

gen 20106424

50377
1005
215

**Université des Sciences et Technologies de Lille
Institut CUEEP
Département de Sciences de l'Education**

**UNE FORMATION DE FORMATEURS À ET PAR
LA RECHERCHE ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE**

TOME I

INTRODUCTION GÉNÉRALE ET MÉTHODOLOGIE

par Christine CAPELANI

Travail de recherche présenté en vue
de l'obtention du titre de Docteur en
Sciences de l'Education

Sous la direction de Paul Demunter
Professeur en Sciences de l'Education



- DÉCEMBRE 1995 -

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à celui qui accompagne tous les jours de ma vie, mon mari, Raymond Capelani, dont l'absence m'est toujours aussi douloureuse.

Merci ensuite à mes enfants, Laurie et François et à ma famille pour la patience, l'affection et la complicité partagées.

Merci à tous mes amis et collègues du CUEEP et de la FCEP pour notre amicale et fructueuse collaboration, aux formateurs du DUFA auprès de qui j'ai appris et j'apprends toujours mon métier, aux stagiaires et aux responsables d'organismes de formation qui se sont engagés dans l'expérimentation.

Dans ces remerciements, je ferai une mention spéciale

à Paul Demunter,

qui a dirigé, guidé, soutenu cette thèse avec autant de patience que de rigueur ;

à Jacques Hédoux,

pour son implication sans faille dans l'expérimentation, ses réflexions et ses conseils ;

à Marie-Renée Verspieren,

pour le compagnonnage réalisé en recherche-action de type stratégique.

Je n'aurai garde d'oublier Annie Maniquet qui, sans jamais s'impatienter, a tapé et corrigé sans cesse ces textes.

- Décembre 1995 -

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse a pour objet la formation de formateurs. Nous verrons, dans la partie consacrée à la Méthodologie, comment s'est constitué scientifiquement le champ de la recherche. Disons, en guise d'entrée en matière, que ce que nous souhaitons découvrir ou constituer et, ensuite, propager, c'est une formation de formateurs susceptible de répondre de manière adéquate aux besoins objectifs de formation des formateurs.

Cet objet est né d'un questionnement, lui-même inscrit dans une trajectoire professionnelle et sociale. Que peut-on dire de cette trajectoire dès lors qu'il ne s'agit ni de faire un récit de vie, ni de décrire un itinéraire professionnel et intellectuel ?

Vingt années de combats militants, de responsabilités dans le travail social, m'ont conduite à penser que l'action progressiste suppose à la fois des orientations, des valeurs, une implication individuelle et collective et des méthodes de travail rigoureuses pour que les visées s'inscrivent effectivement dans les réalités. Cette quête de connaissances, de méthodes, de techniques, s'est poursuivie dans le cadre d'une formation personnelle d'abord, dans la rencontre avec la formation d'adultes et, plus particulièrement, avec le Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes (DUFA) ensuite et dans l'insertion au sein d'une équipe de recherche universitaire travaillant en recherche-action, enfin.

• *La formation*

Des circonstances familiales et professionnelles m'ont amenée à m'installer, en 1981, dans la région Nord-Pas-de-Calais, à Dunkerque. En 1983, je m'inscrivais en Sciences de l'Education et obtenais la Licence en 1985, la Maîtrise en 1986, et le DEA en 1988. Petit à petit, je bifurquais du travail social vers les Sciences de l'Education et la formation d'adultes. Ce cursus me donnait les conceptualisations, les méthodologies générales et les techniques susceptibles de fonder des actions plus rigoureuses dans leur conception et plus contrôlées dans leurs résultats, sans renoncer, fût-ce dans un autre champ, celui de la Formation Professionnelle Continue, aux orientations progressistes qui étaient les miennes et à la nécessité de l'implication personnelle et collective.

Au contact des professionnels de l'Education et des écrits scientifiques, l'attitude des enseignants m'interpellait de plus en plus. Des contradictions manifestes m'apparaissaient entre les divers contenus qui m'étaient enseignés et les pratiques enseignantes. Etaient-elles

dues à une formation inadéquate ? Etaient-elles la conséquence d'enjeux politiques et sociaux qui jamais ne s'explicitaient ? Quoi qu'il en soit, naquit ainsi un questionnement sur l'adéquation des formations des enseignants et des formateurs à leur objet.

• ***La formation de formateurs : le DUFA***

En 1987, je rejoignis l'équipe pédagogique du DUFA. Des enseignements initiaux tels que l'observation et la description de pratiques professionnelles me furent confiés. Ensuite, j'eus à assurer l'unité d'analyse des pratiques professionnelles, laquelle conduit à la production de la note de synthèse qui sanctionne le DUFA. Enfin, les responsables du diplôme me confièrent la coordination pédagogique de l'ensemble de la formation.

Cette expérience acquise en formation de formateurs, la seule qui nous intéresse ici, car s'y ajoutent des interventions en Licence de Sciences de l'Education, en IUT Carrières Sociales et dans des organismes de formation, cette expérience, disions-nous, devait élargir le champ des questions que je me posais à propos du métier de formateur et rendre ce questionnement plus existentiel puisque, désormais, il concernait directement ma propre pratique professionnelle. Ces formateurs que j'avais en face de moi, dans le DUFA, et qui, pour nombre d'entre eux, s'étaient constitués un territoire professionnel, non par des études universitaires mais par la pratique, avaient-ils réellement besoin de toutes les unités enseignées ? Recherchaient-ils autre chose dans la formation qu'une légitimation universitaire de leur expérience ? La formation que nous étions sensés leur apporter modifiait-elle leurs pratiques ? Les enrichissait-elle ? Etaient-elles adéquates à leurs besoins ? Pourquoi choisissaient-ils cette formation là et non pas d'autres qui, comme la licence, paraissaient, à première vue, plus valorisantes et plus qualifiantes ? Ou d'autres encore qui, par des apports techniques précis, semblaient plus directement combler des lacunes ?

Ces interrogations, issues de ma pratique immédiate, en croisaient d'autres que m'inspiraient mes lectures de la sociologie des professions : formait-on des étudiants à obtenir leur diplôme ou des professionnels de la formation susceptibles d'enrichir leurs pratiques et de devenir, au sens de Gérard Malglaive, des agents de la formation capables de développer des « pratiques pédagogiques politiques » et des « pratiques pédagogiques enseignantes » ?¹

Répondait-on à l'interpellation de Jacky Beillerot et formait-on de « bons formateurs », c'est-à-dire autre chose que des formateurs connaissant et sachant transférer un peu d'anglais, un peu de mathématiques ? « Vouloir de bons formateurs, écrit Jacky Beillerot,

1 G. Malglaive, *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1981, 258 p.

contient un projet social et politique »². Quel était notre projet social et politique ? Comment le mettre en oeuvre ? Comment le concrétiser dans une formation de formateurs ?

Comme on le voit, l'ensemble de ces interrogations conduisait inéluctablement à se demander s'il pouvait exister une formation de formateurs capable de satisfaire l'ensemble des besoins objectifs de formation des formateurs. Une telle question ne pouvait évidemment éluder toute référence aux valeurs. Or, on sait que la science traditionnelle répugne à prendre en compte ces aspects axiologiques et s'efforce de distinguer de manière radicale ce qui relève de son domaine propre et ce qui relève de l'action.

C'est ici que mon insertion dans une équipe de recherche universitaire travaillant en recherche-action se révélera des plus positives en ce sens qu'elle enclenchera le processus de réflexion et de recherche qui devait aboutir à la production de ce travail.

• *L'accès à la recherche universitaire*

Le DEA, d'abord, eut une incidence majeure sur le choix du cadre conceptuel et théorique de cette thèse. La théorie matérialiste des besoins, permettant une identification des besoins objectifs de formation à partir d'une analyse socio-économique de l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux et mettant l'accent sur le caractère historiquement déterminé et contradictoire de ces besoins, fournissait une base scientifique solide pour définir ce qu'étaient, en tout cas ce que devraient être, la qualification professionnelle et sociale des formateurs ainsi que la nécessaire maîtrise des langages fondamentaux que sont la lecture et l'écriture mais aussi, le langage des chiffres et de l'image et le langage socio-économique. Comme on le verra également dans la partie méthodologique, cet acquis du DEA servira de base et de référent essentiel à l'édifice que nous construisons puisque la recherche de la satisfaction de ces besoins objectifs de formation constituera le projet politique et social requis par J. Beillerot.

Les moyens méthodologiques de ce projet se sont constitués petit à petit. Deux événements m'ont permis de préciser ce qui allait devenir l'hypothèse centrale de la thèse : le premier tient à ma participation à l'évaluation du programme régional de formation professionnelle continue à destination des publics peu scolarisés et peu qualifiés ; le second concerne mon insertion au sein de l'équipe de recherche-action du Laboratoire Trigone et la découverte que je fis à travers les travaux de M.R. Verspieren, de P. Demunter et J. Hédox de la recherche-action de type stratégique³.

2 J. Beillerot, « Formateur, métier ou fonction ? », Paris, *Education Permanente*, n° 26, nov.-déc. 1974, pp. 99-102.

3 Cf., *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, 11, 25 et 26.

Les travaux de ce groupe posaient effectivement les mêmes questions théoriques que celles qui sous-tendaient mon questionnement empirique et proposaient un certain nombre de réponses. Ainsi, aux questions sur le lien entre la théorie et la pratique, sur le lien entre la recherche et l'action, sur la place du chercheur et celle du praticien par rapport à l'objet de recherche, le groupe répondait par la recherche-action de type stratégique et par sa règle de méthode principale reprise à la dialectique matérialiste. La formation de formateurs relevait certes du domaine de l'action, mais, à cette action pouvait être associé un processus de recherche qui la guiderait tout en produisant de nouvelles connaissances grâce à l'action elle-même.

De même, les formateurs engagés dans ce processus de recherche et d'action ne seraient plus des objets passifs de leur propre formation, mais ils deviendraient acteurs à part entière et la recherche à laquelle ils participeraient, ouvrirait de nouveaux champs et développerait de nouvelles capacités éminemment transférables dans leurs pratiques. Ces hypothèses demandaient, bien sûr, à être vérifiées mais elles conduisaient quasi naturellement à se poser la question centrale de la thèse : une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique ne serait-elle pas la voie la plus adéquate pour atteindre des buts cohérents, congruents avec la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs, d'une part, pour produire des transformations progressistes, effectives et contrôlées, des pratiques, d'autre part, pour mobiliser et produire, de façon significative, des connaissances scientifiques originales ?

• *La démarche de recherche*

La question ainsi posée contient l'hypothèse centrale de la thèse, laquelle peut être formulée comme suit : « La formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique est une formation adéquate, sinon plus adéquate que les autres, parce qu'elle contribue davantage à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs ».

Poser cette hypothèse, qui sera détaillée plus tard, induit, quant à la délimitation du sujet et quant au système de preuves, d'aborder des questions redoutables. En quoi, en effet, une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique satisferait-elle plus les besoins objectifs de formation ? Quelles formations de formateurs convient-il d'étudier et de comparer entre elles afin de vérifier la pertinence de cette hypothèse ? Faut-il nécessairement les prendre toutes ? Dans ce cas, le travail paraît insurmontable pour un chercheur, voire pour un laboratoire de recherche.

Comme on le voit à la lecture de ces questions, nombre de points doivent être précisés avant d'entreprendre le rassemblement et le traitement des données.

Le premier de ces points concerne évidemment la référence fondamentale aux besoins objectifs de formation des formateurs. Il paraît évident à tout pédagogue que si l'on met en place une formation, c'est bien pour satisfaire un ou plusieurs besoins de formation. Mais de quels besoins de formation s'agit-il ? La réponse à cette question est déjà beaucoup moins évidente car les uns considéreront comme seuls besoins dignes d'attention ceux qui sont immédiatement et spontanément exprimés par les formateurs demandeurs d'une formation. Les autres, au contraire, estimeront devoir dépasser cette demande immédiate, conditionnée par l'idéologie commune et par les modes, pour conduire à la satisfaction de leurs « besoins véritables ». Mais quels sont ces « besoins véritables » ? Et qui a compétence pour les définir ? Un détour par la théorie des besoins s'avère indispensable pour répondre à ces questions. Ce détour fera l'objet de notre première interrogation méthodologique.

La seconde est tout à fait fondamentale. En effet, si l'on veut porter un jugement sur la plus ou moins grande capacité des formations à satisfaire les besoins objectifs de formation, il est indispensable de disposer d'un référentiel. Comme un tel référentiel n'existe pas, nous aurons à le construire. Ce faisant, nous produirons une sorte d'idéal-type de la formation de formateurs. Nous aurons, pour cela, recours, d'une part, à la méthode idéaltypique de Max Weber et, d'autre part, aux travaux scientifiques qui, en Sciences de l'Education, ont abordé de près ou de loin la construction d'idéaux-types ou de modèles de référence.

Disposant d'une base méthodologique solide nous permettant de porter un jugement sur le degré d'adéquation des formations, nous aurons à préciser ce qu'est une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique. Dire ce qu'elle est suppose que l'on définisse ce qu'est une recherche-action de type stratégique. Là encore, nous mobiliserons les connaissances existantes et particulièrement la thèse de doctorat de M.R. Verspieren qui a construit le modèle scientifique et les travaux de recherche des membres de l'équipe Mégadipe⁴ qui en approfondissent certains aspects.

Arrivé à ce stade, nous disposerons de l'ensemble du cadre théorique et méthodologique, mais il nous manquera deux éléments-clefs : tout d'abord, une précision sur le champ de la recherche, ensuite sur la démarche concrète. Préciser le champ de la recherche s'avère nécessaire dès lors qu'il est évident que nous ne pouvons prendre en compte toutes les formations de formateurs existant en France. Même en réduisant considérablement le champ spatial, il nous faudra regrouper les formations de manière à travailler sur des types de formation. D'où la nécessité d'un critère pertinent permettant l'élaboration d'une typo-

4 MÉGADIPE : Méthodologie Générale et Analyse des Dispositifs et des Pratiques Éducatives ; une des trois équipes de recherche qui, avec les équipes NOCE et OPEN, compose le Laboratoire Trigone.

logie. Ce critère, défini de manière opératoire au début de la recherche, n'est autre que la pratique centrale structurante de la formation. Ce qui permet de distinguer :

1. les formations de formateurs centrées sur l'apprentissage de techniques et de procédures ;
2. les formations de formateurs à dominante disciplinaire centrées sur l'appropriation d'une discipline, de la didactique d'une discipline ou de la pédagogie ;
3. les formations de formateurs méthodologiques qui fournissent des outils d'analyse des pratiques : règles de méthode, cadre de références, concepts, etc. ;
4. les formations de formateurs à et par la recherche et, au sein de celles-ci, les formations à et par la recherche-action de type stratégique.

Mais comme aucune formation de ce type n'existe, nous serons dans l'obligation d'en créer une si nous voulons pouvoir vérifier l'hypothèse de recherche. D'où l'idée qui nous est venue de proposer une expérimentation. Le montage de cette expérimentation, son suivi, la description minutieuse de la démarche mise en oeuvre, des techniques utilisées, constituera le dernier point - mais un point central - de notre réflexion méthodologique.

Comme on le constate, la méthodologie prend une grande place dans notre thèse. C'est pourquoi nous avons décidé de lui consacrer le premier tome de cette recherche. Le second tome étant, quant à lui, consacré à l'analyse des quatre types de formations retenues : le DUFC (Diplôme Universitaire de Formation aux Communications) pour les formations de type technique ; le DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes) pour les formations de type méthodologique ; la Maîtrise de Sciences de l'Education pour les formations à et par la recherche et la formation expérimentale pour les formations à et par la recherche-action de type stratégique. Comme nous le verrons, le second type, les formations à dominante disciplinaire, constituent, dans le Nord-Pas-de-Calais, un ensemble vide, du moins si l'on se limite aux formations universitaires.

Pour chacune de ces formations étudiées, nous procéderons en trois temps : une brève présentation de la formation, une analyse selon les neuf catégories définies dans l'idéal-type servant de référent, une conclusion précisant le degré d'adéquation de la formation en question.

LA MÉTHODOLOGIE

INTRODUCTION

La qualité d'un travail scientifique dépend pour une grande part de la méthode adoptée pour recueillir les matériaux, pour les classer, les analyser et les interpréter.

Parler de méthode, ce n'est donc pas se limiter à la description d'une démarche, future expérimentale. Ce n'est pas non plus une simple présentation, voire un ordonnancement et une justification des techniques utilisées.

Parler de méthode, c'est aussi, comme l'écrit M. Grawitz, s'intéresser à l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles le chercheur cherche à atteindre la vérité et, à un niveau moins philosophique, à l'ensemble des règles qu'il se donne pour analyser et interpréter la réalité¹.

C'est ainsi qu'on trouvera dans cette partie méthodologique, aussi bien des procédures logiques inhérentes à toute démarche scientifique visant surtout des processus et des formes de raisonnement et des positions philosophiques débouchant sur des règles d'interprétation comme l'option prise en faveur d'une interprétation matérialiste et dialectique de la réalité, que des démarches et attitudes concrètes vis-à-vis de l'objet comme la démarche expérimentale mise en oeuvre dans le processus de recherche-action.

Cette partie sera ainsi développée en cinq chapitres : un premier consacré à la théorie des besoins, un deuxième définissant l'idéal-type et construisant le référent de la recherche, un troisième présentant la recherche-action de type stratégique, un quatrième explorant le champ des formations de formateurs et délimitant le champ de recherche et un cinquième décrivant la démarche concrète et les techniques utilisées.

1 M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986, 7e édition, 1104 p., pp. 359-361.

- CHAPITRE I. - BESOINS EN FORMATION DE FORMATEURS

INTRODUCTION

Le projet de thèse consistant à démontrer qu'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique est particulièrement adéquate pour former les formateurs d'adultes, ne peut éviter, sauf à se voir réduite à une pratique strictement pédagogique ou organisationnelle, la question des besoins de formation de formateurs.

Aux approches psychologiques et fonctionnalistes, on peut opposer les approches sociologiques et dialectiques. Ainsi, dans une conceptualisation marxiste, les besoins s'enracinent dans une double détermination par les forces productives et les rapports sociaux de production et relèvent d'un processus dialectique, contradictoire, où s'articulent trois besoins objectifs, subjectifs et sociaux (§ 1).

Les recherches menées à propos des besoins de formation d'adultes - et en particulier celles de Paul Demunter - peuvent être transférées aux formateurs d'adultes. Si l'on se place, comme le fait Paul Demunter, du point de vue des intérêts stratégiques des adultes de faible niveau de formation et de qualification, trois grands types de besoin de formation fondamentaux se dégagent : des besoins de qualification professionnelle étendue, de qualification sociale critique et de culture générale de base.

Ces adultes, quand ils accèdent à la formation, rencontrent fréquemment des formateurs qui sont eux-mêmes dans des situations professionnelles précaires pour des conditions de travail exécrables. En se plaçant du point de vue des intérêts stratégiques de ces formateurs « piou-piou » (Claude Dubar), « accompagnateurs de survie » (François Marquart), l'analyse de Paul Demunter peut être spécifiée et leur être appliquée (§ 2).

§ 1. L'AMBIGUÏTÉ DE LA NOTION DE « BESOIN », LES TROIS « MOMENTS » DU BESOIN

« La définition des besoins est l'enjeu d'une bataille idéologique et d'une controverse théorique » souligne Claude Dubar¹ ; la notion est « loin d'être claire » ajoutent Jean-Marie Barbier et Marcel Lesne², le mot besoin apparaît comme un terme à tout faire, au demeurant fort commode mais se prêtant à toutes sortes de confusion, d'approximation, de glissement de sens... « Le langage savant reflète la diversité et l'opposition des démarches théoriques ».

Ainsi, le courant psychologique situe la source de tout besoin chez l'individu. Les besoins se réduisent alors à des « états de manque » ou à des « aspirations individuelles », dont l'origine est essentiellement biologique ou psychique. On évoque alors les besoins « primaires », biologiques, physiologiques, matériels, comme la faim, la soif, la sécurité, mais aussi, les besoins « secondaires » sociaux, culturels, comme l'affection, l'appartenance, l'estime, la réalisation de soi.

La représentation de cette hiérarchie des besoins sous la forme de la « Pyramide de Maslow » en est un exemple. Dans ces conceptions « classiques » du besoin et de la motivation, « tout repose sur le schéma homéostatique : à la tension du besoin ou du désir répond l'activité dont le résultat est la réduction de la tension et par conséquent le retour à un nouvel équilibre »³. Le postulat implicite de cette perspective est de considérer l'individu comme indépendant du contexte économique et social dans lequel il se situe. On retrouve ici, souligne Guy Le Boterf⁴, la vieille théorie de « l'homo œconomicus » dont les décisions de consommation sont prises essentiellement en fonction de préférences personnelles. Une telle conception isole la sphère des besoins de la sphère de la production sociale.

La théorie marxiste s'oppose à cette vision biologique ou économiste du besoin, elle s'inscrit, pour Patrice Grevet⁵ en rupture radicale avec toute référence à une nature humaine éternelle ; elle s'oppose à une représentation du besoin, comme état d'insatisfaction, de manque inhérent à « l'esprit humain ».

1 C. Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Coll. Problèmes, Éditions sociales, Paris, 1980, 223 p., p. 194.

2 J.M. Barbier, M. Lesne, « Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : les modes de détermination des besoins en formation », in *Pour*, n° 46n 1976, pp. 51-64, p. 51. J.M. Barbier, M. Lesne, *L'analyse des besoins en formation*, Paris, R. Jauze, 1986, 255 p., p. 18.

3 L. Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Éditions sociales, Paris, 1975 (3e édition), 600 p., pp. 395-396.

4 G. Le Boterf, *L'enquête participation en question*, Théories et pratiques de l'Éducation Permanente, Paris, 1981, 391 p., p. 211.

5 P. Grevet, *Besoins populaires et financements publics*, Économie et Politique, Éditions Sociales, Paris, 1976, 542 p., p. 62.

De ce point de vue, la distinction soulignée par Lucien Sève⁶ entre point de départ (support) et base, peut servir de repère. Que des nécessités biologiques jouent au départ de l'humanité un rôle décisif, y compris pour fixer les conditions minimales d'existence, c'est une chose, mais cela ne signifie pas qu'elles jouent dans les besoins humains, le rôle de base déterminant l'essentiel de leur réalité. « Le processus de l'hominisation renverse justement l'essence des besoins humains, l'aspect biologique devient un élément subordonné ; le besoin ne résulte plus d'une origine biologique interne à l'individu mais de l'intériorisation d'exigences externes liées aux forces productives et aux rapports sociaux »⁷. Autrement dit, pour Lucien Sève, « les rapports entre besoins et résultats de l'activité, au lieu de refléter simplement les lois du psychisme (...) se trouvent essentiellement médiatisées par les déterminations inhérentes à la formation sociale où se développe cette activité »⁸.

Cette conception n'écarte pas, mais permet au contraire de situer « à leur place », les particularités des besoins propres à chaque individu. L'intériorisation est, en fonction de la biographie concrète des individus, elle-même engrenée sur les rapports sociaux.

Pour Gérard Malglaive⁹, le moment objectif du besoin est celui de l'apparition des possibilités des réalisations dans la formation économique et sociale. Autrement dit, les besoins existent objectivement dès qu'existent les conditions concrètes de leur satisfaction. Mais ces conditions nécessaires ne sont cependant pas suffisantes. Pour que soit assurée la satisfaction des besoins, encore faut-il que les individus en aient conscience, d'où le moment subjectif des besoins, « reflet » dit Patrice Grevet, dans la conscience des hommes, du moment objectif. Le terme reflet n'a pas ici une signification passive, il correspond, au contraire, à un processus actif d'intériorisation des exigences externes : « Le moment subjectif n'est pas un 'supplément' plus ou moins arbitraire, c'est un moment nécessaire dans l'échange homme/nature ; il se développe lui-même sur la base des transformations du moment objectif »¹⁰.

En bref, le moment subjectif est celui de la prise de conscience, de l'intériorisation subjective (mais pas nécessairement individuelle) de l'existence objective des besoins et des possibilités des stagiaires. Ainsi, si l'on évite de réduire l'analyse des besoins à celle de la « psychologie subjectiviste »¹¹ ou à celle « platement fonctionnaliste de la détermination

6 L. Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, *op. cit.*, pp. 389 et suiv.

7 P. Grevet, *op. cit.*, p. 62.

8 L. Sève, *op. cit.*, p. 393.

9 G. Malglaive, *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Théories et pratiques de l'Education Permanente, Paris, 1981, 258 p. P. 35.

10 P. Grevet, *op. cit.*, p. 65.

11 G. Le Boterf, *op. cit.*, p. 211.

des individus par la société »¹², on est conduit à considérer comme inséparables et dialectiquement liés les moments objectifs et subjectifs des besoins.

Il en va de même pour les besoins de formation : un besoin de formation existe objectivement quand les conditions matérielles, scientifiques, etc., de sa satisfaction sont réunies et émergent dans une formation sociale concrète. A titre d'exemple, des savoirs scientifiques, des technologies existent, qui pourraient être mis en oeuvre en formation d'adultes ; ceux-ci, toutefois, parce que les rapports de forces sont insuffisants, parce que les conditions politiques, sociales, économiques, ne sont pas réunies, restent faiblement diffusés. En formation d'adultes, comme pour tous types de besoins, pour qu'un besoin objectif de formation soit socialement satisfait, il faut, d'une part, qu'il soit identifié et fasse l'objet de prises de conscience individuelles et/ou collectives, et, d'autre part, qu'il fasse l'objet d'un rapport de forces favorable ; celui-ci constitue le troisième moment du besoin, le moment de la négociation, de la reconnaissance effective de l'action de formation. Le terme de négociation évoque la possibilité donnée à diverses parties de se mettre d'accord sur un compromis où chacune d'elle retrouve peu ou prou ses intérêts et volontés initiaux. Pourtant, pour Gérard Malglaive¹³, il faut regarder de près ce que recouvre et dissimule cette définition formelle : la négociation comme le compromis auquel elle peut aboutir est la traduction du rapport de forces entre parties concernées. Quand les organisations de classe que sont le CNPF¹⁴ et les syndicats représentatifs des salariés négocient à propos de la formation, ce qui est sous-jacent, c'est l'état du rapport de forces entre classes sociales dans notre société à un moment donné et sur un terrain donné.

On ne peut donc comprendre le rôle que joue la négociation, sans la resituer dans le contexte des conditions d'existence de la formation et, notamment, de ses conditions juridiques et politiques. Ainsi, par exemple, la loi de 1971, qui se présente comme l'organisation du droit de la formation pour tout individu et vise donc la satisfaction des besoins de formation consiste en tout autre chose, comme le souligne J. Vaudiaux¹⁵ : « Le système mis en place par la loi du 16 juillet 1971 ne peut être dissocié de la logique qui commande l'ensemble de la politique économique et sociale de la Ve république. Il s'organise autour de deux idées complémentaires. Élément d'une politique industrielle, la politique de formation, traduit tout d'abord l'adhésion de l'Etat à l'impératif industriel... En second lieu, la formation permanente est conçue comme un terrain de choix de la concertation, moyen privilégié de mise en oeuvre de la politique industrielle. Ainsi, visant à concilier ou à réconcilier, l'objectif suprême de l'expansion et du progrès social, la formation permanente

12 G. Malglaive, *op. cit.*, p. 35.

13 G. Malglaive, *op. cit.*

14 CNPF : Centre National du Patronat Français.

15 J. Vaudiaux, *La formation permanente, enjeu politique*, Paris, Armand Colin, 1974, pp. 30.31.

affirme sa fonction intégratrice. Elle contribue à réaliser la paix sociale nécessaire au bon fonctionnement du système économique.

C'est donc ainsi que la formation d'adultes s'adapte aux finalités éducatives exigées par le développement des forces productives dans le cadre des rapports sociaux dominants. Pourtant, ce processus social n'est pas exempt de contradictions. Ainsi, si la négociation de la formation conduit surtout à satisfaire les intérêts de la classe dominante, elle est aussi, selon les conjonctures et les rapports de forces locaux, le moyen d'expression et de satisfaction partiel, tronqué, de besoins objectifs de formation des classes et fractions de classes les plus exploitées, dominées, aliénées.

Ainsi, les offres de formation, moment social, solvable du besoin de formation, sont toujours le produit des rapports de forces entre groupes sociaux et, si elles sont soumises globalement aux logiques sociales dominantes, on n'en voit pas moins, ici ou là, se développer des avancées vers la satisfaction des besoins objectifs de formation.

Ainsi les Actions Collectives de Formation, en Belgique, en Italie, en France, ont pu, dans certaines conjonctures, au sein d'alliances favorables¹⁶, développer des dispositifs visant conjointement des besoins de qualification professionnelle, de qualification sociale et de formation de base, s'adressant largement à des populations ouvrières.

Ces avancées sont cependant fragiles et on a pu constater que bon nombre d'Actions collectives, tant en France qu'en Italie, n'ont pu résister aux évolutions sociales (élargissement des zones en crise) et aux politiques massives de gestion sociale du chômage¹⁷.

16 *Actualité de la Formation Permanente*, « Entreprise, Formation, Emploi », n° 128, janvier-février 1994, pp. 26-32..

17 C. Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions Sociales, 1980, 218p.

§ 2. LES BESOINS OBJECTIFS DE FORMATION

Étudiant les besoins de formation des publics de faible niveau en Belgique (Charleroi), en Grèce et dans la région Nord-Pas-de-Calais, Paul Demunter relève de fortes convergences¹⁸.

Étudier les besoins de formation des publics ne consiste pas, pour l'auteur, à étudier l'écart existant entre les capacités exigées par un diplôme et le niveau de savoir et de savoir-faire du public car procéder de la sorte substitue à l'analyse scientifique des besoins objectifs d'une population déterminée, la cristallisation du rapport de forces qui s'est joué entre les agents sociaux producteurs de l'offre de formation au moment de l'élaboration et de la négociation de cette offre. On sait, en effet, qu'une offre de formation n'est jamais la réponse aux besoins objectifs de formation d'une catégorie sociale déterminée mais qu'elle réfracte l'état des rapports de forces du moment social qui l'a produite, qu'elle est le produit des rapports de forces entre groupes sociaux aux intérêts divergents, voire contradictoires.

Ainsi, partir de l'offre de formation (ou des référentiels des diplômes) consiste donc, le plus fréquemment, à prendre pour besoins des publics, les besoins des catégories sociales dominantes.

Substituer aux critères des diplômes, ceux de l'entreprise et définir les besoins objectifs par l'écart entre les compétences des publics et celles qui sont immédiatement requises pour occuper un poste de travail ne résout en rien le problème. Car procéder de la sorte substitue à l'analyse scientifique des besoins, la cristallisation des rapports de forces propres à l'entreprise au moment de l'organisation du travail. On considère alors comme besoins objectifs des publics, ceux définis par la direction de l'entreprise.

Procéder à une analyse scientifique des besoins objectifs nécessite de se placer du point de vue des intérêts stratégiques des publics concernés, « Or, ces intérêts sont déterminés par l'état de développement des forces productives et par les rapports sociaux de production. Et ceux-ci sont, comme on le sait, éminemment contradictoires et historiquement déterminés »¹⁹.

18 P. Demunter, *L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier*, Contradictions, Bruxelles, n° 4, 1982, 204 p. P. Demunter, G. Varnava-Skoura, D. Vergidis, *L'éducation populaire en Grèce*, Les Cahiers d'Étude du CUEEP, n° 1, janvier 1984, 141 p. P. Demunter, M.R. Verspieren, *Évaluation du Programme régional de formation, Volume III : Les pratiques pédagogiques et leurs effets*, octobre 1992, 202 p., le paragraphe 2 : « Les besoins objectifs de formation des publics dits de 'bas niveaux' », pp. 15-22.

19 P. Demunter, *op. cit.*, p 16.

Interroger les publics ne permet pas non plus d'identifier les besoins de formation, en effet « de nombreuses enquêtes l'ont montré : plus on s'adresse à des personnes ayant une faible formation initiale et des conditions de travail ne faisant pas appel à des compétences variées, plus l'écart grandit entre la perception abstraite de la formation et la motivation concrète et personnelle à suivre effectivement un stage. Que représente en effet une formation pour la grande masse des travailleurs sous-formés par un appareil scolaire sélectif à leur détriment, qui, plaçant souvent leurs espoirs dans leurs enfants, les voient à leur tour échouer en grand nombre dans la course aux meilleurs emplois ?... Vouloir analyser leurs besoins, les faire s'exprimer, de l'extérieur et en dehors de leur vie quotidienne et de ses luttes, ne peut guère, dans ces conditions, recevoir d'autres réponses que la méfiance... »²⁰. Cette méfiance induit une expression des besoins « tronquée, faussée, réprimée ou mystifiée »²¹ ; bref, les représentations des besoins dépendent étroitement des positions occupées dans les rapports sociaux et elles sont totalement médiatisées et déformées par l'idéologie dominante ou par la prégnance du modèle pédagogique dominant. C'est donc, selon Paul Demunter, par une analyse socio-économique rigoureuse, menée de manière critique²², que peuvent être définis les besoins objectifs de formation des publics faiblement qualifiés. Cette analyse prend appui sur les évolutions technologiques mais s'élargit également à la prise en compte de l'organisation du travail et des rapports sociaux qui la régissent.

Que ce soit en Grèce, avec l'exode rural et le développement rapide et surtout féminin du chômage, en Belgique et dans le Nord-Pas-de-Calais, avec le déclin de secteurs industriels (charbon, textile, sidérurgie) et l'effondrement de pans entiers d'activités, la crise généralisée du système économique a eu des conséquences désastreuses pour les populations peu qualifiées. L'adaptation à de nouvelles activités, centrées sur le développement de nouvelles technologies (informatisation, automatisation, etc.) et de nouvelles formes d'organisation et de division sociale du travail s'est imposée comme une nécessité. Or, ces adaptations supposent l'accès à des qualifications nouvelles, lesquelles impliquent un besoin de formation accru. On décèle là, l'existence d'un premier besoin objectif de formation, de qualification professionnelle. Ceci peut paraître évident en ces temps de changement technologiques et on peut avancer qu'il suffirait, pour le satisfaire, de construire des référentiels de capacités à partir de la description des fonctions et tâches nouvelles.

Mais le problème n'est pas aussi simple et peut être abordé selon les intérêts stratégiques des divers acteurs ; pour les employeurs, la qualification professionnelle consiste en une adaptation directe et rapide aux nouveaux postes de travail et la formation est utilisée à

20 G. Malglaive, « Enfin la formation au service des travailleurs », *Éducation Permanente*, n° 42, 1978.

21 J.M. Barbier, M. Lesne, *op. cit.*, p. 59.

22 P. Demunter, *op. cit.*, p. 16.

la fois pour intensifier la compétitivité de l'entreprise et pour trier la main d'oeuvre (les stages en entreprise, l'alternance servant de périodes d'essai) ; pour les salariés, la qualification professionnelle consiste en l'acquisition de compétences techniques pour se prémunir contre le licenciement ou pour se reconverter, négocier sa force de travail aux taux le plus élevé et lutter efficacement pour de meilleures conditions de travail ; pour les demandeurs d'emploi, la qualification professionnelle, c'est l'acquisition de compétences intellectuelles et techniques pour obtenir un emploi et tenter d'enrayer le processus de déqualification et d'exclusion qui accompagne généralement la perte d'emploi.

Quand on procède à ce type d'analyse, poursuit Paul Demunter, un constat s'impose : les catégories sociales en difficulté ne sont pas seulement prises dans de stricts rapports techniques et dans des rapports de travail, elles sont aussi engagées dans des rapports sociaux, au sein de l'entreprise (organisations ouvrières, défense des intérêts professionnels) ou au sein de la société globale (problèmes sociaux, de santé, de logement... organisation et développement de la vie locale, associative, etc.) et ces rapports prennent un caractère politique et exigent, à leur tour, des compétences que l'auteur nomme « qualification sociale ». Celle-ci constitue le second besoin de formation qu'il s'agit de ne pas confondre avec l'insertion sociale ; celle-ci est à la qualification sociale ce qu'est l'insertion professionnelle à la qualification professionnelle : « tout comme une réelle qualification professionnelle n'est pas synonyme de stricte adaptation au poste de travail, une réelle qualification sociale ne signifie pas adaptation stricte aux conditions sociales, ni simple connaissance et usage instrumental de la législation sociale et des institutions. Elle est avant tout capacité pour les travailleurs (et nous ajouterions volontiers, pour les chômeurs issus des couches populaires) de se situer clairement dans les rapports de production, elle est prise de conscience que la place qu'ils occupent détermine la situation qui leur est faite dans le système, capacité de s'organiser, capacité de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement et de développer des actions collectives en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes »²³.

L'enjeu est important : Jean Foucambert²⁴ l'affirme : « Les lieux de formation ont un rôle doublement important à tenir... D'une part, refusant d'entretenir le mythe d'une transmission possible des savoirs préalablement à la transmission d'une situation de travail... D'autre part, en affirmant que cette transformation met directement en cause la confiscation par une minorité, des moyens de produire du savoir, du sens, de l'idéologie, donc

23 P. Demunter et C. Verniers, « L'action collective de formation », *op. cit.*, pp. 22-23.

24 J. Foucambert, « Rapport à l'écrit dans l'entreprise : Étude de cas », in *Enjeux et aspects stratégiques de la formation d'adultes au regard des mutations de notre société*, Actes du Colloque des 18 et 19 juin 1992, FUNOC, pp. 79-85 ; p. 85.

les rapports et les dispositifs sociaux de domination... Le contenu de la formation porte sur la prise de conscience de cette nécessité par les acteurs eux-mêmes ». Et c'est précisément, souligne Paul Demunter, la conscience sociale qui sert de levier à ce changement envisagé. Le droit au travail est problématique actuellement : l'adaptation à un seul poste de travail peut résoudre le problème pendant un temps, mais c'est « se former pour transformer la situation » qui peut résoudre le problème du chômage structurel et c'est l'objectif de la qualification sociale.

Cet objectif peut être atteint par des enseignements sur la citoyenneté, par des éclairages économiques et juridique sur le monde actuel, mais il dépend surtout d'une méthode pédagogique, d'une stratégie d'intervention de personnes « socialement qualifiées », créateurs ou membres actifs d'associations tournées vers l'action sociale et politique, de réalisation de projets sur l'environnement, etc.

Les besoins de formation liés à la qualification professionnelle et à la qualification sociale engendrent une troisième catégorie de besoins objectifs de formation qui concourent à la réalisation des deux précédents, c'est-à-dire ceux qui assurent une maîtrise élémentaire des langages fondamentaux : maîtrise du langage écrit et oral, mathématiques, informatique, juridique, socio-économique et audiovisuel. Il s'agit là de tout ce qui est nécessaire pour avoir accès aux formations professionnelles et sociales, en l'occurrence d'une solide formation de base, conçue comme moyen de la qualification professionnelle et de la qualification sociale, d'une part, et comme condition de satisfaction des besoins d'appropriation culturelle, symbolique du monde ; il s'agit « d'élever de toute urgence le niveau culturel des masses... de liquider l'analphabétisme, de développer la scolarisation, de créer des réseaux de bibliothèques, d'expositions circulantes, de développer l'éducation continue... de développer les meilleurs modèles, traditions, résultats de la culture existante... mais de faire une assimilation critique de l'héritage »²⁵.

Ainsi, qu'il s'agisse de la définition des capacités que la formation a pour mission de développer et que la force de travail est amenée - ou non - à mettre en oeuvre, qu'il s'agisse des inégalités sociales que l'appartenance professionnelle sert à mesurer mais que les différentes actions de formation continuent à reproduire, qu'il s'agisse des pratiques culturelles que la formation modèle pour une large part mais qui s'exercent aussi dans le champ professionnel, la formation, dans ses trois dimensions essentielles de qualification professionnelle, de qualification sociale et formation générale est au coeur des rapports entre le politique et le social, l'économique et le culturel et elle reflète les exigences des forces productives et l'état des rapports sociaux entre groupes sociaux aux intérêts divergents.

25 Lénine, *Oeuvres*, Éditions sociales, Paris, Éditions du Progrès, Moscou, 1969, t. 42, p. 177 ; cité par C. Dubar, *Formation permanente et contradictions sociales*, *op. cit.*, p 86.

Lorsqu'ils étudient le groupe social, encore incertainement circonscrit, des formateurs d'adultes, nombreux sont les auteurs qui font état de la multiplication des fonctions (certains en dénombrent plus d'une trentaine) et du grand risque que présente la segmentation de la profession. A certains, les « superpros »²⁶ de la formation dit François Marquart, les « nobles »²⁷ ajoute Bernard Liétard, seraient réservés les programmes économiques, l'intervention en entreprise, la formation des cadres, le management, le « consulting », etc. A d'autres, les « accompagnateurs de survie », les fantassins, les sans-grades²⁸, les roturiers de la formation²⁹, les formateurs de « la galère », les formateurs « piou-piou »³⁰ sont confiés les programmes sociaux, l'alphabétisation, l'insertion, les publics en grande difficulté, les chômeurs de longue durée, les femmes, les immigrés, les jeunes, etc. Enfin, ce qu'il est devenu usuel de nommer la « gestion sociale du chômage ». Les intérêts stratégiques comme les besoins de formation de ces deux groupes s'opposent.

Ce ne sont pas les premiers qui rencontrent les publics de faible niveau dont nous avons souligné les besoins de formation mais les seconds et, souligne Jacques Hédoux³¹, comme ces publics faiblement qualifiés sont les plus exploités économiquement, les plus dominés politiquement et les plus aliénés idéologiquement, les formateurs qui les forment sont, le plus souvent, également peu qualifiés, exploités économiquement, dominés politiquement et dans des situations professionnelles presque aussi précaires que celles des publics qu'ils accueillent. En se plaçant du point de vue des intérêts stratégiques de ces formateurs, l'analyse des besoins de formation objectifs de Paul Demunter peut leur être appliquée :

- la **qualification professionnelle** d'un formateur est, en bonne logique, faite d'abord d'une maîtrise, au plus haut niveau possible (épistémologique, théorique, méthodologique et technique) des savoirs à transmettre, à mettre en forme pédagogique et didactique. Le formateur-pédagogue est, par définition, formateur dans une discipline, une technique, ou une matière et il allie maîtrise du contenu et maîtrise didactique.

En réalité, le problème n'est pas aussi simple, ne serait-ce que par les développements inégaux des savoirs didactiques en formation.

Outre cette maîtrise d'un contenu et de son mode de transmission, tout formateur agit au sein d'interactions, interindividuelles et collectives et celles-ci, éminemment psycholo-

26 F. Marquart, « Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée », Actes du Colloque, *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des Universités*, Lille, 29-30 nov., et 1er déc. 1989, tome 1, juin 1990, pp. 83-103, p. 87.

27 B. Liétard, « La formation change, les formateurs aussi », *AFP*, n° 117, mars-avril 1992, pp. 41-45, p. 42.

28 F. Marquart, op. cit., p. 85.

29 B. Liétard, op. cit., p. 42.

30 C. Dubar, « Les innovations de formation en entreprise », *AFP*, Centre INFFO, Paris, n° 119, juillet-août 1992, pp. 10-13.

31 J. Hédoux, « Recherches-actions, Différences et convergences », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 5-12, p. 5.

giques et sociales, requièrent l'acquisition de savoirs communicationnels et relationnels spécifiques. Les exemples d'enseignants, de formateurs parfaitement compétents dans leur discipline et parfaitement inintelligibles sur le plan de la transmission de savoirs ou ... « imbuables » sur le plan relationnel, abondent.

Enfin, troisième niveau de la qualification professionnelle des formateurs d'adultes : ils inscrivent leur activité au sein d'autres activités qui la conditionnent et lui donnent sens. Que ce soit en ce qui concerne, en amont, l'analyse des besoins, la définition des objectifs de formation, la préparation et la progression pédagogiques ou, en aval, l'évaluation de l'action, le suivi pédagogique, les formateurs d'adultes doivent être en mesure de comprendre, d'intervenir, de construire les différentes étapes du procès de formation.

La qualification professionnelle des formateurs d'adultes se fonde donc sur une triple maîtrise : des contenus et de leur mode de transmission, des relations et communications interindividuelles et collectives et de l'ensemble des activités induites dans tout acte de formation. Cette qualification professionnelle, la plus élevée possible, permet aux formateurs de négocier leur force de travail, de se prémunir contre les licenciements ou de se reconverter ; elle facilite la polyvalence ou mieux, souligne Claude Dubar, la « polyfonctionnalité »³². Les formateurs interviennent sur l'ensemble du processus de formation et non strictement sur une activité ou dans une discipline.

Cette polyfonctionnalité nécessite, outre une qualification professionnelle, une qualification sociale puisque, comme tout salarié, le formateur d'adultes agit au sein d'un mode de production, de rapports sociaux de production et d'une formation sociale concrète. De ce point de vue, comme acteur - comment pourrait-il « faire de l'acteur social »³³ s'il ne l'est pas déjà lui-même (principe de « double piste » de B. Schwartz) - il lui appartient de s'approprier, de comprendre, d'utiliser les connaissances juridiques, historiques, politiques, économiques, sociales et philosophiques structurant son champ d'intervention. Se situer à ces différents niveaux, y situer son intervention de formation, être conscient des contradictions sociales à l'oeuvre, agir dans et par son enseignement pour conscientiser les publics et transformer ces rapports de forces et d'influences, font partie d'une qualification sociale fondée sur la satisfaction des besoins de formation des groupes sociaux exploités, dominés, aliénés.

S'approprier ces différents niveaux de connaissance nécessite une formation culturelle, générale, qui, comme précédemment, se fonde sur la maîtrise des langages fondamentaux et renvoie aux besoins d'éducation permanente que présentait Condorcet, il y a plus de

32 C. Dubar, « Les innovations de formation en entreprise », *op. cit.*, p. 10.

33 R. Sainsaulieu, *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Paris, La Documentation Française, 1987, 152 p., pp. 143-146.

200 ans (avril 1792) lorsqu'il préconisait une Éducation Permanente qui « embrasse tous les âges de la vie » et doit permettre de lutter contre les injustices sociales : « on m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir, mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont effacées » ; de conserver ses connaissances et d'en acquérir de nouvelles, non seulement par des enseignements mais également en développant « l'art de s'instruire par soi-même... chercher ses mots dans un dictionnaire, se servir de la table d'un livre... d'une carte, d'un plan... faire des notes, des extraits » ; de combattre la monotonie du travail répétitif « dans lequel l'esprit cesse entièrement d'agir », et enfin, de contribuer à la formation civique des citoyens « dont l'ignorance empêcherait un citoyen de connaître ses droits et de les appliquer »³⁴.

Cette approche par la théorie des besoins appliquée aux formateurs d'adultes permet d'appréhender, à partir d'une démarche idéal-typique, ce que pourrait être une formation de formateurs répondant aux besoins objectifs de ceux-ci.

34 N. Terrot, *Histoire de l'Éducation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983, 307 p., pp. 29-33.

- CHAPITRE II. -

IDÉAL-TYPE, ET CONSTRUCTION D'UN RÉFÉRENT DE FORMATION DE FORMATEURS

INTRODUCTION

Les trois grands types de besoins de formation des formateurs isolés précédemment ne nous disent rien de ce que pourrait être la formation susceptible de les satisfaire. S'engager dans cette voie suppose un double détour, par la méthode idéal-typique de Max Weber, d'une part (§ 1), et la mobilisation, d'autre part, des idéaux-types élaborés en formation d'adultes par Marcel Lesne (§ 2).

Critiquées, complétées, ces premières approches conduisent à l'élaboration d'un modèle de formation de formateurs susceptible de satisfaire les besoins objectifs de formation des formateurs. Ce modèle, ou référent (§ 3), constitue une pièce-clef de la recherche puisque c'est par rapport à lui que l'on pourra estimer le degré d'adéquation des formations étudiées.

§ 1 L'IDÉAL-TYPE

1. L'idéal-type de Max Weber

Max Weber¹ constitue une sociologie de l'action, compréhensive, soucieuse des intentions des agents, de leurs interactions, sans négliger pour autant l'explication causale et les déterminations sociales globales. Approches compréhensive et explicative, quantitative et qualitative, sont complémentaires et toutes deux indispensables.

Attentif aux exigences de conceptualisation, Max Weber adopte en son siècle, encore marqué par le positivisme, une posture épistémologique relativiste et pluraliste.

« La réalité est incommensurable... et ne peut être épuisée »² et dès lors « l'idée même de la légitimité d'une méthode dans une science particulière n'est (donc) qu'un faux

1 Ouvrages consultés : M. Weber, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, 322 p. ; *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, J. Freund, *Sociologie de Max Weber*, Paris, PUF, 1966, 256 p. P.J. Simon, *Histoire de la sociologie*, Paris, PUF, 1991, 524 p., pp. 381-417. R. Boudon, F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1982, 651 p., pp. 619-626.

2 J. Freund, *op. cit.*, pp. 6-7

problème (...) ; le rôle d'une méthode est de faire progresser le savoir, non pas d'être fidèle à un prétendu idéal de connaissance »³.

Cette assertion situe les méthodes, la conceptualisation, les techniques de recherche comme des instruments intellectuels que se donne le savant pour approcher une réalité par définition inépuisable. Les exigences de rigueur, d'adéquation, compensent le relativisme et finalement la valeur de ces outils est liée à « leur efficacité, à leur fécondité ; ils ne sont ni vrais, ni faux, mais comme tout instrument, utiles ou inutiles »⁴. L'exigence de rigueur conceptuelle s'impose d'autant plus en sociologie, selon Max Weber, que celle-ci puise dans le langage commun : « L'historien et le sociologue croient décrire scientifiquement la réalité alors que leur langage est formé de termes non-élaborés par la réflexion, dépourvus de toute univocité, dont on saisit la signification par suggestion sans aucune sûreté, ni exactitude »⁵. C'est à la résolution de ce problème que s'attache Max Weber et l'idéal-type en est le moyen.

2. De l'idéal-type ou type idéal⁶

L'idéal-type est d'abord conceptualisation d'aspects singuliers de la réalité pour la rendre intelligible. A ce titre, l'idéal-type se définit par ce qu'il n'est pas⁷, à savoir :

- « un concept de substance qui prétend saisir la réalité des choses. L'idéal-type s'éloigne de la réalité pour permettre de la dominer intellectuellement ;

- un devoir-être au sens éthique, il ne se confond ni à une axiologie, ni à une norme pratique. Sa perfection est logique et non éthique, il exclut toute évaluation ».

L'idéal-type est un outil d'ordonnement, à ce titre, plusieurs idéaux-types peuvent être construits à propos d'une même réalité selon le point de vue adopté par celui qui les élabore. Comme « utopie logique », comme stylisation⁸, le type idéal renvoie, pour son élaboration, à des règles relativement imprécises. Dans *Essais sur la théorie de la science*,

3 M. Weber cité par J. Freund, *op. cit.*, p. 35.

4 J. Freund, *op. cit.*, p. 57

5 M. Weber, cité par J. Freund, *op. cit.*, p. 52.

6 Cf. , M. Weber, *Éthique protestante*, pp. 299-300, note du traducteur : « il conviendrait de se contenter de « type idéal », non seulement pour éviter tout risque d'un jugement de valeur, certes, mais surtout pour conserver à cette notion, la fonction d'analyseur que Max Weber lui attribue ».

7 J. Freund, *op. cit.*, p.56

8 Molière avec Harpagon dresse le type idéal de l'avare par grossissement, exagération, amplification. Il en va de même des *Caractères* de La Bruyère. L'observation, la compréhension, l'amplification de traits conjoints contribue à construire un type quasi universel sans qu'aucun individu singulier ne l'exemplifie totalement.

Max Weber⁹ écrit : « on obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits, pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène ».

En procédant ainsi, le sociologue, ou l'historien, peut faire violence dans une certaine mesure à la réalité « mais il serait impossible autrement d'aboutir à une formulation claire, étant donné la complexité des matériaux mis en oeuvre »¹⁰.

Cette activité intellectuelle, selon Raymond Boudon et François Bourricaud¹¹ « se trouve soumise à deux exigences, la saisie des relations - simples mais abstraites - entre les visées, les contraintes et les ressources des acteurs et la compatibilité de ces relations élémentaires à l'intérieur de combinaisons effectivement réalisées. Même si ces deux exigences sont satisfaites, le type idéal n'en reste pas moins une représentation hypothétique. Une même réalité relève d'une pluralité de types et, par conséquent, d'interprétations ».

3. La critique de l'idéal-type weberien

La pertinence de l'idéal-type est évidente dès lors que l'on pose que la réalité est incommensurable et que l'on ne peut en saisir que certaines dimensions à partir des modèles d'intelligibilité contingents. L'œcuménisme méthodologique de Max Weber, son souci d'une sociologie compréhensive n'exclut pas, toutefois, une visée épistémologique implicitement positiviste.

Ainsi, pour fonder rigoureusement et scientifiquement le savoir sociologique, Max Weber distingue, avec acharnement dirions-nous, jugement de valeur et jugement de réalité, le savant et le politique : « La science est de nos jours, souligne Max Weber, une 'vocation' fondée sur la spécialisation au service de la prise de conscience de nous-mêmes et de la connaissance des rapports objectifs »¹² tandis que la politique est au service d'une cause et « consiste en un rapport de domination de l'homme sur l'homme fondé sur le moyen de la violence légitime (c'est-à-dire sur la violence qui est considérée comme légitime) »¹³. Si le politique se fonde sur le pouvoir et la violence, si le succès du « chef » politique dépend de sa passion, de sa conviction, le savant, lui, tout au contraire, « se garde

9 M. Weber, *op. cit.*, p. 181.

10 *Ibid*, p. 142, note 69

11 R. Boudon et F. Bourricaud, *op. cit.*, p. 622.

12 M. Weber, *Le savant et le politique*, Paris, Plon, coll. 10/18, 1990 (1ère édition), 125 p., p. 92.

13 *Ibid*, p. 101.

bien d'imposer à son auditoire, du haut de sa chaire, une quelconque prise de position »¹⁴, il évite « par scrupule, d'imposer ou de suggérer personnellement à ses auditeurs une conviction »¹⁵ ; en bref, dans ses enseignements, dans son travail de recherche, il doit faire taire ses convictions et, s'il n'y réussit pas, « il s'expose à la critique la plus sévère dans le fort de sa propre conscience »¹⁶.

Le savant ne peut être un chef car « les dispositions qui font d'un homme un savant éminent et un professeur d'université ne sont certainement pas les mêmes que celles qui pourraient faire de lui un chef dans le domaine de la conduite pratique de la vie »¹⁷. Ainsi, souligne Philippe Meirieu, il est « toujours plus commode de spécialiser les fonctions : aux uns, la recherche ouatée et les études savantes, aux autres, l'action imparfaite... »¹⁸, soit la logique des « mains sales » et des mains propres.

Ces oppositions sont questionnées par les épistémologues eux-mêmes. De Karl Popper - la science est faite de conjectures et de réfutations - à Thomas Kuhn - les faits qui contredisent les paradigmes sont des anomalies tant que les rapports de forces entre générations de chercheurs ne feront pas basculer « la science normale » (« science normale » au sens du paradigme dominant à un moment donné) - ou à Imre Lakatos - la structure précède le fait -, les épistémologues affirment que la science s'appuie sur les expériences et les paradigmes, sur les faits et les idées et que l'on doit renoncer à la primauté de l'idée sur le fait ou du fait sur l'idée.

Idee et fait, science et action s'influencent réciproquement et « avancent ensemble, cahin-caha... ainsi marche la connaissance, au gré des rapports de forces et d'influences au sein de la 'communauté scientifique', de la société globale... d'un pas d'écrevisse, vers un but indéfini »¹⁹.

La scientificité est dans l'effort de rationalité, dans l'argumentation logique et dans le système de preuves mais cela n'exclut nullement des dimensions historiques et politiques. La recherche scientifique est liée aux conditions politiques et idéologiques dominantes et le chercheur, lui-même, est inscrit dans des conditions historiquement déterminées. Un chercheur est tout entier dans sa recherche ; souligne M.R. Verspieren²⁰, il s'y porte avec ses intérêts, son histoire et son appréciation des valeurs or « nos valeurs déterminent les faits

14 *Ibid*, p. 80.

15 *Ibid*, p. 91.

16 *Ibid*, p. 81.

17 *Ibid*, p. 88.

18 Ph. Meirieu, *L'école mode d'emploi*. « Des méthodes actives à la pédagogie différenciée », Préface de D. Hameline, 3e éd. ESF, 1988, 174 p., p. 19./

19 B. Jarroson, « Le quatuor des épistémologues », *Sciences et Avenir*, novembre 1992, pp. 78-81, p. 81.

20 M.R. Verspieren, *Recherche-action et Science(s) de l'Education*, Thèse, *op. cit.*, p. 312.

que nous cherchons et ce que nous allons faire d'eux après les avoir trouvés »²¹. Il n'y a pas plus de neutralité de distanciation chez le savant que chez le politique : le choix d'une question de recherche implique le chercheur. Le choix d'un cadre de références théorique engage, derrière la conceptualisation des choix axiologiques et politiques, une vision sociale spécifique et orientée²².

De même le choix d'un paradigme de recherche (Thomas Kuhn) amène à s'inscrire ou non dans la « science ordinaire », à confronter ou non certains modèles d'intelligibilité. Penser en terme de reproduction sociale, de domination (Pierre Bourdieu) est tout à fait précieux. Penser en terme de mouvement social (Alain Touraine), de développement (Joffre Dumazedier) est tout aussi nécessaire et utile. Contrairement aux paradigmes, les noyaux durs (Imre Lakatos) ne s'excluent pas les uns les autres car plusieurs programmes de recherche peuvent exister en même temps.

La question aujourd'hui n'est plus dans le refus de l'implication, de la subjectivité, mais bien plutôt dans l'articulation et la gestion dialectique entre implication et distanciation, entre objectivation et subjectivation, la médiation relevant toujours d'une rationalité limitée, de systèmes de preuves et d'argumentaires fondés mais aussi contestables, scientifiquement et historiquement déterminés.

4. Vers la construction d'un idéal-type de formation de formateurs

Il s'agit ici de construire un idéal-type susceptible de répondre au mieux aux besoins objectifs de formation des formateurs, de guider et de référer l'action. Il peut paraître paradoxal de proposer, en début et non en fin de recherche, un idéal-type dès lors que l'on peut s'attendre à ce que sa constitution soit le résultat même de la recherche. Ceci s'entendrait s'il n'existait pas d'idéaux-types déjà construits dans le champ de la formation d'adultes (Marcel Lesne) et si l'on ne disposait pas, par ailleurs, d'un cadre de référence, d'un champ référé à une typologie heuristique et d'une hypothèse centrale.

Si pour Max Weber, l'idéal-type ne saurait être une norme, dans le cas présent, on considère qu'un idéal-type de formation de formateurs peut servir de modèle de référence, de méta-cadre, en quelque sorte pour comparer, terme à terme, les quatre formations retenues.

21 S. Hook, *Pour comprendre Marx*, Gallimard, Paris, 1936, 159 p., p. 94.

22 Le choix d'un cadre de références qui met au centre les contradictions sociales, les rapports de forces ou d'influences, la totalité sociale, se distingue nettement d'approches néo-libérales, de l'individualisme méthodologique qui prend comme unité d'analyse un acteur individuel rationnel.

L'élaboration de ce référent mobilisera et réorganisera ce qui a été exposé précédemment, à savoir l'analyse des besoins de formation, les idéaux-types de Marcel Lesne, les analyses de Gérard Malglaive et celles menées au sein du Laboratoire Trigone.

Pour se faire comprendre, ce référent, fondé sur des souhaitables, guidera l'action et la recherche, il jouera un rôle similaire aux axes de changement du « District éducatif » (globalisation, égalisation, participation) décrit par Bertrand Schwartz²³, et élaboré et mis en oeuvre à la FUNOC²⁴ de Charleroi par Paul Demunter et Christiane Verniers²⁵. Ces axes de changement guideront l'action et permettront aussi de mesurer les avancées partielles réalisées.

En matière éducative, « l'utopie logique » repose nécessairement sur des valeurs éthiques et politiques, sur des principes d'action toujours discutables mais argumentables. Ainsi, il est possible de préférer la démocratisation des structures à l'autoritarisme, l'Éducation permanente à la Formation professionnelle continue, la polyvalence professionnelle à la division taylorienne du travail, etc. Quand on passe des souhaitables aux réalités, des besoins fondamentaux de formation aux besoins effectivement pris en compte, la rupture est évidente mais le praticien-chercheur progressiste, pour définir ses stratégies, pour mesurer les obstacles franchis et à franchir, pour élaborer ou améliorer son dispositif d'intervention, a besoin d'un référent qui, même idéalisé, condense comme guide de recherche et d'action des principes, des hypothèses, des connaissances et des expériences.

Le mode de travail pédagogique « appropriatif » de Marcel Lesne, constitue une base solide pour effectuer ce travail, dès lors qu'il décrit, idéalement, une formation d'adultes où les apprenants sont des acteurs sociaux engagés dans des transformations - et non dans des adaptations, reproductions - sociales.

Après avoir repéré les différentes catégories d'analyse de Marcel Lesne, on procédera à la critique du modèle et à l'élaboration du référent.

23 B. Schwartz, *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, 333 p., pp. 211-226 ; *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977, 257 p., pp. 186-200.

24 FUNOC : Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi. Association développant une Action Collective de Formation à destination des publics faiblement qualifiés.

25 P. Demunter et C. Verniers, *Le district socio-éducatif et culturel*, n° 1, Contradictions, 1982, 137 p. pp. 3-23.

§ 2. LE MODÈLE DE MARCEL LESNE ET SA CRITIQUE ; LES CATÉGORIES D'ANALYSE

1. Le modèle d'analyse de Marcel Lesne

Celui-ci²⁶ apparaît d'autant plus adapté qu'il procède également par construction d'idéaux-types et ceci à partir du concept de socialisation et du processus de socialisation entendus comme « processus massif et complexe qui se déploie à tous les moments de la vie »²⁷ et qui est celui de l'influence d'un milieu social sur un individu et d'action en retour de celui-ci sur celui-là. Processus qui a davantage été étudié pour les périodes de socialisation intenses que sont l'enfance et l'adolescence et qui l'a peu été pour l'âge adulte alors qu'il se poursuit et s'exerce dans des milieux, des instances, des lieux aussi divers que la famille, le groupe d'âge ou des pairs, le travail, l'entreprise, les syndicats, les mouvements sociaux, mais aussi les milieux ruraux et urbains, le groupe social, ethnique, culturel, les classes sociales, les milieux de référence et, bien entendu, l'éducation scolaire et la formation d'adultes. Processus dans lequel la théorie sociologique admet que chaque individu est à la fois objet, sujet et acteur de socialisation.

Objet, en effet, de socialisation dans la mesure où l'enfant, l'adolescent, sont soumis, dans les premières années de leur existence, à des pratiques d'éducation qu'ils n'ont pas choisies et qui sont celles d'un milieu et d'une famille où ils sont nés et qu'ils n'ont pas choisis non plus. C'est dans ces années que s'opère le processus d'hominisation qui va les faire membres d'une famille, d'un groupe, d'une société. Mais ce processus va se poursuivre et l'adulte, tout comme l'enfant, souligne M. Lesne, est « objet de socialisation dans la mesure où le monde social exerce sur lui une domination culturelle, une pression sociale ou une contrainte sociale ou un contrôle social qui aboutissent à l'intériorisation d'éléments culturels (savoirs, savoir-faire, idéaux, valeurs, normes, etc.) en relation avec les structures sociales qui les ont produites et où il se trouve inséré »²⁸.

Cependant, socialisation ne signifie pas conformité sociale et il est évident que chacun, pour avoir été et être objet de socialisation, est aussi sujet de socialisation. Nous sommes ce que les différents processus et espaces de socialisation vécus ont fait de nous **autant** que ce que nous avons pu en faire à l'intérieur de marges de manoeuvres **réelles et limitées**. Chacun est donc, certes, objet des contraintes exercées sur lui par les autres et par le milieu, mais il est également sujet des contraintes qu'il s'impose à lui-même et choisit,

26 M. Lesne, *Travail pédagogique et formations d'adultes, Éléments d'analyse*, Paris, PUF, 1977, 185 p.

27 *Ibid.*, p. 21.

28 *Ibid.*, p. 29.

même si, ajoute M. Lesne « c'est dans un cadre déterminant et à partir des acquis déjà réalisés par l'imposition sociale »²⁹.

Enfin, au-delà de cette dialectique « de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorisé » (...), nous n'en sommes pas moins acteurs des contraintes que nous exerçons sur les autres. Chacun de nous, porteur de normes et de valeurs, de ce qu'elles ont fait de nous et que nous faisons d'elles et avec elles, porteur de manières de penser et d'agir, exerce, à partir de sa position dans une structure sociale donnée, des influences, des pressions et des actions sur les autres personnes et cela dans l'ensemble des milieux où il est présent. Chacun donc est acteur de socialisation dans les situations les plus quotidiennes de la vie ; chacun joue un rôle dans le cadre du processus lui-même ; rôle plus ou moins reconnu et accepté, plus ou moins formalisé et, enfin, rôle institutionnalisé dans le cas, par exemple, des enseignants et des formateurs. Ceux-ci, en effet, comme tout un chacun, sont porteurs de normes, de valeurs et sont « en quelque sorte, dit Marcel Lesne, des agents de socialisation, au second degré »³⁰ car ils sont spécialisés, socialement reconnus, institués et socialement délégués pour jouer ce rôle.

Si nous sommes, tour à tour, dans la vie quotidienne, familiale, professionnelle, sociale au sens large, objet, sujet et acteur du processus de socialisation, il devient possible, et c'est ce que tente M. Lesne, de constituer des idéaux-types de modes de travail pédagogique en ce que les formateurs qui les mettent en oeuvre conçoivent, en dominante, leurs publics comme objets, sujets, acteurs au sein de dispositifs de formation multiformes et diversifiés. Ce faisant, M. Lesne rompt avec des démarches antérieures³¹ qui, en s'attachant aux seules méthodes pédagogiques ne saisissent pas que celles-ci peuvent prendre des significations différentes, produire des effets différents selon les orientations et les contraintes de leur mise en oeuvre.

- Le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP1)

L'apprenant est objet de formation. Sommé d'apprendre un savoir qui lui est extérieur et de s'adapter aux formes pédagogiques centrées sur la transmission de ce savoir. Le modèle idéal-typique correspondant à ce mode de travail pédagogique serait l'enseignement scolaire et ce qu'il a de plus traditionnel dans l'imposition de contenus (cours magistraux) et les modes d'apprentissage (mémorisation).

29 *Ibid.*, p. 29.

30 *Ibid.*, p. 31.

31 L. Antoine, *Psychopédagogie des adultes*, Paris, PUF, 1971.

- Le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP2)

L'apprenant est considéré comme sujet de la formation susceptible d'exprimer et de réaliser ses aspirations, ses intentions, de se dynamiser en développant la prise de conscience qu'il a de lui-même, de ses normes, valeurs et modes de fonctionnement intellectuels et affectifs.

- Le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3)

L'apprenant est considéré comme acteur social se formant pour transformer la réalité sociale et son environnement professionnel. Les contenus ou méthodes de formation ne se définissent ni vis-à-vis de compétences définies a priori (MTP1) ni vis-à-vis des intentions ou visées personnelles des publics (MTP2) mais en référence à une action, généralement collective, de transformation de la réalité sociale et professionnelle.

2. Les catégories d'analyse de Marcel Lesne et leur développement

Pour structurer ces trois modes de travail pédagogique, Marcel Lesne se fonde sur cinq catégories :

- **le point d'ancrage du travail pédagogique** qui renvoie, selon les modes de travail, à l'existence de normes, de valeurs (savoirs, compétences, comportements) que les apprenants doivent acquérir (MTP1), à l'ensemble des aspirations, intentions, capacités que les personnes en formation peuvent développer (MTP2) ou encore, aux situations sociales réelles de vie quotidienne et aux rapports sociaux (MTP3).

- **La logique du travail pédagogique** amène à considérer l'individu comme objet d'influence (MTP1), comme sujet de sa formation, au sein de petits groupes de développement personnel (MTP2), comme acteur de la formation, c'est-à-dire déterminé par la situation et ses limites mais aussi déterminant lorsqu'il mobilise et utilise ses marges de manoeuvre, avec d'autres, pour un changement professionnel, social (MTP3).

- **Le rapport au savoir** : il existe effectivement des programmes, un « savoir objectif et cumulatif » dans le MTP1 ; un savoir de prise de conscience de soi et de ses potentialités dans le MTP2 ; et enfin, une appropriation de connaissances scientifiques et techniques utiles pour l'action transformatrice engagée dans le MTP3.

- **Le rapport au pouvoir** : dans le MTP1, c'est celui du formateur, expert possédant la maîtrise des savoirs à transmettre et, éventuellement, la didactique de leur transmission ; dans le MTP2, le formateur est un animateur, un médiateur qui favorise l'expression, la communication du groupe et le développement de la personne ; dans le MTP3, les agents principaux de la formation sont, le plus souvent, des praticiens-chercheurs, regroupés en équipe pluridisciplinaire et inscrits dans une relation de coopération avec les apprenants.

- **Les effets sociaux** renvoient aux points d'ancrage des formations ; ils tendent, dans le MTP1, à reproduire le système social existant, à fournir des « produits » conformes, aptes à tenir des emplois et certifiés pour ce faire ; le MTP2 peut conduire à adapter les individus aux exigences de leurs statuts et rôles sociaux ; la formation aurait une dimension quasiment « thérapeutique » pour libérer, développer les capacités et adapter aux exigences de fonctionnement du système ; les effets sociaux et professionnels attendus, dans le cas du MTP3, concernent les capacités d'action des publics ainsi que les transformations sociales initialement visées.

3. Le mode de travail de type « appropriatif »

Ce mode de travail est celui qui conviendrait le mieux à la satisfaction des besoins objectifs de formation et, en particulier, de ceux de qualification sociale dès lors qu'il s'agit de préparer un acteur social à transformer son environnement professionnel et la réalité sociale. A ce titre, une présentation plus détaillée, selon les catégories d'analyse, éclaire la construction du référent.

Le MTP3, a comme **point d'ancrage**, les situations sociales réelles de vie quotidienne ainsi que les rapports sociaux qui délimitent les changements possibles en formation d'adultes. Ce faisant, les dispositifs de formation s'inscrivant dans ce MTP ont, comme points de départ et d'arrivée, des situations professionnelles et sociales, des rapports de forces et d'influences pour définir ou accompagner des transformations.

La logique du travail pédagogique dès lors, considère l'adulte ou le formateur en formation comme un acteur social, certes déterminé et conditionné par les structures sociales, les politiques, les financements, les conjonctures, mais aussi capable, dans les marges de manoeuvre ouvertes par les conditions sociales, par différentes alliances, d'engager des changements sociaux.

Le rapport au savoir, induit par ces points d'ancrage, et cette logique, suppose de mobiliser différents types de connaissances, scientifiques, méthodologiques, techniques,

pour nourrir, guider, l'action transformatrice, sociale et professionnelle, visée dans et par la formation. Il s'ensuit un processus de confrontation entre différents types de savoirs, les savoirs pratiques des formateurs et les savoirs scientifiques de la formation et un double questionnement des savoirs pratiques par les savoirs scientifiques et inversement.

Si les savoirs sont relativisés, conçus comme moyen d'action, les **rapports au pouvoir** des formateurs s'en trouvent modifiés. Celui qui sait, formateur, enseignant, expert, est associé, impliqué dans les transformations visées. Partenaire et homme-ressources du changement souhaité, il se met en situation de coopération avec les publics en formation, accepte ses zones de savoirs et de non-savoirs. Comme la sanction viendra de l'oeuvre accomplie, il y a, vis-à-vis de celle-ci, co-responsabilité, co-formation et abandon d'une position magistrale. En conséquence, des décisions collectives seront prises entre formateurs et stagiaires pour orienter l'action, pour aménager le dispositif de formation. De ce point de vue, il y aurait, dans ce MTP, démocratisation et avancée vers une co-gestion du dispositif.

Les **agents principaux** de la formation, compte-tenu des différents types de savoirs à mobiliser pour fonder, accompagner, une action transformatrice, sont des praticiens-chercheurs constitués en équipe pluridisciplinaire s'entourant d'experts, d'intervenants, d'une part, et mobilisés pour la réussite des transformations visées, d'autre part.

En conséquence, les effets sociaux et professionnels sont de deux ordres :

- la réalisation de l'action transformatrice visée collectivement ;
- le développement, chez les personnes en formation, de capacités d'acteurs susceptibles d'agir sur leur environnement social et leurs conditions professionnelles.

4. Critiques de Marcel Lesne

Marcel Lesne, à partir du concept de socialisation³², distingue trois situations « idéaltypiques » selon que l'adulte en formation est d'abord considéré comme objet, sujet, acteur de socialisation.

Dans le cas du MTP3, le mode de travail appropriatif, les capacités à s'insérer dans les rapports sociaux pour les infléchir, l'orientation de la formation sur des actions transformatrices, socialement innovantes, méritent d'être soulignées mais renvoient à des modalités exceptionnelles de formation et Marcel Lesne en convient lui-même et reconnaît

32 Sur le concept de socialisation, voir aussi C. Dubar, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p. Et M. Lesne, Y. Minvielle, *Socialisation et Formation*, Paris, Païdeia, 1990, 237 p. Le concept de socialisation, dans son apparente évidence recèle des problèmes difficiles. Qu'est-ce que le social ? Comment est-il intériorisé ? Les logiques du social, du psychique sont-elles compatibles ? Dures questions et points de butée auxquels s'affrontent certains auteurs.

qu'il existe peu de démarches pédagogiques qui mettent en oeuvre ce mode de travail³³. Il renvoie à la conjugaison de caractéristiques spécifiques, ainsi la « méthode de conscientisation » de Paulo Freire, ainsi aussi en 1972, la formation des animateurs CIFFA³⁴ mise en oeuvre par l'Institut National de la Formation d'Adultes (INFA) qui conjugait :

- l'émergence d'une fonction nouvelle ouverte à des professionnels salariés, volontaires (les animateurs des Groupements d'établissements pour la Formation Continue de l'Education nationale qui deviendront, quelques années après, des Conseillers en Formation Continue) ;

- un dispositif de formation alternée, réelle, avec prise de responsabilité progressive et non une alternance approchée ou juxtaposée ;

- une autorité de tutelle (au moins une partie de celle-ci, porteuse et responsable du projet) et une équipe de formateurs engagés dans la réussite de l'innovation et articulant clairement pratique politique, pratique pédagogique politique et pratique enseignante ;

- une évaluation qui soit une réelle évaluation de l'oeuvre, de l'innovation pédagogique, engageant autant les stagiaires que l'équipe de formation et le politique et une auto-évaluation effective du stagiaire lui-même ;

- une définition des finalités et axes de la formation, de ses contenus mais aussi la possibilité, lors de bilans, de moments de co-évaluation des trois partenaires, de modifier tel aspect du dispositif, d'introduire ou de supprimer tel contenu, compte tenu des priorités de l'action, du projet. L'existence de doubles instances de régulation, politiques et pédagogiques, l'équipe de formateurs, des représentants des stagiaires, d'une part, l'équipe de formateurs et les stagiaires en formation, d'autre part, caractérisent ce type de dispositif.

Ainsi exemplifié, le MTP 3, comme idéal-type, ne correspond que très rarement à des dispositifs concrets de formation. Il s'agit toutefois d'un modèle qui peut guider l'action progressiste.

Dans l'élaboration du MTP, les acteurs implicites sont présumés : société globale, institutions, relais hiérarchiques, formateurs ou équipes de formation, stagiaires en formation, mais, et ce n'était pas l'objet de Marcel Lesne, ils ne sont pas spécifiés, référés à des situations, des dispositifs précis.

Enfin, les catégories utilisées pour décrire les MTP sont à la fois en deçà et au-delà de celles utilisées pour décrire, analyser des dispositifs de formation d'adultes. Il convient donc, pour mener une analyse comparative des dispositifs concrets de formations de formateurs, d'introduire, au sein du modèle de Marcel Lesne, des catégories supplémentaires.

33 M. Lesne, *op. cit.*, p. 116.

34 G. Malglaive, « Une expérience de formation de formateurs, la formation des animateurs CIFFA », Paris, Education Permanente, n° 18, avril 1973, pp. 40-60.

Cinq autres catégories ont été retenues et/ou développées.

- **Les objectifs de formation de formateurs** : sans vouloir entrer dans un débat³⁵ sur la validité des approches pédagogiques par objectifs, il nous faut souligner que les plaquettes de présentation des formations comme les discours des responsables de formations se focalisent autour de cette notion d'objectifs. On trouve, le plus souvent, dans ces écrits et discours, énoncés des objectifs de formation et des objectifs pédagogiques, spécifiques aux unités ou modules de formation ; pour toute formation, on se demandera quel est l'objectif central, annoncé, objectif central supposé structurer et finaliser la formation.

Cependant, énoncer institutionnellement un objectif ne dit rien de la manière dont il est compris et poursuivi par les différents acteurs en présence. Aussi, faudra-t-il interroger ceux-ci et ne pas s'en tenir aux objectifs affichés.

- **Les demandes ou attentes de formation** : le modèle de Marcel Lesne, c'est une de ses limites, ne dit rien des publics, de leurs demandes ou attentes, du sens qu'ils investissent dans la formation, des stratégies qu'ils poursuivent. Ceci est, en fait, normal puisque M. Lesne s'attache, de façon très générale, à la manière dont les modes de travail pédagogique « définissent » et traitent leurs publics. Cet aspect n'en est pas moins essentiel, car une offre de formation de formateurs mobilise des attentes et des motifs, des intentionnalités diverses.

Par **attentes individuelles**, on entendra ici les souhaits que les stagiaires ont par rapport à la formation ; elles pourront être exprimées ou non, prises en compte ou non, satisfaites, dépassées ou non.

Par **demandes individuelles** de formation, on entendra ce que les stagiaires reconnaissent et expriment comme besoins subjectifs de formation. Les demandes, tout comme les attentes, seront recueillis ou non et feront ou non, de la part des formateurs, l'objet d'une stratégie de dépassement. L'enjeu sous-jacent est celui des rapports dialectiques entre offres et demandes de formation.

- **Les contenus de la formation** : M. Lesne situe globalement les usages qui peuvent être faits au sein de trois modes de travail pédagogique, des savoirs acquis en formation, mais il ne mène pas, et c'est encore logique puisqu'il ne s'agissait pas d'un aspect important de sa modélisation, l'analyse des différents types de savoirs mobilisés et développés ci-dessous.

35 D. Hameline, « Formuler des objectifs pédagogiques : modes passagères ou voie d'avenir ? », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148-149. Les approches behavioristes, comportementales, le dérivés du micro-enseignement sont mises en défaut mais le mérite principal de cette approche reste aujourd'hui dans l'exigence nécessaire et difficile de clarifier et d'exposer des intentions pédagogiques compréhensibles.

• **L'action et le rapport à l'action** : à propos de l'action et du rapport à l'action, on a déjà souligné que les formations de formateurs font partie intégrante du processus de socialisation des individus, d'une part, et qu'elles font également partie intégrante de la totalité sociale avec laquelle elles entretiennent des rapports dynamiques et contradictoires, d'autre part. Dans cette perspective, les stagiaires, en s'inscrivant dans la formation, s'inscrivent également dans cette totalité avec laquelle ils entretiennent des rapports divers dans lesquels ils sont à la fois objets, sujets et acteurs de formation, de socialisation. De plus, ces formations s'adressent à des formateurs d'adultes qui sont également acteurs de socialisation, socialement reconnus et délégués pour exercer une fonction de formation. Et cette fonction consiste en une **action transformatrice** qu'ils exercent, à leur tour, sur d'autres ; que cette action soit transformatrice des connaissances, des savoirs et des savoir-faire des stagiaires ; qu'elle soit transformatrice des dispositions, motifs ou intentions des personnes en formation ou qu'elle soit transformatrice des conditions d'existence des acteurs en formation, dans tous les cas, l'action et l'action transformatrice constituent bien le fondement de tout processus de formation. Reproductrices d'objets sociaux, adaptatrices de sujets sociaux, ou productrices d'acteurs sociaux, les formations de formateurs entretiennent inévitablement des rapports à l'action, action pédagogique, éducative et, in fine, action sociale ; mais c'est le sens de ces rapports qui diffère et qui fait la spécificité de chaque idéal-type.

• **L'évaluation** : l'approche de M. Lesne croisée avec celle de J.M. Barbier³⁶ permet de compléter le modèle initial. Assez logiquement, si on reprend le modèle de M. Lesne, l'évaluation dans le MTP1 correspond à une mesure d'écart entre les acquis effectifs, qu'ils soient scientifiques ou techniques, et les modèles normés de référence (référentiels de capacités, de diplôme, etc.). La sanction vient de cette mesure d'écart et l'évaluation consiste en une hétéro-évaluation. Dans le MTP2, par contre, l'évaluation ne peut être une sanction mais elle consiste à évaluer le fonctionnement d'un « stage », les représentations que s'en font les stagiaires et le groupe ; l'évaluation est alors auto-évaluation, individuelle et collective, effectuée par le sujet et par le groupe en formation, en l'absence de toutes normes extérieures. Le MTP3 vise, lui, des transformations professionnelles et sociales, aussi l'évaluation ne pourra venir que de « l'oeuvre » accomplie et de ses effets réels dans le cadre des activités quotidiennes des acteurs. Il y aurait donc co-évaluation entre le groupe en formation et l'équipe pédagogique³⁷.

Formulée autrement, l'activité d'évaluation dans ces trois cas de figure, consiste à répondre à trois interrogations différentes : dans le premier cas, les stagiaires ont-ils acquis les connaissances et/ou les capacités prescrites ? Tests, exercices, référentiels viseront à le

³⁶ J.M. Barbier, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, 285 p.

³⁷ C. Capelani, *Lire les pratiques d'évaluation*, Mémoire de DEA Sciences de l'Education, juin 1988, 71 p.

prouver et seront les fondements des activités d'évaluation qui ne concernent que les stagiaires et non les dispositifs de formation. Dans le second cas, l'activité d'évaluation est personnelle au stagiaire et spécifique au groupe en formation. Comment celui-ci a-t-il fonctionné ? Qu'est-ce que les stagiaires pensent avoir acquis et être devenus par et à travers la formation ? Bilans individuels et collectifs, histoire et/ou projet de vie, constitueront les moments d'évaluation et nourriront éventuellement des travaux de synthèse. Dans le troisième cas, il s'agit de répondre à la question de l'efficacité de la formation dans la transformation des réalités professionnelles et sociales des stagiaires : jusqu'où l'action transformatrice qu'ils visaient, qu'ils ont élaborée et mise en oeuvre a répondu au problème qu'ils posaient et en quoi le dispositif de formation les a aidés ? Bilans d'activités, de projets, évaluation de la démarche et de ses résultats effectifs, présentée et débattue avec les pairs et les formateurs constitueront, dans ce cas, les moments-clefs d'évaluation.

- **Les effets et usages de la formation** : M. Lesne ne fait état que des effets sociaux du travail pédagogique, pourtant chaque mode de travail pédagogique produit bien des effets personnels en termes d'acquisition de connaissances ou de capacités certifiées dans le MTP1, en termes de mieux-être et d'adaptation dans le MTP2, en termes d'acquisition de connaissances et de capacités à modifier son environnement dans le MTP3. Mais les modes de travail pédagogique produisent aussi des effets professionnels en termes d'enrichissement, d'efficacité ou d'opérationnalité professionnelle et encore, des effets sociaux en termes de certification, de reproduction sociale, d'adaptation sociale de sujets plus équilibrés ou encore, de production d'acteurs sociaux capables d'intervenir et de modifier leurs conditions d'existence.

En complétant le modèle de M. Lesne, on obtient neuf catégories centrales qui permettront de construire un idéal-type de formation de formateurs.

§ 3. LE RÉFÉRENT

Il peut paraître souhaitable d'unifier les métiers de la formation d'adultes autour d'un ensemble de pôles de compétences³⁸. Cependant, il est peu probable que soient mises en oeuvre, prochainement, des formations initiales professionnelles de formateurs d'adultes, à l'instar de ce qui existe chez les travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants sociaux) ou dans les métiers de la santé (infirmières). Actuellement, les dispositifs de formation de formateurs prennent appui sur une maîtrise déjà constituée de savoirs (disciplinaires ou techniques) à transmettre et, le plus souvent aujourd'hui, sur une pratique professionnelle déjà constituée ou en voie de constitution (alternance).

Estimer que la maîtrise des savoirs est acquise peut s'avérer une imprudence car les niveaux de formation initiale, estimée d'après les titres et diplômes possédés, l'importance de l'expérience professionnelle, estimée d'après la durée et la nature des fonctions occupées, ne garantissent en rien une maîtrise disciplinaire ou technique fondée sur et nourrie des savoirs épistémologiques et didactiques³⁹. Toutefois, cet aspect essentiel de la qualification professionnelle des formateurs d'adultes ne sera pas développé ci-dessous sauf de manière incidente.

De même on pourrait débattre du postulat selon lequel une formation de formateurs doit prendre appui sur des pratiques constituées ou en voie de constitution. De notre point de vue, il apparaît difficile de constituer un corpus formalisé de savoirs scientifiques ou techniques susceptibles d'être mobilisés sans confrontation à des pratiques antérieures ou parallèles.

Enfin, il faut rappeler que « le savoir en usage » en matière de formation de formateurs est loin d'être formalisé et stabilisé. Ceci reflète l'état des connaissances, d'une part, et l'état d'émiettement et de division du champ professionnel, d'autre part, et fait apparaître également la nécessité de production et de diffusion des savoirs épistémologiques, scientifiques, méthodologiques, didactiques et techniques en matière de formation de formateurs.

Du point de vue des acquis des analyses antérieures, les formations de formateurs devraient être de longue durée, qualifiantes, initiales et continues.

A partir du mode de travail appropriatif de Marcel Lesne et des catégories élaborées pour analyser les dispositifs de formation de formateurs, il est possible, sans revenir sur les

38 Pôles de compétences définies dans l'Accord du 11 juillet 1994 ; Convention collective nationale des organismes de formation : compétences pédagogiques fondamentales, compétences pédagogiques associées, compétences institutionnelles. *Syndicalisme Hebdo*, Formation et enseignements privés, 22 septembre 1994.

39 Lesquels savoirs n'existent pas toujours. Ainsi, si l'on se réfère aux activités d'une Action Collective de Formation, qu'existe-t-il pour soutenir les formateurs(trices) de coupe-couture ou de mécanique-auto ? Ce constat plaide pour le développement de recherches didactiques dans ces domaines.

postulats précédents, de dresser les grandes lignes d'une formation de formateurs susceptible de répondre au mieux aux besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes.

1. Les objectifs généraux de la formation

Toute formation est censée satisfaire les besoins de formation de ses publics. Les formations de formateurs ne dérogent pas à cette règle. On s'attend donc à ce qu'elles satisfassent aux trois grands types de besoins de qualification professionnelle, de qualification sociale et de formation générale des formateurs.

- ***Contribuer à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle*** signifie :
 - développer la maîtrise d'un contenu, d'une discipline, d'une matière, d'un point de vue épistémologique, théorique, méthodologique et technique, mais les formations de formateurs se fondent sur une maîtrise disciplinaire ou technique déjà constituée ;
 - développer la maîtrise pédagogique, didactique, épistémologique des contenus à transmettre, assurer un perfectionnement des connaissances en ce domaine ;
 - développer une maîtrise pédagogique, relationnelle et communicationnelle de base, qui prend appui sur des connaissances scientifiques et techniques ;
 - développer une maîtrise du processus de formation et de ses principales opérations, de l'analyse des besoins à l'évaluation terminale, et ainsi lutter contre toutes les formes de division du travail, assurer une polyvalence professionnelle ne dissociant pas les activités organisationnelles des activités pédagogiques. La construction d'une offre de formation, quelle qu'elle soit, étant toujours une réponse à des problèmes économiques, sociaux, culturels ; la démarche de résolution de problèmes, d'élaboration de projets, est une capacité transversale.

La formation de formateurs visant ces objectifs de qualification professionnelle est qualifiante, elle s'inscrit dans une politique de professionnalisation et de reconnaissance sociale du métier de formateur d'adultes.

- ***Contribuer à la satisfaction des besoins de qualification sociale*** : le formateur d'adultes, pour mettre en oeuvre pleinement et négocier sa qualification professionnelle, doit aussi acquérir une qualification sociale critique lui permettant de comprendre, d'analyser, au sein des rapports sociaux, les rapports de domination idéologiques, politiques, économiques, financiers, institutionnels qui structurent le champ dans lequel il intervient. Cette qualification sociale critique lui est également nécessaire pour se situer comme acteur social progressiste, susceptible de saisir et d'utiliser les enjeux, les contradictions, les ten-

sions dialectiques qui traversent le champ de la formation professionnelle continue, des institutions, des dispositifs de formation, des acteurs qui les mettent en oeuvre, et d'en faire une approche dialectique et stratégique.

• ***Contribuer à la satisfaction des besoins de formation générale et de développement culturel*** consiste à s'approprier, dans et au-delà, des usages professionnels, les principaux langages ceux des sciences, des Sciences Humaines, des technologies nouvelles, des diverses formes d'expression politique, d'analyse économique, juridique, éthique, culturelle.

Le développement, à tous les âges de la vie, de capacités d'auto et de co-formation rejoint ici le projet d'éducation permanente largement aliéné à la seule formation professionnelle continue.

Les principaux indicateurs seront pour ces objectifs généraux :

- la présence ou non, dans les objectifs prescrits et affichés, visés par les formateurs, des trois besoins de formation, sachant que ceux-ci peuvent être plus ou moins imbriqués et privilégier telle ou telle dimension de qualification professionnelle, sociale ou de développement personnel et culturel ;

- la hiérarchisation de ces objectifs dans les formations, sachant que les formations les plus adéquates sont celles qui placent en tête de leurs objectifs, la qualification sociale.

Le prescrit et l'annoncé ne sont que des indices car chacun sait que ce qui est prescrit et annoncé n'est pas nécessairement mis en pratique. Il conviendra alors de s'assurer, par l'analyse des contenus de formation, des savoirs transmis, des travaux d'évaluation, etc., de la mise en oeuvre effective de ces objectifs.

2. Les demandes de formation

Les demandes de formation expriment les besoins subjectifs de formation, elles se transforment en relation dialectique avec les idéologies dominantes et les offres de formation.

Ces demandes de formation traduisent aussi les stratégies des publics. Ces stratégies, plus ou moins précises, réfléchies, traduites sous forme de visions de l'avenir, s'analysent à partir des trajectoires sociales, des itinéraires professionnels et de formation, mais aussi, à partir des situations professionnelles, des pratiques, des interactions sociales actuelles.

L'offre de formation qui vise la satisfaction des besoins de formation, propose, dans ses objectifs généraux, à ses publics, de devenir des « professionnels compétents, polyvalents, socialement reconnus » mais aussi, des acteurs critiques sachant identifier et utiliser les contradictions sociales et des citoyens poursuivant des projets d'auto et de co-formation exigeants.

Cette offre de formation sera investie, selon les itinéraires professionnels, les trajectoires et situations sociales des stagiaires. La demande peut être plus ou moins en phase avec l'offre. Les publics peuvent demander initialement :

- une formation adaptative, technique, pratique, intégratrice, bref, rechercher une « boîte à outils » pédagogique, relationnelle, didactique ;
- une formation « théorique », diplômante, scientifique, d'enseignement supérieur universitaire, coupée des pratiques professionnelles dès lors que l'investissement principal est dans la certification ;
- une formation « professionnelle » ou « professionnalisante » visant à légitimer une situation professionnelle ou à se reconvertir et axée sur la résolution de problèmes, sur l'appropriation de savoirs scientifiques et de méthodologies générales de conduite de projets ;
- une « ouverture culturelle » visant l'appropriation d'une culture générale, d'apports théoriques permettant l'entrée dans la « Société savante » et une forme de réassurance pour soi-même et par soi-même (dimensions existentielles) ou permettant de mieux saisir le monde social et les mouvements de la société (dimensions sociales). Ni la recherche de techniques, ni la certification, ni la qualification professionnelle ne seraient au centre de cette demande.

Cependant, les demandes « présentent des dominantes », dans l'expression des publics, elles sont rarement formalisées strictement, on enregistre le plus souvent des demandes doubles ou triples : par exemple, annoncer la qualification professionnelle et attendre d'abord l'acquisition d'outils, de savoir-faire parce qu'on se représente la professionnalité comme l'appropriation de « tours de main » ou encore, demander une formation professionnelle et viser surtout la certification pour assurer, légitimer, préparer une situation professionnelle, etc.

Recueillir et analyser les demandes des publics à l'entrée en formation permettra d'abord de les comparer aux objectifs de l'offre afin de mesurer les décalages entre offre et demande de formation et, ensuite, de les comparer aux effets et usages de la formation afin de mesurer les dépassements des demandes initiales au contact de la formation et des stratégies pédagogiques mises en oeuvre.

La catégorie « demande » sert à estimer l'existence de décalages entre les objectifs de formation et les demandes spontanées. Une formation adéquate sera celle qui opère un dépassement des demandes initiales pour une prise de conscience des besoins objectifs de formation et, en particulier, de ceux de la qualification sociale.

Les indicateurs seront ici :

- le degré de dépassement des demandes spontanées non conformes aux besoins objectifs ;
- et l'existence, explicite ou non, de stratégies visant ce dépassement.

3. Les contenus de formation

Ils découlent des objectifs de la formation et certains ont déjà été esquissés. Pour atteindre les besoins de formation des formateurs, la formation adéquate mobilisera :

1) des savoirs épistémologiques, des théories de la connaissance scientifique afin que les formateurs puissent situer à ce niveau les intérêts et limites des savoirs scientifiques, disciplinaires ou pluridisciplinaires qui leur sont proposés et auxquels ils se réfèrent ;

2) des savoirs méthodologiques généraux et leurs présupposés théoriques. Les conduites de résolution de problèmes et d'élaboration des projets sont sous-tendues par les sciences de l'action et de la décision ; l'analyse stratégique, comme méthode plus ou moins incluse dans la conduite de projets, renvoie à différentes théorisations sociologiques et polémologiques ; les méthodes et techniques de développement personnel, existentiel renvoient à différentes théories psychologiques de la personnalité et aussi à des épistémologies spécifiques, etc. ;

3) des résultats de recherche dans les principales Sciences Humaines en les référant à leurs cadres de références et à leurs conditions de production (cf. 1 et 2). Les résultats de recherches doivent, enrichir, éclairer, les pratiques professionnelles des stagiaires, développer une qualification sociale et assurer une « ouverture culturelle » ;

4) des techniques de recherche et d'intervention (organisationnelle, pédagogique) plus ou moins fondées et articulées aux dimensions précédentes, qui permettent de mieux comprendre les conditions et limites des usages de ces techniques dans les pratiques ;

5) les savoirs pratiques, les connaissances professionnelles, sociales, existentielles et culturelles des stagiaires, pour les questionner, certes, mais aussi pour les prendre en compte dans la dynamique de l'action de formation, du projet à mettre en oeuvre : toute action de formation qui vise l'analyse et la transformation des pratiques éducatives et pédagogiques des formateurs se fonde sur les connaissances, les réalités institutionnelles, pédagogiques et les pratiques de ceux-ci. En outre, bon nombre de savoirs pratiques, issus de l'expérience des formateurs, pourraient être discutés, échangés, analysés et, au terme d'un travail de recherche, formalisés et produire ainsi de nouvelles connaissances en matière de formation d'adultes et de formation de formateurs.

Les formations de formateurs proposent, en proportions variables, des contenus mobilisant ces cinq types de savoirs épistémologiques, théoriques, méthodologiques, techniques et pratiques. Une formation adéquate, visant la satisfaction des besoins objectifs articulera et dialectisera constamment ces différentes formes de savoir.

Les indicateurs seront donc dans la présence ou l'absence de ces savoirs, d'une part, et dans la place accordée à chacun d'eux, d'autre part. En outre, le degré d'adéquation et d'inadéquation résidera dans les modes d'articulation et de dialectisation de ces savoirs. Ainsi, une formation à dominante technique qui ne réfère par les savoir-faire qu'elle propose aux savoirs méthodologiques et théoriques qui les fondent, sera jugée moins adéquate qu'une formation qui prévoirait et développerait ces articulations.

4. Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique

Selon Marcel Lesne, le point d'ancrage de la formation dans le mode de travail pédagogique « appropriatif », réside dans les conditions réelles de vie quotidienne, personnelle, professionnelle, sociale des formateurs en formation et prend en compte les rapports sociaux qui « déterminent la position sociale et le changement social » ainsi que « les dimensions sociales réelles des relations entre les personnes »⁴⁰.

Cela signifie que le travail pédagogique doit être orienté contre l'exploitation économique (dans le champ du travail professionnel, par l'acquisition d'une qualification professionnelle, la plus élevée possible), contre la domination politique (dans le champ social et professionnel, par l'acquisition d'une qualification sociale critique), contre l'aliénation culturelle (dans le champ social mais aussi personnel du développement culturel).

40 M. Lesne, *op. cit.*, p. 178-179.

Dans chaque domaine, il s'agit de partir des situations concrètes vécues, et plus ou moins subies par les formateurs, pour développer des capacités d'acteurs capables de questionner les préjugés sociaux dominants, les routines, de s'en libérer et d'en libérer leurs stagiaires, d'une part, et capables, d'autre part, d'identifier et d'utiliser les contradictions du système social pour une satisfaction accrue des besoins objectifs de formation des formateurs.

Cet objectif de « libération », de « conscientisation », de « résistance », d'action, est une utopie en tant que telle mais, par une pédagogie de la rupture, du dévoilement, de l'entraînement, par le développement de capacités à observer et à analyser, à objectiver et à subjectiver, à questionner le monde social et à se questionner soi-même, des avancées peuvent être faites.

Ces avancées supposent, dans le travail pédagogique, un dévoilement conjoint, une co-formation enseignants et stagiaires, un dépassement de la demande initiale. Elles supposent aussi que le travail pédagogique prenne comme point de départ les réalités vécues, expérimentées, par les stagiaires pour transformer les rapports à ces réalités et développer des capacités « réalistes » d'acteurs, c'est-à-dire, conscients des rapports sociaux existants. Il ne s'agit ni d'endoctriner, ni de former des révolutionnaires ou des kamikazes, mais des acteurs conscients des marges de manoeuvre ouvertes, ici ou là, par les contradictions, les rapports de forces et d'influences structurant les rapports sociaux.

Ceci conduit à penser la formation sur le mode de l'alternance réelle sachant que celle-ci peut prendre plusieurs sens :

1. être en formation alternée, sur le plan professionnel, peut vouloir dire, et c'est la version commune, être en formation professionnelle pour se préparer à exercer des fonctions nouvelles ; l'alternance (le stage) permettant de confronter et d'ajuster des savoirs « théoriques » à des situations professionnelles ;

2. être en formation alternée peut signifier aussi être en situation professionnelle réelle et transformer, par allers et retours, par définition, mise en oeuvre et évaluation de projets, ses façons de faire, d'être, dans le champ professionnel ;

3. être en formation alternée, plus largement encore, signifie, en référence aux conditions de vie quotidienne, familiale, sociale, politique, faire des ponts, des jonctions et transformer ses pratiques, sans qu'il soit aucunement question de stage au sens classique du terme.

Une formation professionnelle qui vise à satisfaire les besoins fondamentaux de futurs formateurs poursuivra les objectifs 1 et 3 ; une formation professionnelle qui vise les besoins fondamentaux de formateurs en activité poursuivra les objectifs 2 et 3.

Les indicateurs seront ici :

- la prise en compte, comme point de départ et point d'arrivée du travail pédagogique, des situations professionnelles, sociales réelles des stagiaires et la prise en compte de leurs savoirs professionnels, institutionnels, pédagogiques, etc. ;
- la mise en oeuvre et la gestion de situations permettant les allers et retours entre théorie et pratique, entre connaissances savantes et connaissances pratiques, la réalisation de projets d'intervention progressistes visant la transformation des réalités ;
- la programmation de temps de bilan, d'ajustement de la formation, la possibilité de programmation de contenus non prévus initialement mais rendus nécessaires par les besoins du groupe, par les évolutions de l'action et des projets élaborés ;
- la co-formation des stagiaires entre eux et avec les enseignants, la mise en oeuvre d'une pédagogie du dépassement de la demande initiale, du dévoilement et de la rupture avec les préjugés sociaux dominants, de la « re-lecture » de la réalité sociale.

Seront jugées adéquates, pour la satisfaction des besoins objectifs, les formations qui :

- prennent en compte les savoirs professionnels, expérientiels, des formateurs pour les questionner, les développer dans et par une confrontation aux connaissances scientifiques, méthodologiques et techniques ;
- visent, par la mise en oeuvre de situations d'alternance, des transformations progressistes des situations et pratiques professionnelles, personnelles et sociales, prenant appui sur les conditions matérielles, sociales, idéologiques, culturelles, de vie quotidienne ;
- mettent en oeuvre une pédagogie du questionnement, du dépassement de la demande, d'entraînement et de co-formation.

5. Les savoirs et rapports aux savoirs

A propos des contenus de formation, on a déjà évoqué les types de savoirs mobilisés et leur finalisation. En suivant Marcel Lesne, les savoirs mobilisés sont à resituer dans leur double statut scientifique et social et dans leurs usages d'aide à l'appropriation du réel. Le savoir n'existe pas en soi, il résulte de processus scientifiques et sociaux.

Les choix opérés par les enseignants, dans l'univers des disciplines, des cadres de références théoriques, des modèles d'intelligibilité de la réalité, sont plus ou moins arbitraires et découlent d'orientations théoriques, politiques et sociales. Comme il est impossible de mettre à disposition l'ensemble des savoirs sociaux accumulés, les responsables-concepteurs des formations de formateurs, les enseignants, opèrent des choix liés aux savoirs

qu'ils maîtrisent et selon leurs orientations idéologiques, politiques, épistémologiques et pédagogiques. Ces choix, plus ou moins réfléchis, sont effectués en référence à des politiques, des financements, des institutions et au sein d'interactions multiples. Les savoirs proposés reflètent ainsi, par leur diversité, les compromis constitutifs des offres de formation et les négociations ou ambivalences des jeux d'acteurs pris et parties-prenantes dans leur élaboration et leur mise en oeuvre.

Dans ce référent, les rapports aux savoirs sont des rapports d'investissement (en quoi les savoirs théoriques et méthodologiques questionnent et éclairent les pratiques quotidiennes), de mobilisation (en quoi ces savoirs sont sources de pratiques nouvelles, transformées), de formalisation (en quoi permettent-ils de confronter, de systématiser des savoirs antérieurs professionnels, sociaux, éducatifs et pédagogiques). Cette formation de formateurs consomme des savoirs mais, comme processus de recherche et d'action, doit en produire.

Les indicateurs principaux d'adéquation seront :

- la nature des savoirs assimilés, appropriés et mis en oeuvre (cf. Contenus) ;
- les transformations exprimées par les stagiaires de leurs rapports aux savoirs, en particulier selon les dialectiques de l'investissement, de la mobilisation et de la formalisation ;
- la double prise de distance par rapport aux savoirs pratiques et aux savoirs théoriques et leur dialectisation : les savoirs pratiques sont questionnés, remis en cause par l'appropriation de cadres conceptuels et l'acquisition de techniques et outils de recherche ; les savoirs « théoriques », méthodologiques et techniques sont questionnés en situation, lors de leur mise en oeuvre, par l'épreuve des faits ;
- la production de savoirs et le type de savoirs produits.

Une formation qui ne vise pas la production de connaissances ou qui, la visant, ne mobilise pas les savoirs pour modifier les situations professionnelles et sociales des formateurs en formation ou, encore, qui ne questionne pas les savoirs à la lumière des pratiques et celles-ci à la lumière de celles-là, sera, de ce point de vue, jugée inadéquate car elle ne permettrait pas la dialectisation de différents types de savoirs et de pratiques.

6. L'action et le rapport à l'action

La formation de formateurs adéquate est une formation appropriative. Les savoirs sont à mettre en oeuvre pour en estimer les modes d'appropriation et leur efficacité transformatrice, quel que soit le domaine concerné (professionnel, social, culturel). Si on suit l'idéal-type de Marcel Lesne, le rapport à l'action est un rapport dialectique, d'implication, d'investissement des savoirs, de questionnement et de formalisation. Cette formation est donc nécessairement une formation à et par l'action, d'une part, à et par la recherche, d'autre part.

Développer des capacités d'acteur ne signifie rien si elles ne sont pas mises en oeuvre dans la formation elle-même, si des projets de transformation ne sont pas élaborés, négociés, mis en oeuvre, suivis, évalués.

Rapports aux savoirs et rapports à l'action sont au centre de cet idéal-type. Les savoirs théoriques, les compétences méthodologiques ou techniques, sont mis à l'épreuve des faits pour mesurer leur appropriation mais aussi réaliser leurs ajustements et questionner leur pertinence, leurs intérêts et limites.

Les indicateurs concernent ici :

- la mise en oeuvre et la gestion d'une alternance réelle (cf., p. 43) ;
- la décentration de la formation, de ses contenus, de ses formes de travail pédagogique et leur recentration, leur mise à disposition pour l'action et son fonctionnement ;
- l'élaboration, la conduite et l'évaluation, dans la formation, de dispositifs d'intervention soutenus par une méthodologie générale et des apports théoriques ;
- les changements apportés aux programmations, aux contenus pour tenir compte des situations toujours complexes et singulières de mise en oeuvre.

Les degrés d'adéquation aux besoins objectifs de formation seront estimés ici selon la dialectisation des savoirs (leur mise à disposition de l'action), la plasticité des contenus, mais aussi et surtout selon la place accordée à l'action, individuelle et collective, dans la formation.

Ainsi pourra-t-on opposer des formations de formateurs qui postulent des transferts de compétences à celles qui se donnent les moyens de définir, d'accompagner, de contrôler et d'évaluer les transformations effectivement réalisées.

7. Le formateur et le rapport au pouvoir

Dans le mode de travail pédagogique de Marcel Lesne, le rapport au pouvoir est exercé non par un formateur isolé mais par une équipe pluridisciplinaire, constituée pour répondre aux objectifs et nécessités de l'action.

En outre, pour mener une action transformatrice des situations et réalités professionnelles des stagiaires, la co-réflexion et la co-formation, enseignants et formateurs en formation, sont nécessaires, ce qui induit des formes diversifiées de rapport au pouvoir.

Les phases d'appropriation des savoirs, des démarches et outils de recherche, peuvent relever d'un rapport au pouvoir quasi-traditionnel, de type transmissif ; le soutien de la démarche de formation peut relever d'un travail d'accompagnement et d'incitation ; la mise en oeuvre et l'évaluation des projets des stagiaires peuvent induire des questionnements conjoints, des remises en cause des connaissances et un travail coopératif.

Au sein d'une dialectique théorie-pratique, confrontant savoirs établis et savoirs de l'expérience, des questionnements réciproques sont possibles et une pédagogie de l'entraînement, du soutien, de la coopération mutuelle, soit des formes démocratisées de l'exercice du pouvoir, s'avèrent nécessaires et sont, dit Marcel Lesne, « au service de l'oeuvre à réaliser ».

Les formateurs, l'équipe de formation, sont garants des résultats à atteindre - soit des appropriations cognitives, des transformations effectives de réalités éducatives des formateurs et des productions de connaissances - mais ils ne peuvent les atteindre qu'avec et par le groupe en formation, impliqué comme eux dans la réalisation de ces transformations visées.

Les indicateurs concernent :

- la mise en oeuvre d'une pédagogie de l'entraînement, faite de face-à-face et de côte-à-côte pédagogiques, alternant des temps d'appropriation, de questionnement et de co-réflexion entre stagiaires et enseignants ;
- l'organisation d'un travail commun, coopératif, visant l'élaboration, la conduite et le suivi des actions des stagiaires ;
- la modification des formes de travail pédagogique et, plus encore, la transformation du dispositif de formation par questionnement et co-réflexion du groupe en formation et des enseignants ;

- la mise à disposition, pour l'action, pour les projets des stagiaires, des ressources - connaissances, savoirs spécialisés, méthodes, techniques - de l'équipe de formation et d'experts extérieurs à la formation⁴¹.

En d'autres termes, une formation sera adéquate si les enseignants constitués en collectif, transmettent des savoirs, entraînent à leur appropriation active et se constituent comme groupe-ressources pour mobiliser d'autres experts, d'autres sources documentaires et mener, avec les stagiaires, un travail coopératif visant la réalisation de dispositifs d'intervention en grandeur réelle. Si la sanction vient de « l'oeuvre », équipe d'enseignants et formateurs en formation sont co-impliqués, co-responsables et donc co-évaluateurs du dispositif d'intervention et de ses résultats.

8. L'évaluation

Dans cet idéal-type, si la logique d'action est centrale, appuyée sur la mobilisation de savoirs scientifiques, de méthodes et de techniques, les évaluations sont des co-évaluations et des auto-évaluations, continuées, sous forme de bilans réguliers, d'ajustements de l'action à la recherche et de la recherche à l'action. Mais, si cette formation est diplômante, les évaluations sont également continuées et/ou terminales et à orientation sommative.

Il y aurait ici, d'ailleurs, une tension dialectique. Si la sanction de la formation vient de l'oeuvre (MTP3), elle est avant tout co-évaluation ; enseignants et stagiaires sont co-impliqués dans les projets de recherche et d'action et les dimensions individuelles et collectives s'entremêlent (entraïdés dans le groupe et avec les enseignants).

Mais si cette formation est aussi diplômante, l'évaluation est également une hétéro-évaluation, sommative, sanctionnante. Il y a « contrôle quantitatif et étalonné »⁴² des capacités et des connaissances, à partir du référentiel du diplôme, la sanction vient de l'équipe enseignante et d'une mesure d'écart entre le visé et le réalisé.

Cependant, s'il convient de présenter, pour les besoins du diplôme, les dispositifs d'intervention en des productions (mémoires, rapports, etc.), attestant de l'atteinte des objectifs de la formation, la soutenance qui conduit à validation peut donner lieu, pour dépasser, au moins en partie, cette contradiction, à un moment de co-réflexion active sur les acquis, les limites, les intérêts, les résultats de la démarche, du dispositif mis en oeuvre et de la formation de formateurs elle-même.

41 Les formateurs acceptant d'être des « experts » plus que des « magisters ».

42 M. Lesne, *op. cit.*, pp. 178-179.

En outre, cette évaluation-validation n'exclut en aucune façon que se constituent, pour la poursuite d'un travail d'analyse et d'enrichissement conjoint, des réseaux d'échanges des pratiques, des savoirs, au gré des disponibilités et des volontés de chacun, enseignants et stagiaires. Ce sont ces réseaux qui permettraient la formalisation des acquis et la professionnalisation des formateurs.

Les indicateurs à prendre en compte seront ici :

- les modes et formes d'évaluation : évaluation sommative, formative ; examen final ou contrôle continu ; la présence - ou l'absence - et les proportions variables prises par les modes d'hétéro, d'auto et de co-évaluation ;

- les types de travaux requis pour l'évaluation : exercices, tests, divers types de production, bilans individuels et/ou collectifs ; bilans d'activités, de projets ; mémoires de recherche, etc. ;

- les contenus des évaluations : évaluation d'acquisition de connaissances et/ou de capacités ; transformations personnelles ; transformations des pratiques professionnelles et/ou sociales ; résultats et effets d'un dispositif, la mise en oeuvre d'une démarche de recherche ; production de connaissances.

Les modes d'évaluation contribuant au mieux à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs seront ceux où seule la co-évaluation du dispositif de formation, des actions réalisées, des démarches individuelles et collectives, prédominera pour produire du sens, de l'intelligibilité, des connaissances, des projets, de nouvelles solutions pour poursuivre, relancer ou infléchir des actions transformatrices, progressistes, suivies, analysées, réfléchies, au sein de réseaux coopératifs.

A contrario, l'étalonnage de la capacité à restituer des connaissances plus ou moins assimilées (le QCM en étant la caricature) marquera le degré maximal d'adéquation.

9. Effets et usages de la formation

Les effets et usages d'une formation peuvent être de trois types : personnels, professionnels et sociaux.

Les effets personnels peuvent être attendus dans trois grands domaines : le développement des connaissances, le développement existentiel, relationnel, culturel et le développement d'une citoyenneté critique.

Les indicateurs dans ces trois domaines seront à rechercher :

- dans les connaissances acquises par les formateurs en formation, dans la transformation de leurs pratiques culturelles, dans le développement de pratiques d'auto et de co-formation ;
- dans les modifications personnelles, relationnelles ; le développement et la poursuite d'un travail sur soi, existentiel, subjectivant, non lié aux seules exigences professionnelles ; dans les représentations que se font les formateurs et les stagiaires de « l'ouverture », du développement de capacités relationnelles ;
- dans l'élargissement de l'analyse économique, sociale, politique, idéologique, éthique et l'évolution des représentations des stagiaires à propos du fonctionnement du système économique et social ; dans la prise de responsabilités, nouvelles ou accrues, dans la vie quotidienne.

En ce qui concerne les effets professionnels, les indicateurs seront à rechercher :

- dans les transformations enregistrées dans les pratiques professionnelles, dans la maîtrise en acte de l'ensemble du processus de formation, de l'analyse des besoins de formation à l'évaluation des résultats et des effets ; dans les représentations que se font les formateurs en formation, leurs employeurs, leurs publics, du développement professionnel réalisé, des qualifications acquises, des effets produits sur l'activité professionnelle ;
- dans la capacité à se mobiliser, à s'impliquer, à mobiliser leurs publics sur des projets révélant leurs propres capacités d'acteurs sociaux et à mener un travail de conscientisation critique ;
- dans la conduite d'une analyse dialectique stratégique, la mise à jour et l'analyse des tensions, des résistances, l'utilisation des contradictions, la conduite de négociations ;
- dans l'évolution des représentations des stagiaires à propos de thèmes fortement idéologiques tels que la relation formation-emploi, la « motivation », l'alternance, la gestion des ressources humaines, etc. ;
- dans les transformations enregistrées dans l'emploi (accès) ; promotion, élargissement des responsabilités ; augmentations salariales ; mobilité professionnelle, etc.

Au niveau plus collectif, en lien avec la qualification sociale, la formation concourt à la professionnalisation des formateurs sur le plan régional, voire national.

Dans le champ professionnel de la formation, mais aussi au sein de la société globale, les effets souhaités recourent les effets sociaux attendus par Marcel Lesne dans le MTP3, à savoir :

1) Une fonction productrice et transformatrice : développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes.

2) Une formation d'agents sociaux susceptibles d'intervenir sur les orientations d'une société par une action opérée à partir des positions sociales occupées et reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux.

3) La production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux (production sociale).

Les indicateurs d'adéquation seront ici :

- le développement de capacités d'acteur professionnel, social, critique mais ceci ne peut se faire sans que ne soient comprises et utilisées les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions sociales, les tensions dialectiques, les compromis politiques et institutionnels ;

- le développement de capacités de sujet par la prise de conscience de ses propres ambivalences existentielles, de ses valeurs, des normes intégrées et non-questionnées, etc. Il en résulte un mieux-être, des capacités relationnelles et communicationnelles nouvelles, susceptibles d'être mises en oeuvre dans tous les champs de la vie quotidienne ;

- le développement de capacités citoyennes par la critique sociale, le questionnement et l'abandon des stéréotypes idéologiques, mais aussi, un développement culturel, personnel par auto et co-formation pour une libre appropriation des connaissances élaborées et « vivantes »⁴³.

43 J. Dumazedier, « Un échec scolaire caché », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, octobre 1986, pp. 57-60.

CONCLUSION

La méthode idéal-typique de Max Weber et les types idéaux construits par Marcel Lesne à propos des modes de travail pédagogique en formation d'adultes ont été mobilisés, critiqués et transférés pour construire un référent qui, comme « utopie logique », permettra d'estimer la plus ou moins grande adéquation des formations de formateurs étudiées à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs.

Il ressort que l'adéquation recherchée renvoie à l'optimisation de trois grands types de capacités :

- des capacités d'acteur professionnel, critique, progressiste, se saisissant et usant de ses marges de manoeuvre pour transformer des dispositifs, situations et modes de travail pédagogique ;

- des capacités de sujets sociaux, plus conscients, plus libres des pesanteurs de leur histoire individuelle, plus aguerris dans leurs relations aux autres et à eux-mêmes ; plus capables de maîtriser leurs affects et affectivités ;

- des capacités d'acteurs sociaux, citoyens, questionnant les idéologies dominantes mais aussi les préjugés, les routines, les stéréotypes, pour une transformation des réalités sociales.

Dès lors que l'on suppose que les formations de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique sont, comparées à d'autres formations de formateurs, plus adéquates pour satisfaire les besoins objectifs de formation des formateurs, il convient de présenter les principales caractéristiques de cette méthode de recherche et d'action qui a été conjointement soumise à l'épreuve des faits dans l'expérimentation et à évaluation critique dans la thèse.

- CHAPITRE III -

LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE

INTRODUCTION

Nous avons affirmé, par hypothèse, qu'une formation de formateurs à et par la recherche-action et, plus particulièrement, à et par la recherche-action de type stratégique permettait de satisfaire les besoins objectifs de formation des formateurs. La recherche-action est généralement connue des chercheurs. Par contre, la recherche-action de type stratégique, récemment élaborée par M.R. Verspieren et P. Demunter l'est beaucoup moins.

Il convient donc de préciser ce que l'on entend par recherche-action de type stratégique. Une méthode, un concept, n'est correctement précisé que lorsque l'on peut dire ce qu'il est positivement, ce qu'il n'est pas et ce à quoi il s'oppose.

C'est pourquoi nous commencerons par opposer la recherche-action de type stratégique aux autres types de recherche-action (§ 1), ensuite, nous en préciserons les caractéristiques générales (§ 2), enfin, nous définirons le terme central : la stratégie (§ 3).

§ 1. LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE ET LES DIFFÉRENTS TYPES DE RECHERCHE-ACTION

Marie-Renée Verspieren commence par distinguer la recherche-action de la recherche classique¹. La première, contrairement à la seconde, instaure un rapport nouveau entre recherche et action, entre théorie et pratique, entre acteur et chercheur. Elle poursuit en même temps un objectif de production de connaissances et un objectif de transformation de la réalité. La recherche-action réhabilite donc l'action ; elle la réintroduit dans le champ de la recherche, modifiant par là le rapport du chercheur à la recherche et à l'action. Le rapport nouveau qu'elle instaure est fondé sur l'implication et non plus sur la distanciation. L'implication du chercheur dans l'action et du praticien dans la recherche constitue une propriété de toutes les formes de recherche-action.

¹ Ce chapitre s'appuie en particulier sur la thèse de Marie-Renée Verspieren, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Lille, mai 1991, 412 p., cf., les chapitres II, pp. 64-118 ; et VII, pp. 305-368 et également sur les travaux et publications du Laboratoire Trigone (*Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, 11, 25 et 26).

Ayant ainsi établi le trait commun sur lequel s'accordent tous les chercheurs en recherche-action, M.R. Verspieren souligne leurs désaccords sur l'importance respective de la recherche et de l'action, sur les places et rapports des praticiens et des chercheurs. Selon les places, les rapports, instaurés entre praticiens et chercheurs - de l'utilisation des premiers par les seconds à la fusion des rôles - quatre grands types de recherche-action, en incluant la recherche-action de type stratégique, peuvent être distingués : la recherche-action de type expérimental, de type institutionnel, de type systémique et de type stratégique.

• ***Les recherches-actions de type expérimental***

L'expérimentation est conçue par le chercheur et les actions entreprises visent à valider des diagnostics, des hypothèses, sans vouloir des transformations politiquement et axiologiquement définies et orientées. La recherche prime sur l'action, les praticiens appliquent des processus expérimentaux dans des conditions aussi contrôlées que possible et, au mieux, ils sont associés à la préparation et à la conduite de l'expérimentation.

Ce modèle, proche de celui de Kurt Lewin, où l'on quitte le laboratoire de psychologie sociale pour en appliquer les méthodes sur des « terrains », en grandeur nature, conduit M.R. Verspieren à penser que les praticiens, pour ne plus être seulement des cobayes, ne sont pas encore des partenaires. Leur rôle est limité à quelques actes élémentaires de la recherche et à une activité de feed-back plus ou moins rituelle, organisée par le chercheur.

Ici, le chercheur, selon ses impératifs et projets de recherche, s'entoure de praticiens coopérateurs pour des expérimentations « in vivo ». L'action est au service de la recherche, tout comme les praticiens, de fait, sont au service du chercheur.

• ***Les recherches-actions de type institutionnel***

Ces recherches inversent, à la limite, les rapports : le chercheur se met au service des praticiens et de l'action entreprise. Il accompagne l'action sans avoir conçu préalablement les composantes habituelles d'une expérimentation (adoption d'un cadre de références explicite, formulation d'hypothèses, etc.). A partir de valeurs et de buts partagés avec les praticiens, le chercheur met à disposition ses savoirs, ses méthodes, pour aider les praticiens à élaborer des diagnostics affinés, construire des situations révélatrices (analyseurs), définir des stratégies, des moyens d'action, évaluer en continu les rapports de forces institutionnels et les rapports d'influences interpersonnels.

Dans ce type de recherche-action, le chercheur est impliqué, il souscrit aux valeurs et aux buts de l'action engagée par les praticiens, il contribue, par ses apports, à rendre efficace l'action entreprise. Se situant comme « conseiller impliqué », il ne vise pas tant la pro-

duction de connaissances que la réussite de l'action dans des situations généralement conflictuelles ou de crise.

• *Les recherches-actions de type systémique*

Comparées aux recherches-actions institutionnelles et expérimentales, les recherches-actions systémiques constituent une tentative de dépassement de leurs positions. Elles mettent en interaction et interrelation l'action et la recherche, exigeant des chercheurs une longue immersion de type ethnologique pour s'appropriier les situations, les jeux d'acteurs, et formuler, avec les praticiens, une problématique de recherche-action adéquate pour engager et suivre un dispositif d'intervention. Il ne saurait être question ici de produire une réponse rapide, d'accompagner un changement décidé par des praticiens (cas de la recherche-action de type institutionnel), ni de valider des hypothèses pré-construites par les chercheurs (cas de la recherche-action de type expérimental) mais d'identifier et de réduire des dysfonctionnements.

La collaboration des praticiens à la recherche et des chercheurs à l'action serait ici le maître-mot. Collaborer renvoie à un processus d'ajustement entre partenaires. Ainsi, le chercheur, « contacté » pour contribuer à régler un dysfonctionnement à l'intérieur d'un système, explore, négocie la demande, s'assure des conditions de viabilité de faisabilité de son intervention en avançant des arguments plus méthodologiques qu'axiologiques. D'abord conseiller requis par une organisation, il ne s'engage et n'est engagé qu'à certaines conditions, comme le souligne M.R. Verspieren : « Dans un tel contexte, l'institution n'acceptera de suivre les suggestions d'un chercheur que s'il s'engage au-delà du rôle d'observateur, car elle souhaitera qu'il lie une part plus importante de son sort au sien et qu'il mette ses compétences plus complètement à son service, notamment qu'il ne se contente pas d'observer si les transformations réussissent ou non, mais qu'il s'efforce d'aider à atteindre les objectifs définis »².

Dans cette collaboration négociée, contractualisée, chacun, toutefois, garde en dominance ses statuts et ses rôles principaux. Si le chercheur s'efforce d'atteindre des objectifs partagés, s'il associe les praticiens à l'élaboration d'une problématique et d'un dispositif de recherche et d'action, il n'en reste pas moins un conseiller utilisant, partageant, des méthodes, des concepts, sans inciter pour autant les praticiens à devenir chercheur. Les co-formations induites par l'intervention ne modifient guère fondamentalement les rapports chercheurs-praticiens.

2 M. Liu, *la recherche-action dans les Sciences de l'Homme : portée, limites et perspectives*, Thèse présentée pour le Doctorat d'Etat ès Lettres, septembre 1986, Fondation nationale des Sciences Politiques, Institut d'Etudes Politiques de Paris, Cycle supérieur de sociologie, Document ronéotypé, 569 p., p. 299, cité par M.R. Verspieren, *op. cit.*, pp. 101-102.

La contractualisation initiale, pour la résolution d'un dysfonctionnement, ne met pas en cause le système global et s'il y a implication, il y a aussi respect des structures et modes de fonctionnement à aménager à partir des rapports de forces et d'influences pré-existants (contrairement aux recherches-actions institutionnelles).

• *Les recherches-actions de type stratégique*

Elles se présentent vis-à-vis des trois types de recherche-action examinées précédemment comme une tentative de dépassement. Sans anticiper sur les caractéristiques principales qui seront exposées ci-dessous, il est possible de signaler trois traits importants :

Tout d'abord, la dialectisation forte de la recherche et de l'action. La mobilisation des savoirs, des méthodes, l'immersion dans les réalités à transformer (comme pour la recherche-action de type systémique), constituent des préalables et l'on y investit les savoirs pluridisciplinaires des chercheurs et les savoirs professionnels des praticiens pour définir une première généralité (ensemble d'hypothèses de recherche et d'action) qui structure un dispositif d'intervention contrôlé.

Les résultats attendus sont, dès lors, la production conjointe de connaissances et de transformations sociales non nécessairement adaptatives, comme dans le cas des recherches-actions de type systémique.

Ensuite, la fusion³ des rôles de praticien et de chercheur ; l'initiative vient, dans les recherches-actions analysées par M.R. Verspiere, de chercheurs-praticiens et qu'il y a, dès les premières activités, constitution de collectifs d'acteurs réunissant praticiens et chercheurs, échangeant des savoirs, collaborant (trait commun avec les recherches-actions de type systémique) ; les praticiens étant appelés (différence avec la recherche-action systémique) à devenir explicitement chercheurs. Si le chercheur est un praticien, les praticiens collaborateurs s'engagent aussi à participer à l'ensemble du processus et à devenir chercheurs. Le but visé, et quelquefois atteint, est, en quelque sorte, la « fusion » des rôles en une seule et même personne, laquelle s'insère au sein d'un collectif.

Cette fusion, notons-le, restera source de tensions internes entre exigences de recherche et exigences d'action, selon les rythmes et temporalités de chacune de ces activités³.

Enfin, une référence au principe de contradiction ; la référence théorique sous-jacente aux recherches-actions de type stratégique privilégie donc des dispositifs de recherche-

3 P. Demunter, « Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 26, novembre 1994, pp. 39-57.

action agissant de façon progressiste au sein des marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions sociales. Il ne s'agit plus de prendre fait et cause, a priori, pour des acteurs ou des mouvement sociaux instituants (recherche-action institutionnelle) ou d'intervenir pour résorber des dysfonctionnements sans agir sur les structures et les rapports de forces qui les conditionnent (recherche-action systémique) mais de rendre possible une action progressiste, stratégiquement orientée et susceptible, comme pour les recherches-actions de type expérimental, de produire des connaissances cumulables, autres que celles qui découleraient de la seule pensée applicative et impositive du chercheur.

Cette dialectisation, voulue, visée, par les recherches-actions de type stratégique, questionne donc l'expérimentation coopérante (recherche-action expérimentale), l'intervention volontariste (recherche-action institutionnelle) et l'expertise impliquée (recherche-action systémique).

Ainsi positionnées vis-à-vis d'autres types de recherche-action, les recherches-actions de type stratégique présentent des caractéristiques spécifiques, liées aux efforts, toujours à accomplir concrètement, de dialectisation.

§ 2. LES CARACTÉRISTIQUES DES RECHERCHES-ACTIONS DE TYPE STRATÉGIQUE

Après avoir situé les recherches classiques et quatre types de recherche-action selon les rapports respectifs de la recherche et de l'action et selon la place des chercheurs et des praticiens, on a pu constater que les recherches-actions de type stratégique visaient des dépassements dialectiques plus nets et ce, au moins dans quatre domaines : la production de connaissances dans et par l'action ; la double implication des chercheurs et des praticiens ; la gestion temporelle d'un double système de prise de décision en recherche et en action ; la prise en compte conjointe des déterminations d'un système d'action et des capacités des acteurs à le transformer.

• *Un double mouvement de production de connaissances dans et par l'action transformatrice de la réalité*

Les recherches classiques mettent en place des dispositifs qui conduisent à prévoir les actions nécessaires à la production et au traitement d'informations. Toutefois, ces actions sont finalisées par la recherche et la production de connaissances. A la limite, le chercheur, pour garder une distance maximale par rapport à son objet de recherche, tente de modifier le moins possible l'environnement, le milieu social sur lequel il intervient, ce qui est par définition impossible.

Les recherches-actions expérimentales produisent des connaissances - généralement disciplinaires - mais en modelant les actions à accomplir selon leurs exigences de recherche définies à partir d'hypothèses, de concepts, de protocoles. L'action est donc seconde et la transformation des réalités, quand elle est recherchée, est limitée aux phénomènes et processus pré-définis par les chercheurs.

Les recherches-actions de type institutionnel consomment les connaissances du chercheur ; celui-ci s'allie aux praticiens mais délaisse la production de connaissances ou la limite aux comptes-rendus d'acteurs incluant éventuellement, dans l'après-coup, l'analyse des échecs et des succès. Les recherches-actions stratégiques partagent cette volonté de transformation sociale de la réalité et l'équipe qui y travaille a le souci de transformations sociales progressistes menées à partir d'une estimation réaliste des marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions sociales et les rapports de forces ou d'influences, mais ceci n'implique aucunement d'abandonner l'objectif de production de connaissances dans et par les transformations sociales.

Les recherches-actions systémiques, à partir d'un cadre de références, de concepts, de méthodes, visent à produire, dans l'intervention, des connaissances mais celles-ci portent essentiellement sur l'identification et la résorption des dysfonctionnements organisationnels ou institutionnels. Cette voie de recherche et d'action est plus centrée sur l'institué que sur l'instituant et l'effort de connaissance met, en quelque sorte, hors-champ les phénomènes de crises radicales du système (exacerbation des contradictions). Bref, si on sait assez bien « raccommoier » des systèmes d'action, on sait moins bien, et selon quels processus, ils implosent, explosent ou se recréent sur de nouvelles bases. Les recherches-actions stratégiques, à partir d'un autre cadre de références conceptuel⁴ prennent en compte, comme possibilité, l'implosion, l'explosion, la recréation des dispositifs et systèmes d'action sous l'effet de changements quantitatifs des rapports de forces et d'influences (ruptures d'alliances, retournements de situations, etc.)

Les recherches-actions de type stratégique intègrent donc, mais aussi, dépassent par la dialectisation les acquis des autres types de recherche-action. Il s'agit bien de produire des connaissances (recherche-action expérimentale) mais sans limitation a priori du champ (systémique), de transformer les réalités sociales à partir d'une orientation progressiste (institutionnelle) sans vouloir a priori toujours colmater les brèches, résoudre les dysfonctionnements (systémique).

Produire des connaissances dans et par des transformations sociales, certes, mais quels types de connaissances ?

Avant tout, des connaissances qui ne pourraient pas être produites sans une transformation sociale. Ainsi donc, les recherches-actions de type stratégique, et ceci est un trait partagé avec d'autres types de recherche-action, mobilisent des connaissances disciplinaires pré-existantes pour soumettre à vérification des hypothèses (recherches-actions expérimentales et systémiques) mais elles mobilisent aussi les savoirs pratiques (recherches-actions institutionnelles et systémiques) pour construire des connaissances de type méthodologiques et praxéologiques sur les processus et conditions des transformations sociales. A la différence des recherches-actions expérimentales et systémiques, les recherches-actions de type stratégique n'enferment pas la production de connaissances dans la formulation première des hypothèses (expérimentale), ni dans une réduction du champ de recherche et d'intervention à la résolution de dysfonctionnements (systémique).

4 Il y aurait ici à développer les différenciations conceptuelles entre totalité systémique et totalité stratégique mais ce n'est guère notre objet. Signalons toutefois que la dialectique, comme l'énonce Madeleine Grawitz, n'est jamais un dogme, ni un système fermé mais un instrument de recherche et d'action. M. Grawitz, *Méthodes des Sciences Sociales*, Ed. Dalloz, 7e édition, Paris, 1986, 1104 p., p. 66.

Les hypothèses premières de recherche et d'action (Généralité 1) peuvent être réévaluées et conduire à l'élaboration d'une deuxième généralité intégrant les connaissances déjà produites par l'analyse de l'action. Enfin, rien n'exclut, si les hypothèses centrales, structurales, sont balayées par l'épreuve des faits, que l'on doive transformer radicalement la recherche-action ou y mettre fin.

Dans les recherches-actions de type stratégique, il est admis que la complexité de l'action modifie les constructions intellectuelles premières. C'est de cette tension entre la prévision raisonnée et la réalisation contrôlée que peuvent naître des connaissances nouvelles, imprévues, tout comme peut être toujours plus ou moins imprévisible le déroulement d'une action transformatrice.

• Une double implication : des chercheurs dans l'action, des praticiens dans la recherche ; du collectif d'acteurs à l'acteur collectif

On a déjà évoqué (§ 1) les degrés d'implication des différents acteurs selon le type de recherche-action. On n'y revient pas sauf à expliciter, pour les recherches-actions de type stratégique, la visée d'une « fusion » entre praticiens-chercheurs et chercheurs-praticiens.

Comment dépasser, sans illusions, les inévitables divisions sociales des statuts et des rôles dans une recherche-action de type stratégique ? En prenant en compte explicitement ces divisions pour tenter de les dépasser dans un collectif d'acteur. Un collectif d'acteurs, en recherche-action, comprend des personnes de statuts divers, de fonctions différentes et ce qui les réunit est, le plus souvent, la visée d'un but à atteindre collectivement. Si on suit Michel Crozier, toute action collective consiste dans le fait que chaque participant parvienne à considérer que ses intérêts particuliers deviendraient seconds vis-à-vis de l'intérêt collectif dès lors que les perspectives de gain seraient supérieures à ce qu'il obtiendrait par lui-même.

Pour qu'il y ait collectif d'acteurs, dans cette optique, il faut qu'il y ait :

- adhésion à un objectif et celle-ci procède nécessairement d'une négociation et d'une contractualisation, initiale ou continuée (en cas de désaccord en cours d'action, chacun « retirant ses billes ») ;

- adhésion plus ou moins explicite aux valeurs qui sous-tendent le dispositif d'action et accord sur les moyens et façons de procéder ;

- perspectives de gains pour tous et, en outre, perspectives de gains relativement égaux (en quantité ou en qualité) même si ces gains peuvent renvoyer, pour les différents acteurs, à des domaines différents : transformations de statuts, de rôles, de fonctions, de

rémunération, de reconnaissance ou de légitimation sociale, de modifications de conduites de travail, de fonctionnement, de développement des savoirs, des compétences, etc.

Si ces différentes conditions sont remplies, et elles le sont rarement dans la vie sociale, des équilibres s'opèrent, des sources de pouvoir différentes se confrontent, des savoirs se croisent, se cumulent, pour une action collective concertée.

Les recherches-actions de type stratégique, sans naïveté, tendent à réaliser ces conditions générales sachant que le système social oppose constamment chercheurs et praticiens. Les premiers peuvent n'avoir aucun souci de l'action, les seconds peuvent n'avoir aucun intérêt professionnel pour les productions des premiers.

Lutter contre les divisions sociales, enracinées dans la société, enracinées entre praticiens et chercheurs, entre théorie et pratique, apparaît a priori une tâche quasi insurmontable. Pourtant, bon nombre de chercheurs sont aussi responsables d'institutions, de dispositifs de formation de formateurs et bon nombre de praticiens se forment à et par la recherche dans différents cursus universitaires.

Que peut-on viser pour passer du collectif d'acteurs à l'acteur collectif prôné dans la recherche-action de type stratégique ?

Le passage essentiel n'est pas tant dans l'adhésion, l'implication, la mobilisation pour une finalité, un but, un objectif d'action collective que dans la dialectisation, non des statuts, ce serait irréaliste, mais des rôles et des fonctions. L'acteur collectif se constitue si des chercheurs acceptent pleinement leurs responsabilités d'acteurs, de praticiens et ce, à tous niveaux, politique, financier, organisationnel, pédagogique et si des praticiens, responsables d'institutions, organisateurs, coordonnateurs, formateurs, acceptent temporairement ou durablement de devenir chercheurs.

On peut examiner successivement les deux mouvements.

Le chercheur en Sciences Humaines a, de par son statut « d'enseignant-chercheur », des activités autres que la recherche et il est amené professionnellement à assurer des activités politiques, institutionnelles, organisationnelles, pédagogiques, au sein de son Université ou de son laboratoire. Il lui faut ainsi vivre, accepter un triple décalage :

- accepter de mettre ses connaissances à disposition et admettre qu'elles soient parfois démenties par l'épreuve des faits ;
- accepter que le partage du savoir et sa contestation puissent se faire au sein d'un groupe coopératif où les praticiens ne sont pas nécessairement des étudiants soumis à son autorité pédagogique ;

- vouloir se mettre en situation d'action impliquée - et non seulement d'expert conseiller - pour produire des transformations sociales souhaitées par le collectif et co-élaborer, ce faisant, des connaissances nouvelles.

Le praticien, responsable, coordonnateur, formateur, participe plus ou moins des professions « intellectuelles », a fréquenté ou non l'Université, a côtoyé ou non des chercheurs-praticiens et il lui faut, à lui aussi, lever bien des obstacles, sociaux, psychologiques, pour s'engager dans un acteur collectif. Il doit en effet :

- accepter, lui aussi, de mettre ses savoirs professionnels et d'expérience à disposition et ce n'est guère simple parce qu'il le fait sous le regard des chercheurs et de ses pairs ;
- accepter qu'il y a quelque chose à apprendre des chercheurs et se mettre en situation de formation, d'apprentissage, de co-formation en quelque sorte ;
- vouloir endosser, fût-ce temporairement, les habits et modes de pensée des chercheurs sans viser nécessairement une validation universitaire.

Ce double cheminement, à titre individuel, s'effectue dans des logiques biographiques, c'est ce qui s'est produit pour nous et pour d'autres mais il est plus complexe de le réaliser collectivement. La co-implication visée dans l'acteur collectif suppose que soient déjà réunies les conditions nécessaires à la constitution d'un collectif d'acteurs et s'y ajoute l'exigence d'une fusion des rôles et des fonctions.

Si le chercheur accepte d'être pleinement praticien, avec les contradictions, les clivages que cela implique ; si le praticien se met en position de chercheur avec les exigences de questionnement des pratiques, d'abandon des certitudes et illusions que cela implique également, un acteur collectif émergera et un nouveau rapport de forces se dessinera dans le champ de la division sociale du travail.

L'acteur collectif étant posé comme un idéal à poursuivre, un but à atteindre, concrètement, dans les dispositifs de recherche-action de type stratégique, chacun assumera, à différents moments, en dominante, telle ou telle fonction car si l'on peut viser le dépassement dialectique de la recherche et de l'action, du chercheur et du praticien, les temporalités sociales propres aux activités de recherche et d'action sont difficilement conciliables.

• *Une double temporalité : le temps de la recherche, le temps de l'action, le temps de la recherche-action ; hiatus et ambitions chronophages*

Le chercheur « classique » ou expérimentaliste programme son activité à partir de la conception initiale de la recherche. Il peut connaître des contretemps mais n'a pas à se confronter réellement aux différences de temporalités liées aux activités de recherche et d'action, pas plus d'ailleurs, que les chercheurs des recherches-actions institutionnelles qui se coulent dans l'action et reportent les temps d'élaboration des comptes-rendus, de formalisation éventuelle dans l'après-coup.

Construire, assurer conjointement, dialectiser temporellement, deux dispositifs, de recherche et d'action, fait, à plus d'un titre, question et on s'appuie ici sur un article de P. Demunter⁵ consacré aux rapports existants entre évaluation et recherche-action de type stratégique.

Si l'on se conforme au modèle de la recherche-action de type stratégique, la première opération est une opération de recherche, en l'occurrence, la formulation des hypothèses structurelles. Bien entendu, si une action est en cours, celle-ci ne pourra être interrompue et la recherche s'y intégrera progressivement. De même, il conviendra de rédiger, co-rédiger un rapport de recherche final. Les activités de recherche encadrent donc logiquement, en amont et en aval, l'action, les transformations visées.

Les questions les plus délicates se situent dans le déroulement même de la recherche-action de type stratégique ; quand l'individu ou l'acteur collectif se met en position de recherche, il interrompt, au moins momentanément, l'action pour la réfléchir, l'analyser, l'infléchir ; quand il est en train d'agir, il a à affronter des situations prévues ou imprévues, à prendre des décisions rapides, urgentes parfois, à réajuster les moyens disponibles, à transformer les contraintes en ressources, à mobiliser les acteurs, à tirer profit des conjonctures, etc. Bref, les chercheurs-praticiens et les praticiens-chercheurs, dans l'action - on y reviendra - sont, après avoir défini des stratégies et des moyens d'action, confrontés aux imprévus de l'action entreprise.

Comment l'acteur collectif, quand il s'est constitué, peut-il réguler les tensions entre temps et décisions de recherche, temps et décisions d'action ?

Le risque principal, une fois le dispositif d'intervention lancé, est d'oublier la recherche qui, face à diverses urgences, peut alors paraître seconde. Les réponses sont dans l'organisation même de la recherche-action de type stratégique et la conservation, l'utilisation, de la mémoire de l'action. Ainsi, des séances régulières d'évaluation, de régulation, seront

5 P. Demunter, *op. cit.*, pp. 39-57.

programmées pour co-réfléchir l'action, analyser les imprévus, les décisions prises, les inflexions engendrées, les difficultés rencontrées.

Ces temps de réappropriation collective, de confrontation aux hypothèses de recherche et d'action, sont des lieux et des moments de poursuite de l'activité de recherche et des lieux et des moments de régulation collective de l'action. En outre, s'arrêter, fût-ce une demi-journée, et retourner aux hypothèses pour les confronter au réalisé participe de l'évaluation continuée de l'action transformatrice, d'une part, et d'une démarche intellectuelle qui admet que le pensé initial, le projet, est toujours à la fois nécessaire et insuffisant et que le réalisé peut, lui aussi, être repensé. Bref, la « vérité » ne serait ni dans la conception initiale, ni dans le déroulement de l'action, mais dans le mouvement d'aller et retour entre théorie et pratique, entre hypothèse et réalité.

Une deuxième réponse à la difficile articulation des temps de recherche et des temps d'action réside dans la tenue de carnets de bord, de cahiers personnels et collectifs, dans les relevés d'incidents, dans la rédaction « à chaud » d'observations, de remarques, de réflexions ainsi que dans la conservation et l'archivage de l'ensemble des documents produits et utilisés dans la recherche-action.

Ainsi, à défaut d'être constamment en recherche quand on est acteur, on peut développer, dans l'action, des réflexes de chercheur, sauvant des informations qui, en apparence anodines, pourront, par confrontations, expliquer et permettre de comprendre ce qui s'est passé et s'avéreront utiles à la fois pour prendre des décisions d'action et élaborer, in fine, le rapport de réalisation.

On aura compris que les recherches-actions de type stratégique, ainsi d'ailleurs que les recherches-actions de type systémique, s'avèrent, comparées aux recherches classiques, aux recherches-actions expérimentales et institutionnelles, particulièrement chronophages dès lors que l'on attend, de tous, chercheurs impliqués dans l'action, praticiens impliqués dans la recherche, des activités que ni les uns ni les autres ne mènent spontanément en d'autres occasions. Le chercheur ne gère habituellement que son dispositif de recherche, le praticien s'attache uniquement à son dispositif d'intervention.

Ici, chacun est amené, systématiquement, à réfléchir l'action, à préserver et à enregistrer des traces, à les confronter lors de séances d'évaluation qui, à bien des égards, se présentent comme une surcharge vis-à-vis des exigences de l'action.

Cette discipline nécessaire, individuelle et collective, se double d'une difficulté importante. Quand et pendant combien de temps faut-il se déconnecter de l'action pour se mettre en recherche, pour évaluer en continu l'action ? Qu'est-ce qui doit primer, dans des temps d'action : les décisions de recherche - d'ordre stratégique -, les décisions d'action - d'ordre tactique ?

Comment sait-on suffisamment tôt, dans des conjonctures spécifiques, si on a affaire à des « temps explosifs » ou à des « temps ralentis » ?⁶

Comment savoir et prévoir les temps et moments d'analyse et d'évaluation qui sont certes à programmer mais aussi à instaurer rapidement en cas de difficulté ou de crise ? Dans ces moments de crise, l'action individuelle, immédiate, n'est-elle pas, par définition, première dès lors qu'il faut faire face à l'urgence ?

La réflexion et les décisions collectives n'interviendront-elles pas trop tard dans ce cas, dès lors que praticiens et chercheurs n'ont pas nécessairement les moyens de constituer des « cellules de crise » ?

Bref, il y a place, comme le souligne P. Demunter, pour une réflexion sur les temps sociaux, les temporalités sociales, pour réduire les hiatus et faire se rapprocher les temporalités de la recherche et les temporalités de l'action, les temporalités de la stratégie et celles des tactiques, pour ajuster les réactions individuelles face à l'urgence et réfléchir collectivement à l'action.

Evoquer ici les temps ralentis et les temps explosifs conduit à reconnaître que, dans les dispositifs d'intervention qu'ils mènent, les acteurs peuvent être confrontés à des phénomènes produits par eux ou provenant de l'environnement susceptibles de les bousculer, de les dépasser et, pire, de les écraser. Les recherches-actions de type stratégique, on le voit, posent immédiatement et explicitement la question des relations entre les systèmes et les acteurs.

6 P. Demunter, « Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation », in Recherche-action, Théorie-Praxis, *Contradictions*, n° 76, 1994, pp. 83.104, p. 104.

§ 3. SYSTÈMES ET ACTEURS : LA STRATÉGIE

Des courants sociologiques opposés ont développé des conceptions différentes de la stratégie⁷.

Les recherches-actions de type stratégique se fondent sur une conception dialectique des relations entre déterminations des acteurs par les contraintes des systèmes et capacités de ces acteurs à transformer ceux-ci sous certaines conditions. Le concept de stratégie y est pris davantage sous l'angle socio-politique et polémologique et permet le dépassement de courants qui tendent à hypostasier ou à nier l'existence de capacités stratégiques.

Ainsi, le calculateur rationnel de l'individualisme méthodologique qui opère ses choix selon le modèle : coûts-avantages-risques - est une abstraction du chercheur. L'acteur calculateur n'a pas d'histoire sociale, il méconnaît les décisions prises par d'autres acteurs et cela conduit, par effet pervers, à l'échec de certains de ces choix. Cet acteur, néanmoins, et l'on serait d'accord de ce point de vue, est capable de réfléchir à ses choix de façon rationnelle et systématique.

A l'inverse, certaines approches structuralistes ont réduit les acteurs à n'être que des supports des structures sociales et des déterminations. Ainsi, l'univers de *L'école capitaliste en France* ne laisse aucune chance aux acteurs, aucune chance face au système qui les dépasse et les écrase. On a simplement oublié ici, ce que l'on reprend dans la conception de la recherche-action de type stratégique, que les systèmes évoluent, disparaissent, se recréent sous l'effet des luttes sociales et de rapports de forces et d'influences.

Une autre façon, culturaliste cette fois, de reconnaître et de nier, en même temps, les capacités stratégiques des acteurs consiste à référer les stratégies aux habitus façonnés dans les histoires du groupe social d'origine et dans la famille. L'intériorisation des déterminations fait que les individus font ce qu'ils doivent faire, ajustent leurs espérances et leurs choix aux exigences des systèmes, des champs d'action où ils sont socialement situés. Les stratégies objectives sont alors des suites de comportements ordonnés issus de prédispositions inconscientes, socialement intériorisées.

Les recherches-actions de type stratégique se dégagent de ces conceptions, les acteurs ont des stratégies dont ils doivent s'expliquer au sein de l'acteur collectif pour agir avec le maximum d'efficacité selon les buts et objectifs que celui-ci s'est fixés. L'histoire indivi-

⁷ *Stratégies : relevé de citations*, Séminaire Sit-in, Jacques Hédoux, 21 janvier 1989, 7p.

duelle, du groupe social, n'est pas niée mais elle participe d'une prise de conscience sociale critique dans une dialectisation des origines, positions et situations sociales.

Dans les trois approches précédentes, l'acteur est soit abstrait et isolé, soit le jouet des structures, soit adapté inconsciemment aux exigences du système. Il n'y a guère de place pour une dialectisation de l'acteur et du système et pour des stratégies effectives d'acteurs sociaux.

Michel Crozier, dans une orientation néo-libérale, essaie de dépasser les approches antérieures en posant que le système résulte des négociations et transactions permanentes entre acteurs menant, à partir d'une rationalité réelle mais limitée, des stratégies pour contrôler des zones d'incertitude et augmenter leurs marges de manoeuvre (l'acteur et le système).

Cette conceptualisation, proche des recherches-actions de type systémique, s'avère insatisfaisante en ce qu'elle replace les acteurs au sein de leurs systèmes d'action, on y reconnaît des marges de manoeuvre, des rapports d'influences, des négociations constantes, des possibilités d'aménagement du système mais elle est insatisfaisante dès lors que les acteurs n'ont pas de singularité historique et que le moteur de leur action se résume finalement à préserver le maximum d'autonomie personnelle et professionnelle.

L'approche sociologique de Claude Dubar semble correspondre davantage à la conception que l'on pourrait avoir de la stratégie : « Acteur déterminé, l'individu dans un collectif, membre d'un groupe social est à la fois limité par des déterminations probabilistes plus ou moins fortes qui pèsent sur lui mais aussi capable de développer des stratégies (...) L'une des questions centrales dans cette perspective dialectique est donc d'articuler les déterminations structurelles qui définissent 'objectivement' l'individu comme membre d'une classe sociale, d'une catégorie professionnelle et d'un groupe culturel avec les systèmes d'actions, d'attitudes, d'horizons qui résultent de sa trajectoire sociale et de la manière dont il s'y rapporte 'subjectivement' »⁸.

Cette définition est tout à fait compatible avec la principale règle de méthode de recherches-actions de type stratégique, à savoir, que les hommes font leur histoire dans des conditions déterminées. Cela signifie que l'action transformatrice est possible mais aussi que ce qui est possible dépend de l'état de développement des forces productives, des recherches scientifiques populaires, des rapports de forces entre classes et groupes sociaux.

Pour l'action transformatrice, les marges de manoeuvre ne sont pas issues des zones d'incertitudes organisationnelles (M. Crozier) mais des contradictions à l'oeuvre dans les systèmes et dispositifs d'action dès lors que ceux-ci sont politiquement des compromis

⁸ C. Dubar, « A propos des fonctions de la formation continue en France : interprétations et confrontations théoriques », Lille, *CLES*, n° 1, 1983, pp. 51-58, p. 57.

entre forces sociales dominantes et dominées pour la satisfaction de divers besoins sociaux (cf., Chapitre I).

La prise en compte de l'histoire individuelle, des socialisations antérieures des acteurs, est ici effective mais pour y voir les ressorts d'une mobilisation sociale, de conscientisations critiques en lieu et place de la simple intériorisation des déterminations sociales dans la seule perspective d'adaptation au système.

Considérer que la rationalité est limitée, que l'on ne peut anticiper toutes les conséquences possibles d'une décision - le temps nécessaire à la recherche et au traitement des informations pertinentes pour envisager l'ensemble des solutions possibles à un problème d'action serait tel que la solution ainsi construite s'appliquerait à un problème déjà résolu, de fait, depuis longtemps - convient aux recherches-actions de type stratégique et la question principale devient celle de la dialectisation de la stratégie et de la tactique et de la recherche des moyens d'action les plus efficaces.

On quitte alors la sociologie et son analyse pour s'engager dans une définition opérationnelle de l'analyse stratégique et de son pendant, à savoir la tactique. Les sources ici se trouvent dans la polémologie et dans les théorisations, entre autre, des pratiques politiques révolutionnaires⁹. Le résumé qu'en donne Paul Demunter est tout à fait éclairant et relie ces deux aspects sociologiques et opérationnels :

« La stratégie (...) rend à l'acteur la place qu'il avait perdue sans pour autant négliger les conditions sociales qui le déterminent puisque la définition de la stratégie suppose elle-même :

- 1) une définition précise de l'objectif final,
- 2) une prise de conscience des conditions matérielles et sociales dans lesquelles vont se développer les changements, conditions qui les détermineront de manière dialectique, c'est-à-dire qui créeront ou non leurs propres conditions d'émergence,
- 3) une définition des rapports de forces internes et externes de manière à pouvoir identifier les oppositions et les freins au changement ainsi que les facteurs possibles et les forces qui la rendront possible,
- 4) le choix adéquat des moyens d'investigation et d'action »¹⁰.

Ainsi définie, la stratégie suppose des anticipations, sur les résultats à atteindre, sur les conditions matérielles et sociales à réunir, sur les alliances existantes ou à créer, sur l'adéquation des moyens d'information et d'action, etc.

Une stratégie, néanmoins, même s'il lui appartient de prévoir au mieux ce qu'il est possible de survenir, de préparer des solutions alternatives, ne peut épuiser toutes les in-

9 M.R. Verspieren, *op. cit.*, Chapitre VII, notamment pp. 329-355.

10 P. Demunter, *op. cit.*, p. 92.

certitudes. Il se trouve d'ailleurs que les adversaires ou les concurrents sont dans des conditions similaires, aucun ne peut optimiser ses décisions mais le gagnant sera celui qui aura réussi à anticiper au mieux les évolutions probables de l'action et à réunir suffisamment de moyens humains et matériels permettant d'inverser le rapport de forces en sa faveur. L'évaluation continuée, la réflexion appliquée à l'action, aux premiers effets enregistrés et aux premières connaissances produites sont, dès lors, essentielles pour ajuster les stratégies, examiner les erreurs et les succès tactiques. Ceci rend d'ailleurs d'autant plus nécessaire la constitution d'un collectif d'acteurs - et, in fine, d'un acteur collectif - où chaque personne participe à l'élaboration de la stratégie collective (qui ne serait pas réservée à une lointaine hiérarchie) et à la conduite de tactiques d'action, organisationnelles ou pédagogiques (qui ne serait pas réservée aux exécutants, aux formateurs « piou-piou »).

Que serait une stratégie sans tactiques, une stratégie ignorante de ses mises en oeuvre ou, a contrario, une tactique sans stratégie ?

Une dialectisation fondée sur la co-implication est ainsi requise et visée dans les recherches-actions de type stratégique.

Que ce soit à propos des oppositions entre recherches classiques et différentes formes de recherche-action, à propos de l'examen des productions de connaissances et des transformations sociales, de la co-implication des chercheurs et des praticiens, de la gestion des temporalités de recherche et d'action et, enfin, des élaborations sociologiques et socio-politiques de la stratégie, l'effort constant, dans les recherches-actions de type stratégique, est de viser la dialectisation et, si possible, un dépassement de ce qui est conçu comme contradictoire dans les modes de pensée dominants.

CONCLUSION

les recherches-actions de type stratégique partagent certains traits des recherches-actions en ce qu'elles questionnent les recherches classiques et, en particulier, le rapport de distanciation auquel elles substituent le rapport d'implication.

Comparées aux autres types de recherche-action, expérimentales, institutionnelles, systémiques, les recherches-actions de type stratégique recherchent un dépassement dialectique entre implication et distanciation, chercheurs et praticiens, théories et pratiques, transformation des réalités et production de connaissances, temporalités différentes de recherche et d'action.

Cette méthode et ce modèle de recherche-action, toujours en cours d'élaboration et d'approfondissements collectifs privilégie l'analyse stratégique approchée d'un double point de vue sociologique et polémologique.

En formation de formateurs comment tester cette méthode pour juger de sa plus grande adéquation à la satisfaction des besoins objectifs de formation de formateurs? Poser cette question conduit directement à interroger le champ des formations de formateurs, en France et dans le Nord-Pas-de-Calais et à argumenter des choix empiriques de recherche effectués pour comparer entre elles différentes formations de formateurs.

- CHAPITRE IV. -
LES FORMATIONS DE FORMATEURS D'ADULTES :
EXPLORATIONS EMPIRIQUES ET CONSTRUCTION
DU CHAMP DE RECHERCHE

INTRODUCTION

Au point où nous en sommes de notre raisonnement de thèse et de notre logique d'exposition, nous disposons :

- d'un cadre de références théorique concernant les besoins en formation d'adultes et en formation de formateurs ;

- d'un modèle ou référent qui autorisera la vérification de l'hypothèse centrale selon laquelle les formations de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique seraient plus adéquates que d'autres formations de formateurs pour satisfaire les besoins objectifs de formation des formateurs ;

- d'une méthode de recherche et d'action (recherche-action de type stratégique) qui, par ses fondements théoriques, ses caractéristiques, son élaboration méthodologique, est au centre de la présente thèse et de l'expérimentation.

Ces acquis théoriques et méthodologiques ne disent pour autant rien de leur opérationnalisation dans un champ social circonscrit. La thèse s'inscrivant en formation de formateurs d'adultes, que sait-on, d'ores et déjà des formations de formateurs ? S'agit-il d'un champ de recherche structuré ? Dès lors, comment sélectionner, car la réalité est inépuisable, les formations de formateurs qui seront comparées à celle, expérimentale, conduite à et par la recherche-action de type stratégique ?

Ces questions sont au coeur de ce chapitre et les réponses, argumentables, seront, on le constatera, incertaines car la formation de formateurs n'est pas encore constituée comme champ de recherche structuré et le traitement que l'on a pu faire des sources disponibles - par exploitations secondaires - nous laisse perplexe, même si on peut dégager des lignes de forces ou grandes tendances. Cette situation ne saurait guère étonner, elle résulte des modes d'organisation de la Formation Professionnelle Continue, marquée par la multiplicité des opérateurs ainsi que par la grande diversité des activités de ce que Gérard Malglaive appe-

lait, en 1983, les « agents de la formation »¹. La division sociale du travail est forte² et les « formateurs », si on accepte ce terme générique, ont ou non été préparés à exercer cette fonction. Ces approches de la professionnalisation des formateurs, auxquelles nous nous intéressons depuis plusieurs années, ne sont pas développées dans ce chapitre et, seulement de façon incidente, dans la thèse³. Ce qui nous préoccupe, ici, ce n'est pas le processus de professionnalisation des formateurs d'adultes mais une analyse du champ des formations de formateurs permettant d'argumenter les choix opérés dans la construction du champ de recherche.

1 G. Malglaive, « La formation et la qualification des agents de la formation continue », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 63, mars-avril 1983, pp. 39-45.

2 C.A. Cardon, *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Lille, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, n° 23, octobre 1993, 137 p.

3 J. Hédoux, C. Capelani (coord), Actes du colloque : *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, CUEEP-FCEP, juin 1990, Lille, Tome II, Bibliographie, pp. 29-49.

1. DE 1978 À 1994 : CONTINUITÉ DES DISCOURS SUR LA MÉCONNAISSANCE DU CHAMP DE LA FORMATION DE FORMATEURS

Marcel Lesne constatait déjà, en 1978, « le caractère restreint et lacunaire des données relatives à la pratique (actuelle) de la formation de formateurs ».

Ce constat a été aussi effectué en 1983, lors du colloque national de la Formation Continue où les rapporteurs notaient la nécessité de dresser un inventaire des formations existantes, pour évaluer « les obstacles rencontrés et déterminer les principes fondamentaux qui devaient être pris en compte »⁴. Dix ans plus tard, Bernard Liétard, dans un ouvrage collectif, ne disait guère autre chose en écrivant que « Traiter de la formation de formateurs constitue (dès lors) une entreprise difficile due à la fois au caractère restreint et à la carence de données sur les pratiques sociales existantes mais aussi à l'importance de l'alternance, c'est-à-dire à une abolition relative de la séparation entre les temps d'apprentissage et ceux de l'action, entre la formation instituée et la formation incidente... »⁵.

De 1978 à 1986, de 1986 à 1994, différents auteurs, Marcel Lesne, Michel Foudriat puis Bernard Liétard dressent en des termes quasi similaires, le même constat : les données sur les formations de formateurs sont éparses, lacunaires, sectorielles.

Si on examine les travaux socio-historiques, on peut voir se dégager différentes figures sociales des formateurs : l'instructeur, le bénévole/militant, le formateur-bénévole⁶ mais leur formation n'est guère précisée, recensée, analysée. Noël Terrot⁷ n'évoque pas la formation de formateurs, pas plus que Bernard Charlot et Madeleine Figeat⁸ et dans deux numéros rétrospectifs de l'*Education Permanente*⁹, seule Geneviève Poujol¹⁰ aborde des dimensions pédagogiques pour souligner, comme elle l'avait déjà fait précédemment¹¹, que bon nombre « d'innovations pédagogiques » : méthodes actives, techniques audiovi-

4 M. Foudriat, *La formation de formateurs dans les Universités*, Paris, Travaux et publications du Centre d'Education Permanente de l'Université de Paris I, n° 3, Publications de la Sorbonne, 1986, 129 p., p. 17.

5 B. Liétard, « La formation des agents de la formation » in *Les métiers de la formation*, Centre INFFO, CNAM, Université de Lille III, Paris, La Documentation Française, 1994, 319 p., p. 103.

6 J. Allouche-Benayoun, M. Parlat, *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 1993, 231 p. Voir aussi *Actualité de la Formation Permanente*, n° 117, mars-avril 1992, p. 57.

7 N. Terrot, *Histoire de l'Education des adultes en France*, Paris, Editions Edilig, 1983, 307 p.

8 B. Charlot, M. Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve, Voies de l'histoire, 1985, 621 p.

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

10 G. Poujol, « Education populaire et méthodes pédagogiques (1865-1900) » in *Education Permanente*, n° 62-63, pp. 67-79.

11 G. Poujol, *L'éducation populaire, histoire et pouvoirs*, Paris, Editions ouvrières, Collection Politique sociale, 1981, 200 p.

suelles, analyse des besoins, apprentissage de l'expression, etc., étaient présents dans les discours et les pratiques de l'Education populaire dès le début du siècle.

A défaut d'histoire de la formation de formateurs ou plutôt des agents de la formation¹², on ne dispose que de quelques éléments d'histoire pédagogique. Comment rendre compte de ce qui peut apparaître comme une double carence, historique et sociologique ?

Dans l'incertitude, on peut avancer deux hypothèses. Le développement des recherches est très inégal en formation initiale (Ecole, Université) et en formation d'adultes. En outre, le développement de recherches sociologiques et socio-pédagogiques tend d'abord à s'intéresser aux systèmes, aux institutions, aux résultats produits avant de s'intéresser aux acteurs, à leurs stratégies et à leur formation.

A ce titre, après Philippe Fritsch¹³, les travaux sur les formateurs se sont multipliés en usant plutôt de la sociologie des professions mais la formation de formateurs est, dans ce cas, considérée pour la place qu'elle occupe dans les parcours individuels et collectifs des formateurs et non en tant qu'objet et champ de recherche spécifiques.

L'atomisation du champ, les différentes divisions sociales et techniques du travail en formation, les répartitions d'espaces de pouvoir entre les « grands opérateurs »¹⁴, les fluctuations dues aux rapports de forces et d'influences au sein de l'appareil d'Etat et des « partenaires sociaux » font aussi de la formation de formateurs un objet à construire sociologiquement et l'activité première consiste à la décrire aussi précisément que possible¹⁵.

Aussi, nous sommes amenés à renoncer à une approche historique globale, pour privilégier, à partir de recensements réalisés ou en cours, une description questionnée et commentée, qui sera menée en trois temps : les tentatives de recensement national en matière de formation de formateurs (point 2) ; les offres de formations de formateurs diplômante, qualifiantes de l'enseignement supérieur (point 3) ; la situation des formations de formateurs dans le Nord-Pas-de-Calais (point 4), en soulignant chaque fois les incertitudes liées aux sources mobilisées.

12 G. Malglaive, *op. cit.*, 1983, pp. 39-45.

13 P. Fritsch, *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 1972, 176 p., p. 8.

14 Cf., p.78.

15 Les ouvrages consultés convergent, cf. : *Les métiers de la formation d'adultes*, 1994, op. Cit. R. Bourdoncle, *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs (1970-1988)*, Paris, INRP, 1991, 190p. Cf., J. Hédoux, C. Capelani, *op. cit.*, C.A. Cardon, *op. cit.*, pp. 121-134.

2. LES RECENSEMENTS NATIONAUX : APPROCHES SECTORIELLES ET GÉNÉRALES DES FORMATIONS DE FORMATEURS

Jean-Jacques Scheffknecht, Guy Gourbault¹⁶, respectivement à l'ACUCES¹⁷ de Nancy et à l'AFPA (Service central de formation de formateurs), réfléchissent aux intitulés, aux segmentations professionnelles et à ce que pourraient, ou devraient être des formations de formateurs polyvalentes, exigeantes. Ils initient une « littérature » sur la formation de formateurs où la réflexion entraîne des prises de position tournant autour de l'enjeu central, toujours présent, entre spécialisation et polyvalence professionnelle¹⁸.

Pour ces divers auteurs, la description, non-exhaustive, des réalités en formation de formateurs, conduit à une approche socio-politique critique, d'une part, à des prescriptions, à des souhaitables, d'autre part.

Deux recensements sectoriels ont été repérés, ils concernent respectivement l'offre de formation de formateurs sur le marché de la formation¹⁹ ; les contenus des formations de « formateurs-jeunes »²⁰.

En 1974, Alain Ballier et Jacques Lambert, à partir de brochures de présentation d'offres de formation de formateurs, non rattachées à l'Education Nationale et aux Universités, repèrent 20 organismes de formation offrant 17 formations de formateurs destinées aux responsables de formation et/ou animateurs de formation continue et 5 formations de formateurs destinées aux formateurs-moniteurs. La durée varie, pour les responsables et animateurs, de 5 à 65 journées, soit un rapport de 1 à 13, et pour les formateurs-moniteurs, de 70 jours (AFPA) à 14 jours (GIFOP).

Les modèles pédagogiques sous-jacents sont à orientation :

- **didactique**-classique, centré sur des connaissances constituées par différentes disciplines ;

16 *Education Permanente*, n° 12, octobre-décembre 1971, « La formation des formateurs en Europe », pp. 5-31 ; « Les formateurs et leur formation », p. 33-56.

17 ACUCES : Association pour le développement du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale.

18 Cf., beaucoup plus récemment : B. Liétard, « La formation change, les formateurs aussi », *Actualités de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 117, mars-avril 1992, pp. 41-45 (en particulier p. 42). C. Dubar, « les innovations de formation en entreprise », *Actualités de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 119, juillet-août 1992, pp. 10-13. J. Hédoux, « Un témoignage de formateur de formateurs d'adultes : du réalisé au souhaitable », in *L'évolution des métiers de la formation d'adultes des années 1970 à l'an 2000*, Actes du Colloque du XXe anniversaire DAFCO-GRETA, Lille, DAFCO, 1994, 192 p., pp. 45-58.

19 A. Ballier, J. Lambert, « L'offre de formation de formateurs sur le marché de la formation », *Education Permanente*, Paris, n° 23, mars-avril 1974, pp. 55-78, p. 64.

20 A. Weber, « Les contenus des formations des « formateurs-jeunes » : quelques questions », *Education Permanente*, Paris, n° 74n juin 1984, pp. 93.101.

- **d'exploitation méthodologique** des expériences réalisées (questionnement, modélisation) ;
- **instrumentale** par l'apprentissage de techniques et de méthodes pédagogiques ;
- **d'insertion sociale et professionnelle** du futur formateur, par des acquisitions méthodologiques, techniques, de découverte du champ et des situations professionnelles ;
- **psycho-sociologique**, centrée sur le groupe, la relation, la communication.

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

Anita Weber, pour sa part, analyse, sans présenter de recensement, les contenus de formations de formateurs conduites pour accompagner le plan de formation (B. Schwartz, Rigoult), destiné aux jeunes 16-18 ans. L'auteur relève l'importance accordée à la connaissance des publics, au détriment des démarches pédagogiques et de l'environnement socio-économique en soulignant « la faiblesse qualitative et quantitative des ressources en matière de formation de formateurs, plus particulièrement lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins aussi spécifiques et aussi nouveaux que ceux apparus avec la formation des 16-18 ans »²¹.

Cette brève exploration bibliographique conduit à retenir, pour le recensement général des offres de formation de formateurs, le répertoire réalisé par le Centre INFFO en 1990²².

Ce répertoire, dont les conditions d'élaboration sont peu explicitées, recense pour **213 organismes de formation** publics et privés, **700 actions** en distinguant **les formations qualifiantes ou diplômantes d'une durée égale ou supérieure à 300 heures et les formations de perfectionnement, non diplômantes d'une durée inférieure à 300 heures**²³.

a) **Le regroupement des organismes de formation par champ institutionnel**

En l'absence d'index général des actions mais à partir d'un index des organismes de formation, il a été possible d'engager une analyse, sachant que celle-ci est dépendante des sources mobilisées, des catégories d'analyse retenues par les auteurs, d'une part, de la connaissance que nous pouvions avoir des organismes de formation, d'autre part. Des sigles, non explicités, étaient difficilement interprétables : s'agissait-il d'organismes privés à buts

21 A. Weber, *op. cit.*, p. 97. Cf., aussi, *Plan de sauvegarde des jeunes*, Contradictions, n° 36-37, Bruxelles, été-automne 1983, 185 p.

22 Centre INFFO, *Formation de formateurs, Répertoire des Formations*, 1990, 117 p.

23 On constatera ensuite que des formations diplômantes peuvent être d'une durée inférieure à 300 heures.

lucratifs, plus ou moins dissimulés derrière un intitulé à connotation « associative » ? Ainsi 158 organismes (sur 213, soit 75%) ont été repérés avec certitude ; pour ceux-là, on a procédé à des regroupements par grand champ institutionnel de rattachement :

- **l'Education Nationale** : établissements d'enseignement supérieur (n = 40) et réseaux DAFCO-CAFOC-GRETA (Délégation Académique à la Formation Continue - Centre Académique de Formation Continue - Groupement d'Etablissements) (n = 23) ;

- **les organismes rattachés aux CCI (Chambre de Commerce et d'Industrie), aux ASFO (Associations pour la Formation Professionnelle Continue), aux branches professionnelles ou interprofessionnelles, aux grandes entreprises [CESI (Centre d'Etudes Supérieures Industrielles), CEGOS (Commission Générale d'Organisation Scientifique), etc.]**, bref, il s'agit ici du « pôle patronal » (n = 31) ;

- **les organismes issus ou rattachés à des institutions ou des structures de l'éducation populaire, de lutte contre l'illettrisme** (n = 20). On peut citer, à titre d'exemple l'INFAC (Institut National du Tertiaire social et de la Formation Continue, origine Culture et Liberté) ; les CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, origine la Ligue de l'Enseignement) ; l'INFREP (Institut National de Formation et de Recherche sur l'Education Permanente) ; l'INSTEP (Institut d'Education Permanente, origine la Fédération Léo Lagrange) ; l'ARFEM (Association Régionale pour la Formation et l'Education des Migrants), le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion, origine l'AEE - Amicale pour l'Enseignement des Etrangers), etc. ;

- **les organismes de formation rattachés à différents départements ministériels**, soit directement par intégration institutionnelle, soit indirectement par l'origine principale des financements (n = 23). On retrouve à ce titre :

- . le Ministère du Travail : AFPA (Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes), CPTA (Centre Pédagogique et Technique d'Appui) (n = 10),

- . le Ministère de l'Agriculture : ENSAA (Ecole Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées) (Dijon), INPAR (Institut National de Promotion Agricole et Rurale) (Rennes) (n = 7),

- . le Ministère de la Santé, de l'Action Sociale au travers des IRTS (Institut Régional du Travail Social) et Ecoles de travailleurs sociaux (n = 6)

- **les organismes de formation liés ou créés par les collectivités territoriales, communes et syndicats intercommunaux**, sont au nombre de 5. On y retrouve les Instituts Locaux d'Education Permanente, des Missions Locales assurant des formations de formateurs ;

- enfin, **les institutions d'obédience catholique ou protestante** (n = 4).

A partir de ces regroupements, on a effectué un relevé des actions en attachant de l'importance aux durées des actions et aux variations de ces durées (soit, finalement, la seule information transversale de ce répertoire).

b) Les actions de formation de formateurs qualifiantes (+ 300 heures) ou diplômantes

Soixante-quatorze formations, menées par cinquante-quatre organismes sont recensées ici, soit respectivement 10,5% des actions et 27% des organismes répertoriés.

La formation de formateurs qualifiante, diplômante, représenterait alors 10% des offres de formation et mobiliserait un peu plus du quart des organismes de formation.

Ces formations sont conduites par les établissements d'enseignement supérieur : 28 d'entre eux interviennent et contribuent, par le biais de conventions, à la validation de 46 formations sur 74 (62%).

Différents départements ministériels, dont l'Education Nationale, second degré, engagent 12 institutions en formations de formateurs qualifiantes ; ils sont suivis par les organismes de formation d'obédience patronale (n =: 6) ou issus de l'Education populaire (n = 5).

Ainsi, les organismes de formation qui offrent des formations de formateurs qualifiantes ou diplômantes appartiennent trois fois sur quatre (74%) à des services publics et les établissements d'enseignement supérieur en contrôlent 62%.

Si les « opérateurs principaux » sont facilement et clairement isolables, la diversité des réalisations n'en reste pas moins grande si on retient comme indicateur la durée de la formation. Celle-ci est connue pour 71 actions et conduit au relevé suivant :

- moins de 300 heures =	4	(5,6%)
- de 301 à 500 heures =	22	(31,0%)
- de 501 à 600 heures =	15	(21,1%)
- de 601 à 1000 heures =	20	(28,2%)
- de 1001 et plus =	10	(14,1%)
Total	71	(100,0%)

L'écart maximal se situe entre 146 heures (Diplôme universitaire potentiel humain et apprentissage, DUPHA²⁴, préparé par l'IUT La Rochelle de l'Université de Poitiers) et 3.080 heures (Formation de formateurs, 22 mois consécutifs à temps plein, préparé par l'IFACE, Institut de Formation d'Animateurs conseillers d'entreprises, rattaché à la CCI de Paris).

De cette extrême dispersion se dégagent néanmoins deux grands types de formation de formateurs :

- les formations de type DUFA (entre 400 et 600 heures)
 - et les formations de type DHEPS²⁵ (entre 1000 et 1100 heures)
- auxquels il conviendrait d'ajouter, des DESS, des licences-maîtrises et un DEA professionnalisé (on y reviendra).

c) Les actions de « perfectionnement » en formation de formateurs

Celles-ci sont les plus nombreuses (407 actions), les plus dispersées et éclatées selon les « opérateurs », les durées et les orientations.

Les informations du répertoire tenant en général à 2 ou 3 lignes, nous sommes tributaires des catégorisations utilisées par les auteurs. Ceux-ci distinguent treize types de formation de formateurs en privilégiant leurs contenus selon les nomenclatures « en usage ».

Le tableau ci-après relève le nombre d'engagement des différents organismes de formation dans ces types d'action.

Ces données ne permettent ni de comptabiliser le nombre de formations, ni les volumes d'activités effectivement réalisés, ni « les parts » de marché occupé ; ces informations, à notre connaissance, n'existant pas en matière de formations de formateurs.

On souligne aussi qu'en matière de formation de « perfectionnement », l'identification des organismes s'est révélée plus complexe encore que précédemment comme en témoigne la dernière ligne du tableau qui comptabilise le nombre d'organismes identifiés clairement par rapport au nombre d'organismes intervenant (ex. 36 organismes identifiés sur 48, soit 75% pour les actions « Pédagogie des Publics en difficultés »).

24 DUPHA : Diplôme Universitaire Potentiel Humain et Apprentissage.

25 DHEPS : Diplôme de Hautes Etudes en Pratiques Sociales.

Tableau 1 - Récapitulatif des formations de formateurs selon le type d'Actions et le type d'Organismes - Centre INFFO 1990

	Formations diplômantes ou qualifiantes	Relations pédagogiques	Pédagogie des Publics en difficultés	Individualisation de la formation	Multimédia EAO NTE	Educabilité cognitive	Tutorat Pédagogique de L'alternance	Orientation Recherche Emploi TRE	Evaluation Economie Emploi	Bilan prof. des formateurs	Evaluation Qualité de la Formation	Audit Conseil	Responsables de Formation Gestion Plan de Formation	Droit et dispositif de Formation
Université et Enseignement supérieur N = 59	28	12 20,00%	7 12,0%	5 8,5%	8 13,6%	4 6,8%	1 1,7%	3 5,0%	5 8,5%	6 10,1%	7 11,9%	6 10,2%	9 15,0%	5 8,5%
CCI - ASFO, etc. N = 31	6	4 12,9%	2 6,5%			3 9,7%	10 32,3%	1 3,2%	2 6,4%	2 6,4%	4 12,9%	3 9,7%	11 35,5%	5 16,1%
CAFOC-DAFCO-GRETA N = 23	4	11 47,8%	10 43,5%	12 52,2%	7 30,4%	8 34,8%	4 17,4%	7 30,4%	1 4,3%		5 21,7%	3 13,0%	3 13,0%	2 8,7%
Education Populaire N = 20	4		11 55,0%					7 35,0%	2 10,0%	2 10,0%	2 10,0%		2 10,0%	
Ministère du Travail N = 10	2	6 60,0%	4 40,0%	5 50,0%	3 30,0%	5 50,0%	1 10,0%				3 30,0%		1 10,0%	
Min. de l'Agriculture N = 7	2	2	1			1					2	1	1	1
Collectivités territoriales N = 9														2
Travail Social N = 5	4	2	1											
Institut. confessionnelles N = 4														
TOTAL 168 org. identifiés sur 200 (84%)	50 sur 54 (93,0%)	37 sur 65 (57,0%)	36 sur 48 (75,0%)	22 sur 30 (73,3%)	18 sur 35 (51,4%)	21 sur 28 (75,0%)	16 sur 27 (59,0%)	18 sur 25 (72,0%)	10 sur 13 (77,0%)	10 sur 13 (77,0%)	23 sur 36 (64,0%)	13 sur 20 (65,0%)	27 sur 43 (63,0%)	15 sur 24 (63,0%)

Le tableau se lit comme suit : les Universités, au nombre de 59, interviennent comme suit : 12 (20%) proposent des formations en Relations Humaines, 7 (12%) des formations pédagogiques pour publics en difficultés, etc. On voit ainsi apparaître, pour chaque opérateur, en formation de formateurs, ses principaux domaines et sa palette d'interventions.

Que peut-on extraire de ce tableau ?

1. En matière d'offres de formation, et non en volume d'activités, on retrouve les « grands opérateurs » déjà cités :

- les établissements supérieurs :	78 interventions
- le réseau DAFCO/CAFOC/GRETA :	73 interventions
- le réseau CCI/ASFO	47 interventions
- les départements ministériels (CAFOC/DAFCO exclu)	40 interventions
- les organismes d'éducation populaire	26 interventions
TOTAL	246 sur 407 actions (65%)

Au total, les Services publics réalisent la moitié des interventions (191 sur 407) ; les établissements d'enseignement supérieur, le réseau CAFOC/DAFCO étant présent, mais de façon variable, sur l'ensemble des créneaux.

Peut-on toutefois relever des domaines, des champs d'activité spécifiques selon les organismes de formation ?

2. En matière d'activités et par type d'organismes de formation, on retrouve :

- *les établissements d'enseignement supérieur* [59 au total font des propositions d'action de perfectionnement dans le champ des relations pédagogiques (20%), des multi-média (13,6%), des pédagogies pour les publics en difficultés (12%), d'évaluation et de développement de la qualité en formation (11,9%) et, plus globalement, des formations de responsables de formation (audit, conseil, gestion, plan de formation, droit et dispositifs de formation) = 34%.]

- *Le réseau CAFOC-DAFCO* s'implique dans l'individualisation de la formation (52,2%), les relations pédagogiques (47,8%), les pédagogies pour les publics en difficultés (43,5%), l'éducabilité cognitive (34,8%), les formations multimédia (30,4%) et fortement dans les différentes actions de perfectionnement des responsables de formation (100%.

- *Le réseau CCI-ASFO* s'implique majoritairement dans les différentes dimensions de l'organisation en formation (75%), dans des actions visant le tutorat, la gestion de l'alternance (32,3%), et délaissent, hormis le champ des relations pédagogiques (12,9%), les autres types d'action.

- **Les organismes issus ou rattachés à l'Éducation Populaire** s'investissent massivement dans les actions visant « les publics en difficultés » (55%) et les actions d'orientation, de recherche d'emploi (35%).

En conclusion, chacun aurait ainsi, malgré sa diversité propre, ses offres de formation d'élection.

Si on raisonne, non plus à partir des pourcentages-lignes mais à partir des pourcentages-colonnes, que peut-on isoler ?

3. Les offres de formation de « perfectionnement » par domaines :

- **les relations pédagogiques** : pour 65 organismes de formation concernés, les services publics (Universités : 12 ; les autres départements ministériels : 21) sont présents une fois sur deux. Le réseau CCI-ASFO ne représente que 6% des propositions de stages.

Ce domaine, il est vrai, globalement assimilable à celui des relations humaines, est fortement concurrencé par de multiples écoles, associations développant chacune une « méthode » spécifique (Analyse transactionnelle, Gordon, Programmation Neurolinguistique, etc., pour le Nord-Pas-de-Calais : DUFC).

- **Les pédagogies des « publics en difficultés » d'apprentissage, d'insertion sociale et professionnelle** mobilisent, pour 48 propositions, les organismes de formation de l'éducation populaire (23%), les CAFOC-DAFCO (21%), les Universités (15%), différents départements ministériels (12,5%) mais ne préoccupent que fort peu le réseau CCI-ASFO (4%).

- Proche du précédent, **le thème de l'individualisation de la formation** mobilise d'abord le réseau CAFOC-DAFCO (40% des offres), puis à égalité les Universités et le Ministère du Travail (33% au total).

- **Les technologies nouvelles, l'éducabilité cognitive** sont d'abord portées par les services publics (tous départements ministériels confondus) à hauteur de 51% d'une part, de 64% d'autre part.

- Si on considère globalement, **les formations liées aux relations formation-emploi** (Tutorat, Ecole-Economie-Emploi, Qualité en formation, Audit-Conseil, Gestion, etc.) on relève 163 offres assurées par le réseau CCI-ASFO (27%), les Universités (20%), les autres partenaires ministériels (16,6%).

Si les « offres » indiquaient les tendances du « marché » de la formation de formateurs, non diplômante, de perfectionnement, on trouverait trace, dans ce tableau et cette analyse, de répartitions différentielles des uns et des autres, d'une part, d'effets socio-historiques et de division du travail, d'autre part.

Ainsi, en 1990, « l'école des Relations Humaines » pour des « compétences de 3e dimension » ferait encore recette et coexisterait avec des préoccupations techniques, d'apprentissage (éducabilité cognitive, usage des multimédia...) visant plus ou moins les publics en difficultés et les procédures d'individualisation de la formation.

Par extrapolation, le formateur-pédagogue, se perfectionnant, aurait à inscrire ces formations dans son parcours de formation initiale ou de formation continue.

La gestion des relations formation/emploi, l'entrée ou le perfectionnement dans des emplois d'évaluation, de conseil, d'audit, d'organisateur et de gestionnaire de formation serait le deuxième axe de l'offre de formation répertoriée ici, axe où excellerait d'abord le pôle patronal des organismes de formation.

Entre ces deux logiques resteraient le tutorat, la pédagogie de l'alternance qui ne compteraient (chiffres cumulés) que pour 5,7% des implications totales en formation de formateurs.

L'offre de formation de « perfectionnement » ainsi référée à des « opérateurs », à des domaines d'intervention, peut aussi être questionnée dans sa diversité sachant que l'on ne bénéficie que d'un seul critère, celui de la durée de l'action.

4. La durée des formations de « perfectionnement »

Les durées de ces formations varient de 7 à 210 heures, soit un rapport de 1 à 30, à rapprocher du rapport de 1 à 20 pour les formations qualifiantes ou diplômantes.

Si l'on admet bien volontiers ne pas disposer, dans le répertoire du Centre INFFO, d'indicateurs sur les niveaux de recrutement et les prérequis d'accès aux formations de perfectionnement, quelques interrogations subsistent néanmoins.

Ainsi, 7 heures de formation - s'agit-il dans ce cas de formation ou d'information ? - suffiraient ici ou là pour :

- se former à la pédagogie par objectifs ;
- prendre en compte un environnement socio-économique ;
- accueillir, recruter des stagiaires, établir un contrat individuel de formation ;
- utiliser un livret de stage ;
- élaborer un plan de formation et conseiller la stratégie de l'entreprise...

A l'inverse, pour d'autres offreurs de formation, il faudrait au moins 200 heures de formation pour :

- préparer à la fonction conseil (là où ailleurs on peut mettre 7 heures) ;
- former des formateurs-relais de l'individualisation (là où 14 heures suffisent ailleurs) ;
- recycler des cadres en stratégie de développement en formation (7 heures peuvent y pourvoir aussi), etc.

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

- qu'en matière de formation de formateurs dites de « perfectionnement », il est possible de proposer tout et à peu près n'importe quoi. Pour les mêmes intitulés, les durées peuvent varier de 1 à 30 ;

- que les « grands opérateurs », publics ou privés, ont soit des politiques de type « généraliste » (Universités, DAFCO-CAFOC) ou spécialisé sachant que cette analyse, selon l'offre et non selon le réalisé, est disparate, inégale, même si elle traduit, par domaines, des tendances lourdes²⁶ ;

- que par région, on s'en tient à trois exemples, les différenciations apparaissent fortes. La durée moyenne des formations de formateurs de « perfectionnement » et l'écart maximal s'établissent, comme suit, dans trois régions :

- Poitou-Charente :	de 7 à 42 heures ;	= 21 heures
- Bretagne :	de 14 à 60 heures	= 33h30
- Nord-Pas-de-Calais	de 7 à 200 heures	= 55 heures

En d'autres termes, les formations de formateurs, qualifiantes ou non, présentent de forts contrastes politiques, sociaux, pédagogiques.

Rencontre-t-on la même situation si on extrait de ce champ, un domaine particulier, à savoir celui des formations de formateurs diplômantes proposées par des établissements d'enseignement supérieur ?

²⁶ Techniques relationnelles, d'éducabilité cognitive, d'usage des médias : préoccupations spécifiques pour des publics en difficultés, hétérogènes mais aussi préparation aux enjeux de l'Insertion sociale et professionnelle, à la gestion, au droit, à l'organisation de la formation d'adultes, etc.

3. LES FORMATIONS DE FORMATEURS DIPLOMANTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En restreignant ainsi le champ (62% des formations qualifiantes ou diplômantes relèvent, selon le répertoire du Centre INFFO, d'établissements d'enseignement supérieur) la situation est-elle plus claire ?

Non, loin s'en faut car les recensements sont, là encore, incertains, les dénominations, la nature, la durée aussi, diffèrent.

a) Les sources utilisées et les diplômes référencés

Certaines sources ont déjà été citées (Michel Foudriat, 1986 ; Jacques Hédoux, Christine Capelani, coord., 1990), d'autres, récentes ou en cours d'élaboration peuvent être signalées :

Bernard Charlot²⁷, dans un ouvrage récent, publie un rapport sur les Sciences de l'Éducation, remis au Ministère des Enseignements Supérieurs (DESUP) en décembre 1993. On y trouve des indications sur les DU, les licences-maîtrises, les DEA, les DHEPS, les DESS rattachés aux Sciences de l'Éducation, d'une part, susceptibles de concerner les agents de la formation, d'autre part. Précieux, cet ouvrage de référence ne traite que des formations de formateurs rattachées ou rattachables aux Sciences de l'Éducation (70° section du CNU).

L'AECSE, dans le cadre de sa commission « Professionnalité des Sciences de l'Éducation », prépare actuellement, pour publication en décembre 1995, un bulletin (n° double, 80 pages), reprenant l'analyse des dimensions professionnelles et professionnalisantes des formations proposées par les Sciences de l'Éducation.

C'est à ces textes, réalisés ou en cours d'élaboration²⁸, que l'on peut se référer ici.

L'offre de formation des agents de la formation se compose de différents types de diplômes et de formations :

- les DESS, créés dans les années 1975, sont des diplômes professionnels de IIIe cycle, si on en identifie entre 14 et 17 rattachés ou rattachables aux Sciences de l'Éducation,

27 B. Charlot, *Les Sciences de l'Éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, Collection Pédagogie, 1995, 248p.

28 J. Hédoux, C. Capelani, *Les diplômés d'Universités en formation d'adultes*, Lille, document ronéotypé, 10 p (il s'agit d'un recensement intra et extra Sciences de l'Éducation qui comptabilise 47 DU pour 43 Universités). Cf, aussi des documents de travail non publiés émanant de M.L. Chaix, travail réalisé sur les DHEPS. R. Bourdoncle, *DEA et maîtrise de Sciences de l'Éducation*, C. Etévé, *Licences de Sciences de l'Éducation*, F. Crézé et M. Sonntag, *DESS de Sciences de l'Éducation*, en relation avec M. Bernard.

il en existe par ailleurs 21 en Sciences de l'Information et de la Communication, 40 en Psychologie, 62 en Sciences Economiques, 92 en Sciences de Gestion, soit dans des domaines disciplinaires ou pluri-disciplinaires susceptibles de concerner les agents de la formation²⁹ et, plus particulièrement, le domaine de la gestion des Ressources Humaines³⁰.

- Les **DEA**, sauf quelques exceptions, sont des préparations à la recherche doctorale et rares sont les mentions spécifiques qui indiquent une orientation vers les métiers de la formation d'adultes (l'exploration ne porte ici que sur les DEA de Sciences de l'Education).

- Les **DHEPS** sont des diplômes du Collège Coopératif créé en 1960 par Henri Desroche. Il s'agit, par rattachement universitaire ou par convention, de préparer des praticiens du travail social, de la formation d'adultes, à un diplôme équivalant à une maîtrise de Sciences Humaines et Sociales. Un des débats internes au réseau des DHEPS est dans le fait de conserver l'aspect généraliste de la formation ou de l'adapter à des spécificités professionnelles, dont la formation de formateurs.

- Les **Licences-Maîtrises** de Sciences de l'Education sont, dans certains cas, conçues comme formations professionnelles ou par le biais d'options, de voies, de modules optionnels, comme de formations professionnalisantes. Des licences-maîtrises d'autres disciplines, psychologie, sociologie, en particulier, procèdent sans doute de même mais on ne dispose pas de l'information.

- L'univers des **diplômes d'Université** est ancien (1973-1974), important, diversifié, a fait l'objet d'une tentative de recensement exhaustive³¹. Les appellations sont diverses, DUFA, DUFFA, DUFF, DESSEUR ; les durées, les niveaux d'entrée et de validation le sont aussi.

Certains de ces diplômes ont été, de 1988 à 1995, homologués nationalement au titre de la Formation professionnelle, au niveau II. Ces diplômes, beaucoup plus que les formations précédentes, manifestent les ajustements, les initiatives locales. Ils peuvent être autonomes, « s'emboîter » en filières dans d'autres formations, servir aussi de première démarche expérimentale pour demander une homologation ou une habilitation nationale.

- Seraient à situer spécifiquement, les **IUP** (Dijon, Lille I) qui assurent une formation professionnelle lourde et permettent aux étudiants d'obtenir un DEUP (équivalent du

29 B. Charlot, *op. cit.*, p. 189.

30 A. Bartoli, A. Bernard, J.Y. Duyck, M. Sonntag, *Rapport d'Etudes sur les enseignements en gestion des Ressources Humaines*, AGRH c/o ESSEC-IMD, CNIT, Paris, 1993, Synthèse intermédiaire, 16p.

31 Pour le rapport de la CORESE, B. Charlot, *op. cit.*, 1993 et d'une reprise dans le cadre de l'AECSE, J. Hédoux, C. Capelani, *op. cit.*, 1995.

DEUG), puis une licence-maîtrise professionnelle (titre d'ingénieur-maître) valant aussi équivalence pour l'obtention d'une licence-maîtrise généraliste (en Sciences de l'Education pour Lille I).

De cette présentation des différents diplômes et des sources, se dégage le fait que :

- les recensements visant l'exhaustivité pour toutes les formations d'enseignement supérieur, sont ceux de M. Foudriat (1986) et du Centre INFFO (1990) ;
- l'exhaustivité, à partir des travaux réalisés pour la CORESE et l'AECSE, a été visée pour les DHEPS, les DU ;
- pour les DESS, les DEA, les licences-maîtrises professionnalisées, seuls les diplômes de Sciences de l'Education ont été étudiés ou sont en voie de l'être.

Ces différents sources conduisent au tableau récapitulatif de la page suivante.

Comment interpréter ces sources ?

Faut-il y voir les insuffisances manifestes des sources ? Le développement aussi, en dix ans, de nouvelles formations ?

Ces deux interprétations sont justes mais on ne peut guère les dissocier aisément et seules quelques hypothèses peuvent être retenues.

• **A propos des DESS**, de 3 à 17-18 et, dans ce cas, pour le seul secteur des Sciences de l'Education, le développement entre 1983-1984 et 1992-1993 est important. Il le serait d'autant plus si on pouvait intégrer les différents DESS de type « ressources humaines »³² non rattachés aux Sciences de l'Education.

Les formations identifiées sont réalisées dans les Universités publiques suivantes : Aix-Marseille I ; Bordeaux I et Pau ; Bordeaux II ; Grenoble II ; Lille I ; Lyon II ; Mulhouse-Strasbourg I, II, III ; Nancy II ; Nantes-Rennes II ; Tours I (2 DESS) ; Paris I, II, VIII, X ; Rouen.

Codifiées, ces formations ont des durées similaires ; même si la part des stages peut varier selon les publics accueillis (salariés, étudiants) et le mode de préparation (sur un ou deux ans).

32 L'enquête conduite par Annie Bartoli, Alain Bernard, Jean-Yves Duyck, Michel Sonntag (Nov. 1993, op. cit.) étudie, en ayant exploré le champ universitaire mais aussi les écoles d'ingénieurs, 177 cycles de formation aux « Ressources Humaines » dont la durée varie de 14 à 1115 heures, sans isoler, ni comptabiliser particulièrement les DESS.

Tableau 2 - Recensement des offres de formation diplômantes 1983-1984, 1993-1994

	DESS	DU	DHEPS - DUEPS	Licences et Maîtrises	DEA	Remarques
Michel FOU BRIAT (1983-1984)	3 Préparés par 3 Universités : Paris, Grenoble II, Nancy II	24 Préparés par 23 Universités	1 DUEPS (Tours)	3 Préparées par 4 Universités : Aix I, Lille I, Lille III, Nancy II		Quelques DU, manifestation, n'ont pas leur places ici ; mécanique, conseil conjugal, etc.
Centre INFFO (1990)	5 Strasbourg III, Paris I, IX, Aix-Marseille I, Grenoble II	31 Préparés par 30 Universités dont 3 diplômes CNAM	6 Strasbourg III, Rennes INPAR, Besançon, INFREP Paris, IR-FREP Poitiers, Tours	2 Lille I, Lille III, Aix-Marseille I	1 Paris I.	Des oublis évidents, ex. : Nancy II
CORESE (1992-1993)	17 Préparés par 18 Universités (voir liste)	33 Préparés par 45 Universités plus 3 diplômes CNAM	15 Préparés, validés par 13 Universités	4 Préparés par 5 Universités, Aix-Marseille I, Lille I, Lille III, Nancy II, Bordeaux II	16 Sans analyse particulière	Une centration sur les Sciences de l'Éducation sauf pour les DU
AECSE (1993-1994)	10 En cours d'étude	47 DU ; DUFA... préparés par 43 universités sans les diplômes CNAM	12 Lieux différents, 4 collèges coopératifs autonomes, 14 Universités impliquées	24 En cours d'étude pour définir les dimensions professionnelles	16 Dont 4 au moins fléchés formation de formateurs, Dijon, Paris VIII, Toulouse II, CNAM	Une étude encore en cours sur des données « revisitées » datant, pour l'essentiel, de 1992-1993

• **A propos des DU**, le dernier état de la situation (1995), toujours incertain, montre que les formations sont réalisées, au sein des Universités suivantes et, fréquemment par les services de formation permanente : Aix-Marseille I, II ; Amiens (Université de Picardie) ; Angers ; Antilles-Guyane ; Avignon ; Caen ; Clermond-Ferrand I et II ; Dijon ; Grenoble I et II ; Le Havre ; Le Mans ; Lille I-Lille III ; Limoges ; Lyon II ; Montpellier III ; Nancy I et II ; Nantes ; Paris V, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIII ; Pau ; Poitiers ; Reims ; Rennes 1 e t2 ; (la) Réunion ; Rouen ; Strasbourg II ; Toulouse I et II ; Tours ; Valenciennes.

Plusieurs universités peuvent délivrer le même diplôme, c'est le cas du DUFRES (DUF des Régions du Sud) préparé par cinq composantes (Aix-Marseille I et II, Avignon, Montpellier III, Toulouse III) ; tandis que la même Université peut en délivrer plusieurs (Paris XIII, Tours, etc.). Pour avoir quelque chance de saisir cet univers des DU, il conviendrait, outre un recensement toujours incertain, de réaliser des monographies académiques, inter-académies, régionales, afin de dégager des « politiques de site »³³ et l'organisation de filières (on y reviendra).

La diversité est grande quant aux durées (de 150 à 1200 heures), quant aux niveaux d'entrée (Bac, Bac+2, voire Bac+3 et la maîtrise de deux langues vivantes) et de sortie. L'exigence d'une expérience professionnelle, généralement en formation d'adultes, constituant le principal point de convergence.

Au sein de ces initiatives, où l'on retrouve des diplômes orientés vers les relations humaines, les nouvelles technologies éducatives et la communication, l'initiation aux Sciences Humaines, des préparations pédagogiques de base mais aussi des spécialisations de haut niveau (formateur de formateur européen), se dégage un noyau de formations généralistes, polyvalentes, généralement intitulées DUFA-DUFF, d'une durée de 400 à 600 heures.

• **Les DHEPS** : ce réseau a son histoire, sa diversité interne, même s'il se réfère à une source d'inspiration commune, à des publics, à des objectifs, des méthodes, des durées, des résultats similaires.

Les formations regroupées en Collèges coopératifs, associant plusieurs Universités ou conduites directement par certaines composantes universitaires, ont mobilisé, sans que l'on retienne ici les dates de création (de 1960 à 1987), les Universités suivantes : Angers (Le Maine) ; Aix-Marseille II ; Brest (Bretagne occidentale) ; Besançon (Franche-Comté) ; Dijon (Bourgogne) ; Guadeloupe & Réunion (antenne) ; Le Mans (Antenne, Université du Maine) ; Lyon II ; Mulhouse ; Nancy II ; Paris III ; Rennes I et II ; Strasbourg ; Toulouse-Le Mirail (IPST) ; Tours.

33 B. Charlot, *op. cit.*

Soit 14 universités (16 en comptant les antennes). Définis comme formation par la recherche, recherche impliquée³⁴, conduite sur deux années et plus de 1000 heures, les DHEPS associent, pour des salariés en reprise d'études, des universitaires et des professionnels. Des questions récentes concernent, on l'a souligné, la spécialisation des formations par champ professionnel et la recherche ou non d'une homologation nationale.

• **Les Licences-Maîtrises, DEA de Sciences de l'Education**, sauf exceptions déjà repérées (CORESE 1992-1993) ou encore en repérage (AECSE 1995), sont plutôt des diplômes de formation générale préparant à la recherche. Sur certains sites, généralement en lien avec des réalisations antérieures en formation de formateurs et en formation d'adultes, une coloration explicite, professionnelle, professionnalisante, marque ces diplômes régis, quant à leur durée, par des règles nationales.

Une liste a été établie en 1993³⁵ pour les DEA : Aix-Marseille I ; Bordeaux I et II ; Caen ; CNAM ; Dijon ; Grenoble I et II ; Lille I-Lille III ; Lyon I et Lyon II ; Montpellier II ; Nantes ; Paris V, VI, VII, VIII, X, XI ; Pau ; Strasbourg I et II ; Toulouse II et III.

Quelques intitulés peuvent retenir l'attention :

- Education, formation, insertion : Toulouse II ;
- Evaluation des systèmes éducatifs : Dijon ;
- Formation et Sciences de l'Education : Nantes ;
- Systèmes d'apprentissage, systèmes d'évaluation : Aix-Marseille I.

A considérer l'ensemble de ces offres universitaires de formation de formateurs, saisies imparfaitement, de façon générale ou spécifique, on peut relever :

• qu'elles ont été **finalement plus étudiées** que d'autres formations de formateurs du fait que leurs responsables et acteurs, agissant plus ou moins « aux frontières des organisations » selon l'expression de Gaston Pineau³⁶ avaient à se retrouver³⁷, à légitimer leurs actions au sein de l'Université ;

34 H. Desroche, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les Editions ouvrières, 1971, 200p. *Apprentissage 2, Education Permanente et créativitéés solidaires*, Paris, Les Editions ouvrières, 1978, 299p. *Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Les Editions ouvrières, 1991, 208p.

35 AECSE, *Les Sciences de l'Education, enjeux et finalités d'une discipline*, Paris, AECSE, diffusion INRP, 1993, 77p.

36 G. Pineau, *Les combats aux frontières des organisations*, Montréal, Editions Sciences et Culture, INC, 287p.

37 Les responsables universitaires entre 1986 et 1992 se sont réunis régulièrement, à Avignon, Nancy, Lille, Rennes et, pour une dernière fois, à Marseille. Les spécificités locales ayant été plus fortes que la volonté de s'auto-réguler, ont conduit ce groupe à se disperser (cf. bibliographie).

- que **les diversités les plus grandes concernent les DU**, que les méconnaissances les plus importantes concernent les DESS, les licences-maîtrises-DEA appartenant à des disciplines de Sciences Humaines et Sociales, autres que les Sciences de l'Éducation. A contrario, le champ des DHEPS serait beaucoup mieux circonscrit ;

- que **ces diplômes reprennent** plus ou moins, même avec des disparités internes, **les divisions sociales dominantes en formation d'adultes**³⁸ même si la recherche de polyvalence, de mise en filière prédomine ici sur ce que nous apprenait le recensement national des actions de perfectionnement ;

- que **le maillage du territoire en offres de formations diplômantes a certes évolué** depuis Philippe Fritsch³⁹ **mais différents pôles se dégagent** :

- l'Île de France, tout d'abord ;
- le Nord-Pas-de-Calais, la Lorraine qui ont une tradition spécifique de formation d'adultes à partir des IPST, de l'ACUCES, des Actions Collectives de Formation ;
- le grand Sud-Est, d'Aix-Marseille à Montpellier en incluant Toulouse, qui a structuré un DUFRES ;
- le grand Ouest, autour de Rennes, Angers, Nantes, Tours, qui rassemble l'essentiel des types d'offres de formation sans que celles-ci ne soient nécessairement mises en synergie ;
- la région Rhône-Alpes (Grenoble, Lyon) à un moindre degré, mais surtout le centre, paraissent décalés. Dans ce dernier cas, les initiatives sont récentes⁴⁰ ;

- que **ces formations sont diversement orientées** : « recherches impliquées », formations à et par la recherche, formations méthodologiques générales ou techniques (NTE), relationnelles (communication), d'initiation aux Sciences Humaines appliquées à la formation.

Les lignes de force déjà signalées précédemment se retrouvent ici pour autant que les intitulés, les « plaquettes » puissent le prouver ;

- que l'on ne dispose pas de recherches spécifiques, d'évaluation de ces dispositifs et d'actions de formation de formateurs. Les indicateurs sont épars et l'inexistence de politiques claires, d'enjeux financiers suffisants, d'instances de coordination participatives (et

38 Audit, expert, DRH, adjoint de direction, organisateur, animateur, concepteur-pédagogue en NTE, formateur-coordonnateur, formateur-pédagogue, etc.

39 P. Fritsch, *op. cit.*, divisait la France en deux selon un axe Marseille-Lille passant par Paris.

40 J. Hédoux, « Disparités et unité des Sciences de l'Éducation : incursion dans des domaines peu explorés », in B. Charlot, *op. cit.*, cf., pp. 223-234.

non normatives) renvoie à chaque diplôme, à chaque équipe le soin d'établir son bilan de fonctionnement, nécessairement en trompe-l'oeil car finalisé politiquement, institutionnellement et financièrement.

Les incertitudes, les approximations, les disparités soulignées, s'évanouissent-elles lorsqu'on passe d'un échelon national à un échelon régional, mieux connu, mieux circonscrit ?

4. LES FORMATIONS DE FORMATEURS DANS LA RÉGION NORD-PAS-DE-CALAIS

A priori, incertitudes et approximations sont tout aussi importantes régionalement, même s'il apparaît qu'en l'absence d'orientations précises de l'Etat ou des « partenaires sociaux », l'espace régional soit celui où s'élaborent des concertations, des tentatives de coordination et des partenariats. Et celles-ci doivent avoir une certaine efficacité ou à tout le moins produire des effets, puisque l'on soulignait précédemment que la durée moyenne des offres de formation de perfectionnement pouvait varier d'une région à l'autre.

Les CARIF (23 CARIF recensés en 1993), les Missions Régionales de formation de formateurs, sont, pour les politiques (Etat, départements ministériels, Conseil Régional et « partenaires sociaux »), réunis au sein des COREF, des outils techniques et d'information, de proposition, de coordination, de réalisation.

Les Missions Régionales de formation de formateurs, douze au total en 1992⁴¹, financées par l'Etat et les Conseils Régionaux, ont comme mission :

- la gestion du programme régional de formation de formateurs (élaboration ou coordination, information...);
- l'analyse des besoins et leur anticipation par le biais d'études, d'animation de groupe de travail ;
- le développement de partenariats locaux ;
- les relations avec les organismes et réseaux nationaux et internationaux.

La présentation, dans le même article³⁹, de la Mission Régionale Nord-Pas-de-Calais, fait ressortir trois pôles de réflexion :

- pédagogie générale (animation assurée par le CAFOC) ;
- entreprise - lieu de formation (animation par un représentant de la CCI régionale) ;
- développement - perspective (animation par un représentant du secteur associatif) et une attention particulière, portée depuis 1990, aux Actions Collectives Internes (ACI). Initialement, 16 organismes de formation sur 250 se sont déclarés intéressés par cette offre et, en 1991-1992, 13 ont entrepris la démarche. En dehors de cette initiation spécifique, la Mission élabore chaque année une plaquette de stages de formations de formateurs ouvertes et largement diffusées.

41 Collectif, « Les missions formation de formateurs », *Actualités de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFO, n° 117, mars-avril 1992, pp. 67-77 (Amiens, Besançon, Caen, Dijon, Lille, Lyon, Montpellier, Poitiers, Rennes, Rouen (N = 2), Toulouse).

C'est, pour 1994-1995, l'une de nos sources pour recenser l'offre de formation de formateurs dans la région Nord-Pas-de-Calais. On y ajoute, car toutes les données ne se recoupent pas nécessairement, le catalogue DAFCO (1994), le plan académique de la MAFPEN (1994-1995), le relevé (CARIF, octobre 1993) des formations qualifiantes du Nord-Pas-de-Calais.

Pour croiser l'ensemble, on y ajoute les données du Centre INFFO (1990) déjà utilisées et le plan de formation national (1992-1993) réalisé par le FAS et diffusé par le Centre INFFO.

Ces différentes sources sont hétérogènes par les périodes de références, d'origines institutionnelles diverses, faites de recoupements partiels. Ces relevés, par ailleurs, ne peuvent rendre compte ni des formations internes, ni des négociations, conventions, arrangements entre organismes de formation, ni des mises en filières, des procédures de reconnaissance ou de validation d'acquis.

En bref, le territoire régional s'avère aussi peu connu historiquement et sociologiquement. Les recherches publiées sont tout aussi sectorielles qu'au niveau national et à dominante monographique⁴². Comme précédemment, seule une approche descriptive, limitée, s'avère possible. On distingue, en inversant le plan suivi précédemment, les formations dites de perfectionnement des formations diplômantes ou qualifiantes.

a) Les formations de perfectionnement en 1990

Les données utilisées sont celles du Centre INFFO. Les principaux opérateurs sont :

- **Les Universités** (Lille I =: 11 propositions ; Lille III : 7 propositions ; Valenciennes : 6) soit 24 offres de formation de formateurs, de 21 à 160 heures dont certaines, en relations humaines, sont reprises dans un DUFC ;

- **le réseau DAFCO-CAFOC-GRETA-SAIO** soit l'Education Nationale, second degré, pour 15 propositions comprises entre 14 et 140 heures auxquelles on peut ajouter une proposition du CFPPSA (agriculture) ;

42 Par exemple : Y. Bourgois, J. Hédoux, *Les publics du DUFA de Lille, 1974-1987*, Lille, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, CUEEP-FCEP, n° 13, septembre 1989, 113p. *Evolution des métiers de la formation*, Lille, DAFCO, 1994, *op. cit.* M. Feutrie, J. Hédoux, *Une autre jeunesse*, (C. Dubar éd.), Lille, PUL, 1987, cf., chapitres VII et VIII pour les formateurs des « dispositifs 16-18 ans ».

- **le réseau des CCI-ASFO**, bref « le pôle patronal », pour 20 propositions de formation de formateurs comprises entre 21 et 200 heures (en incluant ici deux offres émanant d'écoles d'ingénieurs de l'Université catholique) ;

- **le réseau des organismes de formation liés ou créés par les collectivités territoriales** [ILEP (Institut Lillois d'Education Permanente), CARIF (Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation), AFPAD (Association pour la Formation Permanente de l'Artois et du Douaisis) d'Arras, IEP (Institut d'Education Permanente) d'Auchel Bruay...], 10 propositions de 7 à 140 heures ;

- **le réseau issu de l'éducation populaire**, en filiation directe ou indirecte (ADE, AFER, ARFEM, CREFO, INFREP, etc.) pour 12 propositions comprises entre 15 et 140 heures.

On ne relève aucune offre de formation de formateurs externe émanant de l'AFPA et il faut ajouter à cette présentation deux organismes de formation identifiés comme relevant du secteur privé lucratif et proposant trois formations (14, 28 et 56 heures).

Ces données ainsi que la ventilation des actions selon les catégories du Centre INF-FO conduit au tableau récapitulatif ci-après qu'il sera possible de référer à celui de la page 79.

Avec toutes les précautions nécessaires, le dénombrement des organismes de formation a été plus précis pour la région Nord-Pas-de-Calais que pour la France. Néanmoins, la ventilation des actions dans les catégories du Centre INF-FO s'est parfois révélée délicate ; ainsi des actions de type « remédiation cognitive » pour des publics de faible niveau pourraient dépendre de deux catégories.

Ce tableau et son pendant au niveau national permet divers commentaires :

1. Les « opérateurs » et leurs offres de formation

- **Les Universités**, formations qualifiantes comprises, comptent pour 30% des implications au niveau national et 31,5% au niveau régional. Pour les seules formations de perfectionnement, on constate des décalages qui, par ailleurs, peuvent être dues aux sources elles-mêmes.

Tableau 3 - Récapitulatif des Formations de Formateurs selon le type d'Actions et le type d'organismes - Région Nord-Pas-de-Calais - Centre INFFO 1990

	Formations diplômantes	Relations pédagogiques	Pédagogie des Publics en difficultés	Individualisation de la formation	Multimédia & NTE	Educabilité cognitive	Tutorat Alternance	Orientation TRE	Evaluation Qualité	Audit Conseil Resp. De fo. Plan de fo. Projets	Droit et dispositifs de formation	TOTAL
Université N = 3	4 DUFA-DUFAR DUFC Licence et Maîtrise Sciences de l'Education	7	3	1	5	1		2	2	2	1	24 28,2%
CCI - ASFO, etc. N = 9		3			2		8		2	5		20 23,5%
CAFOC-DAFCO-GRETA- SAIO N = 4			2	4	1	2		3	1	1	1	15 17,6%
Education Populaire Associations N = 6		1	2		1	2	3			1	2	12 14,1%
Collectivités locales N = 5		3	1	1	3			1			1	10 11,8%
Départ. Ministériels N = 1					1							1 1,7%
Organismes de formation privés N = 3		1						1	1			3 3,5%
TOTAL offre Organismes = 30	4 (non comptabilisé)	15 17,6%	8 9,4%	6 7,0%	13 15,3%	5 5,9%	11 12,9%	7 8,2%	6 7,1%	9 10,6%	5 5,9%	85 100,0%

- **Le réseau CCI-ASFO**, le pôle patronal est à l'initiative de 18% des offres sur le plan national, pour 23,5% sur le plan régional.

- L'écart se creuse pour **le réseau CAFOC-DAFCO-GRETA** (28% contre 17,6%) et surtout pour **les départements ministériels** (travail, santé, agriculture) qui seraient à l'origine de 8,4% des offres nationales contre 1,7% au niveau régional.

- Enfin, si **les organismes de formations issus de l'éducation populaire** semblent plus actifs dans la région Nord (14,1% contre 10%), la spécificité régionale serait manifestement dans **l'implication des collectivités locales et des organismes de formation qu'elles ont créés** : 11,8% des offres de formation dans la région contre 3,5% au niveau national.

Par les recensements du Centre INFFO, on verrait apparaître ici des spécificités régionales : l'implication forte des collectivités locales⁴³ et l'implantation toujours vivace de l'éducation populaire se traduiraient par deux chiffres : 13,5% des offres de formation au niveau national contre 25,9% au niveau régional.

2. Les types d'activités

La répartition des formations de perfectionnement régionales par grandes masses et par opérateurs, fait apparaître, par ordre d'importance :

- **une forte persistance des courants de Relations Humaines** (15 propositions, 17,6% du total) assurés pour la moitié par les Universités ;

- **un développement** manifestement plus **conséquent** qu'au niveau national **des formations de type NTE, multimédia** (13 propositions, 15,3% des offres) mobilisant, peu ou prou, l'ensemble des opérateurs ;

- **un intérêt marqué pour le tutorat, l'approche et la gestion de l'alternance en entreprise** : 11 propositions, 12,9% du total et surtout, 8 propositions sur 11 relevant du pôle patronal.

⁴³ Les élus régionaux, dès 1974, ont souhaité intervenir en formation permanente en utilisant l'ensemble des marges de manoeuvre qui étaient les leurs ; leur implication fut particulièrement forte dans la création des Instituts d'Education Permanente (IEP, ILEP), des Missions Locales et des PAIO.

Ces trois axes de formation représentent à eux seuls 46% des offres de formations recensées.

- **L'approche pédagogique des publics en difficultés** (8 propositions, 9,4%) généralement associée aux remédiations cognitives (5 ; 5,9%) et aux pratiques d'individualisation (6 ; 7%) représenterait le quatrième axe (22,3% des offres) des formations de formateurs confrontées à des publics faiblement scolarisés, jeunes et adultes.

- A l'autre pôle de la division du travail, **les formations en évaluation-qualité, en audit-conseil, en organisation de la formation** représentent 17,7% des propositions (n = 15) et près d'une fois sur deux, elles sont le fait du réseau CCI-ASFO. Plus sans doute qu'au niveau national, ce réseau, fortement et anciennement structuré⁴⁴ se met en position dominante pour les formations de formateurs liées au tutorat, à l'alternance, à la qualité, au conseil et à l'expertise : 15 propositions sur 26 (58%).

Cette approche, par le recensement des formations de perfectionnement du Centre INFFO, permet ainsi de faire apparaître des spécificités régionales, tant du point de vue des opérateurs que des activités ; spécificités qu'il conviendrait d'expliquer - mais ce n'est pas notre propos dans ce travail - par les conditions particulières, politiques, économiques, industrielles, sociales et institutionnelles qui ont prévalu à la construction des réseaux de formation de formateurs dans la région Nord-Pas-de-Calais. Cette histoire est à faire.

b) Les formations de perfectionnement en 1994-1995⁴⁵

Les formations offertes par les plaquettes ne disent rien, on l'a déjà souligné, des activités de formation de formateurs ou d'animation pédagogique réalisées en interne, avec ou sans intervenants extérieurs. Il est vraisemblable que les offres « catalogues » ne représentent finalement que la face émergée de l'iceberg formation de formateurs de perfectionnement. En outre, il s'agit de l'offre de formation : ces stages sont ouverts ou non, trouvent ou non leur « clientèle ».

44 Entre 1973 et 1977, un centre interprofessionnel de formation de formateurs (CI2F) avait été constitué pour développer la formation de formateurs, des animateurs et responsables de formation.

45 Reprise des sources déjà citées : Centre INFFO-FAS ; DAFCO Catalogue 1994 ; Plan académique MAFFEN (1994-1995) et Mission Régionale Formation de formateurs (1994-1995).

1. *La plaquette DAFCO-CAFOC « se former pour mieux former »*

Elle présente le catalogue de l'offre de formation 1994 destinée prioritairement aux différents personnels du réseau Formation Professionnelle Continue de l'Education Nationale, second degré. On y relève 43 propositions de stages, regroupés en onze secteurs ou domaines différents pour des durées variant d'une journée à 16 journées, avec un moyenne de 3 jours, soit vraisemblablement, 18 heures.

Certaines offres visent explicitement **une intégration-promotion institutionnelle interne** (le plan stratégique académique : 1 journée ; les acteurs de l'alternance et la promotion des GRETA : 3 journées). Un reclassement, par grands domaines des 41 offres restantes, permet d'isoler, selon le nombre de journées proposées, différents types d'action :

- **Les NTE, la maîtrise des logiciels**, la préparation à la conception de scénarii multimédia (11 stages, 33 journées), mais aussi l'animation, la gestion, l'utilisation de **Centres Ressources** (4 stages, 10 journées), soit, au total, 15 stages (35%) et 43 journées (33% de l'ensemble de l'offre).

Quelques surprises guettent le lecteur de la plaquette. Peut-on, en 7 journées, découpées en deux stages de niveaux I et II, préparer des formateurs (même formés techniquement) à élaborer des produits pédagogiques multimédias, adéquats, validés, validables ?

- **Les techniques de remédiation cognitive**, limitées aux ARL, pour deux stages en continu, niveaux I et II, requièrent 16 journées de formation (12,4%) et apparaissent comme l'offre la plus structurée.

- **Le conseil en organisation et en gestion, en recherche de qualité** mobilise 5 stages et 15 journées (11,6%).

- **L'individualisation, l'attention portée à l'autoformation, aux histoires de vie** représentent 4 stages et 14 journées (11%).

- **Les formations centrées sur différentes formes de bilan, d'évaluation des acquis**, de « port-folio » mobilisent pour 4 stages, 10 journées et demi de formation.

- Enfin, **les formations relationnelles** (être à l'écoute de l'autre, les relations aux autres, l'accueil de qualité...) mobilisent 10 journées (8%). Ce faisant, elle font jeu égal, en durée, avec **les formations à dominante linguistique** dont 4 journées sont consacrées au français langue étrangère.



Que dire de cette offre ? Les formations liées aux NTE, aux centres de ressources prédominant, ce qui n'était pas le cas dans le recensement de 1990. Faut-il y voir le résultat d'une évolution, un investissement particulier de la DAFCO de Lille ?

Une remarque aussi : peut-on être « généraliste » en formation de formateurs, s'attacher à tout et, en dispersant ses forces, proposer des formations courtes ?

Les organismes de formation du pôle patronal ne se sont pas engagés dans cette voie et concentrent leurs efforts sur le tutorat et l'entreprise.

La Mission Régionale Formation de formateurs opère-t-elle, pour les formations de perfectionnement, de façon différente ?

2. Le catalogue de la Mission Régionale Formation de formateurs de la région Nord-Pas-de-Calais (1994-1995)

Si on s'en tient aux fiches descriptives qui concernent les formations de formateurs de perfectionnement⁴⁶ = 22 propositions de stages sont faites et présentées selon 7 catégories.

Les formations, par leur durée, varient d'une demi-journée (apprentissage de méthodes appliquées à la maintenance) à 140 heures (connaissance des publics et pratiques pédagogiques), avec une moyenne de 48 heures.

Autant sinon plus que les domaines de perfectionnement en formation de formateurs, ce qui peut surprendre ici, c'est le « choix des opérateurs » :

- **Quatre d'entre eux sont extérieurs à la région Nord-Pas-de-Calais** : ILEP (Dôle) ; « Une école pour demain » (Besançon) ; « Stratégies et succès » (Mons, Belgique) et FORS (Paris).

Ils interviennent pour 142 heures soit 13% du total. Deux questions se posent : les ressources régionales ont-elles été suffisamment explorées ? Ou sont-elles défailtantes ?

- **Les services publics de formation de formateurs** sont bien peu présents : les DAFCO-CAFOC (pour 2 propositions et 80 heures de formation) ; le CUEEP-Lille I (pour 2 propositions et trois journées et demi de formation) représenteraient moins de 10% du total (formations diplômantes exclues bien évidemment).

⁴⁶ Le catalogue présente les offres de formations de formateurs diplômantes, des propositions de formation émanant de l'UCP (Union des Centres Patronaux), de l'AFPA-CPTA, du Centre Régional de la Consommation. Ces offres ne sont pas répertoriées de la même façon et pour les DUFAs, DUFAR, DESS, IUP, des présentations spécifiques s'imposeront ultérieurement.

- **Le secteur associatif, lié aux collectivités locales, à l'éducation populaire, au travail social** avec 7 organismes et 9 offres de formation totalisent 467 heures (43%).
- **Le pôle patronal CCI-ASFO** ne présente qu'une seule proposition (48 h, 5%).
- **Cinq organismes de formation privés, à buts lucratifs**, par contre, assurent pour 5 stages, une offre de 216 heures de formation (20%).

L'offre de formation régionale de perfectionnement, somme toute peu importante (22 formations sans les formations diplômantes et les offres de places offertes par le CPTA) ne mobilisent pas les opérateurs de la même manière qu'en 1990.

A propos des contenus, l'alternance, le tutorat (4 propositions, 180 heures), le souci des publics en difficultés d'insertion sociale et professionnelle (7 propositions et 434 heures), l'évaluation, la qualité (2 propositions mais 138 heures) se dégagent.

La création pédagogique, l'usage de l'image, le développement de la créativité des formateurs (3 propositions, 64 heures) sont moins représentées que les formations à dominante méthodologique (3 propositions et 116 heures), centrées sur l'analyse de situation, la conduite de projets et la formalisation de l'expérience.

Le point fort serait, ici, les différentes approches des publics en difficultés ; l'approche des Relations Humaines (1 seule offre de formation de 40 heures) étant renvoyée aux différents stages susceptibles de conduire au DUFC.

3. *Les autres sources consultées*

Elles apportent peu d'informations complémentaires ; le plan de formation de la MAFPEN ne traite pas des personnels enseignants engagés dans la Formation Continue ; l'offre nationale de formation de formateurs, élaborée par le FAS, permet de relever deux propositions CAFOC-DAFCO (faites également dans le catalogue de la Mission Régionale) et une proposition émanant du CUEEP-Lille I soit, dans cette offre, 3 propositions du Nord sur 46 (6,5%).

En conclusion, selon les données recueillies, l'offre de formation de formateurs régionale, de perfectionnement, apparaît sous des angles divers. Le recensement du Centre INFFO a permis de situer le Nord-Pas-de-Calais vis-à-vis du national. L'offre DAFCO-

CAFOC est un exemple de balayage en formation de formateurs avec, en contrepartie, des durées de formation courtes. Les conditions d'élaboration du catalogue de la Mission Régionale Formation de formateurs enfin interrogent : s'agissait-il de proposer des formations qui n'existent pas ailleurs ? De sélectionner, par réseaux de proximité, des offreurs de formation ? En tout état de cause, la Mission Régionale de Formation de formateurs n'a pas permis d'avoir, en 1994-1995, une vue synthétique des formations de formateurs dans la région du Nord-Pas-de-Calais.

c) **Les offres de formation de formateurs universitaires⁴⁷ diplômantes**

Toutes les sources, ici, convergent pour considérer, en 1994-1995⁴⁸, que l'offre de formations de formateurs diplômantes est conduite par trois universités : Lille I, Lille III, Valenciennes.

- **Le DUFA** (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes) : préparé par les Universités de Lille I (CUEEP) et de Lille III (FCEP) depuis 1973-1974 est, jusqu'en décembre 1995 et depuis 1988, un diplôme homologué de niveau II. D'une durée de 480 heures (plus 480 heures de travaux personnels), il accueille pour des formations méthodologiques, techniques, disciplinaires (de Sciences Humaines) des formateurs en activité et en chômage, des salariés et des demandeurs d'emploi en reconversion professionnelle, titulaires a minima, du Bac ou de l'ESEU.

- **Le DUFAR** (Diplôme d'Université de Formation-Animation-Responsabilité) : préparé par l'Université de Valenciennes, d'une durée de 500 heures (plus 500 heures de travaux personnels et 600 heures de stages) est préparé sur deux années. Il accueille des titulaires du Bac ou de l'ESEU. Son orientation sur les NTE, les techniques pédagogiques prédomine sur les enseignements méthodologiques et disciplinaires.

- **Le DUFC** (Diplôme Universitaire de Formation aux Communications) est préparé par les Universités de Lille I et de Lille III (CUEEP et FCEP). Il est centré sur les Relations Humaines et les techniques de communication. Créé en 1976, d'une durée de 250 heures, il assure une validation universitaire capitalisant différents stages de formation aux Relations Humaines.

47 Le recensement du Centre INFFO de 1990 ne mentionne que des formations universitaires.

48 Prendre comme référence l'année 1994-1995 induit de faire état d'une rupture intervenue, en 1993-1994, entre les Universités de Lille I et de Lille III. Rupture qui a conduit à la création de deux cursus de Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education.

• **Le DEA de Sciences de l'Education**, cohabilité et mené conjointement par les deux Universités de Lille I et de Lille III, a été créé en 1977-1978. Formation préparant à l'élaboration d'une thèse, il accueille des praticiens engagés en formation d'adultes ; il a été et est toujours le vecteur d'une professionnalisation à et par la recherche⁴⁹. Toutefois, comme formation méthodologique à et par la recherche, hormis les enseignements de Paul Demunter, sur les « Besoins de formation », le DEA n'est aucunement fléché comme une préparation aux études doctorales en formation d'adultes (comme, par exemple, le DEA créé à la Chaire de Formation d'adultes du CNAM).

• **La Licence de Sciences de l'Education**, créée en 1982-1983, cohabilitée et codirigée par les équipes des deux Universités jusqu'en 1993-1994, prévoyait explicitement (voie II), pour la moitié des études, des enseignements professionnalisés en formation d'adultes (200 heures sur 400 heures). Ceux-ci reprenaient d'ailleurs, dans leurs objectifs, des unités du DUFA, ce qui permettait d'en dispenser les titulaires du diplôme.

En 1994-1995, deux licences, séparées institutionnellement, coexistent : celle conduite par l'Université de Lille I reprend les acquis du DUFA et s'inscrit comme une licence professionnalisante en Formation d'adultes.

• **La Maîtrise de Sciences de l'Education**, créée en 1983-1984, a aussi été codirigée par les deux Universités, jusqu'en 1993-1994. Comme formation d'initiation à la recherche et par la recherche (300 heures réparties en séminaires, ateliers, enseignements d'approfondissement et travaux personnels), la maîtrise comportait deux unités, centrées sur la sociologie et la psychologie appliquées à la formation d'adultes et communes au DUFA.

Comme pour la Licence, en 1994-1995, coexistaient deux cursus de maîtrise. L'Université de Lille I en fait le prolongement, professionnalisant, en formation d'adultes, de la licence et conserve les acquis du DUFA.

• **Le DESS**, créé en 1992 et conduit par l'Université de Lille I-CUEEP, est une formation de 600 heures (plus stage pratique de deux mois donnant lieu à la rédaction d'un mémoire) comportant deux options : Ingénierie Pédagogique Multimédia et Responsable de Formation.

Cette formation peut être, selon les disponibilités des publics (étudiants, demandeurs d'emploi, salariés) menée en une ou deux années.

49 Quelques noms d'étudiants ayant fréquenté ces études doctorales, soutenu un thèse et une habilitation, sous la direction de Paul Demunter, et assurant toujours, au sein des deux Universités, des responsabilités en formation d'adultes : Elisabeth Charlon, Alain Dubus, Jacques Hédoux, Gilles Leclercq, Véronique Leclercq, André Tarby, Marie-Renée Verspiere.

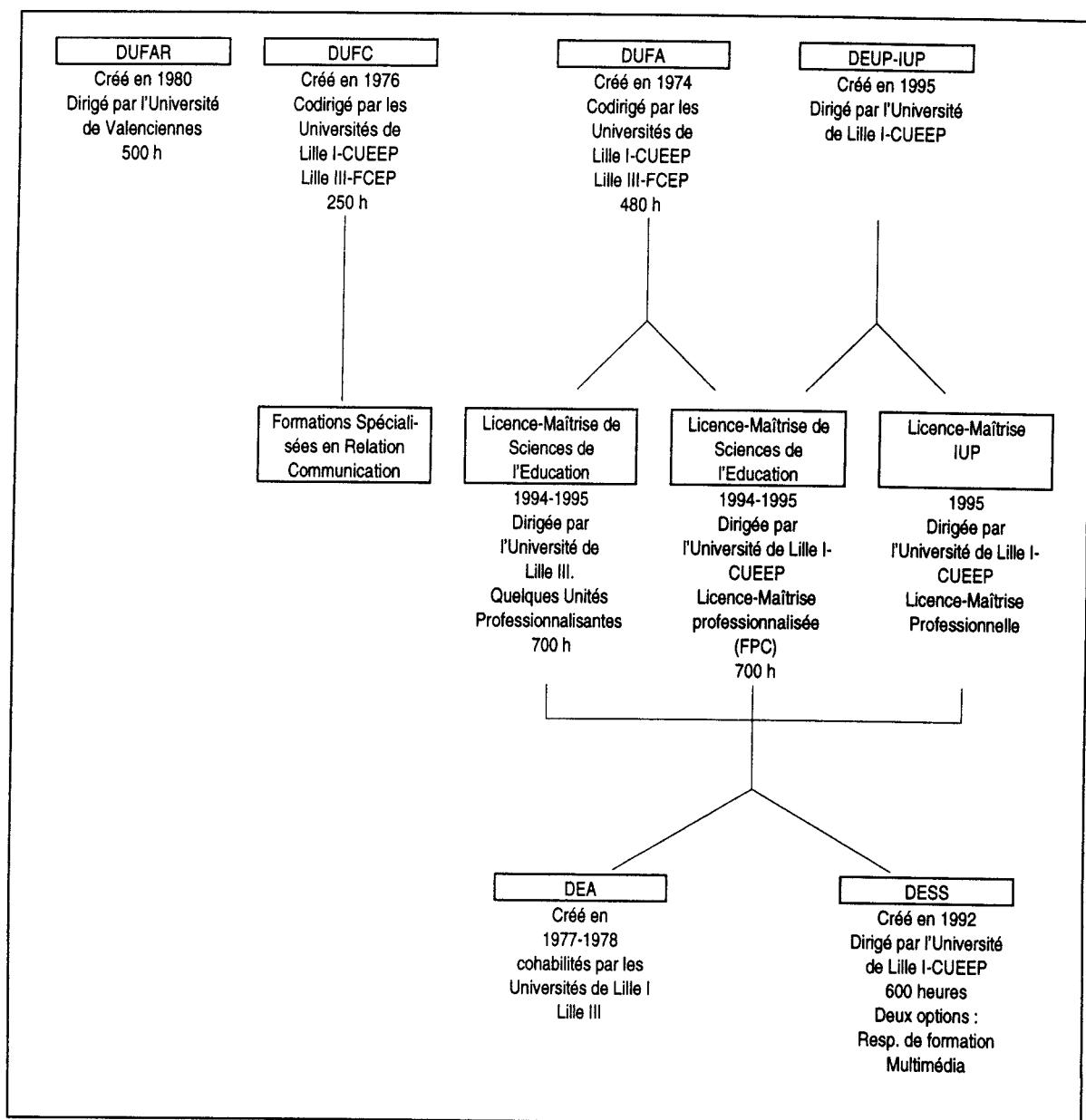
- Un IUP, habilité en juin 1995, est mené également par l'Université de Lille I-CUEEP, prépare un DEUP (équivalent DEUG), une licence et une maîtrise professionnelles permettant aussi l'obtention de la licence et de la maîtrise de Sciences de l'Education.

Au total, pour la région Nord-Pas-de-Calais, l'offre de formation de formateurs universitaire diplômante, peut être schématisée comme suit (voir schéma page suivante) :

Une filière complète, avec emboîtements successifs, reconnaissances d'acquis, pour l'entrée, validation d'enseignements, caractériserait l'offre de formations de formateurs universitaires dans la région Nord-Pas-de-Calais, même si les cohérences antérieures ont été plus ou moins mises à mal et ont été reconstituées pour les formateurs à l'Université de Lille I.

Les publics titulaires du Bac ou de l'ESEU disposent ainsi, sur la base du DUFA, de deux filières complètes de formation de formateurs ; l'une avec l'IUP, le DESS, est professionnelle, l'autre, avec la Licence-Maîtrise, le DEA de Sciences de l'Education est professionnalisante.

**Schéma 1 - Offre de Formation de Formateurs diplômantes -
Région Nord-pas-de-Calais - Année 1994-1995**



CONCLUSION

Que peut-on conclure, projeter, de ce travail empirique visant à questionner, situer le champ des formations de formateurs d'adultes à partir des principales sources disponibles ?

- Les données disponibles⁵⁰ sont fondamentalement peu fiables que ce soit dans l'espace ou dans le temps ; elles traduisent les fluctuations des modes de recensement liées à l'absence de définition précise des unités de comptage ou de dénombrement, à l'adoption, sans distance, des informations saisies. Les recensements se fondent sur les déclarations effectives des organisateurs de formation. Pire encore, ce qui est ainsi centralisé ne concerne que des offres de formations diplômantes ou des catalogues d'actions de perfectionnement qui laissent échapper les activités de formation de formateurs, d'animation pédagogique, conçues et réalisées dans le cadre des plans de formation internes aux organismes ou aux entreprises.

On ne peut donc que conclure, comme Marcel Lesne en 1978, comme Michel Foudriat en 1986, comme Bernard Liétard en 1994, par un constat d'incapacité à saisir précisément aujourd'hui encore le champ des formations aux métiers de la formation d'adultes. En ce sens, ce qui se construit à propos de la formation des enseignants fait largement défaut en formation de formateurs d'adultes malgré quelques publications épisodiques dans les revues *Education Permanente* et *Actualité de la Formation Permanente*.

En bref, la formation de formateurs d'adultes n'est pas, aujourd'hui encore, un champ de recherche constitué, structuré, scientifiquement et on ne peut que constater la disparité des sources et chercher quelques grandes tendances.

- La disparité des offres, tant en termes de durées, d'objectifs que d'opérateurs ou organismes, est patente. En 1990, le Centre INFFO recense 700 offres de formation pour 213 organismes de formation. En 1990 toujours, les formations de formateurs diplômantes représentent 10% des offres de formation de formateurs, proposées par 25% des organismes de formation et les Universités assurent 67% d'entre elles pour des durées allant de 150 à 3080 heures.

En ce domaine, les Universités tendent à structurer le champ de la formation de formateurs même si ces formations maintiennent fréquemment les formes dominantes de la division du travail en formation d'adultes.

⁵⁰ Une dernière étude serait à ajouter C. Carbonnier, F. Gérard, « L'offre de formation aux métiers de la formation », Centre INFFO, Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 137, juillet-août 1995, pp. 91-96. Elle n'a pas pu être intégrée à temps dans ce chapitre. On y relevait, cf., p. 94, 1 DEUG, 29 Licences, 27 Maîtrises, 2 MST, 40 DESS, 41 DEA, 5 doctorats, 29 DUFA, 13 DEPS ou DHEPS, 58 DU ou titre homologués mais aussi des erreurs manifestes, en particulier pour la Région Nord-Pas-de-Calais.

Cet aspect, néanmoins, peut être atténué quand existent des filières, des passerelles, permettant, comme c'est le cas à Lille, un continuum de cursus de Bac à Bac plus cinq et au-delà (doctorat).

- Pour autant que les intitulés, les notices de présentation, permettent de le juger, les formations de formateurs sont structurées, en dominante, autour de dimensions techniques, méthodologiques, de formation à et par la recherche.

Entrent dans le champ des formations techniques, celles qui proposent des savoir-faire opérationnels, plus ou moins coupées de leurs fondements théoriques comme cela peut l'être dans le domaine des formations aux Relations Humaines, de remédiation cognitive, d'entraînement à la définition d'objectifs pédagogiques, de la tenue d'un carnet de stage, d'un portefeuille de compétences, etc. Les formations de ce type prédominent dans les formations de perfectionnement dont la durée varie de 7 à 210 heures.

Les formations à dominante méthodologique, généralement de plus longue durée et fréquemment diplômantes, s'appuient conjointement sur les savoirs des Sciences Humaines et différentes démarches d'élaboration de projets professionnels et d'intervention. Les DESS, les DUFA sont fréquemment dans ce cas.

Les formations à et par la recherche sont majoritairement universitaires, diplômantes et concernent des maîtrises, des DHEPS, des DEA de Sciences Humaines (dont les Sciences de l'Education) professionnalisés.

- Quelles formations de formateurs choisir pour les comparer à l'expérimentation conduite à et par la recherche-action de type stratégique, sachant qu'une réduction sévère s'imposait pour mener, en profondeur, les comparaisons qu'imposait l'hypothèse centrale de la thèse ?

Si on souhaitait que la comparaison ait un sens, il convenait à la fois d'homogénéiser et de différencier les formations à retenir.

Homogénéiser car comparer une action de perfectionnement de 7 heures à une formation de formateurs diplômante de 1000 heures ou plus n'aurait aucun sens.

Les formations de formateurs diplômantes, de longue durée pouvant mieux satisfaire les besoins objectifs de formation des formateurs, c'est celles-ci que l'on a retenues. Comme ces formations sont réalisées dans 62% des cas par les Universités, c'est donc des formations universitaires que l'on privilégie en sélectionnant plus particulièrement celles qui sont mises en filière. De ce point de vue, les formations de formateurs conduites à Lille sont pertinentes.

Homogénéiser suppose aussi, à l'intérieur des formations de formateurs diplômantes, universitaires, lilloises, de retenir celles qui ont des durées comparables, d'une part, et qui accueillent, d'autre part, des publics assez proches de par leurs caractéristiques sociales (cf., Annexe n° 2).

Cette double réduction du champ par les durées et les caractéristiques des publics conduisait :

- à retenir, dans un premier temps, pour la Région Nord-Pas-de-Calais, le DUFC (250 h), le DUFA (480 h), la Licence (350 h) et la Maîtrise (300 heures) de Sciences de l'Education ;

- à exclure le DUFAR de Valenciennes non inscrit dans une filière de qualification, le DEA et le DESS qui, en tant que diplômes de 3ème cycle, accueillent un public aux responsabilités plus étendues, d'une part, et titulaire, d'autre part, de diplômes de second cycle.

Différencier, par contre, supposait de choisir des formations à dominantes technique, méthodologique et de formation à et par la recherche. Cette dernière exigence conduisait à sélectionner le DUFC, comme formation à dominante technique, le DUFA comme formation à dominante méthodologique et la Maîtrise de Sciences de l'Education comme formation à et par la recherche.

Le champ étant ainsi construit, il restait alors à développer les méthodes et techniques de recherche mises en oeuvre.

- CHAPITRE V. - LES MÉTHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

INTRODUCTION

Le champ étant construit, il reste à choisir les techniques et les moyens d'action et d'investigation. Ceux-ci sont fonction de l'objet de recherche et de l'action à mener. Certes, la recherche-action a ceci de particulier par rapport aux autres types de recherches qu'elle produit à la fois des connaissances et transforme la réalité. Elle utilisera donc toutes les techniques des Sciences Humaines appropriées à son objet de recherche. Mais en plus, elle privilégiera des techniques d'analyse plus spécifiques lui permettant de suivre et d'analyser en permanence l'action.

Dans le cas qui nous occupe, nous ferons donc appel, de manière générale, aux entretiens, à l'observation directe et participante, à l'analyse documentaire et aux recherches bibliographiques. Lorsque nous expérimenterons la recherche-action à l'intérieur du DU-FA, nous aurons plus particulièrement recours aux moyens d'investigation que sont le carnet de bord, le feed-back et l'observation stratégique et nous aurons à rappeler ce qu'est la démarche spécifique de la recherche-action de type stratégique.

§ 1. L'EXPÉRIMENTATION ET SA DÉMARCHE

La mise en oeuvre d'une démarche de recherche-action de type stratégique comprend quatre phases : la formulation de la première généralité, comprenant l'hypothèse structurale de recherche et d'action ; l'opérationnalisation de cette hypothèse dans un dispositif d'intervention ; le choix des moyens d'action et d'investigation ; la reformulation éventuelle de la première généralité pour une reconduction ultérieure de la recherche-action.

Les phases d'opérationnalisation de la démarche et de la mise en oeuvre des moyens d'action et d'investigation étant développées dans le chapitre présentant et analysant la formation à et par la recherche-action de type stratégique, on se limitera à présenter la première généralité et les moyens d'action et d'investigation.

1. La « première généralité »

L'objectif qui préside à l'expérimentation est clair, il s'agit de former des formateurs à et par la recherche-action de type stratégique et donc, selon cette démarche, de transformer cet objectif en un corpus cohérent d'hypothèses de recherche et d'action qui guidera et conduira le projet. Cet ensemble articulé d'hypothèses est nommé, en recherche-action de type stratégique, « première généralité ». Celle-ci reprend l'hypothèse centrale que l'on dit aussi structurale. Cette hypothèse comprend deux dimensions, une dimensions de recherche et une dimension d'action. Elle est dite structurale en ce sens qu'elle présente un caractère relativement stable durant tout le déroulement de la recherche-action parce qu'elle exprime les objectifs et les caractéristiques fondamentales. L'hypothèse structurale de recherche et d'action se décompose, pour s'opérationnaliser, en une série d'hypothèses secondaires (ou sous-hypothèses).

La première généralité fixe de la manière la plus exhaustive possible le cadre hypothétique de la recherche-action. Ce qui différencie les hypothèses de recherche des hypothèses d'action, c'est leur finalité : une hypothèse de recherche, lorsqu'elle est validée, a pour résultat de produire une connaissance. En ce qui nous concerne, la question de départ était bien : la recherche-action est-elle ou non adéquate à la satisfaction des besoins objectifs de formation ? A l'issue de l'expérimentation, on s'attend à produire des connaissances sur le degré d'adéquation de la recherche-action, ses intérêts, ses limites, pour former les formateurs. L'hypothèse d'action, quant à elle, conduit à la transformation des dispositifs et pratiques pédagogiques des formateurs de formateurs et donc à une modification des réalités éducatives de la formation de formateurs, dans le cas d'une généralisation de l'expérimentation.

L'hypothèse structurelle de recherche de l'expérimentation est la suivante : la recherche-action de type stratégique est adéquate à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs parce qu'elle mobilise, conjointement, les connaissances et acquis professionnels des formateurs et les savoirs et méthodes des Sciences Humaines pour conduire des dispositifs d'intervention qui modifient les réalités éducatives des formateurs et produisent des connaissances empiriques, techniques et méthodologiques.

L'hypothèse structurelle d'action consiste à avancer que, pour être adéquate à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs, une formation à et par la recherche-action, plus que d'autres dispositifs, doit contribuer :

- à la satisfaction des besoins de qualification sociale des formateurs et donc opérer des questionnements critiques, des ruptures, avec les idéologies professionnelles et sociales dominantes ;

- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle reconnue des formateurs et donc déboucher sur un diplôme ;

- à la satisfaction des besoins de formation générale des formateurs et donc assurer des initiations et appropriations significatives des différents langages en Sciences Humaines et des technologies éducatives.

Les hypothèses secondes opérationnalisent ces deux hypothèses structurelles et s'articulent étroitement. Ainsi, à la sous-hypothèse de recherche : il convient de mobiliser les savoirs expérientiels et professionnels des formateurs, répond la première sous-hypothèse d'action : le dispositif pédagogique est constitué d'allers et retours entre l'Université et les organismes de formation, de temps spécifiques de description et d'analyse des pratiques, de transmission d'outils d'observation et d'analyse permettant aux formateurs d'observer et d'analyser le fonctionnement de leurs institutions, leurs situations et leurs modes de travail pédagogique.

Ces hypothèses secondes concernent le dispositif pédagogique, d'autres concernent la certification, la mobilisation des partenaires ; en effet, puisque les hypothèses structurelles de recherche et d'action annoncent l'obtention d'une certification, il faut inscrire l'expérimentation dans un dispositif de formation de formateurs qui délivre effectivement des diplômes ou en créer un nouveau. Pour prendre cette décision, le collectif de recherche, qui avait pris, avec nous, la responsabilité du projet, eût à analyser les avantages et les limites de ces deux propositions. De même, annoncer que l'on visait la conduite, par les formateurs en formation, de projets d'intervention, signifiait l'appui des organismes de formation et donc leur information et leur mobilisation.

2. Les moyens d'action et d'investigation

a) *Les moyens d'action*

Que l'on choisisse la création d'un diplôme, l'utilisation d'une formation existante, la modification des pratiques des formateurs, l'information-sensibilisation des partenaires s'avère nécessaire pour réunir, autour de l'expérimentation, des responsables, des financeurs, des pédagogues, pouvant se révéler alliés ou porteurs du projet. Et cette information était d'autant plus nécessaire qu'on envisage, après évaluation, de reconduire, voire d'élargir et de généraliser l'expérimentation. Pour qu'elle soit portée par les partenaires, pour que l'information se propage, que le projet soit relayé, dynamisé, organisé sur les terrains, dans les organismes de formation, il convient de sensibiliser à la fois des décideurs, des financeurs et des responsables d'institutions, repérés comme sensibilisés aux pratiques de recherche et aux innovations et pouvant tenir lieu de relais de l'information dans leurs structures mais aussi dans le milieu de la Formation Continue.

En outre, si l'on veut dépasser le niveau de l'information pour les impliquer dans le projet, des modes d'organisation de leur participation devaient être réfléchis et mis en oeuvre. C'est en ce sens que des collectifs d'acteurs ont été utilisés ou créés. Le collectif de recherche qui fonctionnait au sein du Laboratoire Trigone depuis 1986 et s'intéressait à la recherche-action, nous a aidé à définir l'organisation du dispositif et à analyser en continu son fonctionnement.

Un groupe de suivi, réunissant les partenaires des organismes de formation qui ont accepté d'inscrire leurs salariés dans l'expérimentation et de faire fonctionner des recherches-actions au sein de leurs institutions, a été créé ; il a un rôle essentiel dans l'expérimentation dès lors qu'il sert d'interface entre l'Université et les organismes de formation et qu'il constitue l'instance de dialogue tripartite (enseignant de l'Université / responsables des organismes de formation / formateurs en formation), responsable de l'information de tous les partenaires et de l'analyse en continu du dispositif et garant de la conduite des recherches-actions sur le terrain. Ces collectifs se réuniront environ une fois par trimestre et les discussions, débats, décisions de chaque séance d'analyse et d'évaluation ont été recueillis par des outils et techniques de recueil de données spécifiques.

b) *Les moyens d'investigation*

L'un de ces moyens d'investigation est spécifique à la recherche-action de type stratégique, il s'agit de l'observation stratégique ; les autres moyens sont utilisés en Sciences

Humaines et notamment en ethnologie (carnet de bord, enregistrement, retranscription, feed-back).

Dans le premier cas, ce qui marque la différence entre l'observation stratégique et l'observation participante (voir ci-dessous, p 124) c'est qu'ici l'observateur ne s'intègre pas dans la situation qu'il veut observer, il y est présent, il y est acteur. Les enseignants, tout comme les formateurs en formation qui participent à l'expérimentation ne doivent pas s'intégrer dans une situation spécifique, ils expérimentent à partir et dans leur milieu professionnel, à partir et dans les situations et positions professionnelles occupées. Et l'observation stratégique les aide dès lors qu'elle ne cherche pas seulement à comprendre mais à modifier les situations.

L'observation stratégique vise l'action et non le seul enregistrement des informations ; les enseignants et les formateurs, par l'observation stratégique qu'ils mènent, observent, contrôlent et, éventuellement, modifient les projets d'action qu'ils ont élaborés. Ils occupent donc une position double d'acteurs et d'observateurs.

Cette double position est remise en question et critiquée dans la recherche classique qui prône, tout au contraire, la distanciation maximale du chercheur et de son objet de recherche ; dans la recherche-action, elle est centrale dès lors que l'on vise, pour transformer la situation, l'implication du chercheur dans l'expérimentation. Comment, néanmoins, à partir d'une telle position, échapper au risque de manque d'objectivité souvent souligné par les détracteurs des recherches-actions ? Par la confrontation des points de vue et des analyses. C'est là qu'interviennent les collectifs d'acteurs parce que c'est en leur sein qu'ont lieu ces confrontations. Chaque participant arrive dans le groupe avec son expérience, son analyse, sa volonté de voir plus clair dans sa situation et entend, confronte ses avis avec ceux des autres participants pour arriver à des analyses et des décisions communes. On verra, dans le fonctionnement du dispositif, que ces confrontations ont été difficiles à organiser. La représentation immédiate de ce type de réunion consiste à penser qu'elles servent à décrire l'action, à soulever des difficultés.

Pour aller au-delà, c'est-à-dire pour accepter des questionnements, engager des analyses critiques positives ou négatives, il faut que les participants se sentent en confiance et en recherche collective, qu'ils taisent la prégnance de leurs intérêts, qu'ils acceptent les contradictions qui traversent leurs organismes et leurs dispositifs de formation. Pour ce faire, il faut également que les conjonctures soient stables ou suffisamment stabilisées pour ne pas avoir à craindre de l'avenir immédiat.

Ces conditions ont été réunies à certains moments de l'expérimentation dans le groupe de suivi mais, comme on l'analysera ultérieurement, les menaces qui ont pesé sur

les organismes de formation ont conduit aussi à des tensions entre responsables d'organismes, qui bataillent pour la survie de leurs institutions, et formateurs, qui bataillent pour mener à bien leurs projets d'intervention dans un contexte difficile.

Le fait que les uns et les autres aient alors recherché l'arbitrage des enseignants de l'Université pour justifier leurs positions a conduit à des malentendus et à une rupture, momentanée il est vrai, des relations de confiance initialement nouées.

Néanmoins, ces groupes ont fonctionné tout au long de l'expérimentation et des outils de recueil de données ont permis d'en conserver la mémoire. Les outils ne sont pas spécifiques à la recherche-action, ils ont été choisis parce qu'ils permettent de conserver, à la fois, la trace vivante de l'expérimentation et la formalisation des analyses et des prises de décision.

Dans le premier cas, deux techniques ont été utilisées pour garder la mémoire de la recherche : les enregistrements systématiques des entretiens et des réunions qui ont eu lieu au long de l'expérimentation et la tenue d'un carnet de bord de la recherche. Les enregistrements constituent un matériau important :

- 26 bandes (de 90') concernent les réunions des collectifs de recherche et de suivi ;
- 47 bandes concernent les entretiens semi-directifs qui ont eu lieu en début, milieu et fin de formation ;
- 7 bandes concernent les soutenances de mémoire de recherche-action.

Ces bandes sont intégralement ou partiellement retranscrites et ont permis l'analyse en continu du dispositif. Elles sont complétées par la tenue, par nous-même, d'un carnet de bord de la recherche ; il nous a servi à noter d'une semaine à l'autre le fonctionnement du dispositif, le fonctionnement du groupe en formation, le travail réalisé, les difficultés rencontrées, les remarques, les analyses « à chaud » de l'organisation, des pratiques pédagogiques... Il mêle des descriptions, des prises de position, des remarques incidentes, des embryons d'analyse, des propositions, des décisions (cf., Annexe...). Il nous est personnel et n'a été divulgué, ni aux enseignants du groupe expérimental, ni aux formateurs en formation. Néanmoins, il nous a servi, dans le groupe de recherche, comme dans le groupe de suivi, pour rappeler une discussion, une prise de décision ou décider de modifications d'organisation ou de fonctionnement pédagogique.

Il nous a également été utile, comme les retranscriptions des bandes, pour rédiger les documents de suivi de l'expérimentation qui constituent le second outil d'investigation utilisé.

Toutes les réunions des collectifs ont, en effet, donné lieu à des comptes-rendus transmis à l'ensemble des participants. Parfois exhaustifs comme ceux du collectif de recherche, ils reprennent les discussions, argumentations et prises de décision du groupe (cf.,

Annexe n° 3). Parfois succincts, comme la plupart des comptes-rendus du groupe de suivi, ils consistent surtout à résumer les points essentiels des réunions et à souligner les décisions prises par le collectif. Enfin, des diverses techniques ont été complétées par des opérations de « feed-back ».

Les « feed-back » occupent une place tout à fait différente dans la recherche-action de celle qu'ils tiennent parfois dans des recherches classiques. Dans ces dernières, en effet, le « feed-back » constitue un acte unique en fin de recherche. Les résultats présentés sont l'aboutissement de la démarche de recherche réalisée par des spécialistes et les enquêtés, n'ayant eu le plus souvent qu'à répondre à des questions, ne comprennent pas ce qui a été fait de leurs propos et peuvent difficilement s'approprier les résultats : « Dans la plupart des enquêtes, les résultats de la recherche vont essentiellement et souvent exclusivement à la 'communauté scientifique'. Les enquêtés sont des 'cobayes', n'ayant pas le droit de connaître l'aboutissement du travail dont ils sont l'objet. Considérés comme des êtres passifs, il est supposé implicitement qu'ils ne sont pas aptes à discuter leur propre situation ou qu'il est dangereux qu'ils le fassent »¹.

Dans cette recherche, le feed-back a occupé une place centrale dès lors qu'il constitue la procédure principale de restitution du fonctionnement du dispositif à l'ensemble des participants : les enseignants informent les responsables des organismes de formation sur le fonctionnement du dispositif expérimental, ceux-ci informent leurs institutions sur le fonctionnement des recherches-actions et les formateurs informaient les précédents à la fois sur le dispositif de formation universitaire, l'organisation et le déroulement de leur dispositif d'intervention.

Le feed-back a donc fonctionné à tous les moments de l'expérimentation et d'un triple point de vue, ce qui le rend fort intéressant pour chacun des partenaires ; néanmoins, le plus souvent, il a consisté en un échange d'informations et n'est parvenu, qu'en certaines occasions, à atteindre le niveau d'une analyse collective et d'une co-formation des différents partenaires.

Dans la formation à et par la recherche-action, ces techniques spécifiques ont été complétées, comme dans les autres formations, par diverses techniques classiques des recherches en Sciences Humaines : entretiens semi-directifs, observations directe et participante et analyse documentaire.

¹ G. Le Boterf, *L'enquête participante en question, Théorie et pratiques de l'Education Permanente*, Edilig, 1981, p. 236.

§ 2. LES TECHNIQUES DE RECHERCHE

Pour observer et analyser les dispositifs de formation retenus, trois techniques ont été privilégiées : l'entretien semi-directif qui permet de recueillir les représentations des différents acteurs de la formation : enseignants (responsables et formateurs de formateurs) ;stagiaires (ou étudiants) , et pour la formation à et par la recherche-action, responsables des organismes de formation. La technique des entretiens, outils de recherche qualitative, a été retenue dès lors qu'il était impossible de réaliser une étude quantitative des formations, certaines d'entre elles accueillant plusieurs centaines de personnes chaque année, et que l'objectif de la recherche consistait à recueillir du « discours », des représentations sur les cursus de formation. Les entretiens ont été complétés par des observations directes et participantes et par la collecte et l'analyse de documents internes aux formations.

1. Les entretiens semi-directifs

Il existe une littérature abondante sur cette technique, largement utilisée dans les Sciences Humaines², on a, d'un côté, « les ouvrages de méthodologie qui décrivent l'outil lui-même » et, de l'autre, « les travaux de recherche qui l'utilisent mais n'en font généralement pas mention »³. On ne fera pas ici un cours de méthodologie, ces quelques pages n'y suffiraient pas mais on va montrer comment on a utilisé la technique de l'entretien dans la recherche.

Les entretiens (n = 93) sur lesquels s'appuient nos analyses, portent sur les thèmes suivants qui sont, en fait, les catégories retenues pour analyser les dispositifs de formation de formateurs : connaissance de la formation, objectifs, attentes et stratégie, contenus, mode de travail, connaissances transmises et capacités acquises, action et rapport à l'action, modes d'évaluation, résultats et effets personnels et professionnels du dispositif, visions de l'avenir.

Plusieurs guides d'entretien⁴ ont été utilisés selon les types de publics et parfois selon le dispositif (ainsi plusieurs guides ont été élaborés pour le dispositif de formation de formateurs à et par la recherche-action).

² A. Blanchet et al., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985.

³ A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université, Sociologie 128, 1992, 125 p.

⁴ Cf. Annexe n° 1, Tome III.

Pour les enseignants et pour les responsables de formation, un guide spécifique a été élaboré, comprenant les mêmes catégories mais développant aussi des questions concernant la création et l'évolution du dispositif, ses modifications, son fonctionnement pédagogique et organisationnel, ses intérêts et limites.

A deux exceptions près (erreurs de manipulation) tous les entretiens ont été enregistrés au magnétophone : leur durée varie de 1h30 à 2h30 avec une moyenne de 2h.

• *Modes de réalisation des entretiens*

Dès lors que les enquêtés anticipaient certaines questions dans leurs discours, les guides d'entretien n'ont pas systématiquement été suivis dans l'ordre des questions mais on a adapté l'entretien au discours et aux propos de l'enquêté. En début d'entretien, une question « facilitante » vise, pour les enseignants, à situer leur entrée dans la formation, le type d'enseignement assuré et, pour les stagiaires, le mode de connaissance et les attentes vis à vis du dispositif. Le plus fréquemment, cette question entraînait les interviewés à présenter leurs cursus, leurs situations professionnelles et sociales.

En outre, l'examen des premiers entretiens a conduit à reformuler, à ajuster, au cours de l'entretien, les questions et surtout leurs formulations à la situation et aux propos des interviewés : il apparaissait en effet que l'emploi de formulations inadaptées conduisait les enquêtés à simplifier et à appauvrir leurs réponses, sans doute parce qu'ils comprenaient mal les questions ou parce qu'ils jugeaient que l'enquêtrice comprenait mal leurs réponses, ou encore, parce qu'elle disposait, de fait, de l'information de par sa position dans la formation.

Des questions de relance ont donc été utilisées pour faire préciser systématiquement le contexte ou le sens des réponses ; leur usage vise aussi à éviter qu'un interviewé ne prenne « le contrôle » de l'entretien et/ou ne livre que des informations qu'il était disposé à fournir en esquivant les sujets qui lui semblaient « délicats ». Ainsi certains thèmes devaient être abordés directement si les questions indirectes n'avaient pas permis d'obtenir les informations souhaités.

Ces deux pratiques, l'adaptation à l'enquêté d'une part, l'incitation et les questions directes concernant des sujets passés sous silence, d'autre part (ce que Pierre Bourdieu nomme « écoute active et méthodique ») sont en partie contradictoires dans la mesure où elles présupposent des modes de rapport différents avec les interviewés : dans le premier cas, l'attitude est compréhensive et approbatrice, elle soutient le discours alors que dans le second cas, il s'agit de recourir à une insistance perçue fréquemment comme dérangeante ou distante.

L'examen des entretiens montre que la connaissance de la formation et des enquêtés incitait plutôt à privilégier l'adaptation à l'enquêté pour recueillir les informations correspondant aux catégories d'analyse qui sous-tendent le guide d'entretien. Par contre, cette information est souvent peu explicitée. Ainsi certains entretiens fournissent peu de citations utilisables dans la recherche dès lors qu'ils se présentaient comme un discours « à demi-mots » (on sait bien que vous comprenez ce qu'on veut dire parce que vous faites de la formation de formateurs ou parce que vous êtes vous-même présente dans le dispositif). A contrario, les deux formations les moins connues, celles qui constituaient des terrains peu familiers ont généré de nombreuses explications de la part des enseignants et des formateurs en formation ; cette information est, le plus souvent, descriptive mais elle fournit des réponses plus explicites au fonctionnement des dispositifs (les enquêtés « informent » l'enquêtrice).

• *Modes de sélection des enquêtés*

Dans une enquête quantitative, c'est l'échantillon, constitué d'individus choisis au hasard, qui est considéré comme statistiquement représentatif. Il est, en quelque sorte, un modèle réduit de la population totale, où les différents groupes sociaux se retrouvent avec les poids respectifs qu'ils ont dans la population-même.

Dans une enquête qualitative, seul un petit nombre de personnes sont interrogées. Elles sont choisies en fonction de critères qui n'ont rien de probabilistes et ne constituent en aucune façon un échantillon représentatif au sens statistique. L'échantillon est donc constitué à partir de critère de diversification en fonction des variables qui, par hypothèse, sont significatives pour obtenir la plus grande diversité possible de représentations, attitudes et analyses du thème de l'étude. Par variables significatives, nous entendons⁵ celles qui, en fonction de réflexions théoriques et des études antérieures, jouent un rôle important dans la production des représentations. Dans notre travail, les variables significatives sont de deux types : d'une part, on a considéré que pour les stagiaires les variables utilisées dans les analyses quantitatives sont pertinentes pour la constitution de l'échantillon : sexe, âge, niveau scolaire, lieu d'habitation ; d'autre part, des variables plus spécifiquement liées au thème de la recherche ont été retenues. Celui-ci concernant les formateurs, c'est ce critère qui est choisi mais on l'utilise au sens le plus large d'agents de la formation d'adultes, ce qui signifie qu'il s'agit d'un terme générique englobant les formateurs-pédagogues, responsables d'enseignement ; les formateurs-concepteurs ou coordonnateurs chargés de l'élaboration et de l'animation de dispositifs de formation ; les responsables de service de forma-

⁵ G. Michelat, « Sur l'utilisation de l'entretien en Sociologie », *Revue Française de Sociologie*, XVI-2, 1975, pp. 229-247.

tion chargés de la gestion et de l'organisation politique des organismes ou des dispositifs ; les personnels d'accueil chargés de l'orientation, de l'information et du suivi des publics ; mais aussi les personnels de santé ou du travail social occupant des fonctions de formateurs. Ainsi donc ont été retenues comme variables significatives : le statut, la fonction, le lieu d'exercice professionnel, le statut de l'organisme employeur, l'ancienneté en formation d'adultes et les principales expériences professionnelles.

Dès le choix de ces variables, un problème s'est posé avec acuité pour deux formations : le DUFC et la Maîtrise de Sciences de l'Education ; dans le premier cas, si un certain nombre de formateurs d'adultes suivent des formations aux Relations Humaines et Communication, ils sont par contre très peu nombreux à viser l'obtention du DUFC. En conséquence, nous avons interviewé les six formateurs ayant obtenu le DUFC dans les cinq dernières années. Il n'y a donc pas eu, ici, d'échantillonnage. Dans le second cas, celui de la Maîtrise de Sciences de l'Education, les formateurs d'adultes, bien que visant le diplôme, sont peu nombreux (7% en un an, 22% en deux, trois ou quatre ans) à mener leurs études à terme et surtout à soutenir leur mémoire de Maîtrise ; aussi sur les neuf formateurs interviewés, quatre avaient obtenu le diplôme, les autres poursuivent la formation.

• *Les conditions de réalisation*

Les entretiens ont été réalisés pour la moitié d'entre eux à l'université, pour un quart sur le lieu de travail ou au domicile des interviewés et pour le dernier quart, au domicile de l'enquêtrice. Dans le premier cas, on a évité les locaux occupés par d'autres personnes et choisi, le plus souvent, des bureaux ou des salles banalisées.

Sauf dans deux cas (changement de domicile et refus d'entretien) l'accord des interviewés a été obtenu sans difficulté.

Le travail de recherche a comporté deux phases : une enquête exploratoire puis le travail d'investigation proprement dit. L'enquête exploratoire visait à rassembler les données, les informations formelles (document de présentation des dispositifs) et à rencontrer un témoin présenté comme central par les responsables des Services de Formation Continue des deux Universités dans la gestion, l'organisation et/ou l'histoire du dispositif.

Cette enquête exploratoire permettait :

- de connaître concrètement le dispositif retenu ;
- de recueillir des documents et informations sur la formation (maquette, comptes-rendus, archives, mémoires) ;

- d'étudier les fichiers afin de repérer les enseignants et formateurs d'adultes présents dans la formation, de les retenir selon les variables énoncées ci-dessus.
- de les contacter directement ou par l'intermédiaire de ce témoin privilégié.

L'enquête exploratoire a donc été l'occasion de réunir le plus rapidement possible le maximum d'informations concrètes sur le fonctionnement, les acteurs de la formation et les documents existants pour mettre en oeuvre le travail d'investigation.

Le travail exploratoire a duré selon les formations entre deux et trois mois. Le travail d'investigation a duré 15 mois pour le DUFC, le DUFA et la Maîtrise de Sciences de l'Education (d'avril 1994 à juillet 1995, soit entre 3 et 5 mois pour chaque formation) et 24 mois pour la Formation à et par la Recherche-Action de type stratégique (de septembre 1992 à septembre 1994).

Selon le type de public, la recherche et la situation d'enquête ont été perçues de diverses manières : pour les enseignants, il s'est agi de décrire et d'analyser un dispositif dans lequel ils intervenaient ; certains d'entre eux ont souligné l'intérêt de l'entretien pour réfléchir sur les pratiques pédagogiques et le fonctionnement d'un dispositif de formation de formateurs ; par contre d'autres ont décrit, de manière idéalisée et non distanciée leur dispositif (et cela malgré les questions de relance) et quelques-uns, plus rarement, ont « monopolisé » la parole et tenté de contrôler l'entretien pour éviter certains questionnements.

Pour la majorité des stagiaires (formateurs en formation), par contre, l'entretien a été perçu positivement comme une situation de communication relativement exceptionnelle qui, leur ouvrant des alternatives, les ont incités ou autorisés « à faire le point », à exprimer, à analyser une formation dans laquelle ils venaient de passer plusieurs mois, voire plusieurs années.

De fait, certains stagiaires ont utilisé cette situation particulière comme un moyen de se faire entendre, de porter leur expérience de la sphère du privé à celle du public, une occasion de « faire le bilan » de leur formation, de leurs engagements, de leurs stratégies et de leur avenir, bref, de construire leur propre point de vue sur eux-mêmes, sur leur parcours de vie et de formation et on a maintes fois observé que certains enquêtés répétaient avec une satisfaction visible un mot ou une phrase qui les avaient éclairés sur eux-mêmes⁶, sur leur position ou leur avenir, ainsi tel stagiaire répète que le DUFC lui a permis « *d'arrêter de bluffer. . . oui, c'est ça, arrêter de bluffer... me bluffer moi et bluffer les autres* » ou telle autre revient toujours, par effet de spirale, en relisant son parcours de formation, à la construction d'une identité de « *théoricienne* », etc.

⁶ P. Bourdieu, *La misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993, 948 p., p. 915, note 8.

• *La position d'énonciation*

Dans les travaux de recherche, le problème des témoignages et de leur fiabilité a été largement analysé ; ces travaux rappellent que le « dit » n'est pas la « chose », en l'occurrence que le « rappelé » n'est pas le « survenu ». De même que nous construisons le présent, nous reconstruisons le passé (cf., Annexe n° 1 : la notion de représentations sociales). Et cela en fonction de ce qui est notre but plus ou moins conscient, d'une part, la perception de l'interlocuteur, d'autre part.

Il n'est donc pas inutile de rappeler le rôle du contexte dans les entretiens : toute mémoire est finalisée et la nature du destinataire exerce un poids éminent sur la manière dont seront rappelés et organisés les souvenirs⁷. Qu'il y ait eu, dans l'entretien, un travail de lecture, de découverte, de réappropriation de soi et de son parcours, permettant de donner du sens et contribuant à l'indispensable travail de cohérence et d'unification personnelle, ne saurait être mis en question ; par contre, le doute doit être maintenu du côté du chercheur sur l'équivalence entre ce qui reste de l'ordre du discours et le parcours effectif. Il convient donc, et autant que faire se peut, de vérifier les dires à la lumière des faits, des exemples concrets, des confrontations avec d'autres opinions, de vérifier les projets à la lumière des réalisations.

Enfin, il convient de souligner, malgré ces tentatives de vérification, que certains contenus de témoignages apparaissent contradictoires ou paradoxaux, selon les moments de leur énonciation : « c'est ce qui étonne ou ce qui choque parce qu'on est mis face à une situation où un être ou une chose est ou semble être, fait ou semble faire, pense ou semble penser une chose et le contraire de cette chose »⁸. Dans les entretiens, on a tenté dans la mesure du possible, d'interroger ces paradoxes mais on a aussi accepté de s'ouvrir à ces paradoxes, c'est à dire d'accepter la co-présence d'éléments contradictoires pour, dit R. C. Kohn, « rester ouvert à une logique en boucle infinie, où le message est aussi son méta-message »⁹.

• *Retranscription des entretiens*

Relativement riches pour la préparation, la conduite, l'analyse des contenus d'entretiens, les ouvrages méthodologiques sont plus discrets sur les modes d'utilisation, dans l'écriture, des extraits d'entretiens. Nous nous proposons de décrire sommairement la ma-

⁷ R. C. Kohn, P. Nègre, *Les Voies de l'Observation, Repères pour les pratiques de recherche en Sciences Humaines*, Nathan Université, Paris, 1991, 239 p.

⁸ Y. Barel, « Du bon usage du paradoxe dans la poésie et la pratique sociales », in *Pratiques de Formation/Analyses*, novembre 1988, pp. 13-26, p. 16, cité par R.C. Kohn, *op. cit.*, p. 9.

⁹ R. C. Kohn, P. Nègre, *op. cit.*, p. 19.

nière selon laquelle nous avons procédé pour préciser le principe de sélection des citations ainsi que le statut qui est le leur dans nos analyses.

Les citations d'entretien que l'on trouve dans le texte sont issues des retranscriptions des bandes magnétiques et « leur publication repose sur une double exigence souvent difficile à concilier, de fidélité et de lisibilité »¹⁰.

Afin de ne pas trahir le discours des interviewés et par souci de fidélité, on a conservé le mot à mot mais par souci de lisibilité, on a allégé le texte des redites, des onomatopées, des phrases interrompues, des tics de langage, des exclamations, des digressions. Les silences, les lenteurs ne sont pas repris typographiquement. Il n'était pas, en effet, dans nos intentions de procéder à une lecture symptomale de discours hachés, interrompus, comme a pu le faire Claude Dubar, en 1977, dans sa contribution au deuxième rapport de recherche consacré à l'Action Collective de Sallaumines¹¹. Néanmoins, du point de vue de la proximité, de la fidélité à l'entretien, au mode de discours et au type même de prise de parole, le mode de transcription que nous avons choisi n'est pas satisfaisant - aucune transcription du langage n'est satisfaisante - parce que la réécriture conduit inévitablement à l'appauvrissement du contenu de la communication mais il présente l'avantage de ne pas alourdir le texte et de privilégier le lecteur.

Deux lectures ont donc été mises en oeuvre : la première, verticale, consiste à lire et à relire les entretiens pour parvenir à s'imprégner du texte, pour en comprendre la logique, le mode de raisonnement, les articulations, pour en percevoir le sens par mise en relation des divers éléments. Il s'agit de comprendre la singularité de chaque entretien, la singularité de chaque parcours.

La seconde démarche ou lecture horizontale consiste à mettre en relation les éléments des différents entretiens.

L'alternance des lectures verticales (qui conservent la logique propre de chaque entretien) et horizontales (qui permettent les mises en relation) prépare le découpage des entretiens par rubriques thématiques et l'analyse de celles-ci. Ces rubriques thématiques étant les catégories retenues pour comparer les formations de formateurs entre elles, il s'est agi de relever les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un entretien à l'autre¹².

Ainsi, pour la catégorie « demandes de formation », on a vu apparaître plusieurs items : qualification, professionnalisation, légitimation, promotion, certification, demandes techniques, développement personnel, développement culturel, etc.

¹⁰ P. Bourdieu, *op. cit.*, p. 920-921.

¹¹ C. Dubar, *La volonté de former*, Lille, ADACFO, Université de Lille I, 1978, 100 p.

¹² R. Ghiglione et B. Matalon, *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratiques*, Armand Colin, Collection U, Paris, 1970, 301p.

Les thèmes et les items étant identifiés, il s'est agi de découper les énoncés correspondants et de les classer dans les rubriques adéquates. Ces énoncés sont des unités de signification de longueur variable, allant de quelques mots à une phrase ou à un paragraphe entier. Le découpage thématique a permis de grouper les citations ayant un contenu proche ; généralement une seule citation est présentée à l'appui des résultats qui suivent ; parfois deux citations se complètent, se développent ou se contredisent. A chaque fois, on a sélectionné la citation qui exprimait soit une forte singularité, soit, avec le plus de concision et/ou de force, une représentation partagée.

Chaque citation comportant plusieurs lignes est suivie des caractéristiques de l'interviewé : initiales des noms et prénoms, numéro d'ordre (compris entre 1 et 72)¹³.

Les informations recueillies constituent une source documentaire factuelle, certes diffuse et partielle mais d'une grande importance que n'auraient pas permis de recueillir d'autres techniques de recueil de données (questionnaire ou analyse documentaire).

Les types d'utilisation du discours ainsi obtenu peuvent se répartir en trois catégories :

1) Les entretiens sont utilisés à titre de témoignage, dans le cas où il présentait des concordances ou des oppositions entre différents interviewés ;

2) le plus souvent, les extraits d'entretiens fournissent des illustrations d'analyses, des exemples concrets qui, inévitablement, débordent un peu celles-ci. Le choix des extraits a été effectué en fonction de leur contenu factuel mais également de leur valeur expressive ;

3) la citation d'extraits d'entretien sert également de support principal à l'exposé des catégories qui définissent le schéma d'analyse ; dans ce cas, la sélection est effectuée en fonction du caractère « typique » du propos tenu (on est proche ici de la démarche idéal-type de Max Weber).

En annexe, de larges extraits d'entretiens sont repris pour chaque formation (un entretien d'un enseignant ou d'un stagiaire) ; en introduction de ces extraits, de courts textes introductifs permettent de situer les personnes interrogées, leurs caractéristiques et les conditions de passation des entretiens.

Dans la présentation des demandes et attentes de formation, comme dans la présentation des effets de professionnalisation, pour faire comprendre la logique de la trajectoire, on reprend des fragments de récits autobiographiques.

¹³ La recherche totalise 93 entretiens mais les enseignants et formateurs de la Formation à et par la recherche-action ont été interviewés deux ou trois fois.

2. L'observation directe et participante

Pour compléter la technique des entretiens semi-directifs et confronter les opinions recueillies aux faits, deux techniques d'observation, directe et participante, ont été utilisées. Il convient de présenter brièvement ces deux techniques tant la notion d'observation est polysémique.

• **L'observation directe** est celle que mène un observateur qui s'intègre à un groupe à observer mais qui lui demeure extérieur. Il cherche à rester le plus impartial possible et enregistre les faits qu'il observe ; dans ce type d'observation, le chercheur procède directement en recueil de données sans s'adresser aux sujets concernés. L'observation directe fait directement appel à son sens de l'observation et l'observateur utilise généralement comme support une grille d'observation¹⁴.

Les sujets observés n'interviennent pas dans la production de l'information recherchée et celle-ci est prélevée directement par l'observateur. Ce type d'observation reste extérieur à l'action et ne vise pas à la modifier.

C'est le type d'observation que l'on a mené pour observer les dispositifs de formation : observation d'enseignements, de réunions de formation, de soutenances de mémoires. Cette observation est fidèle au principe de la séparation de l'observateur et de son objet de recherche ; elle se veut objectivante et en extériorité. Néanmoins, souligne Ruth Canter Kohn¹⁵, cette extériorité peut être questionnée. Il est difficile, en effet, de concevoir que l'observateur ne fasse qu'enregistrer, dès lors qu'il y a présence physique dans la situation, la dimension de participation à la création de l'information est plus une question de prise en compte de son rôle par l'observateur que d'absence ou de réalité de son intervention. Et, parallèlement, de prise en compte de l'observateur par les observés, ainsi assistant avec un collègue de Sciences de l'Education, à une réunion dans l'un des dispositifs de formation observé, nous avons été présentés aux participants comme « *les cousins* »- le cousinage se faisant entre les Formations de Sciences de l'Education et les Formations aux Relations Humaines - attestant bien là qu'observateurs comme observés tentent de se situer mutuellement et que tous deux, par leur présence, leur mode de communication autant que par leurs positionnements professionnel et social font partie de l'observation. Pour pallier cette difficulté et, hormis dans les situations publiques qui n'induisaient pas la présentation des participants (soutenances publiques des mémoires, par exemple), nous avons toujours précisé le type de travail que nous étions en train de réaliser.

¹⁴ Un exemple est fourni par l'ouvrage de Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988, 195 p.

¹⁵ R. Canter Kohn, P. Nègre, *op. cit.*

Les observations réalisées dans les diverses formations tiennent de la définition donnée par R. C. Kohn et P. Nègre ; « dans l'observation directe, l'observateur s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et aux processus vécus »¹⁶ ; dans cette recherche nous nous sommes seulement intéressés à l'observation des composantes du contexte - comme éléments interactifs d'un système complexe : le dispositif de formation - et aux représentations des différents acteurs mais non à leurs comportements.

L'observation d'enseignements, de soutenances de mémoires de fin d'études permettait, à la fois, de prélever des informations « directes », de recueillir des informations de « première main » et de confronter ces données aux propos recueillis lors des entretiens (ainsi par exemple la difficulté de l'entraînement méthodologique de telle unité de formation, la déstabilisation provoquée par tel contenu, les diverses conceptions de la « soutenance » universitaire, etc.). Il s'agit de comparer faits observés et discours tenus sachant que tous deux se créent en situation, lors d'interaction, selon des points de vue, des positions, des présupposés, des cadres de références, etc. Bref, que tous deux sont des construits et non des donnés.

Dans le travail de recherche, pour les formations DUFC et Maîtrise de Sciences de l'Education, nous avons utilisé cette technique d'observation non participante, d'observation en extériorité. Par contre, la situation était plus complexe dans le DUFA puisqu'on y assurait des enseignements, on a dès lors alterné observation non participante (chez les collègues enseignants par exemple) et observation participante dans nos propres enseignements.

• **L'observation participante** : dans le DUFA et la formation à et par la recherche-action, nous avons, en effet, alterné observation directe, chez les collègues enseignants, par exemple, et observation participante de nos propres enseignements.

L'observation participante se distingue nettement de la précédente car l'observateur fait partie du groupe qu'il étudie ; ce type d'observation a été surtout utilisé par les ethnologues. Dans ce cas, l'observateur prend part à la vie du groupe, essayant de l'appréhender de l'intérieur ; il participe à sa vie et se trouve pris dans le réseau des interactions et interrelations qui le structurent. Il ne peut, dès lors, conserver la position d'extériorité soulignée précédemment mais se trouve impliqué dans la situation qu'il observe et son observation passe par le filtre de cette implication. C'était notre situation lorsque nous avons observé

¹⁶ R. C. Kohn, P. Nègre, *op. cit.*, p. 105.

des groupes en formation que nous menions. Si cette observation ne pose évidemment aucun problème d'intégration, contrairement à la précédente, elle pose néanmoins la question de la validité de l'appréciation qui est faite ; le danger, selon Yves Barel, et que « sous le couvert de parler du rapport de l'observateur à l'observé, on finisse par nier ce rapport en néantisant l'observé et en installant l'observateur à sa place »¹⁷. Pour éviter, autant que faire se peut, cette occupation de position, des temps de mise à distance, de prise de recul critique, individuels et collectifs, sous forme de bilans-évaluations des enseignements ont été organisés (séances collectives de bilan enregistrées et retranscrites, bilans individuels rédigés par les stagiaires). De fait, contrairement à l'observation en extériorité, où il s'agit de se faire accepter par le milieu, l'observation participante, inscrite dans un terrain connu comme celui de l'exercice professionnel, exige une démarche de mise à distance, de « défamiliarisation ». Celle-ci a été rendue possible par la confrontation avec les publics, les contenus des entretiens semi-directifs et par l'analyse des documents internes aux formateurs.

3. L'analyse documentaire

Un certain nombre de documents ont été réunis pour chaque formation : maquettes de présentation des formations à travers les années (entre 3 et 5 ans, parfois depuis l'origine de la formation), divers documents d'archives, divers courriers administratifs, demandes d'habilitation et d'homologation, ouvrages, fichiers, bilan d'activité, mémoires de fin d'études, archives et documents personnels des responsables et formateurs de dispositif, etc.¹⁸.

Il s'agit de documents, en quelque sorte « bouclés », datés ; ils ont été conçus et réalisés dans un contexte et pour des finalités qui, le plus souvent, nous sont restés peu connus. Leur transcription s'est faite dans un autre temps, un autre espace et, le plus fréquemment, pour des destinataires qui n'étaient pas des chercheurs. Hormis dans quelques cas, il n'a pas été possible d'obtenir de leurs auteurs des compléments d'informations.

Nous sommes ici dans « l'analyse de traces » ; la plupart d'entre elles étaient descriptives : présentation des formations, contenus des enseignements, et nous les avons analysées dans le but de faire apparaître les évolutions et transformations-clefs des dispositifs ou pour aboutir à des types d'enseignements.

D'autres mêlaient descriptions et analyses : bilans d'activités, comptes-rendus de réunions, etc. ; elles ont été mobilisées comme sources documentaires afin de mieux con-

¹⁷ Y. Barel, « Les avatars de clerc militant », in *Connexions*, n° 43, 1984, pp. 99-115, p. 112, cité par M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 149.

¹⁸ Cf. Annexe n°

naître les dispositifs mais en laissant à leurs auteurs, la responsabilité des propos tenus et analyses réalisées. Pour l'étude de ces documents, on n'a pas utilisé de technique d'analyse de contenu mais on a veillé à situer leur contexte en précisant les dates d'émission, les origines et destinataires, lorsqu'ils étaient repérables.

En amont de la recherche, l'analyse de ces documents a permis, comme les entretiens exploratoires, de « s'imprégner » de l'histoire, des évolutions et du mode d'organisation des dispositifs de formation. Pendant la recherche, des allers et retours entre analyse documentaire et analyse des entretiens ont permis de comparer curriculum prescrit et curriculum vécu et d'en estimer les écarts éventuels ; on sait, en effet, que le prescrit est rarement intégralement réalisé ou, a contrario, que le réalisé n'a pas toujours été prescrit dès lors que des curricula non-annoncés dans une plaquette officielle n'en sont pas moins mis en oeuvre dans une formation ; ainsi, les comparaisons ont permis de montrer les divers phénomènes d'interprétation, de construction, de reconstitution des dispositifs de formation par les acteurs en présence, de connaître les curricula transmis et de comprendre les effets réellement produits par les formations ; l'ensemble de ce travail visant à mesurer, pour chaque dispositif, le degré de satisfaction des besoins fondamentaux de formation des formateurs.

L'analyse documentaire fut aussi à orientation quantitative, statistique, pour saisir les principales caractéristiques des publics inscrits dans les formations étudiées. Le plus souvent, pour le DUFC, le DUFA, la formation à et par la recherche-action, une plongée dans les fichiers de l'année 1992-1993 fut nécessaire sachant que les données enregistrées par les secrétariats variaient d'une formation à l'autre. Des dépouillements manuels, dès lors qu'aucune base de donnée exploitable n'existait pas, furent nécessaires. Dans le cas de la Maîtrise de Sciences de l'Education, par contre, on a disposé des fichiers informatisés réalisés par Alain Dubus.

4. Les recherches bibliographiques

En matière de formation de formateurs, de recherche sur les formations de formateurs d'adultes, nous avons été associée, depuis 1989, à un travail collectif de recherche documentaire ; cet investissement nous a amené à coopérer, pour la partie formations d'adultes, à la banque de données Emile et à l'ouvrage collectif de l'INRP¹⁹. Si nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité, toujours impossible, même si l'exploration se limite à la littérature francophone, les recherches bibliographiques antérieures, le dépouillement régulier de

¹⁹ R. Bourdoncle, *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs (1970-1988)*, Paris, INRP, 1991, 190 p.

plusieurs revues²⁰, amènent à penser que nous avons balayé l'essentiel de la littérature publiée ces quinze dernières années à propos des métiers de la formation d'adultes et de la formation de formateurs sachant que l'on excluait, pour la formation de formateurs, les ouvrages prescriptifs et normatifs et divers guides techniques (ESF, Editions d'entreprises, etc.).

Entre les ouvrages et les articles, lus, consultés, identifiés et les ouvrages et articles effectivement cités dans la thèse, on a choisi, dans l'annexe n° 4, de retenir les ouvrages et articles cités et ceux qui, à un titre ou à un autre, ont nourri notre réflexion depuis plusieurs années sans avoir été, pour autant, explicitement mentionnés.

²⁰ *Education Permanente, Actualité de la Formation Professionnelle, Infoflash* du Centre INFFO, *Etudes et Expérimentations, Perspectives Documentaires, Sciences Humaines, Education*, etc.

CONCLUSION

Dans ce premier volume, on est parvenu, à partir de la théorie matérialiste des besoins, à délimiter trois besoins objectifs de formation des formateurs : un besoin de qualification sociale, un besoin de qualification professionnelle et un besoin de formation de base. La méthode idéal-typique de Max Weber et son application par Marcel Lesne, aux modes de travail pédagogique des formateurs nous a permis de construire un référentiel composé de 9 catégories qui, terme à terme, permettront de comparer entre elles les formations de formateurs.

Dès lors que l'hypothèse centrale de la thèse contenait un concept peu connu, celui de recherche-action de type stratégique, il nous fallait en donner une définition et en préciser les caractéristiques.

Ayant ainsi construit le référent et précisé les concepts centraux utilisés, il nous restait à délimiter le champ de la recherche et à préciser les techniques utilisées, ce que nous avons fait dans les deux derniers chapitres.

TABLE DES MATIÈRES DU TOME I.

INTRODUCTION GÉNÉRALE	2
• La formation.....	2
• La formation de formateurs : le DUFA.....	3
• L'accès à la recherche universitaire	4
• La démarche de recherche.....	5
LA MÉTHODOLOGIE	8
INTRODUCTION	9
- CHAPITRE I. - BESOINS EN FORMATION DE FORMATEURS.....	10
Introduction	10
§ 1. L'ambiguïté de la notion de « besoin », les trois « moments » du besoin	11
§ 2. Les besoins objectifs de formation	15
- CHAPITRE II. - IDÉAL-TYPE, ET CONSTRUCTION D'UN RÉFÉRENT DE FORMATION DE FORMATEURS	22
Introduction	22
§ 1 L'idéal-type.....	22
1. L'idéal-type de Max Weber.....	22
2. De l'idéal-type ou type idéal.....	23
3. La critique de l'idéal-type wébérien	24
4. Vers la construction d'un idéal-type de formation de formateurs	26
§ 2. Le modèle de Marcel Lesne et sa critique ; les catégories d'analyse.....	28
1. Le modèle d'analyse de Marcel Lesne.....	28
2. Les catégories d'analyse de Marcel Lesne et leur développement	30
3. Le mode de travail de type « appropriatif »	31
4. Critiques de Marcel Lesne.....	32

§ 3. Le référent.....	37
1. Les objectifs généraux de la formation.....	38
2. Les demandes de formation.....	39
3. Les contenus de formation.....	41
4. Les points d’ancrage et formes de travail pédagogique.....	42
5. Les savoirs et rapports aux savoirs.....	44
6. L’action et le rapport à l’action.....	46
7. Le formateur et le rapport au pouvoir.....	47
8. L’évaluation.....	48
9. Effets et usages de la formation.....	49
Conclusion.....	52
- CHAPITRE III - LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE.....	53
Introduction.....	53
§ 1. La recherche-action de type stratégique et les différents types de recherche- action.....	53
• Les recherches-actions de type expérimental.....	54
• Les recherches-actions de type institutionnel.....	54
• Les recherches-actions de type systémique.....	55
• Les recherches-actions de type stratégique.....	56
§ 2. Les caractéristiques des recherches-actions de type stratégique.....	58
• Un double mouvement de production de connaissances dans et par l’action transformatrice de la réalité.....	58
• Une double implication : des chercheurs dans l’action, des prati- ciens dans la recherche ; du collectif d’acteurs à l’acteur collectif.....	60
• Une double temporalité : le temps de la recherche, le temps de l’action, le temps de la recherche-action ; hiatus et ambitions chro- nophages.....	63
§ 3. Systèmes et acteurs : la stratégie.....	66
Conclusion.....	70
- CHAPITRE IV. - LES FORMATIONS DE FORMATEURS D’ADULTES : EXPLORATIONS EMPIRIQUES ET CONSTRUCTION DU CHAMP DE RE- CHERCHE.....	71
Introduction.....	71
1. De 1978 à 1994 : continuité des discours sur la méconnaissance du champ de la formation de formateurs.....	73
2. Les recensements nationaux : approches sectorielles et générales des forma- tions de formateurs.....	75

a) Le regroupement des organismes de formation par champ institutionnel.....	76
b) Les actions de formation de formateurs qualifiantes (+ 300 heures) ou diplômantes.....	78
c) Les actions de « perfectionnement » en formation de formateurs.....	79
3. Les formations de formateurs diplômantes de l'enseignement supérieur.....	85
a) Les sources utilisées et les diplômes référencés.....	86
4. Les formations de formateurs dans la région Nord-Pas-de-Calais	93
a) Les formations de perfectionnement en 1990.....	94
b) Les formations de perfectionnement en 1994-1995	98
1. La plaquette DAFCO-CAFOC « se former pour mieux former »	99
2. Le catalogue de la Mission Régionale Formation de formateurs de la région Nord-Pas-de-Calais (1994-1995).....	100
3. Les autres sources consultées	101
c) Les offres de formation de formateurs universitaires diplômantes	102
Conclusion.....	106
- CHAPITRE V. - LES MÉTHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE	109
Introduction	109
§ 1. L'expérimentation et sa démarche.....	110
1. La première généralité	110
2. Les moyens d'action et d'investigation	112
a) Les moyens d'action.....	112
b) Les moyens d'investigation.....	112
§ 2. Les techniques de recherche	116
1. Les entretiens semi-directifs.....	116
• Modes de réalisation des entretiens	117
• Modes de sélection des enquêtés	118
• Les conditions de réalisation.....	119
• La position d'énonciation.....	121
• Retranscription des entretiens	121
2. L'observation directe et participante	124
3. L'analyse documentaire.....	126
4. Les recherches bibliographiques.....	127
CONCLUSION	129
TABLE DES MATIÈRES DU TOME I.....	130

