERNARD LIETARD

(DELEGATION A LA FORMATION PROFESSIONNELLE, PARIS)

Phénomène important de nos sociétés occidentales, le processus de professionnalisation a intéressé les sociologues. Déjà Weber y voyait le passage d'un ordre social traditionnel à un ordre social où le statut de chacun dépendrait des tâches qu'il accomplit, et où elles seraient allouées selon des critères "rationnels" de compétence et de spécialisation. En liaison avec l'évolution des pratiques de formation continue ces vingt dernières années, on défend de plus en plus l'hypothèse d'une professionnalisation croissante des formateurs d'adultes sur la base de divers indicateurs sociaux : création d'organismes professionnels représentatifs, existence d'un marché de l'emploi spécifique, début d'une codification des savoirs nécessaires à l'exercice professionnel, recommandations déontologiques, développement de possibilités de formation et de filières de qualification...

Dans son article sur "une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes"¹ Guy Jobert rend brillamment compte de cette évolution historique, mais il formule en même temps deux remarques :

- sous le vocable unique et commode de "formateur d'adultes" on range des acteurs de la formation qui assument des fonctions si diverses et accomplissent des tâches si différentes dans une telle multiplicité de situations, que l'on peut avoir l'impression de se trouver en présence de métiers multiples dont l'unicité échappe au premier examen ;
- on assiste par ailleurs simultanément à deux mouvements contraires : l'un dans le sens d'une professionnalisation de la fonction, l'autre dans le sens d'une dilution pouvant aller jusqu'à sa disparition comme activité autonome et permanente : c'est ainsi par exemple que certaines entreprises cherchent à faire en sorte que la fonction d'aide à l'apprentissage et d'accompagnement du changement soit le fait de la hiérarchie dans son ensemble et ne soit pas une tâche sous-traitée par des spécialistes.

1 JOBERT Guy, "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", *Education Permanente*, n° 87, 1987.

Cela n'empêche pas des chercheurs et des praticiens de rester d'ardents défenseurs de la professionnalité des formateurs. Cette apologie passe généralement sous silence les origines historiques, et on insiste même sur le caractère récent du phénomène, ce qui lui donne une "aura" particulière et le place d'emblée parmi les valeurs qui ont cours. Un des arguments invoqués réside dans le constat d'une division du travail à l'oeuvre dans les pratiques. Celle-ci s'opère selon des critères sectoriels, hiérarchiques et fonctionnels souvent croisés.

Sur le plan sectoriel, on défend l'hypothèse d'une spécificité en fonction du public (il y aurait des formateurs pour les jeunes, pour les étrangers, pour les cadres, pour les femmes, ...) sur la base de programmes (programmes sociaux, multimédia, formations en alternance, ...) et enfin en référence à une profession (formateur du bâtiment, par exemple).

Au niveau hiérarchique, on va en descendant de l'ingénieur en formation (dont la fonction est de concevoir, piloter et évaluer des dispositifs de formation complexes) au formateur de base limité au face à face pédagogique. Entre les deux, on multiplie, tendance bien française, les échelons intermédiaires comme responsable de formation, didacticien, conseiller en formation continue...

Quant au clivage fonctionnel, il consiste dans la spécialisation d'individus dans des opérations précises comme l'analyse des besoins, la planification, l'évaluation, l'audit, l'élaboration de projets et la toute récente expertise ès qualité.

Même si on ne peut nier qu'elles correspondent à des pratiques réelles, on ne peut souscrire à de telles spécialisations, dont les dangers sont triples :

- elles génèrent des inégalités de statut social et de rémunération, créant un système à deux vitesses au détriment des intervenants des programmes sociaux destinés aux plus faibles niveaux de qualification, modèles traditionnels d'aide sociale et des ordres d'enseignement obligent ;
- elles peuvent conduire rapidement au corporatisme et au protectionnisme, générateur de sclérose dans une fonction qui appelle le renouvellement ;
- elles sont contraires aux recommandations européennes d'élargissement des compétences et de flexibilité des formateurs, qui se traduisent par le souhait au niveau de leur formation initiale, d'une formation large et qualifiante, et au niveau de leur formation continue, d'un recyclage permanent, en lien avec l'existence de plans de carrière.

De notre point de vue, une clarification est possible dès lors qu'on s'intéresse aux modes de production des qualifications. Celles-ci sont en effet produites dans des processus impliquant et articulant plusieurs sources :

une qualification légale, elle résulte des textes officiels réglementant l'accès à l'activité de dispensateur de formation continue ; en France, depuis la loi du 16 juillet 1971, le système est très ouvert, ce qui constitue une ri-

chesse, mais aussi une faiblesse, notamment dans la perspective de l'enjeu européen des qualifications dans le cadre de la libre circulation des travailleurs au niveau de la CEE ;

une qualification issue de la formation : elle prend notamment la forme de l'existence de certifications et de diplômes à l'issue de cursus spécifiques de formation : cette forme de légitimité sociale s'est beaucoup développée en France depuis 1980 et la Délégation à la Formation Professionnelle ajoute d'ailleurs sa pierre aux efforts importants du Ministère de l'Education Nationale en la matière ;

une qualification en rapport à l'emploi : l'existence de validations par la formation ne suffit pas, elle doit être complétée par une reconnaissance par les professions et la définition de classifications par les partenaires sociaux dans le cadre d'accords collectifs de travail ; il a fallu attendre le 10 juin 1988 en France pour la signature de la première convention collective nationale des organismes de formation, qui a été étendue par arrêté du 16 mars 1989 du ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle ;

une qualification personnelle : elle peut se définir comme la somme des capacités possédées par un individu pour exercer une activité professionnelle ; ces compétences peuvent provenir de la formation, de l'expérience professionnelle ou de la vie personnelle et sociale ; dans un pays comme la France, où les qualifications sont loin d'être toujours attestées, cette source de reconnaissance a longtemps prévalu ;

une qualification par rapport à une représentation sociale du formateur : en rupture avec le modèle social traditionnel, s'est beaucoup développé ces dernières années un nouveau "code de référence" qui emprunte beaucoup de ses modèles à l'économie et à l'entreprise ; ce terme de code doit être entendu au sens très large d'ensemble de règles et de normes de comportement servant de référence explicite ou non et de signe de reconnaissance entre les professionnels du champ de la formation des adultes ; il joue indéniablement un rôle de caution et assure la crédibilité, voire le marketing, des praticiens qui s'y réfèrent.

Si on veut éviter les discours mythiques et idéologiques, on se doit d'admettre que qualification ne peut s'écrire qu'au pluriel et que cette notion est inséparable des pratiques sociales qui en manifestent l'émergence. En d'autres termes, les qualifications résultent d'une combinaison de ces diverses sources, et elles sont produites de façon différenciée en fonction de l'état du rapport des forces sociales et des objectifs de la société, des institutions et des situations, dans lesquelles se situent les acteurs de la formation. Ceux-ci constituent en effet la force de travail de la formation continue, dont on peut dire, comme d'autres activités de ce type, que ce sont d'abord des "industries de main d'oeuvre". Ils n'échappent donc pas aux contradictions sociales de ce champ. C'est dire l'importance, encore plus évidente dans le contexte européen, d'une formation des agents de la formation à une qualification sociale,

c'est-à-dire à une formation comme être social, capable de comprendre sa situation de travail et ses rôles sociaux.

C'est sûrement l'objectif principal de la politique menée par la Délégation à la Formation Professionnelle, qui n'a d'autre ambition que de considérer la formation des formateurs comme un dispositif d'accompagnement transversal en vue d'améliorer la qualité de ses programmes en direction des jeunes, des demandeurs d'emploi et des salariés. Les 80 millions de francs, consacrés en 1989 à ces actions, ont été utilisés pour la réalisation de quatre objectifs principaux :

- permettre aux formateurs l'accès à un premier niveau de professionnalisme en finançant des formations qualifiantes dans la plupart des régions ;
- leur offrir des possibilités de perfectionnement, par de courtes sessions ou des actions collectives internes aux organismes, pour faciliter notamment l'alternance et la personnalisation croissantes des formations ;
- faciliter leur mobilité et en particulier leur passage d'un programme à un autre de façon à garder dans le champ les formateurs qualifiés et éviter un turnover, qui reste malheureusement encore trop important ;
- anticiper les changements en organisant des actions expérimentales et en les capitalisant.

Ce dernier point mérite qu'on s'y arrête. Depuis 1988, l'expérimentation porte sur trois types d'actions nouvelles :

- des formations à la conception de systèmes individualisés "multimédia" ;
- une sensibilisation de salariés d'entreprises à la formation professionnelle continue dans le double objectif de les convaincre de son utilité comme investissement et instrument de la modernisation négociée d'une part, de les préparer à un rôle de "formateur occasionnel" d'autre part ;
- des expériences françaises, en partenariat avec d'autres pays européens, de formation de formateurs intégrant la dimension de l'Europe ; celles-ci font l'objet d'une mise en réseau par le biais de RACINE (Réseau d'Appui et de Capitalisation aux Innovations Européennes).

On ne soulignera jamais assez le rôle précieux d'aiguillon de l'Europe. Grâce à ses recommandations et ses programmes de formation et d'échanges, mais aussi à cause des interrogations que suscite l'échéance de janvier 1993, elle a été génératrice de progrès importants pour les pratiques de formation et les "formateurs" en France. Quel que soit le devenir réel de l'union européenne, on peut donc considérer qu'elle a déjà joué un rôle déterminant et concret.

Quelle peut être, dans ce contexte, la réponse des universités ? Je crois que vous pouvez jouer un rôle très important dans ces enjeux. Par le partenariat tout d'abord, auquel la plupart des universités s'ouvrent. Je crois que l'organisation modulaire ouverte à des partenaires extérieurs avec qui on passe, en fonction de cahiers des charges négociés, des accords, est une des voies

importantes de développement régional de la formation de formateurs. On peut aussi ouvrir des voies par la capitalisation de vos expériences. Je crois que vous avez une richesse énorme dans vos expériences et je me réjouis que vous puissiez vous réunir si nombreux. Je pense qu'il est très important que vous poursuiviez dans cette voie. Je me réjouis aussi qu'on soit passé de la formule "rencontres", qui était peut-être une phase importante et indispensable, à la formule "colloque". Je crois que vous pouvez aller un tout petit peu plus loin et arriver à un groupe permanent de réflexion sur certains thèmes qui vous paraissent prioritaires, et qu'il vous appartiendra de définir. Ceci ne peut que me réjouir et on s'attachera, si on le peut, à soutenir financièrement ce groupe.

Voilà ce que je voulais dire. Je vous remercie.

POLITIQUES DE FORMATION DU CONSEIL REGIONAL NORD-PAS-DE-CALAIS

CHRISTIAN SINGRE (CONSEIL REGIONAL NORD-PAS-DE-CALAIS)

Je souhaite vous présenter la Région du Nord-Pas-de-Calais, ce qui s'y réalise en matière de formation et les conséquences que cela peut avoir pour les dispositifs de formation de formateurs.

Monsieur le Président Lottin, de l'Université de Lille III soulignait lors de son discours d'introduction que cette région se trouve plus près de Bruxelles que de Paris, qu'elle est fortement marquée par son passé industriel et par la jeunesse de sa population. Ces caractéristiques vont jouer un rôle déterminant dans la façon dont est déterminée la politique de formation que la Région développe dans le cadre des compétences définies par les lois de décentralisation.

En effet, avec des moyens financiers relativement faibles, les régions ont pour mission d'élaborer des schémas d'orientation de la formation professionnelle et de mettre en oeuvre des programmes annuels de formation et d'apprentissage.

1. LA SITUATION REGIONALE

Je voudrais tout d'abord vous donner quelques chiffres illustrant bien la situation des populations de cette région, celles qui vont être l'objet des politiques définies par les élus du Conseil Régional :

Le nombre des demandeurs d'emploi ayant une qualification inférieure ou égale au CAP est d'environ 200.000 personnes ; ce qui représente 13% de la population active et parmi eux, 30% ont moins de 25 ans.

2. LES ORIENTATIONS DE LA POLITIQUE REGIONALE EN MATIERE DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Ces chiffres sont éloquentes et montrent l'importance des publics qu'il nous appartient de former, en formation initiale comme en formation professionnelle continue.

Le rôle des élus régionaux est de mobiliser sur cet objectif tous les moyens disponibles : ceux des entreprises puisque c'est là que se situe la majorité de la population active (ils le feront avec l'Etat dans le cadre des

procédures d'incitation dites d'engagement de développement de la formation ou dans le cadre du congé individuel de formation) ; ceux de l'Etat, en attirant dans cette région un maximum de crédits de formation. Le contrat de Plan dans le Nord-Pas-de-Calais repose sur trois lignes de force :

- l'élévation du niveau de formation du plus grand nombre ;
- la modernisation de l'offre de formation ;
- le soutien au développement économique local.

Je voudrais m'attarder, et je m'en excuse auprès des auditeurs du Nord et du Pas-de-Calais qui ont appris à connaître ces choses par la pratique, sur la méthode de travail impulsée par le Conseil Régional auprès des différents partenaires de cette région, à savoir :

- aborder globalement la planification des moyens de la formation initiale et de la formation continue ;
- travailler au plus près des populations ;
- se donner des moyens d'évaluer l'action.

La Région Nord-Pas-de-Calais compte 4 millions d'habitants, elle est riche de deux collectivités territoriales importantes, les départements du Nord et du Pas-de-Calais.

Avant même le transfert des compétences, ces différentes collectivités savaient que l'avenir économique de la Région était hypothéqué par le niveau de scolarisation de sa population. En 1988, seuls 38% d'une classe d'âge étaient scolarisés au niveau IV ; l'effort devait donc être entrepris globalement en formation initiale et en formation continue. Pour atteindre l'objectif de scolarisation affiché au niveau national de 80% d'une classe d'âge au niveau IV en l'an 2000, il faudrait que 60% d'une classe d'âge y parviennent en 1993. 41% y parvenaient déjà, l'année dernière. C'est dire l'importance des moyens à affecter, pour accroître notamment la capacité d'accueil dans les établissements scolaires. Nous travaillons sur le moyen et le long terme; parallèlement il est nécessaire de ménager à court terme des moyens suffisants pour intervenir sur les qualifications de ceux qui sont déjà en situation de travail ou qui ont perdu leur emploi. C'est l'objet de la politique de formation continue.

Compte-tenu des enjeux, ce débat a été organisé bassin par bassin, zone de formation par zone de formation. Le Conseil Régional a délimité 14 Bassins formation-emploi pour élaborer son schéma régional des formations 1988. Ce schéma établi en séance plénière du Conseil Régional, le 29 janvier, a force d'orientation pour l'ensemble des programmes appelés à être mis en oeuvre. Ainsi, le Contrat de Plan recherche une plus grande cohérence dans la programmation respective des moyens ; le principe de la globalisation des financements Etat-Région a pour vocation de se développer sur l'ensemble des zones géographiques du territoire régional.

J'ai annoncé un autre aspect de la méthode régionale : quand on engage des financements aussi importants, il convient de se donner les moyens de l'évaluation. Dès 1986, le Conseil Régional a souhaité connaître les effets de

la politique qu'il engageait. L'Université de Lille I contribue, dans le cadre d'un dispositif de recherche participante, à cette tâche. Par l'intermédiaire de groupes mixtes, les chercheurs de l'Université permettent l'expression des pratiques des formateurs et, par celles-ci, des confrontations et des expressions de besoins qui interrogent la formation de formateurs.

Il faut préciser maintenant de quelle manière, les opérateurs de la formation continue sont incités, sous l'égide de la Région, à mettre en synergie les différentes sources de financement.

3. LES MOYENS TECHNIQUES MOBILISÉS DANS LE CONTRAT DE PLAN

Le Conseil Régional affecte chaque année un budget de 300 millions de francs à l'apprentissage et la formation professionnelle. Depuis plusieurs années, l'essentiel des moyens et du budget de la formation professionnelle continue est affecté aux demandeurs d'emploi. Cela signifie que la demande de formation de formateurs concerne surtout l'encadrement d'actions de formation pour demandeurs d'emploi et depuis 1987, pour demandeurs d'emploi de faible niveau de formation.

50% des moyens du budget annuel sont consacrés à ces populations. Les 50% restants, sont consacrés à deux programmes-clés : le passage du niveau V au niveau IV et celui du niveau IV au niveau III (cf. les préparations à l'ESEU et aux enseignements supérieurs du CNAM).

L'objectif est fixé annuellement, j'avais tout à l'heure, l'idée d'un programme de masse : nous avons un objectif annuel de 20.000 stagiaires, c'est-à-dire que nous devons prendre en charge 20.000 personnes pour opérer, par la formation, des opérations de transformation de qualification. On pourrait dire, pour les publics de faible niveau de scolarisation, qu'il s'agit d'opérations de mutation culturelle et d'accès à un certain nombre de capacités sociales et professionnelles leur permettant d'atteindre "l'employabilité".

C'est un challenge - pour l'ensemble des partenaires, pour les formateurs eux-mêmes - de trouver des intervenants en nombre suffisant, susceptibles de proposer, de négocier et de réaliser quantitativement et qualitativement ces transformations des qualifications.

Nous arrivons maintenant au coeur même de notre sujet, les orientations prises pour le développement des dispositifs de formation vont avoir des conséquences directes sur ce qui est demandé aux formateurs et, plus exactement, à leurs employeurs. C'est un point important sur lequel nous avons eu à réfléchir progressivement et qui fait que, pour 1990, nous allons nous adresser essentiellement aux employeurs avant de nous adresser aux formateurs (ACI-EDF).

4. LES REPERCUSSIONS SUR LES FORMATIONS DE FORMATEURS

J'ai dit tout à l'heure que les jeunes représentaient 30% de la population des demandeurs d'emploi, ce qui signifie que, dans cette région, il y a un nombre important de demandeurs d'emploi de 25 à 40 ans en difficultés. Avec l'Etat, la Région finance des dispositifs de formation qui peuvent répondre à l'ensemble des besoins de requalification. Il s'agit de faire en sorte, pour chaque zone géographique, que l'offre de formation soit permanente et réponde aux besoins des populations ciblées.

Bernard Liétard le soulignait, le crédit-formation induit l'apparition d'un certain nombre de fonctions différentes que nous sommes partisans de distinguer fortement. Je veux dire que les formateurs, au sens strict (ceux qui assurent les transformations de qualification), ne sont plus les seuls acteurs définis en tant que tels. On voit apparaître dans notre vocabulaire commun, des chargés d'accueil, des chargés de bilan, des chargés d'orientation, et il va de soi que cela entraînera des conséquences importantes sur la qualification et les représentations que les "formateurs" ont de leur métier.

Autre caractéristique du contexte de travail actuel, il y a nécessité de mieux informer sur la façon dont la formation s'organise et, entre autre, pour les formateurs qui, souvent, étaient isolés dans leur fonction de transformation de qualification définie par leur organisme employeur et étaient peu au fait des informations concernant le contexte, l'environnement, les opérations de formation qu'ils développaient.

Enfin, et il s'agit d'un point important, il convient de renouveler les méthodes d'apprentissage des adultes, c'est-à-dire que cette transformation complète de l'organisation de la formation peut s'accompagner, doit s'accompagner d'une modification des méthodes et l'occasion de le faire se présente en ayant recours aux nouvelles technologies. Pour effectuer ce travail de mobilisation, les acteurs locaux ont besoin de s'appuyer sur des ressources en informations, en méthodes, en moyens physiques. Pour ce faire, la politique du Conseil Régional a été, notamment dans le cadre de la discussion avec l'Etat, au moment de l'élaboration du contrat de plan, de mettre en place, progressivement, un certain nombre de moyens, qui devront trouver leur articulation avec les opérations développées en matière de formation de formateurs. Je vais les citer, il s'agit premièrement, de centres d'animation et de ressources de l'information sur la formation, c'est-à-dire de lieux ressources concernant l'information. Il s'agit deuxièmement, de la constitution d'un observatoire régional de la formation, des qualifications et des emplois, qui du point de vue de l'ouverture des formateurs sur leur environnement et sur les évolutions des métiers, doit jouer un rôle important dans les mois, les années qui viennent. Nous lui avons assigné avec l'Etat, notamment, un rôle d'observation, d'anticipation sur les mutations des métiers, sur les contenus des emplois. Il s'agit, troisièmement d'une mission qui se constitue pour animer la production des nouvelles méthodes de formation utilisant l'ensemble des médias. Nous y

viendrons ultérieurement, je voulais simplement dire que la Région consacre un million de francs à la formation de formateurs auquel s'ajoute la même somme pour l'Etat.

J'en viens au point essentiel de notre programmation commune avec l'Etat pour les années à venir, c'est-à-dire l'animation, le fonctionnement dans cette région, d'une mission spécialisée sur la formation de formateurs qui devrait voir se cristalliser l'ensemble des initiatives prises dans cette région.

La mission Formation de Formateurs a à tenir compte de la diversité des problèmes de formation qui résultent de la diversité des situations de formateurs ; le programme annuel de formation de formateurs essaye d'apporter des solutions à chacun des cas. Je ne dis pas qu'il le fait du premier coup ou qu'il le fait vraiment totalement, mais c'est dans ce cadre que les formations de formateurs universitaires sont interrogées. Le rôle de nos interventions de ce matin était de montrer de quelle façon les politiques de formation de formateurs interrogeaient les formations universitaires, voilà quelques points que je soumets à votre réflexion.

De notre point de vue, il y a une première répartition qui apparaît dans cette région de façon à peu près claire, c'est qu'effectivement, on le disait tout à l'heure, il y a des formateurs à deux vitesses, il y a des petits "f" et des grands "F". Il y a, sur le plan statutaire en tout cas, des formateurs qui ont des contrats à durée indéterminée, que l'on voit présents et stabilisés dans des organismes depuis plusieurs années, et il y a par ailleurs, des formateurs à contrats déterminés qui sont mobilisés pour une opération, du moins qui l'étaient dans le cadre des dispositifs-stages. Face à la construction de dispositifs permanents, les employeurs sont directement interrogés. Va-t-on continuer à faire travailler ces gens sur des contrats de un mois, un an ou deux ans ? En tout cas, pour le court terme, il nous semble important d'aider ces formateurs précarisés dans leur emploi à achever la construction de leur qualification et donc de les "brancher" directement sur des dispositifs qualifiants. Le DUFA de Lille est une des opérations qui permet à ces formateurs d'acquérir les éléments de qualification et, peut-être, de se stabiliser dans l'emploi de formateur.

Pour ce qui est des formateurs permanents, il nous semble nécessaire, compte tenu de la nature des publics visés par la politique de formation, de les mobiliser sur la production même des nouvelles démarches de formation. C'est un point sur lequel je voudrais insister : la masse de formations à réaliser auprès des publics de faible niveau, interroge les formateurs, mais nous interroge également sur les méthodes de formation effectivement structurées, élaborées, au regard de ces publics infra V, publics illettrés, publics qui sont loin en tout cas, des modules formalisés de construction de qualifications de type unités capitalisables du CAP. Ça signifie, de notre point de vue, qu'il y a là nécessité d'aller rapidement vers davantage d'élaboration, de structuration et de modes de reconnaissance des itinéraires de formation. Il faut bien voir que les populations dont on parle sont engagées dans des processus de for-

mation qui, pour certains d'entre eux, durent depuis plusieurs années. Il y a quelque chose d'un peu incongru à voir ces populations, en formation pendant plusieurs années, sans qu'il y ait reconnaissance sociale de l'effort demandé et réalisé. Donc une proposition pour l'avenir : mobiliser les formateurs qui sont au contact de ces populations pour l'élaboration et la structuration délibérées de parcours de formation incluant des formes de reconnaissance sociale, et même de validation officielle des acquis.

J'en termine par le point important abordé précédemment, ouvrir les formateurs à la mobilisation des nouvelles technologies éducatives. Dans le Nord-Pas-de-Calais, on en a fait un pari pour le plan qui arrive, et on y a affecté des moyens importants : 60 millions de francs pour la durée du plan. Il est clair que l'élaboration de ces produits pédagogiques multimédia va être l'occasion pour les formateurs de mieux formaliser, mieux structurer les programmes pédagogiques et l'organisation des apprentissages. On peut voir le multimédia sous l'aspect "gadget" et sous l'aspect effectivement du "bouton qui ne marche pas", et de la difficulté à le faire fonctionner, il n'empêche que, de notre point de vue, derrière une production multimédia - je pense que c'est tout à fait corroboré par les différentes équipes, notamment celle du CUEEP qui travaille depuis quelques années là-dessus - l'essentiel du problème est, non pas un problème de technologie, mais un problème essentiellement de pédagogie ; c'est-à-dire qu'il y a nécessité, préalablement à la "mise en boîte" du système de formation, de réfléchir à la façon dont on va transformer effectivement les acquis des personnes qui se présentent en formation.

DEBAT AVEC BERNARD LIETARD ET CHRISTIAN SINGRE

QUESTIONS ET REMARQUES :

Les politiques de formation continue, nationales et régionales, n'autorisent pas la construction de véritables structures de formation professionnelle en particulier lorsqu'il s'agit de s'attaquer à l'exclusion suite au chômage et aux mutations technologiques. La professionnalisation des formateurs s'en ressent. Les opérations menées par quelques grandes entreprises masquent la pauvreté de la formation continue en France. Il conviendrait de financer les structures, et non seulement les actions, et d'assurer aux organismes de formation des contrats pluri-annuels. (Raymond Bayer. Nancy))

Le colloque a débuté par un premier exposé économique et se termine de même aujourd'hui. On a peu parlé des formateurs et il conviendrait de revenir à leurs pratiques et aux différentes conceptions de ces pratiques. On a jusqu'ici assimilé les formateurs à leurs publics (ex : les "bas-niveaux"), à leurs lieux d'intervention (ex : entreprise, associations), à leurs objectifs (ex : recherche d'une efficacité socio-économique opposée au développement personnel). Ces assimilations stéréotypées seraient à questionner et à dépasser lors de rencontres de ce type. (Joseph Kastersztejn. Rennes.).

LES REPONSES APORTEES :

Bernard Liétard :

La pérennité des actions et des financements de la formation professionnelle continue est amorcée par la conjonction de trois mesures :

- * les contrats de plan Etat-Région (1989-1992), à titre d'exemple, sur la durée du plan, 60 millions de francs seront investis dans les nouvelles technologies éducatives.
- * Le crédit-formation individualisé, ouvert pour 100.000 jeunes de 16-25 ans, devrait être étendu, après négociations avec les partenaires sociaux, à l'ensemble des salariés et concerner, ensuite tous les demandeurs d'emploi. Le crédit-formation individualisé, comme modalité d'éducation récurrente, devrait s'inscrire dans la durée tout en reposant sur le partenariat et un maillage géographique fin (386 zones de formation).

- * La recherche qualité, disjointe du contrôle, recommandée dans le rapport Laignel, devrait également, à terme, favoriser une pérennisation des actions et des financements.

Christian Singre :

Dans la région Nord Pas de Calais, des procédures de conventionnement pluri-annuelles ont été engagées. On vise, en coordination étroite avec la DRFP, une globalisation des moyens par zones géographiques. Une première expérience est en cours

ALLOCUTION DE CLOTURE

JACQUES HEDOUX. UNIVERSITE DE LILLE III.

REMARQUES :

Le premier décembre, seuls la démarche et les titres de ce rapport ont été présentés oralement. On reprend ici l'exposé initialement prévu sachant que celui-ci, conçu le 31/11/89, n'intégrait que marginalement les rapports des commissions.

INTRODUCTION

Ce rapport ne peut être une synthèse. Il s'agit d'un regard impliqué sur les journées de Lille référées aux rencontres passées (Avignon, Nancy) et futures.

A Nancy, les participants ont décidé de quitter l'étude des offres de formation de formateurs et des pratiques pédagogiques pour engager une réflexion sur les évolutions du champ de la formation professionnelle continue, des métiers de la formation d'adultes et des politiques de formation. Pour atteindre ce but, la formule "rencontres" a été abandonnée pour celle d'un colloque mobilisant des chercheurs, des résultats d'études et des analyses développées par des partenaires des Universités.

Ce virage et ce détour constituaient un pari qui, aujourd'hui, ne semble pas avoir été perdu. C'est en pensant aux futures rencontres et à un retour souhaitable à l'analyse des offres et pratiques de formation, que l'on a conçu ce rapport guidé par une question clé :

"quels sont les acquis et les limites du colloque de Lille pour l'étude des stratégies des Universités et des équipes menant des formations de formateurs diplômantes ?"

Ce rapport repose donc :

- * sur une hypothèse d'action : un retour sur les offres et pratiques de formation de formateurs est souhaitable à condition d'être mené, avec les partenaires des Universités et préparé par des analyses stratégiques ;
- * sur une mise en perspective du colloque de Lille comme étape d'une réflexion collective sur les déterminants des offres de formation de formateurs diplômantes.

On distinguera à ce propos quatre grands niveaux de détermination des offres de formation de formateurs : par les transformations économiques et sociales de la formation professionnelle continue ; par les évolutions des processus de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes et, corrélativement ; par celles des politiques de formation de formateurs ; par les caractéristiques et possibilités d'action propres aux Universités, aux services de formation continue et aux équipes qui mènent des formations de formateurs en opérant des choix méthodologiques et pédagogiques spécifiques.

1 LES DETERMINATIONS DES OFFRES DE FORMATION DE FORMATEURS PAR LES EVOLUTIONS ECONOMIQUES ET SOCIALES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

Les interventions en séance plénière et les travaux de commission permettent d'isoler quatre grands thèmes :

- * des convergences sur certaines évolutions de la formation professionnelle continue,
- * la nécessité d'un recul critique face à ces évolutions afin de ne pas confondre "*les mots et les choses*",
- * une contestation, lorsqu'il est appliqué aux formateurs et aux organismes de formation, du modèle de l'entreprise,
- * le clivage de deux mondes de la formation d'adultes : l'emploi et le chômage.

Points d'accord sur des évolutions tendanciennes :

- * Il existe, dans les entreprises, une volonté de maîtrise accrue des coûts de formation dès lors que ceux-ci augmentent pour la réalisation d'objectifs économiques se substituant progressivement à la poursuite d'objectifs sociaux. Ces tendances conduisent à des exigences de "qualité" et au souci (particulièrement net de la part de l'Etat et des collectivités territoriales) d'évaluer les actions de formation conçues comme réponses à des appels d'offre programmés.
- * On assiste à une recomposition des tâches de formation, à un éclatement de la fonction formation en entreprise et à l'émergence corrélatrice de "nouveaux agents" (consultants, audits, ingénieurs de formation, techniciens assistants de formation) qui concurrencent plus ou moins les responsables de formation. Les formateurs "pédagogues" connaissent, selon les circonstances et les lieux d'exercice professionnel, un enrichissement ou un appauvrissement de leurs tâches. Enfin l'accent est mis sur les processus d'individualisation de la formation et corrélativement sur la construction d'offres de formation "sur mesure".
- * La formation, tant dans l'entreprise que dans le champ du chômage, tend à agir sur les identités sociales et professionnelles. Renaud Sainsaulieu, systématisant cette proposition, suggère dans une publication récente,

que la professionnalisation des formateurs dépendrait de leur capacité "à faire de l'acteur social". (Quelle formation ? Quels formateurs ? Séminaire de Versailles, 15, 16 Octobre 1986, Paris, Documentation française, 1987.)

Les mots et les choses : une nécessaire prudence

Les discours volontaristes ou prescriptifs sur l'investissement formation, la qualité devenue "totale", la requalification des salariés, la détataylorisation du travail etc. résistent mal à l'observation des économistes et sociologues.

Ainsi **Eric Verdier** a souligné que le lien souvent postulé entre compétitivité économique et formation est avant tout à démontrer et, pour ce faire, les économistes ont d'abord à construire les outils de mesure adéquats.

Claude Dubar, par l'analyse des innovations "en" formation dans six grandes entreprises, fait apparaître que les recompositions des modes d'organisation et de division du travail inductrices de qualification des personnels ouvriers et d'encadrement, sont à la fois complexes et d'ampleur variable. Des modèles "anciens" et "nouveaux" d'organisation et de gestion de la formation et de la main d'oeuvre coexistent au sein d'une même entreprise. On ne peut prédire les modèles de gestion qui s'imposeront demain, tant sont incertaines, fragiles, les expériences observées et grandes les disparités constatées entre branches et entreprises. Ajoutons aussi que les diverses expériences menées par les entreprises, suscitent de la part des salariés des stratégies différenciées susceptibles d'infléchir les projets managériaux.

Cette prudence des observateurs a le plus souvent rencontré l'approbation des praticiens de la formation en entreprise et a facilité un questionnement de l'entreprise comme modèle d'organisation et d'efficacité.

Le modèle de l'entreprise questionné

Selon l'expression de **Claude Dubar**, la transformation de l'image de l'entreprise "*lieu de la lutte de classe*" devenue "*lieu de création d'emploi et de richesses sociales*" explique vraisemblablement la diffusion d'un modèle idéalisé d'efficacité auquel les organismes de formation seraient tenus de se conformer.

Diverses interventions, en particulier dans les commissions 21 et 22 ont questionné cette modélisation. On a souligné :

- * que l'application de ce modèle, en ce qu'il fait de l'organisme de formation une entreprise de services, peut permettre de stabiliser une partie du personnel mais au prix d'une individualisation de la gestion des rémunérations, des carrières et des rapports sociaux ;
- * que l'assimilation de la formation à un service occulte les conditions de production spécifiques de la formation et conduit, pour satisfaire aux critères de maîtrise des coûts, à une intensification du travail de formation parfois inductrice d'une division taylorienne du travail éducatif.

Ces positions, contestées par certains intervenants (dont **Serge De Witte** qui souligne que les entreprises sont prêtes à déléguer des tâches importantes aux rares "formateurs compétents" existants), ont traversé le colloque tout comme la réaffirmation des clivages existant entre formations en entreprises et formations destinées aux chômeurs.

Deux univers de la formation : l'emploi et le chômage

Les rapports des commissions, chacun à sa manière, ont fait ressortir les clivages existant entre les conditions de recrutement, de rémunération, de formation des formateurs selon leur champ d'exercice professionnel.

La lecture, par **François Marquart**, d'offres d'emploi a brutalement illustré les hiérarchies sociales et professionnelles existantes entre ces deux champs de la formation d'adultes.

Publics salariés/demandeurs d'emplois, précarité/stabilité des publics et des formateurs, tâches valorisées et valorisantes concourant à la réalisation d'objectifs économiques/tâches peu valorisées pour la poursuite d'objectifs sociaux, salaires corrects, évolutions de carrière possibles/quasi SMIG, contrat à durée déterminée avec comme perspectives la stagnation ou la fuite etc. On pourrait allonger cette liste d'oppositions qui tendent à faire majoritairement des formateurs de demandeurs d'emploi, des agents éducatifs dominés et précarisés.

L'examen de la réalité conduirait certes, selon les régions, la taille des organismes de formation, l'origine professionnelle et sociale des formateurs, à nuancer ces clivages mais ceux-ci, structurellement, ne sauraient être niés.

Conclusion : que retirer de ces points forts du colloque pour l'analyse des stratégies des Universités et des équipes qui mènent des offres de formation de formateurs ?

- * S'il existe, dans les entreprises, des tendances à l'intégration de la formation dans les stratégies des firmes, celles-ci se traduisent davantage par des redistributions des tâches de conception et d'organisation des formations (consultants, ingénieurs, responsables de formation etc.) que par l'enrichissement des tâches des formateurs enseignants qui, in fine, assurent pourtant le travail pédagogique direct.
- * Il appartiendrait donc aux Universités de cibler leurs offres de formation de formateurs en toute connaissance de cause. Vise-t-on prioritairement le "*haut de gamme ou le bas de gamme*", le gestionnaire-concepteur ou le pédagogue, les métiers de la formation en entreprise et/ou les formateurs de chômeurs ? On peut supposer que les offres de formation et de certification proposées par les Universités sont tout aussi clivées que les champs et métiers de la formation d'adultes. Dans l'hypothèse vraisemblable où les Universités s'avèrent régionalement incapables de proposer des filières multiples et articulées, comment rendre compte des choix effectués, des alliances passées, explicitement ou de fait, avec tel ou tel prescripteur ou groupe professionnel ?

2 DETERMINATIONS PAR LES LOGIQUES SOCIALES, POLITIQUES, JURIDIQUES, DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION.

Les Universités, dès lors qu'elles proposent, dans des champs clivés et hiérarchisés, des offres de formation de formateurs, sont prises et parties prenantes du processus conflictuel de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes.

Parmi les acquis et les limites du colloque, on peut relever les points suivants :

*Une opposition entre une volonté de professionnalisation (entendue comme recherche de statuts, de qualification attestée, de protection et de reconnaissance sociales) défendue essentiellement par certaines organisations syndicales et une exigence de professionnalisme excluant toute institutionnalisation des métiers de la formation d'adultes. Ce deuxième point de vue, porté par les employeurs privés ou publics de formateurs, est aussi, à quelques nuances près, celui des pouvoirs publics (Cf. les interventions de **Christian Singre** pour la région Nord Pas de Calais et de **Bernard Liétard** pour la DFP). Pour ces acteurs, la formation professionnelle continue ne saurait se fonctionnariser. Elle perdrait en souplesse, en capacité d'innovations, le modèle de l'Education Nationale servant ici de repoussoir.

*Si on considère, ainsi que nous y invitent chacun à sa manière **Guy Jobert** et **Bruno Benattar**, que les processus de professionnalisation sont inscrits (dans) et résultent de rapports de force entre groupes sociaux-professionnels, on conçoit mieux que les pouvoirs publics se limitent à soutenir en demi-teinte¹ les processus de professionnalisation en laissant aux "partenaires sociaux" le soin de "s'accorder".

L'approche juridique présentée par **Bruno Benattar** a souligné que l'intervention ex post du droit visait d'abord à résoudre des problèmes de cotisation sociale et que l'on ne disposait actuellement que d'une seule convention nationale. Contestée par la CFDT et la CGT, complexe dans ses modes d'application, cette convention nationale constitue toutefois, d'un point de vue contractuel, un précédent et un terrain privilégié d'observation².

***Guy Jobert**, en énonçant les rhétoriques mobilisées dans tout discours de professionnalisation, a souligné un enjeu clé : celui de la reconnaissance sociale des contenus de professionnalité des métiers de facto de la formation d'adultes. S'il existe un besoin social à satisfaire, s'il existe des associations, des sections syndicales, des revues professionnelles, des manifestations publiques, des diplômes, il reste encore à faire la preuve qu'être formateur sup-

1 Par les financements consentis aux offres de formation de formateurs, par l'encouragement à stabiliser les emplois de formateurs particulièrement précarisés, par l'engagement d'une politique d'homologation de certains diplômes, par le lancement d'études et de recherches, les pouvoirs publics soutiennent objectivement les Universités qui mènent des offres de formation de formateurs diplômantes. Mais, en laissant aux partenaires sociaux le soin de négocier leurs accords, en se plaçant au mieux comme amplificateur (extension d'accords non validés unanimement par ailleurs), les pouvoirs publics renoncent de fait à leur pouvoir d'intervention direct.

2 Notons que cette convention ne reconnaît explicitement que les niveaux de formation générale et professionnelle et que l'on n'y trouve aucune référence explicite aux diplômes de formation de formateurs existants.

poserait l'acquisition de savoirs techniques spécialisés socialement reconnus comme tels.

En construisant des offres de formation diplômantes, plus fondées sur leurs potentiels d'intervention et de mobilisation (partenaires éducatifs et professionnels associés) que sur des travaux de recherches, les Universités construisent, à demi en aveugle, et parfois sans doute en référence aux représentations dominantes (et financements possibles), des contenus de professionnalité.

*En écho, certaines commissions ont souligné l'hétérogénéité des publics et des offres de formation de formateurs et l'importance des déterminations régionales. Paris, comme on l'a dit, n'est pas la province mais le Nord ne ressemble guère à la Bretagne et ni l'un ni l'autre ne sauraient être comparés à Rhône-Alpes etc. Les niveaux de sortie de l'appareil scolaire, l'état et la modernisation de l'appareil de production, le poids du chômage, l'importance relative des programmes de formation destinés aux demandeurs d'emploi, conditionnent fortement les stratégies des Universités.

En conclusion, les Universités, acteurs de la vie économique, sociale, culturelle régionales ont-elles des stratégies spécifiques en matière de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes ?

Plutôt situées du côté des acteurs soucieux d'accélérer le processus de professionnalisation - sinon pourquoi proposeraient-elles des formations diplômantes ? - les Universités sont prises dans les rapports de force et d'influence entre organisations d'employeurs et de salariés sans pouvoir attendre des pouvoirs publics une aide décisive³.

L'image d'Universités menant, dans des contextes régionaux fortement contrastés, des offres relativement hétérogènes, pour des publics différenciés et hiérarchisés, s'est imposée à Lille ce qui confirme, à quelques années de distance, certaines analyses de Michel Foudriat. Outre les stratégies développées dans des contextes spécifiques, il resterait aussi aux Universités et aux équipes à définir des programmes de recherche sur les processus de professionnalisation et les contenus de professionnalité des métiers de la formation d'adultes.

3 DETERMINATION PAR LES POLITIQUES ET FINANCEMENTS DES OFFRES DE FORMATION DE FORMATEURS.

Cet aspect, déjà évoqué ci-dessus, a été beaucoup moins développé lors du colloque que les précédents. Notons toutefois :

* que les offres de formation de formateurs, selon les publics et emplois visés, peuvent relever majoritairement de financements publics ou privés. Le deuxième cas de figure favorisant les conditions de formation et, secondairement, la reconnaissance régionale des titres.

3 On a regretté, de ce point de vue, que le représentant de la DESUP, retenu au dernier moment par d'autres obligations, n'ait pu faire part des orientations actuelles du ministère en matière d'harmonisation éventuelle des offres de formation de formateurs diplômantes.

- * Que les encouragements financiers et politiques émanant des pouvoirs publics au niveau national, concernant prioritairement des expérimentations multi-partenariales répondant à certains critères. Ainsi une étude menée par **Jeanne-Marie Rebondy** et **Jean-Marie Barbier** sur les évolutions des offres de formation de formateurs, conduit à souligner les tendances suivantes : multi-partenariat, ouverture des formations de formateurs sur le développement local, intégration des offres de formation de formateurs dans les politiques de "*gestion des ressources humaines*" des organismes de formation, adoption de procédures diverses de "*recherches-actions*" comme modalités de formation de formateurs, formations à la conception ou à l'utilisation de produits ou de systèmes multimédias, ouverture des formations de formateurs aux prescripteurs et décideurs de formation.

Ces tendances réfractent des évolutions qui ont été plus confirmées que démenties par les représentants des pouvoirs publics et des milieux professionnels.

- * les politiques régionales de formation de formateurs, sans être nécessairement aussi précisément ciblées, sont souvent harmonisées au sein d'instances (missions formation de formateurs, centres ressources) regroupant financeurs, offreurs de formation de formateurs et partenaires socio-économiques. Ces instances tentent de satisfaire les intérêts souvent divergents des organismes de formation, des employeurs et des salariés. S'y jouent également, c'est du moins une hypothèse, des compromis entre les acteurs visant une professionnalité sans professionnalisation et ceux qui souhaitent à terme une conjonction entre qualification attestée (par le diplôme et l'expérience professionnelle) et reconnaissance sociale.

En conclusion, au sein de politiques et de contextes régionaux spécifiques, les offres de formation de formateurs universitaires apparaissent à la fois courtisées (pour les validations qu'elles proposent) et contestées (pour leurs coûts, leur "traditionalisme" pédagogique réel ou supposé, etc).

Ces questions pourraient être éclairées si l'on savait ce que les formateurs font des titres universitaires obtenus. Les travaux de recherche font ici encore défaut et les communications réunies sur ce thème n'autorisent aucune conclusion sur l'influence possible de l'obtention de diplômes sur les processus individuels de professionnalisation ou, à tout le moins, de stabilisation professionnelle.

On pourrait dire, de façon paradoxale, que l'ignorance actuelle des usages sociaux effectifs des diplômes universitaires obtenus permet de tenir, avec la même force, des discours de légitimation et de dénégation à propos des offres de formation de formateurs diplômantes.

4 DETERMINATIONS PAR LES SITUATIONS REGIONALES DES OFFRES DE FORMATION DE FORMATEURS.

Evoqué incidemment à plusieurs reprises, ce niveau d'analyse était fort peu présent lors du colloque. Les commissions 3 et 4 se sont engagées dans cette voie en faisant ressortir que les offres de formation de formateurs pouvaient reposer sur des orientations théoriques et méthodologiques différentes voire radicalement opposées ou en soulignant que l'usage des technologies éducatives ne prenait sens qu'inséré dans des situations et dispositifs de formation qu'elles contribuaient plus à infléchir qu'à révolutionner.

Ces orientations sont liées à l'histoire des équipes universitaires et à l'importance accordée par les Universités à la formation d'adultes et à la formation de formateurs.

La reconnaissance, à l'intérieur même des Universités, des efforts déployés en formation de formateurs peut à la fois être très variable et plus ou moins fragile. Rien ne peut être considéré ici comme définitivement acquis, en particulier au moment où les Universités sont mobilisées (et saturées) par la demande sociale en formation initiale et au moment proche où les départements, instituts ou UFR de Sciences de l'Education, souvent alliés aux services de formation permanente, vont être fermement invités à mettre à disposition des IUFM leurs potentiels de formation de formateurs.

REMARQUES FINALES

Si l'on admet que les travaux de Lille constituent une contribution indirecte à l'analyse des offres de formation de formateurs diplômantes et que la poursuite de la réflexion collective pourrait être centrée sur l'étude des stratégies universitaires on peut retenir, avant d'envisager des suites immédiates de ce colloque, un mot-clef : incertitude.

Incertitudes sur les évolutions de la formation professionnelle continue, tant dans le champ des entreprises (où plusieurs modèles co-existent) que dans celui des actions destinées aux demandeurs d'emploi et aux publics faiblement scolarisés.

Incertitudes sur les évolutions des rapports de force et d'influence régissant les processus de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes. Par leurs offres comment les Universités se positionnent-elles ?

Incertitudes, par absence de moyens et de travaux de recherches, sur les contenus de professionnalité à promouvoir et sur les filières de formation de formateurs non-ségrégatives à construire.

Incertitudes, enfin, sur le bien-fondé des orientations méthodologiques et pédagogiques adoptées par les différentes équipes et sur l'importance qu'attachent véritablement aujourd'hui les Universités à la formation permanente et à la formation de formateurs.

Ces incertitudes, considérées comme ressources et non comme contraintes, esquissent la description des espaces stratégiques des Universités et de leurs partenaires.

Que faisons - nous, avec qui, pour qui, de ces espaces ? Ces questions - mais ceci comme ce qui précède n'engage que le rapporteur - pourraient être au centre du prochain colloque si on liait, par des travaux préparatoires, les différents niveaux de détermination évoqués ci-dessus.

Par ce nouveau détour et ce retour aux pratiques de formation, nous pourrions définir avec nos partenaires des stratégies plus efficaces pour contribuer à la professionnalisation des métiers de la formation d'adultes.

A ces perspectives ambitieuses, on souhaite substituer maintenant des considérations pragmatiques.

- * Une tâche immédiate attend l'équipe d'animation : la rédaction des actes.
- * Qui prend la relève ? Où allons-nous poursuivre notre "Tour de France" ? Il est de tradition, certes récente, que les responsables passent le flambeau à une autre équipe. Nous avons pensé, de notre côté, à partir de différents indicateurs (représentation au colloque, diversité des offres régionales de formation de formateurs..) à nos amis de Rennes. Ceux-ci nous ont signalé qu'ils s'étaient préparés à prendre la relève. Apparemment nous nous étions cooptés sans le savoir.
- * Allons-nous créer ou non un groupe de travail permanent, susceptible d'être soutenu par la Délégation à la Formation Professionnelle, pour prolonger notre travail et appuyer indirectement les prochaines rencontres ?

CLOTURE DU COLLOQUE

PAR JEAN DEREGNAUCOURT

(CHARGE DE MISSION DE LA FORMATION CONTINUE,
UNIVERSITE DE LILLE III)

Jean Deregnaucourt associe Alain Dericke, directeur du CUEEP, co-organisateur du colloque, aux remerciements qu'il adresse aux participants, aux personnels ATOS, à l'équipe responsable de la préparation et de l'organisation de ces journées.

Le colloque, comme les formations de formateurs dont il a été question, résulte du partenariat efficace entre Universités, CAFOC, MAFPEN, et du soutien financier du Conseil Régional et de la DRFP.

Les suites : rédaction des Actes, constitution d'un groupe permanent, rendez-vous fixé à Rennes en Mai 1991, relèvent de la volonté de tous et de chacun.

ANNEXES

ANNEXE 1.

LISTE DES PARTICIPANTS

Ci-dessous, une liste qui inclut les membres de l'équipe d'animation, les intervenants en séance plénière, les communicants, les participants mais aussi les inscrits qui, au dernier moment, se sont décommandés. Pour chacun on ne signale que l'appartenance institutionnelle et la localisation. Au total, sur 198 personnes recensées on relève 50% d' "universitaires" et 50% d'inscrits "nationaux".

Abassi, Monique	CFDT Lille
Adjignon, Bruno,	CREFO, Villeneuve d'Ascq
Adriansen, Philippe,	AFPFA, CFPA, Centre de ressources formation de formateurs, CFPA Maubeuge Rousies
Alix Bernard,	CNFPT, Paris
Allouche-Benayoun, Joëlle,	Université de Picardie, GRIDEP, Amiens
Alvarenga, Arlette,	CUCES, Universités de Nancy I et II, Nancy
Amour, Yves,	CUCES, Universités de Nancy I et II, Nancy
Avezou, Jean,	Cafoc Orléans - Tours, Orléans
Badin, Jean Charles.	Direction régionale de la Jeunesse et des Sports de Nancy, Nancy
Baert, Stella,	F.O.L du Pas de Calais, Béthune
Baillet, Gérard,	Institut Lillois d'Education Permanente, Lille
Barbier Jean-Marie.	Chaire de la formation d'adultes du CNAM, Paris
Barbier, René,	Université de Paris VIII. Service de la formation permanente, Saint Denis
Baujard, Marie-Christine,	AAE, Dunkerque
Bayer, Raymond,	Institut régional du travail social de Lorraine, Metz
Ben Mabrouk	Université des Sciences Humaines de Strasbourg, Département de formation continue, Strasbourg
Benattar, B.	Centre INFFO, Paris La Défense
Bernard, Michel,	Université de Nantes, Centre de formation continue, Nantes
Besnard, Pierre,	Université de Paris V, UFR Sciences de l'Education, Centre de formation Continue, Paris
Bizet, Jacques André,	Université de Haute Alsace, IUT Colmar, Colmar
Blanchard, Pierre,	CUEEP, Université de Lille I, Tourcoing
Boucheron, Pierre,	CREFOR, Rouen
Bourdet, Christine,	Université de Genève, Fapse, Genève

Bourdoncle Raymond, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris
Bourgeois, Yvette, CREFO, Villeneuve d'Ascq
Bourse, M. Université de Nantes, Centre de formation continue, Nantes

Boyer, Jaén, Université d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences économiques, Aix en Provence

Braun, Agnès, Cafoc Paris, Paris
Bretauudeau, Jean-Pierre Cafoc de Reims, Reims
Brown, Christian, AFPA CPTA, Lomme
Brunetière, Dominique, CUFCO, Université d'Angers, Angers
Canonne Jean Charles, A2RF, Lille
Capelani, Christine, CUEEP, Université de Lille I, Lille
Castille, Geneviève, GRETA de Flandre Maritime, Dunkerque
Ceillier, Pierre, Université de la Réunion, Saint Denis
Chapeaux, Robert IRAP ETP, Lille
Cherqui Isabelle, CUCES, Universités de Nancy I et II, Nancy
Chéronnet, Hélène, Marcq en Baroeul
Chosson Jean François. Institut National de Promotion Supérieure Agricole, Dijon

Clanché, Pierre, Université de Bordeaux, UER des Sciences sociales et psychologiques, Talence

Clément, Danièle, CUEEP, Université de Lille I, Lille
Colette, Maurice, Centre régional de coordination de formation de formateurs, Besançon

Collot, Andrée, CUCES , Universités de Nancy I et II, Nancy
Coudoux, M. A2RF, Lille
CNED de Lille, (Bocquet Claude, Saint Pol Eliane, Lluch Bernard, Tyre Chantal)

Crézé, Françoise Institut Universitaire de Formation Continue de l'université de Besançon, Besançon

Daïdé, Michèle, Cafoc de Lille, Lille
Declercq, Patrick, ARFEM, Lille
Delebarre Francis, Sigma formation Nord Pas de calais, Lille
Deleplanque, Didier CUEEP, Université de Lille I, Lille
Demunter, Paul, CUEEP, Université de Lille I, Lille
Deregnacourt, Jean, FCEP, Université de Lille III
Deret, Evelyne, Université de Paris Dauphine, Département Education Permanente, Paris

Derycke, Alain, CUEEP, Université de Lille I, Lille
De Sury, Ghislaine, Institut Universitaire de Formation Continue de l'université de Besançon, Besançon

De Witte Serge CNAM et C2F-CNAM, Paris
D'Halluin, Chantal, CUEEP, département de mathématiques. Université de Lille I, Villeneuve d'Ascq

Donnay, Jean, Département Education et Technologie, Facultés Universitaires Notre Dame De La Paix, Namur, Belgique

Dubar, Claude,	Institut de sociologie, Université de Lille I, Villeneuve d'Ascq
Dubois, Marie-France,	Mission régionale formation de formateurs, Villeneuve d'Ascq
Dubus, Alain,	UFR des Sciences de l'Education et des pratiques de formation, Université de Lille III, Villeneuve d'Ascq
Duhayon, Dominique,	CUEEP, Université de Lille I, Tourcoing
Durieu, Christine,	CFA, Lille
Durnerin Catherine	CUFCO, Université d'Angers, Angers
Einaudi, Michèle,	Université d'Aix Marseille III, Mission formation continue
Engrand, Claire,	CIO de Brest
Ettori, Gisèle,	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Alain Faliu :	CITE - MAFPEN, Lille
Fiers, Jean Claude,	CUEEP, Université de Lille I, Calais
Foucher, Pierre,	Université de Nantes, Centre de formation continue, Nantes
Freyenet, Pierre	CUFCO, Université d'Angers, Angers
Gannaye, Christine,	Calais
Gantois, Michèle,	CFDT, Lille
Gloc, Jean,	DAFCO-CAFOC de Nancy-Metz, Nancy
Godefroy, Jean Pierre	Institut Lillois d'Education Permanente, Lille
Grégoire, Daniel,	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Grilhot, Martine,	CFDT, Lille
Guibert, Rozenn,	C2F-CNAM, Paris
Haffreingue, Jean-Pierre	CISE, Lille
Hébrard, Pierre,	Université Paul Valéry, Montpellier III, SUFCO, Montpellier
Hédoux, Jacques,	UFR des Sciences de l'Education, Université de Lille III, Villeneuve d'ASCQ
Hédoux, Martine,	IUT B de l'Université de Lille III, Option animateur socio-culturel, Lille
Heneuche Jérôme,	GRETA de Flandre Maritime, Dunkerque
Hesse, Philippe,	Université de Nantes, Centre de formation continue, Nantes
Hooge, Benoit,	Cafoc Rennes, Rennes
Hooge, Claude,	Institut national de promotion agricole et rurale, Rennes
Hoste-Verspieren,	
Marie Renée	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Husson, Didier,	CUCES, Universités de Nancy I et II, Nancy
Jacquelin, Pascale,	Université d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences économiques, Aix en Provence
Jobert, Guy,	Université de Paris IX, Paris
Joly, Bernard,	UFR des Sciences de l'Education et des pratiques de formation : Université de Lille III, Villeneuve d'Ascq

Josso, Christine,	Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève
Kastersztein, Joseph,	Université de Rennes 2 Haute Bretagne, (SEFOCEP), Rennes
Keshmir, Lattifa	Cafoc de Lille, Lille
Krichewski, Maurice,	Université d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences économiques, Aix en Provence
Labelle, Jean Marie,	Université Louis Pasteur, Strasbourg I, Strasbourg
Labrousse, Yves,	Université Toulouse le Mirail, Toulouse
Le Bouffant, Chantal,	Institut de Travail social et de recherches sociales, Montrouge
Lechevalier, Bertrand,	UFR des Sciences de l'Education et des pratiques de formation, Université de Lille III, Villeneuve d'ASCQ
Leclerq, Véronique	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Le Cornec Dollé,	
Marcelle,	Cafoc Orléans - Tours, Orléans
Pierre Lecocq,	Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Service commun formation continue, Le mont Houy
Legrand, Jean-Louis,	Université de Paris VIII, Service de la formation permanente, Saint Denis
Le Masson, Pascal,	Université de Rennes 2 Haute Bretagne, (SEFOCEP), Rennes
Lemoine Claude,	Université de Rouen, Rouen
Lenoir, Hugues,	CEP, Université de Paris X, Nanterre
Lequeuche, Manuel,	Carif Nord Pas de Calais, Lille
Lestage, Françoise,	Cafoc de Dijon, Dijon
Liétard Bernard,	Délégation à la formation professionnelle, Paris
Losfeld, Jo,	MAFPEN, Lille
Louvet Andrée,	Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris
Maffre, Annick,	Université d'Avignon, Formation continue, Avignon
Mailat, Maria	Institut de Travail social et de recherches sociales, Montrouge
Mallet, Jeanne,	UFR de Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Provence, Aix-Marseille I, Aix en Provence
Malolepszy, Georges,	CFDT, Lille
Malolepszy, Claudine,	CFDT, Lille
Marquart François,	Université de Nancy II, Nancy
Marlard, Claude,	CUEEP, Université de Lille I, Dunkerque
Marzelier, Christiane,	ENACT Angers, CNFPT. Angers
Mater, Danièle,	CUEEP, Université de Lille I, Dunkerque
Mébarki Malik	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Menet, Jean-Pierre,	Centre de formation professionnelle des adultes, Roubaix
Michel, François,	Service d'Education Permanente (SEP), Université de Rennes 1, Rennes
Mioche, Annie,	Université de Rouen, SCURIFF - CREDIJ, Rouen
Mlékuz, Gérard,	Cafoc de Lille, Lille

Mobian, Christian,	Chambre de métiers d'Alsace, centre artisanal de promotion d'Alsace, CAPA, Eschau
Mohen, Maurice.	Sollac, Grande Synthe
Montagnon, Bernadette,	CAPEP, Le Mont Houy
Montlibert, Odile,	CUCES, Universités de Nancy I et II, Nancy
Morseaux, Jean Denis,	CPTA-AFPA de Lomme, Lomme cédex
Morand, Patrick,	Université de Nantes, Centre de formation continue, Nantes
Natanson, Jacques,	Université de Paris X , Nanterre
Noël, André,	INSTEP - formation Léo-Lagrange, Lille
Noël, Chantal,	AFPA, CPTA de Lomme, Lomme
Ollagnier, Edmée,	Université de Genève, Fapse, Genève
Orofiamma Roselyne,	CNAM et C2F-CNAM, Paris
Palazzeschi, Yves,	Université de Paris I, Paris
Pancaldi, Charlotte,	Université de Paris VII Jussieu, Paris
Pastré, Pierre,	Cafoc de Dijon, Dijon
Pauwels, Germain,	AFER, Lille
Pendaries, Josette,	Cafoc de Nice, Nice
Petyt Marie France,	Etudiant DUFA Dunkerque
Peurichard, Hubert,	DRFP, Lille
Pierre Denise,	Lieu -Ressources pour formateurs, Poitiers
Pietrzak Etienne,	ARFEM, Lille
Pigache, Annie,	Université de Picardie, GRIDEP, Amiens
Poirier, Serge,	Centre Inffo, Paris La défense
Poisson, Daniel,	CUEEP, Université de Lille I, Villeneuve d'ascq
Primon, Jean-Luc	GFRM-GERCOM (URA-CNRS 377), Nice
Proulx, Raymonde,	Marcq en Baroeul
Ransonnet, Georges,	UFCV, Lille
Régnier, Guy,	Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Service commun formation continue, Le mont Houy
Rey, Dominique,	Université d'Avignon, Formation continue, Avignon
Reyes Dominguez Noémie,	CFPEI-CEMEA, Arras
Ribero,	Beljes
Richardot, Bruno,	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Rigaud, Marie-Hélène,	CUEEP, Université de Lille I, Tourcoing
Rolant, Robert,	Cafoc de Nice, Nice
Rondeaux, Philippe,	Université de Rennes 2 Haute Bretagne, (SEFOCEP), Rennes
Roose, Antoine	GRETA de Lille, Lille
Rosso, Marie	INFRES Paris
Roussel, Patrick,	AFPA, centre de formation professionnelle des adultes, Roubaix
Roussoux,	A2RF, Lille
Sauvaitre, Henri,	Université de Pau et des pays de l'Adour, Faculté des Lettres, Pau
Singre, Christian,	Conseil régional du Nord Pas de Calais, Lille
Sirven, Marie,	CAPEP, Le Mont Houy

Soudais Lefebvre, Noëlle,	Mons en Baroeul
Soudan, Willy,	CUEEP Lille, Université de Lille I
Staub, Odile,	Université d'Aix-Marseille, Faculté des Sciences économiques, Aix en Provence
Stroumza, Johnny,	Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève
Sutter, Didier,	AFPA, Direction de la formation, département formation-intervention. Montreuil
Tarasco, M.	CRCI Lille
Tarby, André,	CUEEP, Université de Lille I, Lille
Templier, Auguste,	Centre de promotion rurale, Marthon
Thelliez Brigitte,	CFDT, Lille
Thibault Marie Christine,	Cafoc Auvergne et Université B. Pascal, Clermont II, Clermont-Ferrand
Thomas, Pierre,	INSTEP - formation Léo-Lagrange, Lille
Valat, Françoise,	Université Paul Valéry, Montpellier III, SUFCO, Montpellier
Valdélièvre, Vincent,	DRAF - SRFD, Lille
Valois Philippe,	Etudiant DUFA Lille
Van Agt, Christian,	INSTEP - formation Léo-Lagrange, Lille
Vandenberghe, Claude,	Institut Lillois d'Education Permanente, Lille
Vanoff, Béatrice,	CUEEP, Université de Lille I, Sallaumines
Vasconcellos, Maria	Université de Paris VIII, Service de la formation permanente, Saint Denis
Verdier, Eric,	CEREQ Paris
Verniers Christiane,	FUNOC, Charleroi
Vernier, Jean Daniel,	EFAS, Lille
Verschave, Edouard,	CUEEP Dunkerque, Université de Lille I
Vivier, Jean,	Université de Picardie, Amiens
Wable, Anne-Pascale,	Centre de Gaulle, Tourcoing
Wagnon, Claude :	Institut de sociologie, Université de Lille I, Villeneuve d'Ascq
Wasselin, Lucien,	Cafoc de Lille, Lille
Wecxsteen, Pascal	Institut Lillois d'Education Permanente, Lille
Wouts Jean.	FAFSEA, Arras
Xerri, Annie,	Centre National d'Enseignement à Distance, Vanves

ANNEXE 2.

FICHES DESCRIPTIVES DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES DE FORMATEURS D'ADULTES

BERNARD JOLY (UNIVERSITE DE LILLE III)

Les fiches qui suivent ont été réalisées à partir des documents qui sont parvenus aux responsables de l'organisation du colloque de Lille sur les formations d'adultes et la réponse des Universités.

D'autres formations universitaires de formateurs d'adultes existent en France, dont les responsables ne nous ont pas fait connaître les cursus qu'ils organisent.

Ces fiches ne prétendent pas décrire totalement les formations dispensées, mais seulement certains aspects de l'organisation de ces formations. Elles se limitent aux informations fournies par les documents reçus, sans reprendre toutes ces informations. En particulier, l'analyse comparative des objectifs, des contenus et des pédagogies mises en oeuvre pourra faire l'objet d'un travail ultérieur.

Ces fiches, qui ne sont pas destinées à remplacer les documentations informatives produites par les organismes formateurs, n'engagent pas la responsabilité de ces derniers.

LISTE DES FORMATIONS RECENSEES

(classées par ordre alphabétique des villes accueillant la formation)

- 1 *Université de Provence - Aix-Marseille I*
DESS de responsable de formation
- 2 *Universités d'Aix-Marseille II (Faculté des Sciences Economiques),
Avignon et Montpellier III (Paul Valéry)*
D.U.F. Méditerranée
- 3 *Universités d'Aix-Marseille II (Faculté des Sciences Economiques),
Avignon, ainsi que le Collège Coopératif Provence-Alpes-Méditerranée*
DHEPS - F2F (Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales)

- 4 *Université de Droit, d'Economie et des Sciences d'Aix-Marseille III*
Organisation et Gestion de la Formation Professionnelle
- 5 *Les quatre Universités d'Alsace (Louis Pasteur, Sciences Humaines, Robert Schuman, Haute Alsace)*
DESS "Responsable en formation d'adultes"
- 6 *Direction de l'Education Permanente de l'Université de Picardie et C.A.F.O.C., avec la collaboration de l'A.F.A. et du C.R.E.A.I.*
DUFA
- 7 *Université d'Angers*
DUFA
- 8 *Université de Franche-Comté (Besançon) - Institut Universitaire de Formation Continue*
DUPAD (Diplôme Universitaire de Pédagogie des Adultes)
- 9 *Université de Franche-Comté (Besançon) - Institut Universitaire de Formation Continue*
DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales)
- 10 *Université de Bordeaux II*
DESS "Formation de Formateurs d'Adultes (Education-Santé-Entreprise)"
- 11 *Université de Bordeaux II (U.E.R. Sciences Sociales et Psychologiques)*
Licence et Maîtrise de Sciences de l'Education (filière formation de formateurs d'adultes)
- 12 *Université de Genève - Faculté de psychologie et Sciences de l'éducation - Subdivision Education des Adultes*
CEFA
- 13 *Université Blaise Pascal - Clermont II*
Formation Générale de Formateurs d'Adultes
- 14 *Université Blaise Pascal - Clermont II*
D.U.E.F.P.
- 15 *Université de La Réunion*
DUFA
- 16 *I.U.T. de La Rochelle*
DUPHA (Diplôme Universitaire "Potentiel Humain et Apprentissage")

- 17 *Universités de Lille I (C.U.E.E.P.) et Lille III (F.C.E.P.)*
DUFA
- 18 *C.U.C.E.S (Nancy I et II)*
Licence de Sciences de l'Education aménagée en formation continue
- 19 *C.U.C.E.S. (Nancy I et II)*
Diplôme de Technicien Supérieur d'Université (formation de formateurs)
- 20 *Université de Nantes*
DUFA
- 21 *Université René Descartes (Paris V)*
DUFA
- 22 *Université de Paris VIII*
DUFA
- 23 *Université Paris-Dauphine (Paris IX)*
DUFA
- 24 *C.N.A.M.*
Diplôme de formateur du C.N.A.M.
- 25 *Centre de Formation de Formateurs du C.N.A.M. (C2F)*
Diplôme de Formateur du C.N.A.M (cycle "Fonction Formation et Prévision Sociale" : FFPS)
- 26 *Chaire de Formation des Adultes du C.N.A.M.*
Doctorat
- 27 *A.F.P.A.*
CFP (Certificat de Formation Pédagogique)
- 28 *Université de Pau et des Pays de l'Adour*
FOR.CO-UPPA
- 29 *Universités de Rennes I, II (avec le C.A.F.O.C)*
DUFA
- 30 *Universités de Rennes I, II (avec le C.A.F.O.C et l'A.F.P.A.)*
DUFF (Diplôme Universitaire Fonction Formation)

- 31 *Collège Coopératif en Bretagne et I.N.P.A.R. (Institut National de Promotion Agricole et Rurale), en collaboration avec Rennes I et II*
DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes en pratique Sociale - Option :
Formateurs d'Adultes en Milieu Rural)
- 32 *Université François Rabelais de Tours (en collaboration avec Rennes I et II, l'Université de Nantes, l'U.C.O d'Angers, l'A.F.P.A. de Bretagne, le C.A.F.O.C. de Rennes)*
DUSSEFA (Diplôme Universitaire Supérieur Spécialisé à orientation
Européenne en Formation d'Adultes)
- 33 *Université François Rabelais de Tours (en collaboration avec le C.A.F.O.C.)*
DUEPS (Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique Sociale)

(1)

Université de Provence - Aix-Marseille I

DESS DE RESPONSABLE DE FORMATION

Conditions d'entrée : Expérience professionnelle. Diplôme de maîtrise. Projet professionnel en rapport avec le DESS.

Public visé : Etudiants et formateurs. Responsables de formation actuels et futurs des secteurs publics et privés, en France et dans les pays francophones.

Mode d'accès au cursus : Admissibilité par examen du dossier par une commission. Admission après entretien individuel, sous réserve de l'acceptation du plan de financement de la formation.

Masse horaire de la formation : Environ 900 heures.

Organisation de la formation : Sur un an à raison d'une semaine par mois + trois séminaires de deux jours + trois stages pratiques.

Modalités de validation des acquis : Contrôle individuel de chaque module. Rapports de stage donnant lieu à un contrôle continu. Mémoire de synthèse final.

Niveau du diplôme dispensé : 3ème cycle.

Coût : 26 000 francs.

(2)

Universités d'Aix-Marseille II
(Faculté des Sciences Economiques), Avignon et Montpellier III (Paul Valéry)

D.U.F. MEDITERRANEE

Année de création : 1989

Conditions d'entrée : Expérience professionnelle de formateur de 1000 heures sur les trois années précédentes. Niveau BAC + 2 ou BAC + expérience professionnelle ou année préparatoire au DUF.

Public visé : Formateurs en cours d'emploi.

Mode d'accès au cursus : Satisfaire aux épreuves et entretiens d'entrée en formation.

Masse horaire de la formation : 500 à 600 heures d'enseignement et environ 500 heures de travail personnel.

Organisation de la formation : Regroupements mensuels de 3 à 4 journées pendant deux ans.

Modalités de validation des acquis : Avoir suivi la préparation. Présenter devant un jury un travail individuel rendant compte d'une analyse appliquée à la pratique professionnelle ainsi que deux autres travaux élaborés pendant la formation.

(3)

Universités d'Aix-Marseille II (Faculté des Sciences Economiques), Avignon,
ainsi que le Collège Coopératif Provence-Alpes-Méditerranée

DHEPS - F2F
(Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales)

Conditions d'entrée : Expérience professionnelle de formateur de 5 ans et 2000 heures.
Niveau DEUG ou obtention du DUFA.

Public visé : Formateurs exerçant ou devant exercer une fonction de coordination de cycle et de responsable d'équipes de formateurs.

Mode d'accès au cursus : Présentation d'un curriculum vitae et d'un pré-projet de travail.

Masse horaire de la formation : 400 heures de regroupement et 1000 heures de travail personnel.

Organisation de la formation : Regroupements en stages de 2 ou 3 jours par mois pendant deux ans.

Modalités de validation des acquis : Soutenance d'un mémoire de 100 pages (+ annexes).

Niveau du diplôme dispensé : Maîtrise.

Coût : 9000 francs par an.

Convention d'association : Ce diplôme a vocation pour devenir un diplôme interrégional pour l'ensemble de la façade méditerranéenne (négociations avec l'Université Paul Valéry de Montpellier).

(4)

Université de Droit, d'Economie et des Sciences d'Aix-Marseille III

ORGANISATION ET GESTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Conditions d'entrée : Expérience professionnelle ou sociale, ou niveau BAC + 2.

Public visé : Tous ceux qui désirent acquérir ou approfondir des connaissances sur l'organisation et la gestion de la formation professionnelle.

Mode d'accès au cursus : Admission après entretien.

Masse horaire de la formation : 200 heures.

Organisation de la formation : Séances hebdomadaires de 8 heures.

Modalités de validation des acquis : Contrôle des connaissances pour chaque module.
Stage pratique et rapport de stage ou mémoire de fin d'études.

Niveau du diplôme dispensé : Diplôme d'Université de second cycle.

Coût : 14 000 francs.

(5)

Les quatre Universités d'Alsace
(Louis Pasteur, Sciences Humaines, Robert Schuman, Haute Alsace)

DESS " RESPONSABLE EN FORMATION D'ADULTES "

Conditions d'entrée : Diplôme de fin de second cycle universitaire et deux ans d'expérience professionnelle.

Public visé : Personnes qui exercent des responsabilités dans la formation des adultes.

Mode d'accès au cursus : Sélection des candidats par examen des dossiers et entretien.

Masse horaire de la formation : 500 heures.

Organisation de la formation : Par regroupements de 2 à 5 jours pendant un an.

Modalités de validation des acquis : Contrôle des connaissances et des aptitudes. Travail d'évaluation formative. Rédaction et soutenance d'un mémoire.

Niveau du diplôme dispensé : 3ème cycle.

Coût : 25 000 francs.

(6)

Direction de l'Education Permanente de l'Université de Picardie et C.A.F.O.C.,
avec la collaboration de l'A.F.P.A. et du C.R.E.A.I.

DUFA

Année de création : 1977

Conditions d'entrée : Bac + 2 et une expérience professionnelle de deux ans.

Public visé : Formateurs en cours d'emploi assurant des fonctions diverses (enseignement, animation, gestion de stages) dans des structures diverses (Education Nationale, organismes privés, entreprises...). Personnes désirant s'engager dans une activité professionnelle ou sociale et souhaitant acquérir ou renforcer leur compétence en ce domaine.

Mode d'accès au cursus : Examen des candidatures par une commission. Entretien avec les responsables de la formation pour négocier le contrat de formation.

Masse horaire de la formation : 600 heures.

Organisation de la formation : 200 heures par ans sur trois ans. Onze regroupements de trois journées consécutives par an.

Modalités de validation des acquis : Dossiers et soutenances orales chaque année. Soutenance d'un projet devant un jury de quatre personnes à la fin de la troisième année.

Niveau du diplôme dispensé et équivalences : Donne accès à la licence de Sciences de l'Education des Universités de Lille I et Lille III, ainsi qu'à la licence débouchant sur la maîtrise en sciences sociales appliquées au travail préparée à la Direction de l'Education Permanente de l'Université de Picardie.

Convention d'association : Avec le DUFA de Lille I et III.

(7)

Université d'Angers

DUFA

Conditions d'entrée : Bac + 2 et expérience professionnelle dans le domaine de la formation des adultes.

Public visé : Toute personne susceptible de mettre en place, animer ou suivre une action de formation, dans le cadre de l'entreprise ou des dispositifs gouvernementaux.

Masse horaire de la formation : 500 heures.

Organisation de la formation : Une semaine par mois pendant dix-huit mois.

Modalités de validation des acquis : Production écrite individuelle en fin de formation et soutenance devant un jury. Construction (éventuellement collective) d'une action de formation validée en cours de formation.

Coût : 8 000 francs (5 000 à titre individuel).

(8)

Université de Franche-Comté (Besançon)
Institut Universitaire de Formation Continue

DUPAD

(Diplôme Universitaire de Pédagogie des Adultes)

Conditions d'entrée : Une ou deux années d'expérience professionnelle en entreprise ou dans des organismes de formation.

Public visé : Formateurs d'adultes en cours ou en recherche d'emploi.

Masse horaire de la formation : 180 heures.

Organisation de la formation : Par modules de 2 ou 3 jours sur une année universitaire.

Modalités de validation des acquis : Soutenance d'un mémoire devant un jury.

(9)

Université de Franche-Comté (Besançon)
Institut Universitaire de Formation Continue

DHEPS
(Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales)

Conditions d'entrée : Justifier d'une pratique professionnelle associative, culturelle ou sociale d'au moins cinq ans et projeter de mener une recherche sur cette pratique.

Public visé : Praticiens de différents secteurs socio-économiques voulant réfléchir sur leur travail, enrichir et transmettre leur expérience.

Mode d'accès au cursus : Curriculum-vitae et présentation des projets servant de base à un entretien.

Masse horaire de la formation : 1080 heures.

Organisation de la formation : Formation en alternance de 360 heures par an, soit 180 heures de regroupement collectif et autant de travaux personnels.

Modalités de validation des acquis : Dépôt d'un projet de recherche au terme de la première année, qui conditionne l'accès à la seconde année. Elaboration d'un livret de parcours. Soutenance d'un mémoire à la fin des études.

Niveau du diplôme dispensé : Permet l'inscription en DESS ou DEA.

Coût : 5800 francs par an.

(10)

Université de Bordeaux II

DESS FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES
(Education-Santé-Entreprise)

Conditions d'entrée : Titulaires de la maîtrise en Sciences de l'Education ou de la maîtrise de Sciences Sociales Appliquées au Travail, mention Travail Social, justifiant d'une expérience de formation d'adultes d'au moins deux ans. Candidats ayant acquis et validé par ailleurs des connaissances approfondies en Sciences Humaines et pouvant témoigner d'une pratique originale en formation d'adultes.

Mode d'accès au cursus : Les candidats non titulaires d'une maîtrise sont acceptés après examen de leur dossier et entretien.

Masse horaire de la formation : 300 heures d'enseignement + 50 heures de séminaire + deux stages.

Organisation de la formation : Deux jours par semaine pendant 27 semaines.

Modalités de validation des acquis : 2 épreuves écrites + une épreuve orale + un mémoire.

Niveau du diplôme dispensé : 3ème cycle.

Coût : 11 500 francs.

(11)

Université de Bordeaux II
(U.E.R. Sciences Sociales et Psychologiques)

LICENCE DE SCIENCES DE L'EDUCATION
(filière formation de formateurs d'adultes)

Conditions d'entrée : Titulaires d'un DEUG ou du DEUSP (Diplôme d'enseignement Universitaire de Sciences Pédagogiques).

Masse horaire de la formation : 512 heures.

Organisation de la formation : 4 modules pour le C1 (théories et technologies des champs éducatifs) et 112 heures de cours et TD dans le C2 spécialisé en formation de formateurs d'adultes.

MAITRISE DE SCIENCES DE L'EDUCATION
(filière Formation de Formateurs d'Adultes)

Conditions d'entrée : Licence de Sciences de l'Education.

Masse horaire de la formation : 300 heures

Organisation de la formation : Cours et TD de 25 heures.

(12)

Université de Genève - Faculté de psychologie et Sciences de l'éducation
Subdivision Education des Adultes

CEFA
(Certificat de formation continue pour formateurs d'adultes)

Conditions d'entrée : Disposer d'une expérience de formateur d'adultes et être en possession d'un titre acquis lors d'une formation professionnelle ou secondaire supérieure.

Mode d'accès au cursus : Sur dossier.

Masse horaire de la formation : 288 heures.

Organisation de la formation : Huit modules préparés sur un délai de 4 à 8 semestres.

(13)

Université Blaise Pascal - Clermont II

FORMATION GENERALE DE FORMATEURS D'ADULTES

Conditions d'entrée : Niveau BAC.

Public visé : Tout formateur débutant récemment recruté par un centre de formation.

Mode d'accès au cursus : Pré-sélection sur dossier et entretien individuel.

Masse horaire de la formation : 490 heures.

Organisation de la formation : Deux semaines par mois.

Modalités de validation des acquis : Soutenance sur la base de la production d'un dossier.

(14)

Université Blaise Pascal - Clermont II

D.U.E.F.P.

(Diplôme Universitaire d'Etudes de la Formation Professionnelle)

Année de création : 1986

Conditions d'entrée : BAC + 2 et trois années d'expérience professionnelle dans le domaine de la formation.

Public visé : Toute personne engagée dans des actions de formation.

Mode d'accès au cursus : Pré-sélection sur dossier et entretien individuel.

Masse horaire de la formation : 600 heures d'enseignement et 1050 heures de travail personnel.

Organisation de la formation : Préparation du diplôme sur trois ans.

Modalités de validation des acquis : 1ère année : élaboration d'un projet d'étude et rédaction d'un rapport contrôlés par un jury. 2ème année : poursuite et mise à jour des travaux de l'année précédente. 3ème année : Mémoire représentant la poursuite des travaux des années précédentes, soutenu devant un jury.

(15)

Université de la Réunion

DUFA

Année de création : 1985

Conditions d'entrée : Trois critères sont définis : Avoir une expérience professionnelle de trois ans comme formateur d'adultes. Avoir suivi une formation de 300 heures minimum en psycho-socio-pédagogie des adultes, au cours des trois années précédentes. Posséder une compétence reconnue dans un domaine d'enseignement technologique ou général correspondant au niveau bac ou reconnu lors du recrutement par l'organisme de formation employeur.

Public visé : Actuels formateurs d'adultes ainsi que ceux qui voudraient devenir formateurs d'adultes tout en travaillant présentement dans des secteurs proches de la formation d'adultes.

Mode d'accès au cursus : Admission prononcée par un jury, après examen d'un dossier et entretien avec le candidat.

Masse horaire de la formation : 476 heures d'enseignement, auxquelles s'ajoutent quelques heures pour la préparation du mémoire et un suivi pédagogique sur le terrain.

Organisation de la formation : Par regroupements de 1 à 6 jours pendant deux ans.

Modalités de validation des acquis : Trois épreuves + soutenance d'un mémoire + présentation au jury d'une production pédagogique originale expérimentée en situation habituelle de formation.

Niveau du diplôme dispensé : Licence "libre", ne donnant pas automatiquement accès à la maîtrise.

(16)

I.U.T. de La Rochelle

DUPHA

(Diplôme Universitaire "Potentiel Humain et Apprentissage")

Conditions d'entrée : Bac + 3 ou équivalent.

Public visé : Professionnels de la formation et de la communication : enseignants, formateurs, responsables de formation, éducateurs, psychologues scolaires, orthophonistes.

Masse horaire de la formation : 146 heures.

Organisation de la formation : 2 jours par mois sur une année universitaire.

Modalités de validation des acquis : Soutenance d'un mémoire de 80 à 120 pages.

Niveau du diplôme dispensé : Diplôme Bac + 4 de l'Université de Poitiers.

Coût : 6500 francs.

(17)

Universités de Lille I (C.U.E.E.P.) et Lille III (F.C.E.P.)

DUFA

Année de création : 1974

Conditions d'entrée : Bac ou ESEU

Public visé : Personnes engagées ou non dans une activité professionnelle ou sociale, désireuses d'acquérir ou de renforcer une qualification professionnelle dans le domaine de la Formation Professionnelle Continue et de l'Éducation Permanente.

Mode d'accès au cursus : Avoir 25 ans ou 21 ans et 3 années d'activité professionnelle salariée.

Masse horaire de la formation : 480 heures.

Organisation de la formation : 12 U.V. de 40 heures à horaire hebdomadaire. Le cursus est prévu pour être réalisé sur deux ou trois ans.

Modalités de validation des acquis : Validation de chaque U.V. par contrôle continu. Une U.V. donne lieu à la rédaction d'un rapport de stage ; une autre à la rédaction d'une note de synthèse faisant l'objet d'une soutenance devant un jury.

Niveau du diplôme dispensé : Homologué au plan national au niveau II en tant que diplôme professionnel. Permet l'entrée en Licence de Sciences de l'Éducation (Lille I et Lille III) avec équivalences pour une partie du cursus de licence et maîtrise.

Coût : 43 francs de l'heure.

Conventions d'association : Avec l'Université de Picardie.

(18)

C.U.C.E.S (Nancy I et II)

LICENCE DE SCIENCES DE L'EDUCATION AMENAGEE EN FORMATION CONTINUE

Année de création : 1983

Conditions d'entrée : Le candidat doit justifier d'une expérience professionnelle dans le domaine de la formation. Diplôme de 1er cycle des Universités ou une équivalence (en fonction des activités professionnelles ou des formations antérieures).

Public visé : Formateurs d'adultes en situation professionnelle. Enseignants s'orientant vers la formation de formateurs. Personnels en situation d'accompagnement de stage et d'animation de situation d'alternance. Professionnels des secteurs associatifs, des collectivités locales ou régionales engagés dans la formation.

Mode d'accès au cursus : Curriculum vitae présenté au cours d'un entretien pour les candidats demandant une équivalence.

Masse horaire de la formation : 340 heures + 40 heures pour la réalisation d'une étude.

Organisation de la formation : Sessions de 2 à 5 jours pendant deux ans.

Modalités de validation des acquis : Evaluation continue, la plupart des modules donnant lieu à un travail écrit individuel.

Coût : 15 000 francs pour les deux ans.

(19)

C.U.C.E.S. (Nancy I et II)

DIPLOME DE TECHNICIEN SUPERIEUR D'UNIVERSITE
(formation de formateurs)

Public visé : Formateurs spécialisés des centres de formation des entreprises. Spécialistes souhaitant exercer des fonctions de formateurs.

Masse horaire de la formation : 1160 heures maximum sur 1 ou 2 ans.

Organisation de la formation : Formation modulaire avec itinéraire individualisé, après étude du dossier et entretien.

(20)

Université de Nantes

DUFA

Conditions d'entrée : Bac ou équivalent + expérience professionnelle + âgé de plus de 25 ans.

Public visé : Formateurs ou anciens formateurs de dispositifs "Jeunes et Demandeurs d'Emploi de Longue Durée". Toute personne qui, à partir d'une expérience professionnelle différente, souhaite se diriger vers le métier de la formation.

Mode d'accès au cursus : Examen des dossiers par un jury ; éventuellement, un entretien.

Masse horaire de la formation : 480 heures.

Organisation de la formation : 14 semaines de 34 heures, une semaine par mois.

Modalités de validation des acquis : Présentation de travaux au cours des sessions. Soutenance d'un mémoire à la fin de la formation.

Niveau du diplôme dispensé : Le DUFA permet une inscription à certaines licences de l'Université de Nantes, ainsi qu'à la licence ou la maîtrise de Sciences de l'Éducation de Paris VIII.

Coût : 14 000 francs (3 500 pour les demandeurs individuels et les formateurs du plan "Jeunes et Demandeurs d'Emploi de Longue Durée").

Convention d'association : Avec Paris VIII.

(21)

Université René Descartes (Paris V)

DUFA

Année de création : 1983

Conditions d'entrée : Expérience professionnelle de la formation. Bac + 3. Existence d'un projet en tant que formateur.

Public visé : Formateurs ayant déjà une expérience de la formation et qui souhaitent, dans la perspective d'une professionnalisation ou d'une reconversion, acquérir des bases théoriques, des instruments d'analyse, des outils méthodologiques et techniques.

Mode d'accès au cursus : Sélection sur dossier et après entretien.

Masse horaire de la formation : 1008 heures en un an.

Organisation de la formation : Travaux théoriques modulaires. Tutorat. Mise en situation professionnelle. Travail personnel de recherche dans le cadre d'un séminaire méthodologique.

Modalités de validation des acquis : Évaluation pour chacun des modules. Soutenance d'un mémoire devant jury.

Coût : 20 000 francs.

(22)

Université de Paris VIII

DUFA

Année de création : 1981

Conditions d'entrée : Baccalauréat et deux années d'études supérieures.

Public visé : Personnes qui désirent élargir leur expérience de formateur ou qui, en fonction de leur expérience professionnelle, désirent se diriger vers les fonctions de formation.

Mode d'accès au cursus : Présélection sur dossier, tenant compte des acquis professionnels et entretien individuel.

Masse horaire de la formation : 500 heures de cours. Stage obligatoire de 320 heures dans un organisme de formation.

Organisation de la formation : Enseignement continu sur un an (30 heures par semaine).

Modalités de validation des acquis : Participation assidue à la formation. Soutenance d'un mémoire devant un jury.

Niveau du diplôme dispensé et équivalences : Accès en maîtrise de Sciences de l'Education après Dépôt d'un dossier de demande d'équivalence.

Coût : 18 000 F.

Convention d'association : Avec l'Université de Nantes.

(23)

Université Paris Dauphine (Paris IX)

DUFA

Mentions : Première année : responsable de formation, consultant. Deuxième année : expert européen en formation.

Année de création : 1979

Conditions d'entrée : Etre titulaire d'un diplôme de second cycle. Parler anglais et une autre langue européenne. Disposer d'une expérience professionnelle de 3 ans (dans le champ de la formation des adultes pour l'accès à la seconde année).

Public visé : Adultes voulant accéder aux fonctions de responsabilité interne ou de conseil extérieur dont les entreprises et les organismes ont besoin en matière de formation.

Mode d'accès au cursus : Sélection par examen du dossier, entretiens semi-collectifs suivis de tests et tests de langues. Les deux années peuvent être préparées séparément, ou à la suite l'une de l'autre.

Organisation de la formation : Alternance entre des mises en situation professionnelle, le séminaire de méthode, la formation théorique (décidée à partir des besoins recensés dans le séminaire) et la conduite du projet personnel.

Modalités de validation des acquis : 1ère année : dossier à l'issue de chaque mise en situation professionnelle ; réalisation et validation d'une production liée à l'exercice du métier. 2ème année : dossier d'analyse sur un point particulier de la formation des adultes en Europe ; mémoire portant sur la réalisation d'un projet européen auquel le candidat aura contribué.

Coût : 35 000 francs.

(24)

C.N.A.M.

DIPLOME DE FORMATEUR DU C.N.A.M.

Conditions d'entrée : Bac + 2

Public visé : Professionnels de la formation qui veulent se perfectionner dans l'exercice de leur métier. Personnes ayant déjà une expérience de la formation des adultes et désireuses de s'y qualifier. Personnes n'ayant pas d'expérience préalable de la formation mais souhaitant s'y intéresser de plus près.

Organisation de la formation : 9 unités de valeur comprenant habituellement un cours de deux heures et un TP de trois heures. Chaque demi-valeur s'étend sur un semestre, à raison d'une séance par semaine. Formation organisée hors temps ouvrable (H.T.O.), en fin de journée ou le samedi (ex "Cours du soir").

Modalités de validation des acquis : Chaque unité de valeur se valide, suivant les cas, par un examen sur table, par un mémoire ou par contrôle continu. L'accès au diplôme de formateur est réservé aux personnes ayant au moins quatre années d'expérience professionnelle dont deux dans la formation. L'obtention de ce diplôme implique, outre la validation des unités de valeur, la rédaction et la soutenance d'un mémoire devant jury.

Coût : 500 francs d'inscription par an.

(25)

Centre de Formation de Formateurs du C.N.A.M. (C2F)

DIPLOME DE FORMATEUR DU C.N.A.M. (cycle "Fonction Formation et Prévision Sociale" : FFPS)

Année de création : 1973

Conditions d'entrée : Bac + 2 et possession d'une expérience professionnelle de quatre années dont deux dans la formation.

Public visé : Formateurs en activité.

Mode d'accès au cursus : Sélection sur dossier et sur présentation d'un projet personnel et professionnel.

Masse horaire de la formation : 770 heures.

Organisation de la formation : Six UV capitalisables correspondant à 22 modules de 35 heures pendant deux ans.

Modalités de validation des acquis : Chaque UV est validée par un mémoire de 10 à 30 pages. Le diplôme est décerné après la soutenance devant un jury d'un mémoire de 80 à 150 pages.

Niveau du diplôme dispensé : La validation de l'ensemble des UV constitue l'équivalence d'un 2ème cycle d'études supérieures. Le diplôme correspond à la première partie d'un 3ème cycle universitaire.

Coût : 48 000 francs.

(26)

Chaire de Formation des Adultes du C.N.A.M.

DOCTORAT

Conditions d'entrée : DEA

Public visé : Personnes exerçant une activité professionnelle dans la formation des adultes et se préparant à des fonctions d'enseignement et de recherche dans ce champ.

Mode d'accès au cursus : Présentation d'un projet de recherche et obtention d'un DEA en Sciences de l'Éducation ou différentes branches des Sciences Humaines. Cinq chaires du C.N.A.M. (dont la chaire de formation des adultes, se sont associées pour proposer un DEA "Gestion du personnel, développement des ressources humaines et relations sociales" (en collaboration avec H.E.C.).

Organisation de la formation : Séminaires et ateliers de recherche.

Modalités de validation des acquis : Rédaction et soutenance d'une thèse.

(27)

A.F.P.A.

CFP

(Certificat de Formation Pédagogique)

Public visé : Nouveaux formateurs recrutés dans un centre A.F.P.A.

Organisation de la formation : Formation MAIF (Modulaire en Alternance et Individualisée des Formateurs) de 10 semaines en moyenne. Prise en charge progressive de séquences d'enseignement.

(28)

Université de Pau et des Pays de l'Adour

FOR.CO-UPPA

Conditions d'entrée : Bac ou ESEU.

Public visé : Formateurs du secteur public et privé. Formateurs des filières 16-25 ans. Travailleurs indépendants dans le domaine de la formation. Responsables de formation et conseillers en formation.

Masse horaire de la formation : 240 heures.

Organisation de la formation : 12 modules indépendants de 20 heures chacun.

Modalités de validation des acquis : Rédaction et soutenance d'un mémoire + épreuve écrite + épreuve orale.

Niveau du diplôme dispensé : Accès possible en licence de Sciences de l'Éducation (Bordeaux II) pour les titulaires d'un diplôme bac + 2 et les personnes ayant 3 années de pratique socio-éducative.

(29)

Universités de Rennes I, II (avec le C.A.F.O.C)

DUFA

Année de création : 1983

Conditions d'entrée : Bac + 2. Bac + deux années d'expérience professionnelle dans la formation. 5 ans d'expérience professionnelle + 2 années d'expérience dans la formation.

Public visé : Formateurs en cours d'emploi.

Masse horaire de la formation : 420 heures.

Organisation de la formation : Trois journées consécutives par mois pendant deux ans.

Modalités de validation des acquis : Validation après obtention de neuf modules et soutenance d'un mémoire.

Niveau du diplôme dispensé : Licence.

(30)

Universités de Rennes I, II
(avec le C.A.F.O.C et l'A.F.P.A.)

DUFF

(Diplôme Universitaire Fonction Formation)

Conditions d'entrée : Bac + 2 ou niveau équivalent. Dérogations accordées par validation des acquis en fonction de l'expérience professionnelle.

Public visé : Responsables de formation et/ou de personnel. Personnels d'encadrement qui souhaitent mieux appréhender "l'effet formation" relatif aux évolutions possibles dans leur service. Conseillers ou chargés de mission en formation continue. Formateurs d'entreprises ou d'organismes.

Masse horaire de la formation : 420 heures.

Organisation de la formation : 60 journées réparties sur deux années par sessions mensuelles de trois journées.

Niveau du diplôme dispensé : Bac + 3.

Coût : 10 500 francs par an.

(31)

Collège Coopératif en Bretagne et I.N.P.A.R.
(Institut National de Promotion Agricole et Rurale), en collaboration avec Rennes I et II.

DHEPS

(Diplôme des Hautes Etudes en pratique Sociale - Option : Formateurs d'Adultes en Milieu Rural)

Conditions d'entrée : Aucun niveau de formation préalable n'est requis.

Public visé : Toute personne exerçant une fonction de formation et justifiant de cinq années de pratique professionnelle. Pour l'option "formation d'adultes en milieu rural" : animateurs de formation des organisations professionnelles agricoles et des entreprises de l'agro-alimentaire ; conseillers et agents de développement de milieu rural ; formateurs et enseignants des Centres de Formation Professionnelle Agricole, des Maisons Familiales Rurales et des Instituts Ruraux d'Education et d'Orientation.

Mode d'accès au cursus : Admission après examen d'un dossier.

Masse horaire de la formation : 1080 heures.

Organisation de la formation : Formation étalée sur trois ans et comprenant trois modules de 360 heures : 54 jours de séminaires regroupés par trois jours tous les deux mois ; séquences de travail collectif ; élaboration d'un mémoire individuel.

Modalités de validation des acquis : Inventaire et synthèse des travaux chaque année, avec soutenance de mémoire devant un jury la dernière année.

Niveau du diplôme dispensé : Niveau maîtrise.

Coût : 25 000 francs.

(32)

Université François Rabelais de Tours
(en collaboration avec Rennes I et II, l'Université de Nantes, l'U.C.O d'Angers, l'A.F.P.A. de Bretagne, le C.A.F.O.C. de Rennes)

DUSSEFA

(Diplôme Universitaire Supérieur Spécialisé à orientation Européenne en Formation d'Adultes)

Conditions d'entrée : Personnes en activité professionnelle : niveau 2ème cycle et 3 ans de pratique professionnelle. Etudiants : maîtrise de Sciences de l'Education, DUEPS, DHEPS.

Public visé : Responsables de formation et/ou de personnel. Personnels d'encadrement. Conseillers, consultants ou chargés de mission en formation d'adultes. Formateurs d'entreprise ou d'organismes. Etudiants ayant une expérience professionnelle appropriée.

Masse horaire de la formation : 400 heures plus un stage d'au moins quatre mois (éventuellement sur le lieu de travail habituel).

Organisation de la formation : Séminaires de trois jours par mois pendant 20 mois.

Modalités de validation des acquis : Soutenance d'un mémoire devant un jury.

Niveau du diplôme dispensé : 3ème cycle (habilitation nationale DESS en cours).

Coût : 26 000 francs.

Conventions d'association : Coopération engagée avec sept Universités de six pays européens : Belgique, Danemark, Espagne, Grande-Bretagne, Portugal, R.F.A. , ainsi qu'avec le Québec.

Université François Rabelais de Tours
(en collaboration avec le C.A.F.O.C.)

DUEPS
(Diplôme Universitaire d'Etude de la Pratique Sociale)

Année de création : 1987

Conditions d'entrée : Etre formateur depuis cinq ans.

Public visé : Formateurs intervenant auprès de demandeurs d'emploi.

Organisation de la formation : Six réunions de deux jours par an pendant trois ans. Durée pouvant être réduite à deux ans pour les titulaires d'un DEUG ou titre équivalent. Travail personnel important.

Modalités de validation des acquis : Production écrite de 30 pages la première année, de 50 pages la seconde. Soutenance d'un mémoire de 150 pages devant un jury la troisième année.

Niveau du diplôme dispensé : BAC + 4.

Coût : 2 000 francs par an.

ANNEXE 3

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

BRUNO RICHARDOT (CUEEP - UNIVERSITE DE LILLE I.)

-
1. LES FORMATEURS, QUI SONT-ILS ?
 2. LES FORMATEURS, LEUR PROFESSIONNALITE ET LEUR PROFESSIONNALISATION
 3. LES FORMATIONS DE FORMATEURS:
 31. QUELLES INTERROGATIONS ET QUELLES POLITIQUES ?
 32. QUELLES OFFRES DE FORMATION ?

INDEX

Remarques :

- 1 Ces repères bibliographiques, arrêtés en septembre-octobre 1989, ne retiennent que les ouvrages ou articles de langue française.
- 2 Le classement de tel ou tel ouvrage ou article sous telle ou telle rubrique relève (parfois) d'un choix arbitraire, notamment lorsque l'écrit en question investit l'ensemble de la problématique.
- 3 Ce travail ne concerne que les dix dernières années; pour les années précédentes, on peut consulter *EDUCATION PERMANENTE*, n° 49/50, octobre 1979 (pp.190-200), *ACTUALITE DE LA FORMATION PERMANENTE*, n° 30, septembre-octobre 1977 (pp.91-93) et, par exemple, LESNE (M), "La formation des formateurs d'adultes" dans *Traité des sciences pédagogiques*, tome 8, P.U.F., Paris 1978 (pp.229-278).
- 4 Ce document de travail a été élaboré avec le concours de Raymond BOURDONCLE (INRP), Magali CHAZEAU (responsable du service documentation du Centre INFFO), Jacques HEDOUX (maître de conférences, UFR de sciences de l'éducation et des pratiques de formation, Université Charles de Gaulle), Madeleine MAILLEBOUIS (documentaliste à la Chaire de formation des adultes, CNAM) et Véronique THERRY (documentaliste au CARIF Nord-Pas de Calais).

Première partie : LES FORMATEURS, QUI SONT-ILS ?

A.F.P.A.

"Des formateurs de l'afpa se racontent", *Education permanente AFPA*, n° 98, juin 1989 (pp. 55-69 du supplément AFPA)

BAPST (C)

"Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ? Une étude de l'A.D.E.P.", *Etudes et expérimentations*, n° 4, novembre-décembre 1983 (pp. 25-28)

BAPST (C), BEAUVALLET (E), GUERIN (M)

Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ?, A.D.E.P., Paris 1983 (105 p.)

BRETON (J), FEUTRIE (M), HEDOUX (J), MLEKUZ (G), RICHARDOT (B)

Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation, L.A.S.T.R.E.E.(Université Lille I) et ADACFO de Sallaumines-Noyelles, Lille 1984 (389 p.)

DUBAR (C), DUBAR (E), FEUTRIE (M), GADREY (N), HEDOUX (J), VERSCHAVE (E)

L'autre jeunesse, P.U.L., Lille 1987 (264 p), [la troisième partie de cet ouvrage, constituée des chapitres VII et VIII, s'intitule: "les organismes du dispositif et leurs formateurs"]

DUBUS (A)

Les conseillers en formation continue sont-ils agents de changements ?, Université Lille III, thèse 3ème cycle, 1980

DUBUS (A)

"Les conseillers en formation continue", *Actualité de la formation permanente*, n° 54, septembre-octobre 1981 (pp. 25-36)

DUGUE (E)

"Les formateurs jeunes: identité, statut, intégration", *Education Permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 29-42)

FEUTRIE (M)

Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais, O.R.C.E.P.-C.U.E.E.P. USTL, Lille 1984 (82 p.)

FEUTRIE (M), HEDOUX (J), VERSCHAVE (E)

"Les formateurs et les candidats-formateurs du dispositif 16-18 ans", dans *Troisième rapport de la mission d'observation Nord-Pas de Calais*, document de travail, juillet 1983 (pp. 85-126)

FRANCESHI (D)

"Formateurs, un autre rôle pour les cadres", *Usine nouvelle*, n° 39, septembre 1981

GAGNON (C)

"Un nouvel acteur: le formateur d'adultes", *R.I.A.C.* Montréal, n° 9/49, printemps 1983 (pp. 41-46)

GAUTER (J)

"Les formateurs occasionnels", *Actualité de la formation permanente*, n° 47, juillet-août 1980 (pp. 25-31)

HEBRARD (P)

La place du formateur, représentations et réalités: contributions à l'analyse institutionnelle de l'éducation permanente, Université Grenoble 3, thèse 3ème cycle, 1980

HEDOUX (J)

"Champ et agent éducatif", *Culture*, n° 2, juin 1982 (pp. 20-24)

HEDOUX (J)

"Approche sociologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983 (pp. 71-78)

HEDOUX (J)

"Des formateurs et leurs publics jeunes: solidarités et proximités sociales ?", *Education permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 43-65)

HEDOUX (J), VERMERSCH (P), DELEDICQUE (MG), NOEL (A), NOEL (C)

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

HEZARD (L)

"Des formateurs de formateurs universitaires en mal d'identité et de reconnaissance", *Actualité de la formation permanente*, n° 89, juillet-août 1987 (pp. 4-5)

HOOGE (B)

Une approche inter-institutionnelle: le développement des métiers de la formation en Bretagne, CAFOC, Rennes 1989 (manuscrit, 8 p., à paraître dans *Actualité de la formation permanente*)

JOBERT (G)

Les formateurs d'adultes, Matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel, Délégation à la formation professionnelle, Paris 1987 (313 p.)

LECLERCQ (V)

Etude sur les formateurs, C.U.E.E.P., département Travailleurs Migrants, Lille 1987 (16 p.)

MOCRETTE (J-P)

Les formateurs à l'image, Enquête auprès d'adultes dans la région Nord-Pas de Calais, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Université Lille3, 1985 (74 p.)

NOEL (A)

Education populaire et formation permanente, alliances et mésalliances. Le recrutement des formateurs comme symptôme d'enjeux, Université Lille I et Lille III, mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, 1987 (103 p.)

PIETTRE (F)

A propos de la définition du profil des formateurs jeunes, CNAM-C2F, Paris 1982 (12 p.)

RIBAMAR RIBEIRO (J de)

Représentations de la culture des immigrés et pratiques éducatives chez les formateurs d'adultes, Université Lyon 2, thèse 1981 (279 p.)

SOREL (M)

Propositions pour une formation de formateurs jeunes. Etude des caractéristiques des publics jeunes et des publics formateurs, Université Paris V, thèse 3ème cycle, 1985

SUR (J)

Emilie ou l'éducation des adultes, témoignage d'un formateur, INSEP-ERES, Paris 1981

THERY (B)

"Formation en alternance et formation des adultes: quelques réflexions à partir de portraits de formateurs européens", *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983 (pp. 45-50)

VASCONCELLOS (M)

Les formateurs: groupe social et identité professionnelle (rapport final), Université Paris VIII, Paris 1987 (77 p.)

Deuxième partie : LES FORMATEURS, LEUR PROFESSIONNALITE ET LEUR PROFESSIONNALISATION

ABALLEA (F), AUCLAIR (E), LEPAGE (J)

Evaluation des stages de préparation à l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans (1986-1987), Etude qualitative approfondie, FORS, Paris 1987 (108 p.)

A.F.P.A.

La formation des formateurs : l'expérience de l'A.F.P.A., Education permanente éditions, Paris 1989 (172 p.)

AGNEL (J)

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

ANDREUCCI (C), ANDRE (J-C)

Etude comparative des fonctions des enseignants en formation initiale et formation continue d'adultes, INRP, Paris 1986 (200 p.)

ANDREUCCI (C), BOURDONCLE (R)

Les fonctions des enseignants en formation continue: étude comparative de leurs comportements d'accueil des élèves et des stagiaires, INRP, Paris 1984 (64 p. + annexes)

A 3 E (Association pour l'étude de l'emploi en Europe)

Etude réalisée par CHANTELOUBE (J-P) et MAHE (M-C), *Les métiers de la formation. Qualifications et formation professionnelle*, Paris 1984, 2 tomes (151 p. et annexes + 96 p. et annexes)

A 3 E (Association pour l'étude de l'emploi en Europe)

Pratiques professionnelles des responsables de formation en entreprise, Paris 1986, 3 tomes (161 p. + deux tomes annexes non paginés)

A.P.E.C. (Association pour l'emploi des cadres)

La formation, quels métiers ?, *Formation, profils, postes, rémunération, évolutions*, Dunod-Bordas, Paris 1984 (194 p.)

AUBRUN (S), OROFIAMMA (R)

Les compétences de troisième dimension, CNAM-C2F, Paris mai 1989, document de travail (6 p.)

AUMONT (B), MESNIER (P-M)

"Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé", *Formation Développement*, n° 74, 4ème trimestre 1985 (pp. 19-39)

BLANC (M), COURTAT (S), LAURENTIN (A)

"Les personnels de "production" de la formation: essai de classification des formateurs" (CERCAF), *Actualité de la formation permanente*, n° 47, juillet-août 1980 (pp. 32-39)

BOUMENDIL (M)

"Le point sur la protection sociale des animateurs de la formation continue", *Actualités de la formation permanente*, n° 56, janvier-février 1982 (pp. 89-95)

BOUMENDIL (M)

"Jurisprudence: la nature juridique du contrat qui unit un formateur vacataire à un organisme de formation", *Actualité de la formation permanente*, n° 57, mars-avril 1982 (pp. 71-72)

BRAUN (A)

Enseignant et/ou formateur, Editions d'organisation, Paris 1989 (176 p.)

BUDO (M)

"Formateur en entreprise : quelles attitudes pour quel métier ?", *Gestion 2000*, n° 3/1988, Louvain-La-Neuve (pp. 111-120)

CASPAR (P), VONDERSCHER (M-J)

Profession: responsable de formation, Editions d'organisation, Paris 1986 (211 p.)

Centre IDEES (Centre d'études et de recherches pour l'innovation et le développement économique et social)

Les statuts professionnels des travailleurs de la formation professionnelle continue, Délégation à la formation professionnelle, Paris 1988, 2 tomes (183 p.+ annexes)

CEPEDE (J-P)

"Protection sociale des formateurs: travailleurs indépendants ou salariés ?", *Actualité de la formation permanente*, n° 94, mai-juin 1988 (pp. 97-101)

C.F.D.T.

Formation. Des métiers qui bougent, 3 fascicules, septembre 1987 (4 p., 20 p. et 8 p.)

CHANTELOUBE (J-P)

"Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles", dans *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Délégation à la formation professionnelle, La documentation française, Paris 1987 (pp. 111-127)

CHEVALIER (P)

"Nouvelles technologies éducatives et métier de formateurs: une influence réciproque", *Actualité de la formation permanente*, n° 98, janvier-février 1989 (pp. 32-38)

COUFFINHAL (F), MONTLIBERT (O)

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

Délégation à la formation professionnelle

Quelle formation ? Quels formateurs ?, La documentation française, Paris 1987 (152 p.)

DEWITTE (S)

"Nouvelle problématique de la formation", *Actualité de la formation permanente*, n° 90, septembre-octobre 1987 (pp. 105-112)

DEWITTE (S)

"Contribution au débat sur les métiers de la formation", *Jeunes et Technologies*, n° 19, mai 1988 (pp. 11-16)

DEWITTE (S)

"Essais de typologie des métiers de la formation", *Actualités de la formation permanente*, n° 95, juillet-août 1988 (pp. 75-83), et *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.17/n° 3, septembre 1988 (pp. 249-264)

EDUCATION ET SOCIETE, n° 4, septembre-octobre 1983 (168 p.)

"Les tuteurs dans le dispositif jeunes"

EDUCATION PERMANENTE, n° 74, juin 1984 (240 p.)

"Les formateurs, quoi de neuf ?"

EDUCATION PERMANENTE, n° 81, 1985

"Ingénierie de la formation"

FORMATION ENTREPRISES, n° 16, novembre-décembre 1986 (pp. 29-30)

"A.F.P.A.: les formateurs du troisième type sont arrivés"

FORMATION PROFESSIONNELLE, n° 13, décembre 1983 (64 p.)

"Les formateurs"

FRITSCH (P)

"Animation et formation: nouvelles données ou nouvelle donne ?", *Education permanente*, n° 68, juin 1983 (pp. 67-83)

G.A.R.F.

Memento du responsable de formation, Paris 1985

G.S.C.I. (Groupe de sociologie de la création institutionnelle)

Les formateurs, agents effectifs de la formation continue : étude de leurs itinéraires de professionnalisation, [cf. *Etudes et expérimentations*, n° 23-24 (p. 38)]

INFOSUP, n° 93, avril 1986 (11 p.)

"Les métiers de la formation"

INITIATIVE ET FORMATION, n° 45, mars-avril 1985 (pp. 1-6)

"Un métier à créer"

IOTA+, n° 12, mars 1988 (6 p.)

"Le rôle du formateur en A.P.P."

JACQUET (O)

"Les formateurs: organisation de la profession et situation juridique", *Actualité de la formation permanente*, n° 44, janvier-février 1980 (pp. 40-53)

JACQUET (O)

"Vers un statut du formateur ?", *Actualité de la formation permanente*, n° 63, mars-avril 1983 (pp. 37-38)

JACQUET (O)

"Le rôle des tuteurs en entreprises, analysé dans un mémoire édité par l'Université de Paris I", *Actualité de la formation permanente*, n° 65, juillet-août 1983 (p. 23)

JACQUET (O)

"Jurisprudence en matière de formation professionnelle continue (situation juridique du formateur)", *Actualité de la formation permanente*, n° 66, septembre-octobre 1983 (pp. 61-62)

JAOUI (H)

"Le formateur du futur", *Humanisme et entreprise*, n° 167, 1988 (pp. 61-66)

JOBERT (G)

"Les formateurs d'adultes: des métiers ou une profession ? A propos d'une étude de l'association A3E", *Etudes et expérimentations*, n° 9, septembre-octobre 1984 (pp. 1-8)

JOBERT (G)

"Processus de professionnalisation et production du savoir", *Education permanente*, n° 80, septembre 1985 (pp. 125-146)

JOBERT (G)

Production de la compétence et technologies nouvelles de formation, Université Paris-Dauphine, 1986, (ronéo, 71 p.)

JOBERT (G)

"La professionnalisation des formateurs", dans *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Délégation à la formation professionnelle, La documentation française, Paris 1987 (pp. 129-138)

JOBERT (G)

"Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes", *Education permanente*, n° 87, septembre 1987 (pp. 19-34)

JOBERT (G)

"La professionnalité des formateurs: point de vue de recherche", (Communication au colloque *Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs*, 1 et 2 octobre 1987, Actes pp. 47-55), *Etudes et expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988 (pp. 23-29)

- LE BOTERF (G), DUPOUEY (P), VIALLET (F)
L'audit de la formation professionnelle, Les éditions d'organisation, Paris 1985 (195 p.)
- LENNUIER (F)
 "...et à l'Education notionale, quoi de neuf ?", *Education permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 67-73)
- LESNE (M)
Lire les pratiques de formateurs des adultes, Editions Edilig, Paris 1984
- LIAISONS SOCIALES, Législation sociale, C2, n° 6111 du 16/06/88 (14 p.)
 "Organismes de formation, première convention collective nationale"
- LIETARD (B)
 "Développer le professionnalisme des formateurs", *Jeunes et technologies*, n° 16, novembre 1987 (pp. 11-12)
- LUCAS (A-M), MAZURIER (F)
 "Quelle formation ? Quels formateurs ?", *Actualité de la formation permanente*, n° 86, janvier-février 1987 (pp. 9-15)
- MAHE (M-C), CHANTELOUBE (J-P)
 "Les formateurs d'adultes: des métiers ou une profession ?, Réponse à Guy JOBERT", *Etudes et expérimentations*, n° 10, novembre-décembre 1984 (pp. 27-30)
- MALGLAIVE (G)
La formation et la qualification des agents de la formation continue, Ministère de la formation professionnelle, Paris 1983 (95 p.+ annexes)
- MALGLAIVE (G)
 "La formation et la qualification des agents de la formation", *Actualité de la formation permanente*, n° 63, mars-avril 1983 (pp. 39-45)
- MALGLAIVE (G)
 "Les formateurs de l'E.A.D.", *Actualité de la formation permanente*, n° 87, mars-avril 1987 (pp. 46-47)
- MALGLAIVE (G)
 "Où vont les formateurs ?", *Actualité de la formation permanente*, n° 90, septembre-octobre 1987 (pp. 113-120)
- MALGLAIVE (G)
Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie, Université Paris V, thèse d'Etat 1988 (354 p.), (à paraître aux P.U.F. en 1990)
- Ministère de l'éducation nationale
Formations qualifiantes de formateurs intervenant en formation d'adultes, Commission "CERVEL", compte-rendu établi par DUBUS (A), Paris 1982 (52 p.)

MONACO (A)

"La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes", *Education permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 191-197)

OUAKNINE (R)

Le conseil en formation auprès des entreprises, CAFOC, Créteil 1987 (248 + 59 p.)

PECHENART (J-M)

"Les trois âges de la formation", *Formation continue et développement des organisations*, n° 75, janvier-mars 1987 (pp. 4-8)

PIETTRE (F) et alii

Emploi, statut et formation de formateurs contractuels de l'Education Nationale, CNAM-C2F, Paris 1982 (32 p.)

PINATEL (H)

"Tutorat et relations entre organismes de formation et entreprise", *Actualité de la formation permanente*, n° 64, mai-juin 1983 (pp. 43-45)

PLESSIS (J-C)

Concevoir et gérer la formation dans l'entreprise, Editions d'organisation, Paris 1984 (162 p.)

POLLEFOORT (R)

"Formateur demain, quel métier ?", *Formation continue et développement des organisations*, n° 75, janvier-mars 1987 (pp. 11-16)

SAINTSAUVEUR (A), LAPRA (J-P)

La fonction formation dans l'entreprise, Dunod, Paris 1989 (220 p.)

SCHOLER (M)

La technologie de l'éducation. Concepts de base et application, Presses de l'Université de Montréal, Montréal 1983 (197 p.)

SERIEYX (H)

"La nouvelle formation", *Actualité de la formation permanente*, n° 44, janvier-février 1980 (p.90)

SE.FO.C.E.P.(Service de Formation Continue et d'Education Permanente, Université Rennes 2)

Analyse des besoins en formation des formateurs intervenant auprès des publics 16/25 ans en région Bretagne, Délégation à la formation professionnelle, Rennes 1989 (67 p.+ annexes)

S.N.E.P.T.-C.G.T.

"Conseillers en formation continue et contractuels", *Info BP-SNEPT*, supplément au n° 160, 7/12/83 (9 p.)

THERY (B)

"L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes", *Education permanente*, n° 66, décembre 1982 (pp. 37-52)

THERY (B)

Situation professionnelle et formation des formateurs dans la communauté européenne, CEDEFOP, Berlin 1985 (169 p.)

VASCONCELLOS (M)

"Les formateurs, l'accès au métier", *Actualité de la formation permanente*, n° 94, mai-juin 1988 (pp. 102-106)

VATIER (R), MEIGNANT (A)

"Un aspect de l'audit de formation, la cohérence entre la formation et la gestion du personnel", *Education permanente*, n° 66, décembre 1982 (pp. 93-104)

VIALLET (F)

L'ingénierie de la formation, Editions d'organisation, Paris 1987 (184p.)

VINCENT (F)

"Du côté de l'entreprise: à l'ombre des tuteurs", *Actualité de la formation permanente*, n° 55, novembre-décembre 1981 (pp. 78-86)

VINCENT (F)

Les tuteurs en entreprise, Publications de la Sorbonne, Paris 1983 (169 p.)

VINCENT (F), FRADIN (N), PORTA (P)

Le rôle des tuteurs dans les actions "nouvelles qualifications", Etude réalisée à la demande de la Délégation à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficultés, A.D.E.P., Paris 1988, (53 p. + annexes)

WEMAERE (J)

"Professionnalisation du métier de formateur: point de vue d'un représentant d'une organisation professionnelle", Colloque *Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs*, 1 et 2 octobre 1987, Actes (pp. 41-45)

Troisième partie : LES FORMATIONS DE FORMATEURS

Université d'AVIGNON

Actes des rencontres universitaires de formations de formateurs diplômantes, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, Université Aix-Marseille 2, Avignon 29-30 mai 1987 (134 p.)

CNAM

Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs, Actes du colloque des 1 et 2 octobre 1987, organisé au CNAM à l'initiative de la Délégation à la formation professionnelle (84 p.)

Premier chapitre : QUELLES INTERROGATIONS ET QUELLES POLITIQUES ?

ALANIS HUERTA (A)

La formation des formateurs, une alternative de recherche en éducation: l'intégration et la formation de l'équipe pluridisciplinaire, Université Caen, 3ème cycle, 1984 (290 p.)

AUBRUN (S), PIETTRE (F), WEBER (A)

"Formation de formateurs et entreprise", *Pour*, n° 81, février 1982 (pp. 66-70)

BARBIER (J-M)

"Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation des formateurs", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4/1987 (pp. 73-86)

BARBIER (J-M)

"Chemin de recherche", *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 15, 1988 (pp. 21-37)

BARREAU (G)

"La formation des formateurs, son évolution et ses enjeux", *Hommes & migrations*, n° 1111, mars 1988 (pp. 42-45)

BIZET (J-A)

"La formation des professionnels de l'éducation comme moyen majeur de changement", *Pour*, n° 94, 1984 (pp. 63-68)

BIZET (J-A), RIGAUD (F)

Individualiser la formation : une recherche-action collective, séminaire national de Montrouge 12 et 13 décembre 1985, I.N.R.P., Paris 1986 (234 p.)

BLIGNIERES (A de), SCHWARTZ (B)

Projet de recherche sur la formation de formateurs à la formulation d'objectifs, Université Paris IX, mai 1980 (12 p.)

BOUILLET (A)

"Forme, former, formation, formateur: analyse, nécessité, urgence", *Connexions*, n° 35, 2ème semestre 1981 (pp. 119-134)

BRUNEL (C)

"Individualiser la formation des formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n° 89, juillet-août 1987 (p.41)

CHANIAK (R), LAMMER (R)

"Technologie de l'éducation et formation de formateurs", *Recherche pédagogique et culture*, n° 45, janvier-février 1980 (pp. 28-33)

C.L.P.(Comité Liaison Préformation)

Proposition d'un cursus pour un projet de qualification professionnelle des formateurs intervenant auprès des publics en difficulté d'insertion, Paris 1982

C.L.P.(Comité Liaison Préformation)

"Les associations et la qualification des formateurs", dossier conçu et réalisé par GARCIA (J), avec la collaboration de GAUTIER (P), DESENCLOS (F) et SELIER (M), *Courrier du C.L.P.*, n° 25, juillet 1987 (80 p.)

Collectif régional pour la formation des publics défavorisés

Etude sur les besoins de formation de formateurs des publics migrants dans la région Rhône-Alpes, C.L.P., Paris 1986 (71 p.)

C.R.E.D.I.J.

Apprenants apprenant ou les vicissitudes de formés, de formateurs et de chercheurs de formateurs. Recherche action en APP., Etude réalisée par MIOCHE (A), LANE (P) et AUMONT (B), Rouen 1989 (6 cahiers, 500 p.)

DUMONT (M), TOINARD (N), DELORME (C) (dir.)

Contribution méthodologique à la lutte contre l'illettrisme: formation de formateurs, U.N.A.P.E.C./I.C.E.P./C.E.P.E.C., Paris s.d. (129 p.)

EDUCATION PERMANENTE, n° 96, décembre 1988 (260 p.)

"La formation des enseignants"

FERRAND (J-L)

Eléments pour la construction d'un dispositif innovant de formation de responsable de formation dans un cadre régional, Etude préalable à la mise en place d'une Formation de Formateurs longue articulée sur le cycle FFPS du CNAM, Rapport final, Etude réalisée pour la Délégation à la formation professionnelle, CNAM-C2F, Paris 1988 (97 p.)

FERRY (G)

Le trajet de la formation - les enseignants entre la théorie et la pratique, Editions Dunod, Paris 1983 (112 p.)

FIGARI (G), VIGEZZI (M)

"Formation des formateurs à l'analyse des besoins de formation face aux nouvelles technologies. Une étude du GRIFE.", *Etudes et expérimentations*, n° 22, novembre-décembre 1986 (pp. 9-16)

FORMATION DEVELOPPEMENT, n° 78, 4ème trimestre 1987

"Former des formateurs pour le ré-apprentissage des connaissances de base"

GILLET (P)

"Le formateur et sa relation à la science", *Revue française de pédagogie*, n° 86, janvier-mars 1989 (pp. 121-127)

GRIFE (Groupe de recherches internationales sur la formation et l'éducation)

Nouvelles technologies et formation des formateurs à l'analyse des besoins, Une étude expérimentale sur l'analyse des besoins de formation consécutifs aux changements technologiques, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Paris 1986 (390 p.)

HABART (A)

Les formateurs et leur formation, Journées d'études du CNPF sur la formation continue, Deauville 1983 (8 p.)

HONORE (B), BRICON (J)

Former des enseignants, Editions Privat, coll. "Sciences de l'Homme", Paris 1980 (200 p.)

JAN (L)

"A propos d'une formation de tuteurs en entreprise", *Education permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 199-205)

KRICHEWSKY (M)

"Entre deux chaises, un espace de transition. Réflexions à propos d'un stage de formation de formateurs", *Pratiques de formation*, n° 1, mai 1981.

LABELLE (J-M)

"L'enseignant-formateur d'adultes: de la diversité de ses rôles à la problématique de son perfectionnement", *Actes du VIème colloque Formation continue, Universités du Nord*, Lille 1980 (pp. 67-70)

LECLERCQ (V), COCKX (B) et alii

"Formation de formateurs", *Actes du colloque des 6,7,8 septembre 1984 de Bruxelles, L'alphabétisation dans les pays industrialisés* (pp. 71-84)

LEMOINE (C)

"L'apport de la psychologie à la formation des formateurs", *Actes du VIème colloque Formation continue, Universités du Nord*, Lille 1980 (pp. 79-80)

LES SCIENCES DE L'EDUCATION pour l'ère nouvelle, n° 4/1987 (126 p.)

"Recherche éducative en science sociale et formation d'enseignants et de formateurs"

LIETARD (B)

"La place des cycles longs qualifiants dans la politique de la D.F.P.",
Colloque Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs, 1 et 2 octobre 1987, Actes (pp. 13-16)

LIETARD (B), BEAUMELOU (F)

"Vers un formateur européen ?", *Education permanente*, n° 99, septembre 1989 (pp. 55-66)

LUMBROSO (M)

Les enseignants-formateurs d'adultes de l'Académie de Rouen et leur formation, DAFCO-CAFOC, Rouen 1985 (73 p. + annexes)

MEYER (G)

"Former à la pédagogie par objectifs", *Education permanente*, n° 85, 3ème trimestre 1986 (pp.75-86)

Ministère de l'éducation nationale

La formation des personnels de l'éducation nationale, Rapport "PERETTI",
La documentation française, Paris 1982 (339 p.)

Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle

Circulaire n° 2331 du 20 juin 1985 relative à la formation de formateurs du dispositif jeunes

MINVIELLE (Y)

"Les formateurs et la question de l'épistémologie", *Pratiques de formation*, n° 4, octobre 1982 (pp. 53-59)

OROFIAMMA (R)

"Pour une poignée de formateurs...", *Education permanente*, N° 74, juin 1984 (pp. 103-115)

PALAZZESCHI (Y), SIMEON (F), SOREL (M), STEPHANI (D)

"Trois universités à la recherche de tuteurs", *Education et société*, n° 4, septembre-octobre 1983 (pp. 116-120)

PENICAUD (?)

"Investir dans la formation des formateurs", *Jeunes et technologies*, n° 16, novembre 1987 (pp. 13-15)

POISSON (D)

"Faut-il centrer la formation des formateurs sur la matière ? Analyse d'un exemple: la formation des formateurs de mathématiques", *Actes du VIème colloque Formation continue, Universités de Nord*, Lille 1980 (pp. 81-85)

POUR, n° 75-76, janvier-février 1981 (81 p.)

"Les formateurs et les sciences humaines"

PRATIQUES DE FORMATION, n° 10, décembre 1985

"Former les enseignants"

REBONDY (M-J)

Voies nouvelles de développement de la formation de formateurs
Etude dirigée par BARBIER (J-M) pour la Délégation à la formation professionnelle, CNAM, Centre de recherche sur la formation, Paris 1989 (113 p.)

THERY (B)

"L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes", *Education permanente*, n° 66, décembre 1982 (37-52)

THERY (B)

"Pour une formation de formateurs adaptée au contexte économique et social", CEDEFOP, *Formation professionnelle* n° 13, 1983

Deuxième chapitre : QUELLES OFFRES DE FORMATION ?

A.D.E.P.

La formation des formateurs et les universités, étude réalisée pour la délégation à la formation professionnelle, Paris 1982 (20 p. + annexes)

A.F.P.A.

Présentation du nouveau dispositif de formation pédagogique initiale des formateurs de l'AFPA: vers une formation modulaire, en alternance et individualisée des formateurs (M.A.I.F.), Montreuil 1986 (5 p.+ annexes)

BAPST (C)

La formation des formateurs jeunes. Le dispositif mis en place par le ministère de la formation professionnelle, éléments de problématique, A.D.E.P., Paris 1982 (26 p.)

BAPST (C)

L'Education nationale et la formation de formateurs dans le cadre du dispositif jeunes, A.D.E.P., Paris 1983 (33 p.)

BAPST (C)

"La validation des acquis des formations de formateurs jeunes", *Le courrier de l'ADEP*, n° 66, octobre-décembre 1983 (pp. 103-140)

BAPST (C)

La validation des acquis des formations de formateurs dans le cadre du dispositif jeunes, A.D.E.P., Paris décembre 1983 (62 p.)

BAPST (C)

Formation de formateurs programme 16-18 ans, A.D.E.P., Paris 1984 (26 p.)

BAPST (C), BARRAULT (P), BEAUVALLET-CAILLET (E)

La formation des formateurs pour les formations en alternance, A.D.E.P., Paris 1983 (80 p.)

- BAPST (C), BEAUVALLET-CAILLET (E)
Les programmes de formation de formateurs pour les jeunes de 16 à 18 ans, A.D.E.P., Paris 1982 (300 p.)
- BAPST (C), BEAUVALLET-CAILLET (E)
 "Les programmes de formation de formateurs pour les jeunes de 16-18 ans", *Actualité de la formation permanente*, n° 63, mars-avril 1983 (pp. 46-49)
- BAPST (C), BEAUVALLET-CAILLET (E)
 "La formation de formateurs dans le cadre du dispositif jeunes", *Courrier de l'ADEP*, n° 65, juillet-septembre 1983 (pp. 39-76)
- BAPST (C), BEAUVALLET-CAILLET (E)
Formation de formateurs en cours d'emploi. Action conduite par le département d'éducation permanente, université de Paris-Dauphine, janvier-juin 1983, A.D.E.P., Paris 1983 (24 p.)
- BARBIER (J-M)(dir.), VOLERY (L)
Rapport de l'étude de mise en place du dispositif de formation de formateurs de branches, CNAM, Paris 1986 (93 p.)
- BEAUVALLET-CAILLET (E), BAPST (C)
La formation des tuteurs EDF-GDF de la région Ile-de-France, A.D.E.P., Paris 1984
- BERCOVITZ (A)
 "Un suivi, ses repères et la bonne distance: tentative de description d'une supervision de formateurs", *Education permanente*, n° 65, octobre 1982 (pp. 70-81)
- BOURGOIS (Y), HEDOUX (J)
Les publics du DUFA de Lille, 1974 - 1987, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., n° 13, septembre 1989 (113 p.)
- BUISSON (P)
 "Formation de formateurs et pluri-institutionnalité", *Education permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 139-151)
- CEDEFOP
Dossier documentaire sur la formation des formateurs en France, Berlin 1988 (23 p.)
- C.C.C.A.(Comité central de coordination de l'apprentissage du BTP)
Formation et perfectionnement : la formation, un investissement pour les associations, C.C.C.A., Paris 1988 (non pag.)
- CHAMBON (F)
 "Le dispositif de formation de formateurs "jeunes": les cycles longs qualifiants pluri-annuels", *Etudes et expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988 (pp. 3-9)

CHAMBON (F), MURE (M-H)

Le dispositif de formation de formateurs jeunes : cycles longs qualifiants pluri-annuels, CNAM, Paris 1987 (95 p. + monographies et annexes)

CHAMBON (F), MURE (M-H), BARBIER (J-M), CASPAR (P)

Etude sur le dispositif de formation de formateurs "jeunes", rapport intermédiaire, CNAM, Paris 1986

C.R.C.F.F.(Centre régional de coordination de formation des formateurs

La formation des formateurs en Franche-Comté, CIFP, Besançon 1987 (pag.mult.)

C.U.I.D.E.P.

"Le système public d'éducation face aux attentes des formateurs d'adultes", *Flash formation continue*, n° 122, mars 1981 (pp. 10-14)

DARTOIS (C)

Une formation de formateurs expérimentale pour la formation des publics de bas niveau de connaissances de base, Etude réalisée pour le compte de la délégation à la formation professionnelle et du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, A.D.E.P., Paris 1987 (26 p. + annexes), paru dans *Formation Développement*, n° 78, 1987/4 (pp. 7-48)

DE LA ROSA VASQUEZ

La formation des formateurs d'une entreprise de biens et services en informatique, Université Paris X, thèse 3ème cycle, 1985

DEY (I.M.S)

"La formation à distance: la formation des formateurs, leur recrutement et leur formation spécifique", *Actualité de la formation permanente*, n° 92, janvier-février 1988 (pp. 36-40)

D'HALLUIN (C), POISSON (D)

Formation de formateurs. Innovation pédagogique, C.U.E.E.P., Lille 1988 (20 p.)

DIJOL (C)

"Formation de formateurs, pôle inter-régional", *Actualité de la formation permanente*, n° 99, mars-avril 1989 (p.53)

ELGAH HOUDI (N)

Les sciences de l'éducation: histoire, public, stratégies d'utilisation de l'offre, Université Lille I, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, juin 1989 (73 p.)

ENRIOTTI (S)

"Face à la crise: la C.R.I.S.E.(création, recherche, innovation et systèmes éducatifs)", *Actualité de la formation permanente*, n° 89, juillet-août 1987 (pp. 45-46)

ERNY (M-T)

La formation de formateurs des publics dits de "bas-niveaux", CAFOC, Paris 1980 (15 p.)

ETEVE (C)

"Les sciences de l'éducation à Lille. Des étudiants de licence, maîtrise, DEA témoignent", (seconde partie de: "De quelques usages pédagogiques des sciences de l'éducation"), *Revue française de pédagogie*, n° 79, avril-juin 1987 (pp. 105-111)

FERRAND (J-L)

"La formation de responsables de formation régionale", *Etudes et expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988 (pp. 17-22)

FOUDRIAT (M)

La formation des formateurs dans les universités, Publications de la Sorbonne, Paris 1986 (129 p.)

FREYNET (P)

Rapport sur le séminaire européen sur la formation des formateurs en alphabétisation d'adultes dans leur langue maternelle, Angers 11-15 mai 1987, C.U.F.C.O.- Université d'Angers, Angers 1987 (117 p.)

FREYNET (P) et alii

La méthodologie et les contenus de la formation des animateurs en alphabétisation et en éducation de base des adultes, Compte-rendu des journées de travail des 1er, 2, 3 juillet 1988, Université d'Angers, Centre universitaire de formation continue

HEDOUX (J)

"Les sciences de l'éducation à Lille: les usages pédagogiques d'une UC de licence", (première partie de: "De quelques usages pédagogiques des sciences de l'éducation"), *Revue française de pédagogie*, n° 76, juillet-septembre 1986 (pp. 109-116)

HOSTE-VERSPIEREN (M-R)

Les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P., n° 5, Lille 1985 (122 p.)

LALLEZ (R)

La formation des formateurs d'enseignants, UNESCO, Paris 1982 (47 p.)

LECLERCQ (V)

Travailleurs migrants en formation: enseignement et apprentissage d'une connaissance explicite du système du français, Université Lille III, thèse de 3ème cycle 1984 (voir tome 1, pp. 108-117)

LECLERCQ (V), JANOT (M-T)

"Quinze ans d'alpha dans le Nord-Pas de Calais: l'expérience d'un centre universitaire", *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Hauteceur (J-P), Quebec 1988 (pp. 99-138)

- LIETARD (B)
 "Situation actuelle de la formation de formateurs en France", *Etudes et expérimentations*, n° 22, novembre-décembre 1986 (pp. 1-8)
- LIETARD (B)
 "Formation des formateurs d'adultes en France: situation actuelle", *Actualité de la formation permanente*, n° 90, septembre-octobre 1987 (pp. 121-124)
- MALGLAIVE (G)
 "La formation des formateurs au CNAM", *Flash formation continue*, n° 102, avril 1980 (pp. 16-18)
- NIQUET (G)
 "Pratique et théorie dans un cursus de formation de formateurs", *Actes du VIème colloque Formation continue, Universités du Nord*, Lille 1980 (pp. 72-79)
- NOEL (C), TROUILLET (D)
 "Capitalisation de l'expérience et formation de formateurs.", *La formation des formateurs*, l'expérience de l'AFPA, Ed.Education permanente, Paris 1989 (pp. 65-71)
- OLLAGNIER (E)
 "Formation des tuteurs à l'université", *Flash formation continue*, n° 177, janvier 1984 (pp. 12-14)
- ONEM (Office national de l'emploi, Belgique)
La formation des formateurs en Belgique: bibliographie commentée
 ONEM, Bruxelles 1986 (168 p.)
- OROFIAMMA (R)
Formation de techniciens chargés de formation, A.F.P.A., CNAM-C2F, IFACE, document de travail du 20/01/1988 (7 p.+ annexes)
- PERRAUD (J), IOTA+
Formation de formateurs pour les promoteurs et les permanents des A.P.P.(document de synthèse), A.D.E.P., Paris 1989
- ROSAS (H)
Le formateur et le système: la formation de formateurs dans une administration publique, Université Paris X, thèse 3ème cycle, 1984 (309 p.)
- VASCONCELLOS (M)
 "Les actions universitaires de formation de formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n° 54, septembre-octobre 1984 (pp. 20-22)
- VASCONCELLOS (M)
 "Les usages sociaux des sciences de l'éducation", *Orientation scolaire et professionnelle*, 1985

VOLERY (L), SOIDET (D)

"Un système de promotion professionnelle et sociale des formateurs dans le BTP: la formation supérieure de formateurs de branche", *Etudes et expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988 (pp. 11-16)

WATTERS (J), TARDIF (C)

"Formation des enseignants et des formateurs par téléconférence", *Formation et perspectives*, n° 2, mai 1987 (pp. 6-10)

WEBER (A)

"Les contenus des formations de "formateurs jeunes": quelques questions.", *Education permanente*, n° 74, juin 1984 (pp. 93-101)

INDEX AUTEURS

- A 3 E 33
A.D.E.P. 30, 39, 44, 45, 46, 48
A.F.P.A. 30, 33, 35, 44
A.P.E.C. 33
ABALLEA (F) 33
ACTUALITE DE LA FORMATION
PERMANENTE 29
ADACFO 30
AGNEL (J) 33
ALANIS HUERTA (A) 40
ANDRE (J-C) 33
ANDREUCCI (C) 33
AUBRUN (S) 33, 40
AUCLAIR (E) 33
AUMONT (B) 33, 41
BAPST (C) 30, 44, 45
BARBIER (J-M) 40, 44, 45, 46
BARRAULT (P) 44
BARREAU (G) 40
BEAUMELOU (F) 43
BEAUVALLET (E) 30
BEAUVALLET-CAILLET (E) 44, 45
BERCOVITZ (A) 45
BIZET (J-A) 40
BLANC (M) 33
BLIGNIERES (A de) 41
BOUILLET (A) 41
BOUMENDIL (M) 34
BOURDONCLE (R) 33
BOURGOIS (Y) 45
BRAUN (A) 34
BRETON (J) 30
BRICON (J) 42
BRUNEL (C) 41
BUDO (M) 34
BUISSON (P) 45
C.C.C.A. 45
C.E.P.E.C. 41
C.F.D.T. 34
C.L.P. 41
C.R.C.F.F. 46
C.R.E.D.I.J. 41
C.R.E.F.O. 31
C.U.E.E.P. 30, 46, 47
C.U.F.C.O. 47
C.U.I.D.E.P. 46
CAFOC 31, 38, 43, 47
CASPAR (P) 34, 46
CEDEFOP 39, 44, 45
Centre IDEES 34
CEPEDE (J-P) 34
CERCAFI.), Actualité de la formation
permanente, n° 47, juillet-août 1980
(pp. 32-39) 33
CERVEL 37
CHAMBON (F) 45, 46
CHANIAK (R) 41
CHANTELOUBE (J-P) 33, 34, 37
CHEVALIER (P) 34
CNAM 32, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 48.
COCKX (B) 42
Collectif régional pour la formation des
publics défavorisés 41
COUFFINHAL (F) 34
COURTAT (S) 33
D'HALLUIN (C) 46
DAFCO 43
DARTOIS (C) 46
DE LA ROSA VASQUEZ 46
DELEDICQUE (MG) 31
Délégation à la formation professionnelle
31, 34, 35, 36, 38, 40, 44, 46
DELORME (C) 41
DESENCLOS (F) 41
DEWITTE (S) 35
DEY (I.M.S) 46
DIJOL (C) 46
DUBAR (C) 30
DUBAR (E) 30
DUBUS (A) 30, 37
DUGUE (E) 30
DUMONT (M) 41
DUPOUEY (P) 37
EDUCATION ET SOCIETE 35
EDUCATION PERMANENTE 29, 35, 41
ELGAH HOUDI (N) 46
ENRIOTTI (S) 46
ERNY (M-T) 47
ETEVE (C) 47
FERRAND (J-L) 41, 47
FERRY (G) 41
FEUTRIE (M) 30
FIGARI (G) 42
FORMATION DEVELOPPEMENT 42
FORMATION ENTREPRISES 35
FORMATION PROFESSIONNELLE 35
FORS 33
FOUDRIAT (M) 47
FRADIN (N) 39
FRANCESHI (D) 30
FREYNET (P) 47
FRITSCH (P) 35
G.A.R.F. 35
G.S.C.I. 35
GADREY (N) 30
GAGNON (C) 31
GARCIA (J) 41
GAUTER (J) 31
GAUTIER (P) 41
GILLET (P) 42
GRIFE 42

Groupe permanent de lutte contre
 l'illettrisme 46
 GUERIN (M) 30
 HABART (A) 42
 HEBRARD (P) 31
 HEDOUX (J) 30, 31, 45, 47
 HEZARD (L) 31
 HONORE (B) 42
 HOOGE (B) 31
 HOSTE-VERSPIEREN (M-R) 47
 I.C.E.P. 41
 I.N.R.P. 40
 INFOSUP 35
 INITIATIVE ET FORMATION 35
 IOTA+ 35, 48
 JACQUET (O) 36
 JAN (L) 42
 JANOT (M-T) 47
 JAQUI (H) 36
 JOBERT (G) 31, 36
 KRICHEWSKY (M) 42
 L.A.S.T.R.E.E. 30
 LABELLE (J-M) 42
 LALLEZ (R) 47
 LAMMER (R) 41
 LANE (P) 41
 LAPRA (J-P) 38
 LAURENTIN (A) 33
 LE BOTERF (G) 37
 LECLERCQ (V) 31, 42, 47
 LEMOINE (C) 42
 LENNUIER (F) 37
 LEPAGE (J) 33
 LES SCIENCES DE L'EDUCATION pour
 l'ère nouvelle 42
 LESNE (M) 29, 37
 LIAISONS SOCIALES 37
 LIETARD (B) 37, 43, 48
 LUCAS (A-M) 37
 LUMBROSO (M) 43
 MAHE (M-C) 33, 37
 MALGLAIVE (G) 37, 48
 MAZURIER (F) 37
 MEIGNANT (A) 39
 MESNIER (P-M) 33
 MEYER (G) 43
 Ministère de l'éducation nationale 37, 43
 Ministère de la formation professionnelle
 37
 Ministère du travail, de l'emploi et de la
 formation professionnelle 42, 43
 MINVIELLE (Y) 43
 MIOCHE (A) 41
 MLEKUZ (G) 30
 MOCRETTE (J-P) 32
 MONACO (A) 38
 MONTLIBERT (O) 34
 MURE (M-H) 46
 NIQUET (G) 48
 NOEL (A) 31, 32
 NOEL (C) 31, 48
 O.R.C.E.P. 30, 31
 OLLAGNIER (E) 48
 ONEM 48
 OROFIAMMA (R) 33, 43, 48
 OUAKNINE (R) 38
 PALAZZESCHI (Y) 43
 PECHENART (J-M) 38
 PENICAUD (?) 43
 PERETTI 43
 PERRAUD (J) 48
 PIETTRE (F) 32, 38, 40
 PINATEL (H) 38
 PLESSIS (J-C) 38
 POISSON (D) 43, 46
 POLLEFOORT (R) 38
 PORTA (P) 39
 POUR 43
 PRATIQUES DE FORMATION 43
 REBONDY (M-J) 44
 RIBAMAR RIBEIRO (J de) 32
 RICHARDOT (B) 30
 RIGAUD (F) 40
 ROSAS (H) 48
 S.N.E.P.T.-C.G.T. 38
 SAINTSAUVEUR (A) 38
 SCHOLER (M) 38
 SCHWARTZ (B) 41
 SE.FO.C.E.P. 38
 SELLIER (M) 41
 SERIEYX (H) 38
 SIMEON (F) 43
 SOIDET (D) 49
 SOREL (M) 32, 43
 STEPHANI (D) 43
 SUR (J) 32
 TARDIF (C) 49
 THERY (B) 32, 38, 39, 44
 TOINARD (N) 41
 TROUILLET (D) 48
 U.N.A.P.E.C. 41
 UNESCO 47
 Université d'AVIGNON 40
 VASCONCELLOS (M) 32, 39, 48
 VATIER (R) 39
 VERMERSCH (P) 31
 VERSCHAVE (E) 30
 VIALLET (F) 37, 39
 VIGEZI (M) 42
 VINCENT (F) 39
 VOLERY (L) 45, 49
 VONDERSCHER (M-J) 34
 WATTERS (J) 49
 WEBER (A) 40, 49
 WEMAERE (J) 39

CUEEP

Nombre de pages
oubliées

actes du colloque =

Tom 1
T 2

interieur	en plus	
214	6	220 (1)
215 144	Annexes 51 + 4 Couv. 55.	199
		429
	8m 6157 pages en + + 6,9 %.	

(1) ne

pas dupliquer les
3 derniers feuillets

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	<input type="text"/>
2. Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="text"/>
3. La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="text"/>
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="text"/>
5. Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="text"/>
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="text"/>
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="text"/>
8. Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, septembre 1987	70	<input type="text"/>
9. Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987	70	<input type="text"/>
10. Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="text"/>
11. Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="text"/>
12. A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="text"/>
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, septembre 1989	70	<input type="text"/>
14. Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="text"/>
15. Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise, février 1990	70	<input type="text"/>
16. L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="text"/>
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	70	<input type="text"/>
N° spécial : Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : 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'Education 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