

41  
201061024  
50374  
1995  
215 0

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

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

**TOME II**

**LES FORMATIONS DE FORMATEURS : ANALYSE COMPARATIVE**

**par Christine CAPELANI**

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

**Sous la direction de Paul Demunter**  
Professeur en Sciences de l'Éducation



**- DÉCEMBRE 1995 -**

**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 II**

**LES FORMATIONS DE FORMATEURS : ANALYSE COMPARATIVE**

**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 -**

## INTRODUCTION

L'analyse des formations de formateurs nécessaire à la vérification du bien-fondé de notre hypothèse centrale, on l'a vu dans le paragraphe consacré à la constitution du champ de recherche, ne pouvait matériellement pas prendre en compte toutes les formations existant en France. Nous avons donc été contrainte, d'une part, de réduire spatialement et temporellement le champ et, d'autre part, de regrouper les formations en quelques grands types et de travailler sur des formations particulièrement représentatives de ces types.

Nous avons dit également comment nous avons constitué ces types en prenant pour critère déterminant de classement la pratique structurante et nous avons vu que, dans le Nord-Pas-de-Calais et dans les formations universitaires diplômantes, figurait un ensemble vide : les formations de formateurs disciplinaires.

Nous avons donc centré notre analyse sur les quatre grands types de formations de formateurs existantes, en prenant le dispositif le plus proche du type idéal. C'est ainsi que l'on trouvera, ci-dessous, l'analyse du DUFC, du DUFA, de la Maîtrise de Sciences de l'Education, représentatifs, respectivement, des formations de formateurs de type technique, de type méthodologique et des formations à et par la recherche.

Le dernier chapitre présentera l'analyse de l'expérimentation que nous avons faite d'une formation à et par la recherche-action de type stratégique.

L'analyse de ces quatre dispositifs, en fonction des mêmes catégories et des mêmes indices de vérification, conduit à une analyse comparative de leur efficacité et de leur pertinence au regard des besoins objectifs de formation des formateurs et permet de mesurer le degré de validité de l'hypothèse centrale.

## - CHAPITRE I. - LE DIPLÔME UNIVERSITAIRE AUX COMMUNICATIONS

### INTRODUCTION : BRÈVE PRÉSENTATION DU DUFC

Le DUFC - Diplôme Universitaire de Formation aux Communications - a été créé en 1976 par les services de Formation Continue des Universités de Lille I et de Lille III (CUEEP-FCEP). Il est l'héritier direct d'un autre diplôme universitaire, le DUPG - Diplôme Universitaire de « Pratiques de Groupes » - qui fonctionna deux années (1974-1975 et 1975-1976). Son évolution est marquée par quatre périodes.

#### *a) De 1971 à 1973 : Les premières formations de dynamique de groupe*

Elles s'adressaient à divers publics, formateurs, professionnels du travail social, de l'enseignement. En 1973, 18 stages furent animés par des formateurs psychosociologues issus de l'IFEPP<sup>1</sup> et accueillirent 200 participants.

#### *b) En 1974 et 1975 : le Diplôme Universitaire de « Pratiques de Groupes »*

Il fut habilité par l'Université de Lille III en 1974 et était composé de quatre unités de 40 heures (deux unités obligatoires et deux unités optionnelles choisies parmi six propositions).

#### *c) De 1975 à 1982 : la mise en place et la stabilisation du DUFC*

Le DUFC prit le relais du DUPG ; la formation fut étoffée (de 160 à 240 heures) et étendue au champ de la formation aux communications. On y distinguait, à l'époque, un module d'orientation, des unités optionnelles et un enseignement « théorique » axé sur l'appropriation de concepts fondamentaux et une mise en forme, écrite, réflexive, des acquis de la formation.

#### *d) De 1983 à 1994 : le développement des formations aux Relations Humaines*

Dans cette période, les formations de Relations Humaines se multiplient (de 20 à 93 stages optionnels ; de 250 à 1600 participants) ; sachant que les publics peuvent viser ou non l'obtention du DUFC.

---

<sup>1</sup> IFEPP : Institut de Formation et d'Etudes Psychopédagogiques.

Ce développement atteste, en 20 ans, de la persistance d'une logique et d'une demande de formation liée à l'école des Relations Humaines.

Depuis 1990, le DUFC comprend 250 heures de formation réparties sur une période de 2 ans au minimum et de 5 ans au maximum.

La formation se compose aujourd'hui :

1. **d'un stage de base** (42 heures) : « Relations et Communications » qui constitue la première session pour tout stagiaire qui désire expérimenter sa manière d'être en relation avec les autres ;

2. **de « stages » optionnels** : déterminés en fonction des objectifs et besoins de chaque stagiaire dans trois approches différentes : des approches psychologiques de la relation (Analyse transactionnelle, Gordon, Programmation neurolinguistique, Gestalt, Bioénergie et Analyse systémique) ; des approches corporelles de la relation (Sophrologie, Langage du corps) et des formations psychosociologiques (Entretien, Conduite de réunion, Théorie du pouvoir, Conflits et négociations, etc.).

Chaque approche comprend des stages de sensibilisation (14h ou 21 h), et des stages de premier et second niveaux de vingt-huit heures. Il est conseillé de choisir les stages dans deux approches au moins. Cent heures minimum sont nécessaires avant d'entreprendre la formation théorique ;

3. **d'une formation théorique** de 50 heures minimum. Elle est composée d'unités d'enseignement (18 heures) s'opposant aux stages et ateliers quant à leurs contenus et leurs formes de travail pédagogique. Ces unités sont réparties en modules d'introduction et en modules thématiques (Le travail de la thérapie, Rites, Mythes et croyances, Langage et communication, etc.). Chaque stagiaire choisit au minimum trois modules dont un module d'introduction ;

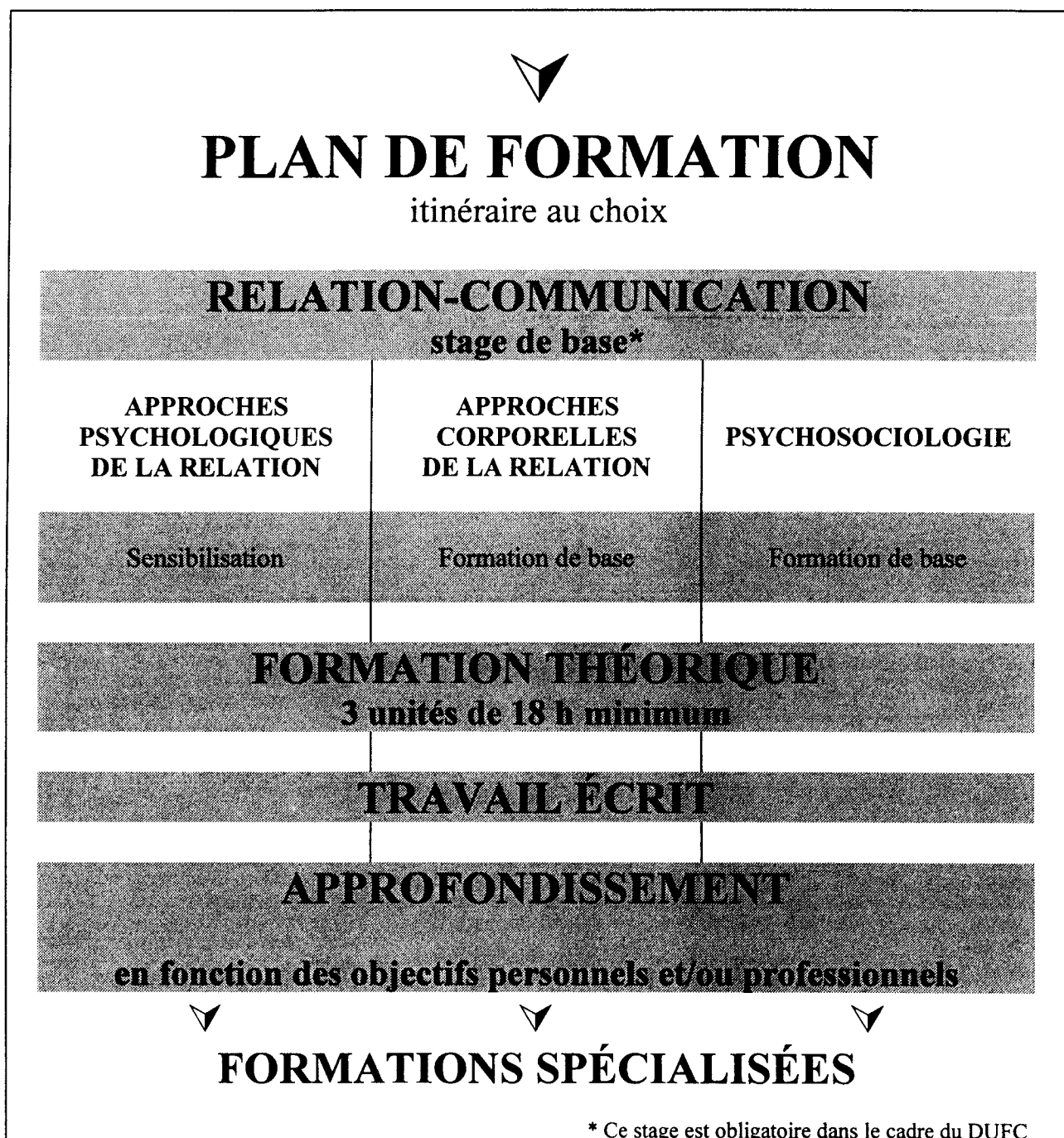
4. **d'un travail écrit** qui peut s'effectuer selon deux formules laissées au choix du stagiaire ; un « mémoire », c'est-à-dire un travail de recherche sur un thème précis ou un « dossier de travaux » regroupant et articulant des travaux réalisés pendant la formation. Ce travail écrit représente une durée minimale de 150 heures de travail personnel (lecture, travail en bibliothèque, entretiens, élaboration du mémoire). Il est évalué par le formateur qui en suit la réalisation puis présenté et validé par le jury ;

**5. d'un perfectionnement de 100 heures** minimum qui peut comprendre, selon le choix du candidat, l'approfondissement d'une approche psychologique (Analyse transactionnelle, Gordon, Gestalt, etc.) ou un approfondissement thématique (l'Adolescence, le Pouvoir, la Famille, etc.) ou un développement dans l'un des quatre secteurs suivants :

- le secteur « vie sociale et familiale » (les enfants, les adolescents, la famille) ;
- le secteur « enseignement et formation » (animer un groupe en formation, pédagogie du projet, etc.) ;
- le secteur « entreprise » (recruter, évaluer, mener un entretien d'évaluation, autorité et encadrement, conflits et négociations, animer une réunion, etc.) ;
- le secteur « santé » (relations dans l'institution, aux patients, à soi-même, etc.).

En 1994, on peut schématiser le DUFC de la manière suivante :

*Schéma n° 2 - Maquette du DUFC - 1994*



Après la présentation succincte du DUFC, de son évolution et de son organisation actuelle, venons-en à l'analyse des catégories qui ont été retenues dans le chapitre II du premier tome de ce travail, à savoir les objectifs, les contenus, modes de travail et d'évaluation et effets de la formation.

## 1. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

Afin de connaître les objectifs de la formation et les décalages éventuels entre objectifs prescrits et objectifs poursuivis par les acteurs du dispositif, on présente, d'une part, les objectifs qu'annonce la maquette de présentation de la formation et, d'autre part, les objectifs qu'annoncent poursuivre les responsables et les enseignants.

### a) La plaquette de présentation de la formation : des objectifs vastes, à classer...

La plaquette du Département Relations humaines (1993-1994) étonne d'abord par le nombre de formations offertes : plus de 80 propositions de stage, des unités d'enseignement théorique, des formations de spécialisation, mais elle étonne aussi, pour le DUFC proprement dit, par l'absence d'objectifs spécifiques. En effet, nulle part ne figurent les objectifs assignés au DUFC. Force est alors de se référer à l'offre de formation aux Relations humaines.

La plaquette les présente de la manière suivante : « Ces formations sont ouvertes à toute personne qui désire :

- mieux se connaître ;
- mieux communiquer avec les autres ;
- trouver un lieu de développement personnel ;
- s'orienter ou se perfectionner dans un travail à dominante relationnelle ;
- se préparer aux métiers de la formation, de la communication et des ressources humaines ».

A l'alinéa « Objectifs » on peut lire : « Organisées en petits groupes (8 à 15 personnes) et centrées sur l'expérience des participants, ces formations proposent :

- des occasions de questionnement, de développement personnel ;
- l'expérimentation d'autres manières d'être et de faire ;
- l'intégration de nouvelles attitudes, dans un contexte de formation ;
- l'acquisition d'outils d'analyse des relations et des situations vécues dans et hors du groupe ;
- l'application à des contextes professionnels : vie sociale et familiale, santé, entreprise, enseignement ;
- la découverte de différents modes d'expression et de communication (verbale et non verbale) ;



- la prise en compte de l'interaction entre le psychologique et le social ;
- une réflexion théorique et un mouvement d'aller-retour entre la pratique et la théorie ».

Tout ceci est vaste et ambitieux.

Pour connaître les capacités visées par les formations aux Relations Humaines, il faut interroger les différents stages, les différentes approches.

Mais, pour 80 stages et à raison de 4 à 9 objectifs par stage, on se trouve confronté à l'examen de près de 500 objectifs. L'analyse fine de ceux-ci n'est pas notre propos, néanmoins, par imprégnations successives et par comparaisons entre eux, on a isolé deux grands ensembles d'objectifs : un ensemble axé sur le développement personnel et le savoir-être et un ensemble composé de savoir-faire, de techniques et outils de communication. Il convient, cependant, de noter que quelques stages poursuivent conjointement les deux objectifs. Faute de mieux, cette classification sera maintenue.

Le premier ensemble, soit la majorité des stages offerts par le Département Relations humaines, est intitulé « approches psychologiques » et « approches corporelles » de la relation.

Ces stages visent un objectif de « développement personnel » : être avec soi, approcher un autre mode de relation, ressentir et vivre, explorer son corps, connaître ses ressources, vivre de nouvelles expériences, etc. Mais également, être avec les autres, comprendre ce qui se passe dans une famille, un couple, avec des adolescents, etc.

Tous ces stages se proposent de favoriser d'abord le développement personnel des individus. Les formés sont considérés comme des personnes qu'il faut aider à s'exprimer, à développer des potentialités, libérer des blocages, des émotions ; bref à être et à vivre avec soi et les autres.

Le second ensemble de stages, moins nombreux que les précédents, regroupent des formations psychosociologiques et socioprofessionnelles. Les formations psychosociologiques visent des savoir-faire généraux : savoir écouter, savoir animer, savoir exercer (ou ne pas exercer) le pouvoir.

On les qualifie de savoir-faire généraux en opposition aux savoir-faire spécifiques des formations socioprofessionnelles. La filière « vie sociale et familiale » développe des savoir-faire de communication : on vise à apprendre à communiquer avec l'enfant, l'adolescent, le couple, la famille. La filière « enseignement-formation » développe des aptitudes et compétences méthodologiques et l'acquisition d'outils de communication. La filière « entreprise » développe ou améliore les capacités de « management », de gestion des res-

sources humaines (recruter, sélectionner, évaluer, manager, etc.). Enfin, la filière « santé » développe des savoir-faire spécifiques : communiquer, accueillir à l'hôpital, accompagner la mort, etc.

Les stages obligatoires du DUFC (stage de base et modules d'enseignement théorique) poursuivent deux objectifs : un objectif d'acquisition de savoir-faire pour le stage de base (savoir s'exprimer, prendre la parole, etc.) et l'unité méthodologique (délimiter un objet de recherche, formuler une question, élaborer un plan de recherche, etc.) et un objectif d'acquisition de connaissances pour les modules d'introduction et les modules thématiques de la formation théorique.

Les stages de Relations Humaines et de communication poursuivent donc, selon la plaquette de présentation de la formation, deux objectifs : l'un de développement personnel vise l'être et le savoir-être ; l'autre de développement de capacités et de compétences personnelles et professionnelles vise l'acquisition ou l'amélioration de savoir-faire.

Le DUFC, en l'absence de tout objectif spécifique, poursuit les mêmes objectifs, complétés par des apports méthodologiques et des connaissances théoriques.

Le DUFC, comme les formations aux Relations Humaines en général, satisfait donc, dans les objectifs prescrits, une partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs, ceux qui concernent le développement personnel et la maîtrise des méthodes et techniques de communication qui prennent appui sur des connaissances scientifiques, psychologiques et psychosociologiques.

Cependant, ces objectifs vont être compris et interprétés par les acteurs de la formation, aussi convient-il de connaître ceux que poursuivent les responsables et formateurs-enseignants afin de les comparer aux objectifs prescrits et au référent élaboré.

## **b) Les responsables de formation : un objectif... puis deux**

Les objectifs du DUFC ont évolué depuis 1971. Ils sont passés d'un objectif de développement de savoir-faire en communication, en gestion de groupe, à un objectif double de développement personnel et d'acquisition de savoir-faire.

En effet, lorsqu'en 1971, les Universités mettaient en oeuvre des stages de dynamique de groupe qui visaient à faire acquérir des savoir-faire : savoir gérer une réunion, un

groupe, faire un entretien, etc., c'était les « *restes de mai 68* ». C'était l'époque « *du tout groupe dans le groupe et par le groupe* ». Mais cette époque n'a pas duré et a connu une double évolution.

Ce fut, tout d'abord, l'introduction d'outils et de techniques de communication parce que « *dans la dynamique de groupe, il n'y avait aucun autre support que le groupe lui-même* ». Aussi, la première transformation a été le développement et la création de supports de formation : exercices, jeux de rôle, psychodrames, mises en situation, études de cas, etc. A cette époque, l'objectif central restait l'acquisition de savoir-faire : on apprenait, par des exercices, à faire fonctionner un groupe, à communiquer dans un groupe.

La deuxième évolution fut portée par l'équipe de psychosociologues en place et due aux formations qu'ils avaient suivies à l'IFEEP. En effet, celles-ci étaient axées sur le développement personnel et ils opérèrent des transferts. Les intitulés de stage furent alors modifiés et l'on passa de « *Vie de groupe* » à « *Relations interpersonnelles et Communication* ». Il ne s'agissait plus « *d'être bien dans un groupe* », mais « *d'être bien dans sa peau et accessoirement dans le groupe* ».

Dans cette seconde période, les objectifs furent également modifiés et l'on passa petit à petit de l'acquisition de savoir-faire au développement de savoir-être pour atteindre une troisième époque où celui-ci contamina l'ensemble de la formation : « *Ce travail sur soi avait pris une telle importance que ça faisait tâche d'huile et qu'on venait faire du développement personnel partout... Un effet de contamination en quelque sorte et on ne parlait plus que savoir-être, s'épanouir, exister, trouver le bonheur* » (RA, n° 2).

Le DUFC était ainsi passé du « *tout groupe* » et du « *bonheur d'être en groupe* » au « *travail sur soi* » et au « *bonheur d'être avec soi* ».

Dans cette période, le savoir-faire était oublié et le groupe servait seulement de moyen pédagogique, de lieu de mise en situation pour retrouver « *la personne, le Je, l'Etre...* ».

Cette période fut suivie d'un troisième moment, encore actuel, de rationalisation, où fonctionnent, d'une part, des stages de développement personnel qui visent le savoir-être et, d'autre part, des stages qui visent le savoir-faire et l'acquisition de compétences relationnelles et communicationnelles : « *Actuellement, on peut dire que l'on a reclassé les choses. On dit OK pour le développement personnel mais on dit aussi OK pour l'apprentissage de savoir-faire* ». Et c'est plus rationnel, plus précis, plus lucide « *Parce qu'avant, je dirais qu'à la limite, on pouvait vendre n'importe quoi ; que ce soit dans la dynamique de groupe ou dans le développement personnel...* » (RA, n° 2)

En conclusion, les formations aux Relations Humaines ont connu une évolution en quatre temps : un premier temps de dynamique de groupe qui visait l'acquisition de savoir-

faire ; un second temps où se multiplièrent les outils de communication et où apparut le développement personnel ; un troisième temps où prédominait le développement personnel et un quatrième temps qui voit se développer, parallèlement, les deux objectifs de développement personnel et de savoir-faire relationnels.

Les objectifs actuels, tels que les présentent les responsables des formations aux Relations Humaines, sont donc identiques à ceux qu'annonçaient les documents de présentation ; ils satisfont la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne le développement du sujet et l'acquisition d'outils de communication susceptibles de nourrir les dimensions relationnelles du travail pédagogique.

### **c) Les formateurs : un objectif dominant**

La situation s'avère perçue différemment par les formateurs-enseignants du DUFC : pour eux, l'essentiel des formations aux Relations Humaines se situe dans le développement personnel : « *Le grand axe de la formation aux Relations Humaines, et j'y inclus le DUFC, c'est un travail de prise de conscience et de développement de soi* ».

Les formateurs travaillent sur la verbalisation, sur l'expérimentation dans le groupe et l'analyse de soi, du vécu et des situations rencontrées. Le plus important est la prise de conscience de « *ce qui se joue entre soi et soi* » et « *entre soi et les autres* ». Pour ce faire, la personne met à distance « *ses émotions, ses peurs, ses blocages* » et exprime « *son ressenti, ses besoins, ses refus* ».

Cette prise de conscience de soi ne peut être réalisée que par la personne elle-même, le groupe renvoie ses propres ressentis et le formateur facilite ce travail par une attitude empathique, respectueuse. La personne en formation découvre comment elle « *fonctionne* », comment elle se situe face à elle-même et aux autres, comment elle « *prend sa place* ». Expliquer à la personne en formation ce qui ne va pas « *ne sert à rien et ne fait pas avancer* » : il n'y a que la personne qui puisse faire ce travail sur elle-même « *parce qu'il n'y a que ça de valable : la prise de conscience personnelle* ».

Tout le reste, « *c'est du terrorisme... La dynamique de groupe en 1970 quand on collait un groupe dans une salle avec un animateur qui ne disait rien... Ou encore, les animateurs qui jouent les apprentis-sorciers et qui disent aux gens 'tu es ceci, tu es cela...', tout ça c'est irrecevable...* » (ND, n° 3).

Les formateurs, à ce sujet, se réfèrent entre autre à l'attitude empathique de Carl Rogers et à « l'acceptation inconditionnelle des autres et de soi »<sup>2</sup> qui la fonde : « *la relation... ça passe d'abord par comment je suis en relation avec moi-même... et comment je peux ouvrir mes capteurs aux autres... s'ils sont fermés à moi-même, ils ne s'ouvriront pas pour les autres* » (BM, n° 4). La formation est donc centrée sur la personne, sur la nécessité de la connaissance de soi pour s'ouvrir aux autres. « *Pour les formateurs, comme pour le groupe, il y a le respect de la personne, l'écoute active de ce qui se passe, mais c'est toujours la personne qui décide* »...

S'ouvrir à soi-même pour s'ouvrir aux autres, soit, mais un formateur peut-il se contenter d'écouter, cette écoute fût-elle active ?

L'écoute, l'empathie ne se déroulent pas dans un vide social ; elles ne sont que des moyens parmi d'autres et, s'il y a effet de « miroir » ou de feed-back vers les stagiaires, il y a aussi, de la part des formateurs-animateurs, des filtres, des activités interprétatives nourries de cadres de références théoriques divers - et potentiellement contradictoires - même si on y trouve une orientation de développement de soi qui se nomme, selon les courants, énergie vitale, autonomie du Je, liberté de l'être, etc., pour transformer le sujet, pour libérer « les forces internes dynamiques et créatrices »<sup>3</sup> grâce aux médiations et interactions gérées par les animateurs et par le groupe en formation.

Par contre, les techniques de communication présentes dans la plaquette de la formation et dans les propos des responsables sont, le plus souvent, absentes des propos des formateurs. Pour pallier cette omission et obtenir un point de vue, il a fallu, lors des entretiens, faire appel à des questions de relance.

En fait, pour les formateurs, les techniques de communication n'apparaissent pas centrales, dès lors que le but à atteindre, le « *grand axe* », « *l'alpha et l'oméga* », c'est le développement personnel et le savoir-être : il faut d'abord « *régler ses comptes avec soi-même* » et les techniques ne sont que « *des plus* » que les formateurs refusent de distribuer si la personne n'a pas fait, en préalable, ce cheminement vers elle-même.

Un exemple apparaît significatif de cette position : « *dans le stage 'négociation', les gens viennent parfois en attendant qu'on leur donne des méthodologies de résolution des conflits sans se rendre compte que ce qui les empêche de négocier, ce sont leurs peurs, leur colère, leur sentiment de dévalorisation, leur mal-être à eux et, en fait, tout ce qui fait qu'ils partent perdants dès le départ, qu'ils agressent et que, de toute manière, leur négociation est déjà mal partie* » (CS, n° 5). Et le « *vrai travail* » des formateurs en Relations

---

2 Lesne, M., *op. cit.*, p. 69.

3 *Ibid*, p. 77.

Humaines n'est pas dans la distribution de techniques ou d'outils de communication qui pourraient n'être que « *plaqués* » s'il n'y avait, d'abord et avant tout, le « *vrai travail sur soi* ».

Ainsi donc, pour les formateurs, les formations aux communications consistent d'abord à réaliser un travail sur soi, un travail de remise en cause des habitudes, des fonctionnements mais aussi, des structures mentales : « *c'est un déconditionnement qui vise, non pas l'acquisition de savoirs au sens d'apport de connaissances (c'est-à-dire des méthodes et résultats de recherches fondés sur des conceptualisations), mais le développement d'un savoir-être, d'un savoir-vivre qui permet d'être plus souple et de mieux s'adapter* » (CS, n° 5).

L'acquisition de savoir-faire communicationnels vient « *en plus* » pour faciliter « *les relations à soi et aux autres* ».

Le décalage entre les objectifs prescrits (plaquette de présentation), portés institutionnellement (propos des responsables de formation) et visés pédagogiquement par les formateurs est, ici, patent.

Le référentiel que nous avons élaboré annonce contribuer à la satisfaction des besoins de qualification sociale, de qualification professionnelle et de formation de base des formateurs.

Ici, dans le DUFC, le développement personnel est l'objectif central, le moyen et la condition sine qua non de tout apprentissage méthodologique et technique ultérieur. Le DUFC privilégie donc la formation du sujet individuel, vise le « *jaillissement de l'être* » et minore ou évacue les besoins de qualification sociale, culturelle ainsi que les dimensions épistémologiques, méthodologiques, didactiques de la qualification professionnelle. Les formateurs privilégient le questionnement, le travail de la subjectivité, le mieux-être individuel au détriment de l'objectivation des situations matérielles, institutionnelles et des rapports sociaux à l'oeuvre dans tout processus de formation.

Ancrée dans la « *personne* » conçue comme entité psychologique (sans que l'on ne puisse cerner clairement les théories sous-jacentes de la personnalité), la formation tend à réduire les dimensions politiques, économiques, sociales, institutionnelles, à ce qu'en perçoit le sujet ; en ce sens, le DUFC contribuerait à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne l'appropriation de savoir-faire communicationnels et relationnels et le développement personnel et évacuerait les autres besoins de formation.

Ce jugement qui ponctue l'analyse de la première catégorie, à savoir « les objectifs de formation » peut être synthétisé dans un tableau qui reprend, dans la colonne de gauche, les indices satisfaisants les besoins objectifs de formation des formateurs et dans la colonne de droite, les manques et/ou limites de la formation.

Afin d'aboutir à une présentation synthétique de nos résultats, nous produirons ce type de tableau à l'issue de l'examen de chaque catégorie.

BUTS - OBJECTIFS	
<p>Le DUFC contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel, de type expérientiel (savoir-être) ;</li> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs qui concerne le développement d'une maîtrise relationnelle et communicationnelle qui prend appui sur des méthodes et techniques issues des approches psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques de la relation, et vise le développement de capacités de subjectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement de sujets sociaux capables de questionner, d'analyser leurs choix, leurs valeurs, leurs difficultés, leurs ambivalences.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de formation générale, de développement culturel entendu comme l'apprentissage des principaux langages des sciences et des sciences humaines pour l'accès à des savoirs élaborés.</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle des formateurs entendue comme la maîtrise épistémologique, pédagogique et didactique des contenus à transmettre et comme la maîtrise de l'ensemble du processus de formation et de ses principales opérations (analyse des besoins, élaboration et évaluation de dispositifs)</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'analyser les enjeux et d'utiliser stratégiquement les contradictions qui traversent le champ de la formation continue et les différents dispositifs.</li> </ul>

## 2. LES DEMANDES DES PUBLICS

Dans les années 1975, les formations aux Relations Humaines et à la dynamique de groupe croisaient des demandes internes et externes à l'Université; soit d'abord, les demandes des responsables des Services de Formation Continue des Universités qui souhaitaient former leurs formateurs à la dynamique de groupe parce qu'ils avaient « *la conviction profonde* » qu'il fallait, pour former des adultes, s'appuyer sur le groupe et la co-formation collective. A l'époque, le développement de capacités relationnelles faisait partie intégrante de la qualification des formateurs, au moins autant que la maîtrise des contenus enseignés et de leurs didactiques.

Vinrent aussi des demandes externes de stages de conduite de réunion, communication, vie de groupe, etc., adressées à l'Université par des professionnels et des institutions (travail social et animation socioculturelle, santé, spécialistes de l'orientation, etc.), mais aussi par des mères de famille (bénévoles du secteur associatif) et par des demandeurs d'emploi (cadres de l'APEC ; jeunes et adultes en reconversion ou à la recherche d'un premier emploi).

Ces demandes ne sont pas nées ex nihilo, elles se sont constituées au carrefour d'influences diverses et complexes parmi lesquelles :

- les transformations des conceptions de l'homme au travail, la lente substitution au modèle taylorien du modèle des Relations Humaines<sup>4</sup> ;
- le développement de connaissances et surtout l'accélération de leur diffusion, en psychologie sociale, en psychanalyse, en psychosociologie, etc. Dans ce domaine, d'ailleurs, l'influence américaine est extrêmement forte (Moreno, K. Lewin, C. Rogers entre autres), avant d'être relayée et modifiée en France (André de Peretti, Anzieu et Kaës entre autres).

Pendant toutes ces années, les demandes des publics et des institutions se rejoignent « *pour se fondre dans une demande commune de savoir-faire communicationnels* » ; les demandeurs d'emploi font des demandes d'entretiens, de préparation de tests, etc., et les professionnels font des demandes d'animation de groupe et de conduite de réunion. Mais tous visent des savoir-faire communicationnels : savoir s'exprimer, se présenter, comprendre et se faire comprendre, etc.

---

4 E. Friedberg, « L'analyse sociologique des organisations », *Pour*, n° 28, nouvelle éd. remise à jour, 1988, 126 p.



Les salariés de la formation souhaitent acquérir ou développer leurs compétences en relations-communication, de même que les demandeurs d'emploi, confrontés aux procédures d'embauche de plus en plus psychologisées (tests à dominante cognitive mais aussi épreuves diverses visant à tester les capacités relationnelles et communicationnelles d'insertion dans des collectifs de travail). Ceci induira les développements quantitatifs déjà signalés (de 200 à 1600 stagiaires entre 1974 et 1994) et une première demande, technique, instrumentale, allant à l'encontre des orientations des formateurs qui, de leur place, repèrent trois types de demandes, plus ou moins recevables, à satisfaire, à déplacer, à dépasser.

Les demandes personnelles émanent de publics fragilisés qui se reconnaissent en difficultés existentielles, relationnelles : « *les gens disent : il y a ça qui ne va pas ; c'est insupportable pour moi* ». Ces demandes de résolution de difficultés personnelles peuvent basculer du champ de la formation vers celui de la thérapie « *parce que les gens vont mal, mal avec les enfants, mal dans le couple, mal dans leur boulot* » et que « *l'expression d'une souffrance personnelle s'avère flagrante* » (CS, n° 5).

Entre formation et thérapie, toutefois, les frontières sont ténues, les confusions sont possibles tant du point de vue des demandes que de leur mode de prise en charge par des formateurs pouvant, en des lieux et avec des références institutionnelles différentes, glisser d'un registre à l'autre. Les lieux de formation, et ce qu'ils relèvent et révèlent, fonctionneraient aussi comme des gares de triage.

Ainsi, à Lille, les deux Universités ont mis en place des « groupes thérapeutiques » qui ne traitent pas des « *cas lourds* » auxquels sont proposés, lors d'entretiens, des thérapies individuelles. Les groupes thérapeutiques travaillent sur des « *problèmes existentiels mais certains relèvent d'une pathologie* » et donc d'approches individuelles, et il y a « *quand même des ambiguïtés* ».

Soulignant ces ambiguïtés, Claude Coquelle<sup>5</sup> écrit, parodiant les contes de fées : « Il y avait deux territoires bien définis, bien séparés. Personne ne se souvenait plus de l'origine de cette séparation mais on était habitué à vivre avec elle... » ; il y avait, d'une part, des formateurs qui faisaient de la formation et, d'autre part, des psychothérapeutes qui faisaient de la thérapie. Mais depuis quelques années, la situation a changé, les « incidents de frontière, les empiètements réciproques » se multiplient. Et on apprend « que des formateurs développent des pratiques qui ressemblent à de la thérapie » et que « des thérapeutes viennent exercer leur art dans des lieux de formation ». Alors, on s'inquiète... « où allons-nous ? »

Formation et/ou thérapie ? Développement personnel et/ou travail de soins ? Ces questions montrent les transformations des demandes adressées au champ des Formations

---

5 Coquelle, C., *Formation-Thérapie : Incidents de frontière*, février-mars 1994, texte à paraître, 1-17 p., p. 1.

en Relations Humaines. En quelques vingt ans, on est passé d'une demande technique de savoir-faire à une demande de développement incluant des dimensions thérapeutiques dont on ne sait si elles proviennent d'un effet de clientèle, d'imposition des formateurs, de la « popularisation » de ces formations parmi les couches sociales moyennes ou encore, de perturbations psychologiques engendrées par les évolutions sociales récentes (chômage vécu ou redouté, intensification du travail, etc.). Cependant, ces demandes de développement personnel et de thérapie croisent aussi des demandes professionnelles.

Les demandes professionnelles émanent de salariés « *démunis* » ou de salariés « *usés par leur boulot* ».

Les professionnels « *démunis* » sont, le plus souvent, des travailleurs sociaux, des personnels médicaux, des enseignants et formateurs, qui n'ont pas bénéficié dans leurs formations de base, de formations à la communication et aux Relations Humaines. On retrouve ici les demandes de savoir-faire des professionnels des années 1975. Certains d'entre eux ont suivi des formations longues parfois très spécialisées mais qui les laissent « *démunis dans les dimensions relationnelles de leurs pratiques quotidiennes* ».

Des demandes émanent aussi des professionnels des entreprises : responsables d'entreprises, ingénieurs, cadres, agents de maîtrise qui, comme les précédents, n'ont jamais appris à communiquer et pourtant doivent s'y résoudre parce que, dans les entreprises, « *on réalise de plus en plus que les problèmes techniques, financiers ou administratifs peuvent se régler alors que les problèmes qui font noeud et dont on a du mal à sortir, sont les problèmes humains* » (ND, n° 3). Ils sont « *des analphabètes des sentiments : métacommuniquer, ils ne savent pas ; ils ne connaissent ni le nom, ni la pratique* » ou encore, « *pouvoir parler de ce qui se passe entre soi et soi, entre soi et les autres : ils en sont incapables* ».

Mais que demandent ces professionnels lorsqu'ils s'inscrivent dans une formation à la communication ?

Les professionnels de la santé, du travail social et de l'éducation, demandent à la fois : une formation de développement personnel et l'acquisition de savoir-faire relationnels et d'outils, concrets, pratiques, adaptables à leur situation professionnelle et aux publics qu'ils côtoient.

Les personnels d'entreprise demandent des formations en conduite de réunion, entretien d'embauche, management participatif, analyse transactionnelle, etc. Ils demandent à acquérir des savoir-faire et des compétences qu'ils n'ont pas acquis dans leur formation.

On retrouve ici les « *compétences de troisième dimension* » étudiées par Simone Aubrun et Roselyne Oroffiamma<sup>6</sup> ; nouvelles compétences d'autonomie, de responsabilité,

---

6 Aubrun S., Oroffiamma R., *Les compétences de troisième dimension*, CNAM-C2F, Paris, mai 1989, document de travail, 6 p.

d'élaboration de projet, de gestion d'équipe, etc. Pour les deux auteurs, la demande est rendue « massive » par la crise technique, économique et sociale du taylorisme, par l'arrivée de nouvelles technologies et par les modifications importantes de l'organisation du travail. Cette attente de compétences de « troisième type » est passée progressivement des cadres supérieurs à l'encadrement moyen et inférieur (ETAM) pour concerner aujourd'hui les employés et ouvriers qualifiés. Le développement de ces compétences à être « sujet », voire « acteur » dans l'entreprise - de pointe le plus souvent - ouvre sur une contradiction fondamentale : comment autoriser davantage d'autonomie, de responsabilisation tout en s'assurant en même temps que les salariés contribuent toujours, au sein de ces nouvelles marges de manoeuvre, à poursuivre les objectifs de l'organisation ? Les réponses les plus fréquentes sont dans un néo-paternalisme et dans différentes formes renforcées d'intégrations idéologiques (groupes d'expression, culture d'entreprise, journal d'entreprise, cercles de qualité, etc.)

Face à ces groupes de professionnels qui viennent chercher, dans les formations aux Relations Humaines, des compétences et des savoir-faire communicationnels, existe un autre groupe de professionnels « usés par leur boulot » qui n'en peuvent plus, qui en ont « marre », sont « saturés », qui ont « trop donné » ; bref, qui sont épuisés. Il sont envahis par les problèmes des populations dont ils s'occupent, ils sont impuissants, « coincés » entre une structure et une bureaucratie toujours plus pesantes et des problèmes de vie, de familles, d'adolescents de plus en plus dramatiques. Le « burn-out » les guette.

On retrouve ici la « Mission Impossible » si bien décrite par P. Bourdieu dans *La misère du monde* et, plus particulièrement l'entretien de Pascale R. chef de projet à F., ville moyenne du Nord de la France, qui s'est heurtée de plein fouet à la « *résignation des habitants démobilisés et démoralisés par une longue série d'échecs et l'inertie d'une administration atomisée et atomisante, enfermée dans les rigidités de ses routines et de ses pré-supposés* »<sup>7</sup>. Ces obstacles ont eu raison de Pascale qui ajoute, dans l'entretien, « *je n'ai personne à qui parler* ». Alors, dans les formations aux Relations Humaines, ils viennent chercher quelqu'un à qui parler, ils viennent « *exister* », « *souffler* ». Leur demande, c'est un lieu pour se ressourcer, un « *ballon d'oxygène* », une mise à distance, un temps d'arrêt, où l'on peut vivre, « *recharger ses batteries* » et réfléchir à son avenir.

En conclusion, selon les formateurs, les demandes des professionnels interviewés sont contrastées ; pour les uns, ce sont des demandes de savoir-faire et « *de compétences de troisième dimension* » rendues nécessaires par les transformations du système économique

---

7 Bourdieu, P., *La misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993, 945 p.

et social ; pour les autres, c'est davantage un lieu de parole permettant de mettre à distance une situation professionnelle difficile.

Enfin, à côté de ces professionnels techniquement démunis ou professionnellement usés, quelques participants viennent chercher des outils, des « *recettes-miracles* »... des « *armes* » !

Il y a, en effet, dans les formations aux Relations Humaines, des professionnels qui viennent chercher « *des armes...* », des maîtrises : « *vouloir maîtriser plus, vouloir faire obéir ses hommes, avoir plus d'autorité* », etc. Mais également des professionnels qui veulent « *faire participer tout le monde* », « *obtenir ce qu'on demande* », « *fonctionner avec les traînants* » et encore d'autres qui pensent qu'ils vont apprendre à communiquer avec les médias, avec différents supports et qui réclament des outils, des recettes...

A ceux-là, les formateurs disent « *en démarrant la formation, qu'il n'y a pas de recettes mais qu'il y a des façons de faire, d'agir, des manières d'être qui vont produire des réactions* ». En fonction de ces réactions, ce sont les personnes elles-mêmes qui vont avoir envie ou non de modifier les choses ; bref, ce ne sont pas des recettes, pas des savoir-faire mais des savoir-être, etc. « *Ces gens-là font vraiment un virage par rapport à leur demande qui n'était pas du tout au début 'connais-toi toi-même'* » (ND, n° 3).

Un exemple est, à ce sujet, significatif : « *Ainsi, mon salarié d'usine, celui qui me disait : moi je voudrais faire obéir mes hommes... a pris conscience que ça n'était pas du tout comme ça qu'il allait obtenir quelque chose, que ce n'était pas dans la maîtrise mais beaucoup plus par son savoir-être à lui, dans le lâcher-prise, qu'il obtiendrait des résultats* » (ND, n° 3).

Il y a, dans cet exemple, dépassement de la demande et transformation d'une demande d'outils, de techniques, de maîtrise, vers un besoin, transversal, de développement personnel, de savoir-être. Les formateurs expliquent cette modification en taxant la demande technique de « *fausse demande* » ou « *demande prétexte* ».

Interrogés sur ce qu'ils attendaient des formations aux Relations Humaines, les stagiaires font majoritairement état de demandes professionnelles et, plus rarement, de demandes personnelles, d'apports théoriques et de certification. Trois personnes font état de demandes professionnelles.

CR est formatrice depuis quelques mois, elle a 41 ans. Elle a auparavant « *bourlingué* » sur toutes les mers du monde ; c'est une globe-trotter, qui parle plusieurs langues.

Avant de devenir formatrice d'adultes, elle a tenté plusieurs métiers dont celui d'institutrice-auxiliaire et d'éducatrice spécialisée-stagiaire.

En fait, ce qui l'a fait entrer dans une formation aux Relations Humaines, ce sont les difficultés de communication qu'elle a rencontrées dans ces deux métiers : difficultés pédagogiques avec des classes de perfectionnement, difficultés relationnelles avec des adolescentes en éducation spécialisée et elle ne veut pas « *retrouver ces difficultés* » dans son futur métier de formatrice d'adultes. Elle se souvient fort bien de ses demandes à l'entrée en formation : « *Je me posais la question : comment faire au quotidien ? Comment faire avec un groupe ? Comment gérer certaines situations ? Comment faire avec des gens qui réagissent comme ci ou comme ça ?* » On est fort proche, ici, de la dynamique de groupe et des premiers stages de Relations Humaines organisés dans les années 1970. C. est à la recherche d'outils et de techniques de communication.

Comme elle se construit un nouveau métier, elle s'inscrit parallèlement au DUFA parce qu'elle a besoin « *d'apports théoriques : psychologie, sociologie, philosophie* » et au DUFC où elle cherche « *des savoir-faire en communication pour faciliter la relation et la gestion des groupes* ».

AP est dans le même cas, elle a 41 ans ; avant la naissance de ses enfants, elle était assistante sociale et s'est arrêtée de travailler pour pouvoir les élever. Elle veut retrouver un emploi mais non réintégrer le travail social et décide de se « *se donner le temps de préparer son retour* ». Ayant toujours voulu faire du chant, elle s'inscrit à l'École de Musique de Calais puis au Conservatoire de Musique de Boulogne et, quelques années après, envisageant l'enseignement, la formation par le chant (musicothérapie, expression par la voix), elle s'inscrit dans le DUFC pour « *acquérir les outils nécessaires pour bien faire le travail* », les savoir-faire, une meilleure connaissance des méthodes et techniques de communication.

Face à ces deux stagiaires, BM (52 ans) est une enseignante « *fatiguée* », usée à la tâche, se vivant impuissante face aux difficultés pédagogiques qu'elle rencontre dans des classes dites de faible niveau. Elle enseigne le français en collège depuis 18 ans et elle décrit son établissement comme un « *collège bourgeois* » où les enfants des « *milieux socioculturels défavorisés* », s'ils sont moins nombreux qu'ailleurs, sont néanmoins présents. Elle a travaillé pendant quatre ans avec une classe dans laquelle les élèves de l'école primaire « *en grande difficulté, ont été regroupés* ». Face à ce type de public, elle est « *agacée* », elle tente de « *maîtriser la situation, d'imposer un calme et une attention assez artificiels* » qui l'obligent à « *une tension nerveuse importante* ». Elle se dit insatisfaite, « *fatiguée* », agressive lorsque le désintérêt des élèves est trop flagrant.

Bref, elle attend parfois « *la sonnerie comme une libération* » et rêve d'échanger son métier d'enseignante contre un métier de vendeuse ou de secrétaire. Elle vit ses difficultés professionnelles « *comme une fatalité propre à la fois à son métier et à son caractère* ». Elle vient chercher, dans le DUFC, une réponse à ses problèmes professionnels, une autre manière de faire cours, de communiquer... car « *c'est trop lourd et elle ne supporte plus la situation* ».

Face à ces demandes d'acquisition ou de développement de compétences relationnelles et communicationnelles, très semblables à celles que présentaient précédemment les formateurs, on trouve également des demandes de « *mieux-être* » émanant de personnes « *mal dans leur peau* » ou en échec.

AV est une femme de 48 ans, elle a été de longues années, secrétaire d'entreprise, puis formatrice ; après un échec conjugal qu'elle gratifie de « *cuisant* », elle se lance tête baissée dans le travail, gravissant avec acharnement tous les échelons de la hiérarchie, reconnaissant elle-même que si ce travail acharné l'épuise, il lui permet, avantage notoire, de ne pas trop réfléchir.

Cependant, suite à cette période d'intense activité, elle tombe malade et se voit... remerciée. Pour elle, s'écroule alors « *l'édifice construit avec tant d'efforts* » et s'abat « *le dernier bastion qui la protégeait* ».

Des solutions s'offrent à elle, « *des plus heureuses aux plus désespérées* », « *de l'alcool au suicide* », mais « *comme la vie est plus forte* », comme elle est « *au plus bas* », et qu'elle ne risque pas grand chose... elle s'inscrit à un puis à plusieurs stages de Relations Humaines.

Cependant, AV n'écrira pas, dans son mémoire, qu'elle s'inscrivait pour aller mieux et encore moins qu'elle s'inscrivait dans une démarche thérapeutique mais, reflet de sa pudeur ou peut-être de ses peurs, comme disent les formateurs, qu'elle s'inscrivait là comme « *un dérivatif* » ou encore pour « *faire des études intéressantes* »...

Si CR, BM et AV représentent très précisément, dans leurs démarches, les cas typiques soulignés par les formateurs, il n'en est pas de même pour les deux personnes qui suivent.

EB a 41 ans, elle est responsable d'un organisme de formation à Lille. Elle a une licence de psychologie et est originaire de la région parisienne. Sa demande est toute différente des précédentes ; elle reconnaît que le DUFC est intéressant comme « *panel d'outils de communication* », mais ce n'est pas là que se situe son intérêt.

Son organisme de formation s'étant spécialisé dans l'intervention en entreprise (management) et auprès de cadres demandeurs d'emploi (bilan, orientation, définition de projet), elle a acquis ses savoirs de manière empirique et il lui manque des apports théoriques. Elle décide donc de se tourner vers l'Université parce que celle-ci offre la caution du sérieux de ses chercheurs : *« Je me suis dit, bon, c'est l'université... Là je vais trouver des chercheurs, des formateurs de formateurs qui ont de « la bouteille », qui font de la recherche et auprès de qui je vais trouver les apports, la théorie, la prise de recul qui me manquent dans ma pratique. Bref, ils m'aideront à théoriser et à réfléchir sur ce que je fais, comme ça, par expérience, par intuition ».*

Besoin de recherche et de théorisation pour réfléchir son action, on trouve là, une illustration de la situation des formateurs rapportée par B. Charlot<sup>8</sup> : *« Ce qui nous manque, à nous, formateurs, c'est de l'abstrait pour faire du concret ».*

Toute autre encore est la demande de ce salarié d'entreprise qui a commencé la formation aux Relations Humaines il y a cinq ans, qui totalise plus de 600 heures de formation et annonce *« avoir tout fait ».*

DD (37 ans) est technicien dans une grande entreprise sidérurgique du Nord-Pas-de-Calais, il est entré dans cette entreprise, il y a près de 20 ans ; il occupe actuellement un poste de permanent syndical et fait partie, souligne-t-il *« du partenariat social ».* Il a un BEP électrotechnique, se présente comme *« ouvrier »* et se définit *« par certains côtés comme rebelle aux études, parce qu'il ne parvenait pas à y arriver dans sa jeunesse ».* Sa demande, en s'inscrivant dans une formation de Relations Humaines, était l'obtention d'un diplôme pour entrer au Service communication de son entreprise, lequel avait refusé, quelques mois auparavant, sa candidature : *« c'était rentrer avec un diplôme et pouvoir leur dire : vous voyez, vous ne m'avez pas pris, vous ne savez pas ce que vous avez perdu, ce que vous loupez ».*

Mais en fait, le refus du Service communication a ravivé pour D *« son vieux problème d'échec scolaire : je l'ai pris comme une dévalorisation de moi-même... Je me suis dit : me voilà encore piégé parce que je n'ai pas de diplôme... Il faut que je passe des examens ».*

Et, simultanément, il s'inscrit à l'ESEU parce que *« du côté français et orthographe, il y avait des lacunes »* et au DUFC pour préparer son entrée au Service Communication. Et là, dans le DUFC, il s'est laissé entraîner *« dans un tourbillon, une boulimie de stages »*, il a tout fait... *« Au fil de l'eau, j'ai passé la main et je vais passer tout le corps sinon je ne*

---

8 Charlot, B., *Les Sciences de l'Éducation un enjeu, un défi*, Paris, ESF, Collection Pédagogies, 1995, 248 p., p. 131.

*vais pas me sentir bien du tout* ». On verra plus loin ce que signifie « *passer tout le corps* » et ce qui se joue, pour lui, à travers la formation aux Relations Humaines et l'obtention du DUFC.

Ainsi, les six personnes rencontrées ont interprété, traduit, l'offre de formation du DUFC, selon leurs attentes et leurs stratégies personnelles et professionnelles. CR, AP et BM en attendent des techniques, des savoir-faire en communication pour faciliter la relation et la gestion des publics qu'elles accueillent en Formation initiale et continue ; AV en attend un « *dérivatif* » restructurant, EB des apports théoriques et DD une certification qu'il n'a pas obtenue en Formation initiale.

La demande de certification de DD ne constitue pas un cas particulier ; les responsables de formation, en effet, soulignent une demande de plus en plus prégnante de professionnalisation. Depuis quelques années, avec l'installation durable de la crise économique et la montée du chômage qui devient « *une réalité potentielle pour chacun* », le DUFC n'est plus seulement confronté à la demande de perfectionnement de professionnels qui veulent acquérir de nouveaux savoir-faire ou à la demande de développement personnel d'individus qui veulent « *être mieux dans leur peau* » mais se trouve confronté à une demande de professionnalisation qu'adressent, à l'Université, des demandeurs d'emploi et des professionnels en reconversion.

Ces nouveaux publics, dès le premier entretien d'information, demandent les contenus de la formation, ses débouchés, ses objectifs, ce à quoi elle peut leur servir et surtout « *la valeur du diplôme sur le marché du travail* ».

Ainsi en est-il de nombreux professionnels au chômage, des commerciaux, des vendeurs, des visiteurs médicaux qui disent : « *j'étais un bon commercial, j'étais délégué médical, j'ai l'habitude des contacts, j'ai une bonne relation, etc.* » et ils visent le diplôme pour se reconvertir vers deux types de métiers : les métiers de formateurs en communication et en Relations Humaines et les métiers d'aide et d'écoute, parce qu'« *ils n'osent pas dire thérapeutes* ».

Le problème est d'autant plus grave que ces publics, au vu de leur situation précaire, sont pressés d'aboutir. En effet, fréquemment bénéficiaires d'une AFR<sup>9</sup> ou d'un congé-formation, ils ont, en tout et pour tout, douze à dix-huit mois, à temps complet, pour faire la formation.

Les conseillers en formation, chargés de l'orientation, comme les responsables de dispositif, utilisent les entretiens d'accueil pour leur déconseiller la démarche, pour leur

---

9 AFR : Allocation Formation Reclassement.



expliquer que le DUFC ne leur permet pas d'atteindre ces objectifs de professionnalisation dont il ne constitue que la première étape d'un parcours beaucoup plus long, comprenant plusieurs années de spécialisation. Mais... « *on apparaît comme des rigolos parce qu'eux ont toujours fonctionné dans un contexte d'efficacité immédiate* » (RA, n° 2).

Ces propos des responsables et conseillers en formation peuvent être lus de diverses manières :

- on peut y voir une défense de type corporatiste affirmant la longueur et la difficulté du cheminement qu'ils ont eux-mêmes suivi ;
- on peut aussi y voir une inquiétude déontologique et sociale forte qui renvoie au souci légitime d'éviter les effets pervers de formation de formateurs au rabais ;
- on peut y voir aussi l'effet pervers induit par la délivrance d'un diplôme universitaire de type DUFC et l'ambivalence des objectifs et demandes des uns et des autres.

Il y a donc bien actuellement, de la part de certains publics, une double visée de validation et de professionnalisation ; il veulent obtenir un diplôme le plus vite possible pour accéder à un emploi.

Pour les responsables de la formation, là se situe le problème actuel du DUFC, ils estiment à 70% le nombre de stagiaires qui ont des visées professionnelles, à plus ou moins long terme.

Ces publics commencent la formation de manière large comme le préconisent les formateurs puis se spécialisent dans un courant. Dans le meilleur des cas, ils poursuivent leur formation vers une spécialisation mais, parfois, pressés par le temps et la précarité de leur situation, ils interrompent leur formation dès l'obtention du DUFC et visent directement un emploi de formateur en Relations Humaines, en communication, un emploi de consultant ou parfois même un emploi de thérapeute.

En conclusion, qui avons-nous rencontré sur ce chemin des objectifs et des demandes de formation au DUFC ?

Des responsables de formation d'abord, « *pionniers des formations de Relations Humaines* », comme ils le disent eux-mêmes, qui notent, après l'ère de la dynamique de groupe, l'arrivée massive du développement personnel prolongé actuellement par la thérapie et dominée, ces cinq dernières années, par une demande de professionnalisation de plus en plus importante, émanant de demandeurs d'emploi ou de salariés soucieux de se reconvertir.

Dans cette première lecture de l'histoire, les savoirs requis étaient d'abord pratiques, il s'agissait « *de se débrouiller avec un groupe* » et les gens « *ne savaient pas*

*faire* » ; puis le savoir dominant est devenu le savoir-être concurrencé lourdement par une demande, actuelle et puissante, d'acquisition d'outils de communication.

La lecture des formateurs est résolument différente ; ils reconnaissent recevoir des demandes variées, de personnes en mal de vivre, de professionnels démunis ou usés, ou encore, de professionnels en manque d'outils miracles, mais ils répondent à tous en terme de développement personnel et de savoir-être, ce qui constitue pour eux « *l'alpha et l'oméga* » de la formation. Cette représentation des formateurs, peut sembler caricaturale ; on peut arguer, en effet, qu'à des demandes de savoir-faire précises, de « compétences de troisième type », les formateurs répondent par des offres précises, spécifiques, de conduite de réunion, management, négociation, etc. Certes, mais ceci reste à vérifier... Ne mâtime-t-on pas toutes les formations de savoir-être et de l'incontournable « *retour à la personne* » ? Ainsi, le professionnel qui voulait « *faire obéir ses hommes* » a découvert, ni plus ni moins, qu'il lui fallait « *être autrement* » et... se faire d'abord raison à lui-même ...

Enfin, troisième et dernière lecture, celle des stagiaires. On l'a constaté, aucun d'eux n'a annoncé explicitement être entré, dans le DUFC ou dans une formation à la communication, avec un objectif de développement personnel et encore moins de thérapie. Les publics que nous avons rencontrés ne font pas état de demande de développement personnel à l'entrée en formation et cette demande, on le constatera, se modifiera au cours de la formation.

Ainsi, les demandes perçues par les différents acteurs de la formation présentent un certain nombre de décalages. Pour le DUFC, du point de vue des objectifs, c'est le décalage entre savoir-être et savoir-faire ; du point de vue des demandes, ce sont les décalages entre les demandes perçues par les formateurs et celles exprimées par les stagiaires.

L'exemple le plus typique est celui des demandeurs d'emploi en reconversion professionnelle qui font du DUFC une formation professionnalisante qu'ils entendent mener au plus vite et faire déboucher sur un emploi.

Une action de formation fonctionne donc bien dans une dialectique entre offre et demande, entre offreurs et utilisateurs de formation ; nous constatons ici que les demandes des publics sont plus ou moins en phase avec l'offre de formation, que celle-ci transforme celles-là et qu'il peut ainsi y avoir dépassement des demandes dans le processus de formation lui-même.

Les demandes, mêmes réinterprétées, dépassées - ceci sera estimé avec l'analyse des résultats - s'inscrivent dans un champ social, personnel, professionnel, circonscrit à la ges-

tion améliorée des relations à autrui et, in fine, de réconciliation du sujet avec lui-même. La dérive maximale résidant dans le projet d'un devenir formateur ou thérapeute, sans approfondissements théoriques ou méthodologiques.

Le référentiel annonce, comme indicateurs, le degré de dépassement des demandes spontanées non conformes aux besoins objectifs de formation et l'existence ou non, de stratégies pédagogiques visant ce dépassement.

Il apparaît que, dans le DUFC, les demandes spontanées ou prétextes sont « *dépassées* », modifiées, par les stratégies pédagogiques des formateurs mais qu'elles ne sont pas pour autant conformes aux besoins objectifs de formation dès lors qu'elles concernent prioritairement le développement personnel et la maîtrise de savoir-faire communicationnels et évacuent les autres besoins de formation.

DEMANDES	
<p>Dans le DUFC, les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de techniques, de savoir-faire, communicationnels et relationnels ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme pour se professionnaliser ;</li> <li>- le développement personnel ;</li> <li>- l'acquisition d'apports monodisciplinaires (psychologie).</li> </ul>	<p>Le DUFC n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'appropriation de méthodologies générales, de conduites de projets novateurs, progressistes ;</li> <li>- l'acquisition d'apports théoriques pluridisciplinaires ; d'apports culturels généraux pour se réassurer ou mieux saisir (comprendre et analyser les dynamiques économiques, sociales, politiques, etc.).</li> </ul>

### 3 LES CONTENUS DE FORMATION

Le DUFC s'obtient par la capitalisation de « stages » complétés par des enseignements « théoriques » et la rédaction d'un mémoire. On distingue donc, ci-dessous, les différentes composantes de la formation.

#### a) Les formations aux Relations Humaines

Ces formations présentent quatre approches différentes : des formations psychosociologiques, psychologiques, corporelles et des formations d'approfondissement.

**a) les formations psychosociologiques** : en 1994, treize formations font partie de cette première approche : le stage de base du DUFC : Relation, Communication ; les stages Entretien, Conduite de réunion (1° et 2° niveaux), accueil du public, etc. La psychosociologie annonce être à l'articulation entre les analyses psychologiques et sociologiques et favoriser le changement personnel, social et professionnel.

**b) Les approches psychologiques** (28 formations et ateliers). Six approches différentes sont proposées ; elles commencent toutes par une formation de sensibilisation :

- **La Gestalt** propose, d'une part, une première formation d'éveil à soi-même et, d'autre part, neuf ateliers : contact avec les autres, être et paraître, images de soi, etc. Créée en 1950, Gestalt signifie « mise en forme », elle met l'accent sur la prise en compte du ressenti émotionnel, ici et maintenant. Elle se présente comme « art de vivre » et vise à restaurer un rapport authentique à soi-même et au monde extérieur.

- **L'Analyse transactionnelle** : le stage « être avec soi et avec les autres » constitue la sensibilisation ; il est complété par des ateliers et un cycle de sept séminaires de base. L'analyse transactionnelle se présente comme une théorie de la personnalité et des rapports humains ; psychothérapeutique, elle est aussi démarche de formation et de développement personnel. Elle s'intéresse à la manière dont chacun vit et se comporte dans l'instant présent.

- **L'Analyse systémique** : (5 formations). L'analyse systémique considère le couple, la famille, les organisations comme des systèmes avec leurs équilibres, leurs règles explicites et implicites et les rôles définis à chacun de leurs membres.

- **L'Approche Gordon** : Thomas Gordon est un héritier de Carl Rogers ; il s'est inspiré des travaux sur la non-directivité pour élaborer une pédagogie de la relation concrète, pratique, « vivante ». Les formations ont pour thèmes le dialogue dans la vie quotidienne, l'écoute active, l'analyse des conflits, etc.

- **La Bioénergie analytique** : intègre les concepts analytiques (Freud, Reich, Klein) à ceux des approches psychocorporelles (Lowen, Winnicott) dans des formations intitulées : le corps relationnel, apprivoiser le diable intérieur, etc.

- **La Programmation neurolinguistique (PNL)** : se présente comme un nouveau mode de communication et de comportement humain allant de la thérapie à l'intervention en entreprise et à l'enseignement. La formation de sensibilisation « conscience de l'influence » peut être suivie d'ateliers : émotion, énergie, communication, etc.

**c) Les approches corporelles de la relation** : sont moins nombreuses que les précédentes (6 formations). Les formations utilisent la sophrologie, le langage du corps, le geste, etc.

**d) Les formations d'approfondissement** : elles comprennent des formations de développement du potentiel humain et des formations socioprofessionnelles.

- **Le potentiel humain** : ces formations s'adressent à des personnes désireuses de s'inscrire dans une dynamique de connaissance de soi et de créativité (Assertivité, Imagination, Créativité...).

- **Les formations socioprofessionnelles** : ces formations concernent quatre domaines :

- \* *La vie sociale et familiale* : vise à comprendre, percevoir et analyser les grands moments de l'histoire d'une famille.
- \* *L'enseignement et la formation* : cette filière s'adresse aux enseignants et aux formateurs d'adultes. Elle vise deux objectifs : le développement des aptitudes personnelles et l'acquisition d'outils.
- \* *L'entreprise* : les formations de cette filière avancent que le management en entreprise implique, d'une part, une compétence spécialisée, technique, économique, financière, mais aussi, d'autre part, des aptitudes et des capacités relationnelles nouvelles, soit une certaine conception de l'homme et de son environnement.
- \* *Le secteur santé* : les formations du secteur santé sont organisées sur demande et adaptées aux projets et objectifs des institutions et personnels de services de soin.

Elles se fondent sur la prise en compte et le développement des compétences humaines des personnels hospitaliers.

Face à cette diversité d'approches, à ces nombreuses propositions, que proposent les formateurs de Relations Humaines ? Et que font les stagiaires de ces contenus ?

Un point mérite d'abord d'être souligné parce qu'il envahit les propos de nos interlocuteurs : dans le DUFC, on ne parle pas de formation, mais de « stage » : on va « *en stage* », on « *fait des stages* », on est « *en stage de Gestalt, en stage Gordon* », etc. Et ceci est d'autant plus étonnant que, dans la plaquette de présentation, hormis pour le stage de base, ce terme n'apparaît jamais, on utilise les termes de formation, de sensibilisation, d'atelier ou pour les plus longues formations, de séminaires ou de cycles. D'où vient donc le terme de stage utilisé par tous ceux qui fréquentent les formations aux Relations Humaines et le DUFC ?

Nos interlocuteurs, interrogés à ce sujet, se sont déclarés incapables de répondre à la question, évoquant les « *souvenirs du passé* », la « *continuité de l'histoire : en 1970, on faisait des stages de dynamique de groupe ; en 1994, on fait des stages de conduite de réunion ou de bioénergie* ».

Mais plus encore qu'un souvenir du passé, il semble qu'« *être en stage...* » soit devenu une expression générique ; en effet, on ne s'en explique pas, l'expression se suffit à elle-même, chacun est sensé l'avoir comprise. En sorte que nos interlocuteurs ont été peu prolixes sur ce qu'ils faisaient en stage. Alors même que nous avons volontairement diversifié l'échantillon des formateurs interviewés et rencontré deux formateurs « en AT », un formateur « Gordon » et un formateur de « PNL », nous avons appris peu de choses sur les contenus, comme si chacun taisait sa spécificité, comme si les contenus ne revêtaient pas une importance primordiale et que l'important était à chercher ailleurs.

En effet, les discours de nos interlocuteurs se rejoignent : les formations aux Relations Humaines ne visent pas l'acquisition de connaissances théoriques, épistémologiques, sur les diverses approches mais la mise en pratique de notions, de concepts, susceptibles de générer des attitudes, des comportements nouveaux. Ainsi, l'objectif n'est pas que les stagiaires acquièrent l'AT ou n'importe quel autre courant, mais qu'ils l'utilisent, qu'ils fassent l'apprentissage des grilles d'analyse, des techniques, des outils que ces courants proposent ; bref, qu'ils fassent « *leurs gammes* » pour atteindre ce qui est le centre de la formation : la connaissance de soi et de son fonctionnement. Les exercices sont des « *prétextes* » à la mise en oeuvre de cette démarche ; il s'agit toujours et avant tout de se

mettre en relation avec soi-même, de manière verbale et non-verbale et en relation avec les autres. On notera ici, à nouveau, le « divorce » potentiel entre les discours des formateurs et les demandes de professionnalisation d'une partie croissante des publics. Si les techniques sont des prétextes pour les uns et des enjeux de professionnalisation, plus ou moins utopiques, pour d'autres, il y aurait, et sans ironie de notre part, un problème de communication entre les formateurs et leurs publics<sup>10</sup>.

Pour les stagiaires, ce sont les stages qui sont des prétextes pour rencontrer le groupe, pour « pointer des choses auxquelles on n'avait pas pensé » parce que le groupe fait « miroir », fait écho « même quand on se tait ». Ils partagent l'avis des formateurs : les objectifs des diverses approches sont les mêmes mais chaque courant, chaque « théorie » va mettre « un coup de projecteur ». La Gestalt va travailler sur l'émotionnel ; la bioénergie sur le corps ; l'AT va analyser les instances du moi ; Gordon, les besoins, les émotions, etc. Les diverses approches vont confirmer « ce qu'on avait déjà appris ailleurs » mais vont aussi permettre d'aller « plus loin ». Elles sont à la fois proches, complémentaires et « renforçantes ».

Enfin, la proposition d'une sensibilisation à plusieurs approches permet de ne pas amputer le parcours et de choisir ensuite, selon sa sensibilité, celle qui convient le mieux. Ainsi, certains se sentiront plus à l'aise dans une approche corporelle, sensitive ou émotionnelle, ou encore, dans une approche plus intellectuelle. « C'est un peu la même chose que ce que l'on dit, lorsqu'on parle d'esprit matheux, philosophique ou poétique... » ... « ou de style d'apprentissage » (La Garanderie)<sup>11</sup>.

En bref, pour chacun, stagiaires comme formateurs, « les courants se ressemblent »... « on y fait la même chose »... « même si le style de travail diffère » : on vise toujours le même but, celui de la connaissance de soi et de la communication avec les autres.

Personne ne fait état de coordination ou de confrontation entre ces différents courants ; l'enseignant d'AT ne parle pas de Gordon, ni de programmation neuro-linguistique. Chacun ne parle que de son approche et de ses techniques, même s'il reconnaît que les autres en sont proches. Et les stagiaires, eux-mêmes, n'articulent pas les différents stages (ils se font une « panoplie ») pas plus qu'ils ne les articulent à la formation « théorique » nécessaire à l'obtention du DUFC.

---

10 Pour une problématique de ce genre, la thèse de Pierre Besnard, *Sociopédagogie en formation d'adultes*, publiée aux ESF, en 1974.

11 A. de la Garanderie, *Le dialogue pédagogique de l'élève*, Paris, Le Centurion, 1984, 124 p.

## b) La formation « théorique »

La formation « théorique » est obligatoire pour tous les postulants au DUFC ; elle dure cinquante heures réparties en modules d'introduction et modules thématiques de 18 heures chacun. Les stagiaires choisissent un module d'introduction parmi les six modules proposés, et deux modules thématiques parmi les dix proposés.

Tous ces modules visent, à propos de thèmes spécifiques (la thérapie, le pouvoir, etc.) des apports de connaissances psychologiques, sociologiques, philosophiques, historiques, etc.

Seul, le module « outils méthodologiques » occupe une place à part et se veut à la fois théorique et pratique. Pratique parce qu'il se présente comme une aide aux stagiaires pour la délimitation de la recherche qu'ils mènent en vue de l'obtention du diplôme. Théorique parce qu'il aborde des questions plus générales à propos de la science, de ses fondements, de la découverte scientifique et de ses méthodes d'investigation.

La formation théorique occupe une position difficile dans le DUFC : elle a connu plusieurs modifications au cours de l'histoire (théorie des groupes puis introduction à la psychologie sociale) ; elle a duré 40 puis 50 heures ; elle se présentait auparavant sous forme d'enseignements magistraux qui posaient de sérieux problèmes aux publics en formation : « *peu intéressants pour les publics formés, ils étaient aussi incompréhensibles et indigestes pour les publics non-formés* » (BB, n° 7). C'est pourquoi elle a été réorganisée en modules d'introduction et en modules thématiques de courte durée, parmi lesquels les publics choisissent ce qui les intéresse.

Pourtant, malgré cette réorganisation, la formation théorique occupe toujours une position « *secondaire et difficile* » dans le DUFC. Et ceci pour deux raisons, d'abord parce qu'elle a été organisée « *pour légitimer la demande de diplôme* ». En effet, l'habilitation n'aurait pu être obtenue sur la seule présentation de stages de dynamique de groupe et de conduite de réunion. Aussi, pour obtenir le titre universitaire, il convenait d'inclure à la maquette des enseignements théoriques, des apports de connaissance en Sciences Humaines et la rédaction d'un mémoire.

Ensuite, la formation théorique conserve une position secondaire dans la formation aux Relations Humaines, parce que « *les gens ne viennent pas pour ça* ». Ils viennent pour « *faire des stages* », pour se retrouver « *en groupe* », pour « *vivre des choses ensemble* ». Et face à ce « *vécu très fort* », la formation théorique est perçue comme une obligation, un mal nécessaire, plutôt subi : « *on y vient avec des pieds de plomb* », mais un mal incontournable pour obtenir le diplôme.



Les stagiaires tiennent le même type de discours que les enseignants face à ces modules: ils subissent la formation théorique parce qu'elle est obligatoire pour obtenir le diplôme. Lorsqu'ils en parlent, ils ne disent plus comme précédemment : « *j'ai fait un stage Gordon ou AT* » mais « *j'ai fait 'aussi' la formation théorique* » sans jamais préciser le contenu des modules.

On constate un important clivage à ce niveau dans les formations aux Relations Humaines, les formateurs annoncent la formation théorique comme légitimation de la demande de diplôme universitaire, les stagiaires la vivent comme une obligation dont ils voient mal l'intérêt et qu'ils ne parviennent pas à articuler avec le reste de la formation.

Cependant, leurs réactions ne sont pas systématiquement négatives, elles dépendent, en fait, de leurs niveaux d'études antérieures : les plus diplômés y trouvent intérêt parce que ces modules leur permettent de réfléchir et de « *mettre à distance* » ce qu'ils ont vécu dans les stages et, pour eux, la formation théorique apparaît comme un travail de réflexion « *intéressant et complémentaire* » des stages.

Les moins diplômés, par contre, les trouvent « *trop théoriques* », ils estiment qu'à ce moment de la formation, « *ils sont retournés à l'école* » et qu'ils ont retrouvé, dans ces enseignements, ce qu'ils reprochent le plus à la formation initiale : des cours magistraux, des prises de notes, « *des intellectuels qui coupent les cheveux en quatre* », bref, c'est du « *jargon* », souvent incompréhensible et... « *ça coince* ».

Un double clivage apparaît dans le DUFC : celui de l'hétérogénéité des publics ; celui du dispositif et de l'articulation entre ce qu'on nomme les « *stages* » dans lesquels « *on vient vivre en groupe* » et la formation théorique où l'on retrouve un enseignement traditionnel.

Cette présentation peut paraître caricaturale, pourtant elle reflète ce que les stagiaires « *subissent* » : pendant 200 heures, les formations visent à faire disparaître tout rapport avec le système scolaire et ceci que ce soit dans les contenus, les types d'exercices, les modes de relation formateurs/formés, l'agencement de l'espace, du temps de formation, etc. Dans ces formations, il n'y a plus ni bureau : « *pas question de travailler avec des hommes et des femmes-troncs, on travaille avec le corps entier* » (BM, n° 4), ni enseignant, ni cours, ni cahiers, etc. Et pendant 50 heures, comme une brimade, les publics qui visent l'obtention du DUFC réintègrent le système scolaire avec des enseignants, des cours, des notes, des auteurs, des ouvrages, etc. La différence est trop grande pour n'être pas mal perçue.

On peut prendre un exemple : dans le stage « Oser parler » qui fait partie du Développement de soi et de son potentiel personnel, la session veut :

- d'une façon rapide, ou par des exercices-flash, aider à prendre conscience des moyens facilitant la parole ;
- mettre au pouvoir la créativité, la spontanéité ;
- par le travail de groupe, aider à trouver soi-même les réponses aux questions que chacun se pose ;
- mettre en valeur la liberté de s'exprimer.

La méthode consiste en exercices, jeux, échanges, emploi d'outils facilitant ou provoquant l'expression (marionnettes, masques, enregistrements, etc.). Six thèmes sont travaillés de manière verbale et non verbale : spontanéité, créativité, relaxation, concentration, travail de la voix, etc.

A côté de celui-ci, et dans la formation théorique, on trouve le stage « La morale en question ». L'objectif du module est d'aider les participants à élaborer une réflexion méthodique sur des questions éthiques au lieu de s'en tenir à des jugements hâtifs.

Pour cela, on puise :

- dans la philosophie analytique, pour les clarifications terminologiques ;
- dans l'histoire des mentalités pour la compréhension du rapport occidental à l'éthique ;
- dans la sociologie pour la prise en compte des variations dans les attitudes morales en fonction des positions et des trajectoires sociales ;
- dans la psychologie cognitive, sociale, clinique ;
- dans la sociologie comparée et la philosophie anthropologique pour aborder le débat relativisme/universalisme.

Bref, un contenu encyclopédique en quelques 18 heures de formation. C'est un exemple mais il s'en trouve plusieurs dans la plaquette du DUFC.

Pour montrer ce décalage entre stages de Relations Humaines et formation théorique, on peut également comparer le nombre de formations: en 1994, la plaquette de présentation du DUFC propose 78 « stages » et 7 formations « théoriques ».

On peut également comparer les types de savoirs transmis dans les formations : dans les stages, il s'agit de savoir-être : se découvrir, se connaître, découvrir les résonances, le corps, la voix, explorer ses émotions, ses blocages, ses besoins, ses répulsions, etc., et de savoir-faire : savoir entendre, savoir écouter, accueillir, s'exprimer, prendre la parole, animer, gérer les étapes d'une négociation, les conflits, une équipe, etc.

Dans les formations théoriques, deux types de savoirs sont transmis : des savoirs méthodologiques généraux permettant de mettre en oeuvre une démarche de recherche scientifique et des apports de connaissances thématiques.

Ainsi donc, se côtoient, de manière déséquilibrée et sans grande articulation, des formations de développement personnel, proches pour certaines de la thérapie et de la dynamique de groupe qui visent le savoir-être et un certain nombre de savoir-faire et des formations universitaires, rendues comparativement caricaturales, qui visent des apports de connaissances méthodologiques et théoriques pour permettre aux stagiaires l'obtention d'un diplôme universitaire.

Le DUFC vise donc presque exclusivement l'acquisition de méthodes et techniques de développement personnel, existentiel, l'acquisition de savoir-faire comportementaux, relationnels, d'outils de communication et de techniques d'intervention ; l'ensemble de ces méthodes, techniques et outils étant référés à différents courants psychologiques et psychosociologiques.

Dans ces formations, il s'agit toujours de régler des problèmes, des difficultés de vie, de communication, de relations et ainsi, d'être « *mieux avec soi-même et avec les autres* ». Bref, il s'agit d'acquérir des méthodes et techniques pour mieux se connaître et mieux s'adapter.

Les savoirs épistémologiques, méthodologiques et les résultats de recherche en Sciences Humaines sont peu développés dans les formations aux communications et ne sont présents, de manière succincte, que dans la formation théorique.

Les savoirs préexistants des stagiaires apparaissent centraux dans ces formations : tout exercice apparaît fondé sur le « *déjà là* », sur l'expérience des personnes en formation mais il s'agit, le plus souvent, de savoirs personnels, expérientiels<sup>12</sup>, plus que de savoirs professionnels (hormis en ce qui concerne les formations socioprofessionnelles) ou sociaux.

Le référentiel annonce cinq types de savoirs : des savoirs épistémologiques, méthodologiques, des résultats de recherche dans les principales Sciences Humaines, des techniques de recherche et d'intervention et les savoirs pratiques, les connaissances professionnelles, existentielles et culturelles des formateurs en formation. Parmi ces savoirs, le DUFC transmet des méthodes et techniques de développement personnel, des techniques d'intervention, des savoir-faire de communication et se fonde sur les savoirs existentiels des per-

---

12 S'agirait-il d'une nouvelle maïeutique socratique ? Peut-être, si l'on considère qu'il s'agit de libérer plutôt le « sujet » et de postuler qu'en faisant du « sujet », on fait aussi de l'acteur.

sonnes en formation ; par contre, il mobilise peu les savoirs professionnels et sociaux des formateurs en formation, peu de connaissances épistémologiques et peu de résultats de recherche en Sciences Humaines, hormis de manière incidente dans la formation théorique ; de ce point de vue, le DUFC ne contribue pas à la satisfaction de l'ensemble des besoins fondamentaux de formation de formateurs.

CONTENUS	
<p>Le DUFC est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de méthodes, techniques d'intervention qui prennent appui sur les connaissances psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques ;</li> <li>- à la prise en compte et l'analyse des savoirs expérimentiels (personnels) des personnes en formation ;</li> <li>- à la prise en compte et à l'analyse, dans les formations socio-professionnelles (13 stages sur 78), des savoirs professionnels des personnes en formation.</li> </ul>	<p>Le DUFC n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de savoirs épistémologiques, méthodologiques, de résultats de recherches pluridisciplinaires.</li> <li>- à la prise en compte et l'analyse des savoirs professionnels et sociaux des personnes en formation (hormis dans les stages signalés ci-contre).</li> </ul>

#### 4. LES POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

##### a) Les points d'ancrage et les formes de travail pédagogique dans les stages

Dans la plaquette de présentation de la formation, la pédagogie est dite concrète et participative. Le travail est fondé sur la personne et sur le groupe en formation. Il se fait à partir de situations, d'expériences personnelles, familiales, parfois professionnelles. Certaines approches utilisent le corps, la relaxation, le langage non-verbal, le yoga, l'éveil sensoriel, etc., mais aussi la créativité : dessin, écriture, danse, théâtre, etc. Les situations, les expériences, peuvent être fournies par les stagiaires ou proposées par les formateurs sous forme d'exercices, mises en situation, jeux de rôle, mais aussi d'expérimentations et de réalisation de tâches concrètes, individuelles ou collectives.

La progression du travail se fait en trois temps : expression ou réalisation, mise à distance, verbalisation et analyse. Plus des deux-tiers des stages font état d'apports d'informations, d'exposés, et ceci, plus particulièrement, dans les formations socioprofessionnelles.

Dans les stages, les points d'ancrage de la formation reposent sur « le vécu » des personnes en formation ; les formes de travail pédagogique se fondent sur le groupe, l'expression de soi et l'écoute, des exercices, des activités de mise en situation et de feed-back.

- **Le « vécu »** : le travail pédagogique des stages de Relations Humaines se fonde sur le « vécu » des personnes en formation. Cette notion traverse les écrits et les propos des interviewés. Elle constitue, comme le « stage » déjà évoqué, une catégorie de pensée pratique, partagée, commune ; mais de quoi s'agit-il en fait ? S'agit-il d'une « entrée » dans la quotidienneté ? D'une expression des affects ? Ou s'agit-il de questionner une expérience intimement socio-psycho-affective ? C'est loin d'être clair à la lecture de la plaquette de présentation des formations, il apparaît que, selon les courants, cela peut être un peu tout cela.

Il s'agit, tout autant, de « reprendre contact » avec son vécu, d'explorer, d'exprimer ses souvenirs, ses émotions, ses sentiments, de percevoir ses états de conscience, ou encore, de développer des facultés de créativité.

Mais c'est aussi « vivre » : vivre l'instant présent, vivre de nouvelles expériences, être plus à l'aise dans sa peau, dans son corps, selon ses exigences, ses besoins, sa sexualité, « aller pas à pas à la découverte de nous-mêmes en écoutant ce que notre corps a à nous dire », découvrir son Moi corporel, son Moi présentiel, son Moi phonique...

C'est encore « rappeler son enfance » : l'état du Moi-enfant qui est le réservoir des affects, le domaine des sentiments, des désirs et besoins, la source de la joie de vivre.

Ou encore, c'est « utiliser les expériences de la quotidienneté » pour les réfléchir et les analyser ; il s'agit dans ce cas d'une « pédagogie concrète », appliquée à des situations de la vie quotidienne, familiale et autres et « chacun des stagiaires est invité à rechercher dans son expérience passée, des situations problématiques qui permettront de rendre le travail du stage le plus riche possible ».

On le constate, cette notion de vécu est, on ne peut plus, polysémique.

Pour travailler « ces vécus », les stages de Relations Humaines privilégient l'écoute, l'expression et le respect de soi et des autres.

C'est l'écoute que chacun se donne à lui-même et donne aux autres : écoute de soi, de ses émotions, de ses besoins, de ses peurs et écoute des autres, de leur ressenti, de leurs impressions, de leur parole.

Et c'est l'expression, car il s'agit de dire, d'oser s'exprimer, de dire non, de dire ses désaccords, ses besoins, ses blocages. Il convient d'accueillir et d'accepter sa parole et son vécu tout autant que ceux des autres. Cela implique l'absence de préjugés, de jugements de valeur, le droit à la différence, le droit à l'erreur, à la contestation, au désaccord. Cela ne résout pas les problèmes, mais cela permet de « déblayer » et de voir plus clair ; de dire ce qui est le plus souvent intériorisé, « *dans les tripes* » et cela permet de « *dédramatiser* ».

C'est enfin le respect : respect de la personne, de sa parole, de sa liberté ; acceptation pleine et entière de ce qu'elle dit et de ce qu'elle est. La « *règle du jeu* » des stages de Relations Humaines est le volontariat et la prise de responsabilité : chacun reste libre de s'impliquer ou pas et respecte le choix des autres. Cette position axiologique et pédagogique du respect de chacun, du droit de tous à l'expression, etc., pose la question du relativisme culturel et des limites de la tolérance.

Peut-on (et faut-il) respecter, écouter, comprendre, excuser toutes les positions et toutes les opinions ? Le traitement psychologique, individuel, des idéologies extrémistes est-il possible ? Est-il souhaitable ?

- **Le groupe** : ce travail ne se fait pas seul, mais en présence, en inter-relation, en « *synergie* » avec un groupe. Il y a des personnes qui écoutent, qui entendent, qui participent, qui s'expliquent ; l'énergie du groupe est « *captée pour devenir motrice de la vie du groupe et de la transformation des personnes* ». La verbalisation dans le groupe et par le groupe, par effet de miroir et d'écho, est utilisée pour produire des prises de conscience, des reculs, des analyses qui vont modifier les habitudes, changer les opinions, les croyances.

C'est la personne qui « *produit* » la situation mais c'est le groupe entier qui la fait vi-

vre. Et il peut la faire vivre parce qu'il fonctionne comme un lieu privilégié, un lieu où « *il n'y aura ni mon chef, ni mes collègues pour me juger* ». Le groupe est, en effet, éphémère, atemporel et artificiel (au sens de déconnecté des réalités sociales) : il permet de vivre à l'extérieur de sa famille, de son milieu, de son entreprise. Il devient aussi groupe d'appartenance : on vient pour rencontrer « *des gens dont on sait qu'ils vous respectent à 100%* » ; c'est également un « *point fixe* », une « *bouée de sauvetage* », un lieu de régulation qui permet de dire « *tout ce qui ne va pas* », de « *déposer son paquet* ». Le groupe, dans les stages de Relations Humaines, présente donc des caractéristiques très spécifiques ; c'est un groupe décontextualisé ; un lieu de vie à la fois réel et clos. Cet espace « laboratoire », ce qui s'y ressent et s'y échange, est-il pour autant porteur d'actions transformatrices ?.

- **La démarche pédagogique, les exercices et les expérimentations** : la démarche pédagogique mise en oeuvre semble relativement identique dans les différents courants : il s'agit de dire ou de faire, de questionner, de prendre conscience, de mettre à distance, de verbaliser et d'analyser.

Ce qui différencie les approches, ce sont les types d'exercices, d'activités, de techniques et d'outils proposés. Ils sont extrêmement nombreux et variés ; on peut les classer en quatre grands ensembles : les mises en situation, études de cas, simulations, jeux de rôles, expérimentations de situations de relation ; les travaux de relaxation, éveil sensoriel, affectif, yoga, travail corporel ; les psychodrames et sociodrames et, enfin, les activités de créativité, ateliers de réalisation, dessin, écriture, danse, musique, théâtre, etc.

Ce qui les différencie également, ce sont les « matériaux de travail » : travail sur soi, sur l'expérience et le vécu mais également travail sur le corps, la respiration, le geste ou encore, travail d'expérimentation et de réalisation de tâches individuelles ou collectives. Mais, dans chaque démarche, on essaie de repérer les différents niveaux de ressenti : corporel, psychologique, émotionnel, rationnel, intellectuel. Bref, il s'agit de travailler « sur et avec » la globalité de l'être humain.

- Enfin, le dernier moyen de travail utilisé dans un certain nombre de stages de Relations Humaines est le **feed-back** : le groupe reste un lieu « *en dehors* », aussi les stagiaires sont-ils invités, plus particulièrement pendant les évaluations, à « *faire les ponts* » avec leur vie personnelle, familiale, professionnelle. Ce sont eux qui choisissent de les faire ou de ne pas les faire. Pour les formateurs, il s'agit seulement de leur demander d'évoquer des situations semblables, des réutilisations possibles, probables de ce qu'ils ont découvert, de ce qu'ils ont appris et compris sur eux-mêmes. Face à ces invitations, les réactions sont contrastées : certains stagiaires envisagent des modifications, d'autres annoncent « *faire la part des choses* » et garder pour eux ce qu'ils ont découvert. Parce que, souligne un formateur,

ce qu'ils ont découvert, c'est l'expérience de nouvelles relations, de « *relations privilégiées* » et qu'ils doivent rester vigilants parce que « *ce n'est pas la réalité* ».

La logique de ce travail consiste donc, après des remises en cause touchant un certain équilibre personnel et psychologique, à laisser aux intéressés le soin de se re-structurer, de se re-composer, de se re-situer d'abord au sein du groupe et ensuite dans le cadre des situations de la vie quotidienne. En effet, les déterminations des situations réelles des stagiaires sont, dans les formations de Relations Humaines, ou bien évacuées, mises entre parenthèses, ou bien introduites dans des lieux d'expression verbale (ou corporelle) en marge ou à l'abri de ces situations. Le groupe est un lieu privilégié, soulignait une stagiaire, « *où il n'y a ni mon chef, ni mes collègues* ». La dynamique du groupe en formation s'exerce au niveau des dimensions interpersonnelles ou des dimensions individuelles des relations, mais elle ne s'insère pas dans les relations sociales réelles : ce sont les personnes en formation, elles-mêmes, qui, ayant vécu de nouvelles formes de relation dans le groupe, vont essayer de les transférer et de trouver un nouveau mode d'équilibre en situation réelle.

En conclusion, le mode de travail pédagogique dans les stages, c'est d'abord et avant tout, la vie d'un groupe et le « vécu » des personnes qui composent ce groupe. Celui-ci a été organisé et composé pour le stage ; c'est un groupe éphémère, inscrit en dehors de la vie réelle. Il devient le médiateur de la formation et de la transformation des attitudes et habitudes des personnes qui le composent, à partir de la mise en place de relations privilégiées faites de respect, de liberté et d'authenticité.

## **b) Les points d'ancrage et les formes de travail pédagogique dans la formation théorique**

Les formes de travail utilisés dans la formation « théorique » sont peu précisés dans la plaquette de présentation du DUFC. Celle-ci souligne seulement que les modules se fondent sur un questionnement théorique : les stagiaires questionnent et découvrent ce que signifie des thèmes ou des notions aussi vastes que ceux de thérapie (ses usages, sa nature, sa signification sociale), de pouvoir (son fonctionnement et sa signification, les insuffisances des théories à son sujet), de langage (ses différentes fonctions et ses difficultés), etc.

Il n'est évidemment plus question, dans ces modules, de fonctionnement en groupe, ni de travail sur le vécu des stagiaires, mais, tout au contraire, d'enseignement et de questionnement théoriques.



Les enseignements sont des « *cours structurés, en chapitres et en sous-chapitres* » mais face à la difficile position occupée par la formation théorique dans le DUFC, les formateurs ont été contraints de modifier les formes de leur travail pédagogique.

En effet, face à la distorsion entre ce que les publics vivent dans les stages et ce qu'un enseignement peut leur proposer, ils ont transformé leur mode d'approche du travail théorique et tentent de plus en plus de répondre aux demandes et aux besoins des stagiaires. Ils ont ainsi été amenés à créer des modules supplémentaires : un module « *biographie* » quand se sont multipliés les mémoires autobiographiques, un module « *outils méthodologiques* » pour aider les stagiaires à mener leur travail de recherche, etc.

De plus en plus souvent, ils « *abandonnent* » les cours au profit de discussions et de débats avec les stagiaires. Lors de ceux-ci, ils utilisent le questionnement systématique, la prise de recul, le doute, parfois même la « *provocation* » pour obliger les stagiaires à questionner ce qu'ils ont vécu dans les stages et qu'ils présentent comme des évidences, des certitudes, des croyances.

La formation théorique devient alors un lieu où l'on « *déconstruit* » et « *ça décoiffe* », parfois même « *c'est perçu comme hostile* », comme incompréhensible par rapport à ce qui se fait dans les stages et « *on se demande comment nous faisons pour travailler ensemble ; comment tout ça peut faire un diplôme* ».

On retrouve ici le déséquilibre de la formation du DUFC : des stages « *forts* », nombreux, qui représentent les quatre-cinquième de la formation ; stages dans lesquels les personnes en formation « *parlent* » d'elles, s'occupent d'elles, s'expriment, s'analysent, se libèrent, se dynamisent, etc., et une formation théorique qui ne représente qu'un cinquième de la formation et qui tente, tant bien que mal, de questionner et de mettre à distance les stages eux-mêmes et leurs effets possibles d'assujettissement.

En conclusion, le point de départ et le moyen de travail pédagogique est le sujet en formation, sa libération, sa redynamisation et la co-formation des personnes dans et par le groupe, bref, le DUFC, comme toute formation aux Relations Humaines, vise le « *jaillissement du sujet* ». Mais il ne traite que des dimensions individuelles et interpersonnelles des sujets en formation : il « *travaille* » sur leurs aspirations, leurs intentions, leurs motifs, leurs difficultés, leurs blocages, voire leur « *mal-être* », et ne prend pas en compte leurs conditions réelles de vie quotidienne, professionnelle et sociale ; il ne prend pas en compte explicitement les rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social.

Il n'y a pas, dans ce type de formation, de mise en oeuvre réelle de situations d'alternance ; il n'y a pas de lien organisé entre situation de formation et situation professionnelle

et sociale. S'il y a cependant embryon de formation alternée, c'est au sens élargi que l'on trouve, par exemple, chez Georges Lerbet<sup>13</sup>, à savoir, « le moyen de croiser les différents tissus personnels, (...) les liens intra, interindividuels ».

Mais, on peut se demander, avec M. Lesne, dans quelle mesure les dynamisations individuelles suscitées peuvent s'opposer aux structures, à ce qui est « socialement institué »<sup>14</sup>.

A l'inverse du DUFC, le référent que nous avons élaboré, s'inscrit dans le « socialement institué », dans les structures de la société globale ; il se fonde sur les conditions de vie des personnes en formation ; il prend en compte les dimensions sociales réelles de leurs relations et les rapports sociaux qui déterminent leurs positions et situations sociales. En outre, pour modifier ces positions et situations, il organise la formation autour d'actions d'alternance professionnelle ou professionnalisante.

Le DUFC, qui ne se fonde pas sur les situations de vie réelle des stagiaires, qui organise la formation autour d'un groupe éphémère, atemporel, décontextualisé, pose le problème du transfert des capacités acquises. La formation se centrant sur la seule modification du sujet et de ses attitudes, sans viser la transformation des situations professionnelles et sociales s'avère peu adéquate pour contribuer à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs dans leurs dimensions professionnelles et sociales réelles.

POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFC se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et sur l'analyse des interactions et inter-relations des personnes et du groupe en formation ;</li> <li>- sur le développement de pratiques de questionnement, mise à distance, libération de la parole</li> <li>- sur l'utilisation d'une alternance au sens large entendue comme jonction de la formation avec les situations de vie personnelle quotidienne des stagiaires et parfois professionnelle.</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFC ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et sur l'analyse des conditions réelles de vie professionnelle, sociale des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social ;</li> <li>- sur développement de pratiques de co-formation ;</li> <li>- sur la mise en oeuvre et sur la gestion d'une alternance réelle.</li> </ul>

<sup>13</sup> Interview de Georges Lerbet, à paraître, *Educations*, 5 p.

<sup>14</sup> M. Lesne, *op. cit.*, p. 111.

## 5. LES SAVOIRS ET LE RAPPORT AUX SAVOIRS

On a déjà fait allusion aux savoirs dans la présentation des contenus de formation et on n'étonnera guère en annonçant qu'il y a peu d'apports de connaissances scientifiques, peu de savoirs théoriques, disciplinaires, transmis et produits dans le DUFC, dès lors qu'il s'agit de stimuler la production de savoirs « sur soi », de savoir-être et de savoir-faire.

### a) Des apports de connaissances réduits

En effet, les apports théoriques<sup>15</sup>, les apports de connaissances sont peu nombreux dans la formation. Les plus nombreux ont lieu à l'issue du stage de base lorsque les participants questionnent les formateurs sur les différents courants et sur leurs fondateurs : qu'est-ce que l'AT ? que signifie PNL ? Que fait-on en bioénergie ? Qui était Thomas Gordon ? Il ne s'agit d'ailleurs pas d'apport de connaissances structurées mais de transmission d'informations.

Hormis ce moment, les apports théoriques sont quasiment inexistantes dans les stages ; on les fait « *en plus* », brièvement, au détour d'un débat ou d'une journée de stage ; ils consistent à donner un nom d'auteur, à évoquer un ouvrage, à présenter les grandes lignes d'une théorie et parfois, mais rarement, à distribuer une bibliographie. Cette situation ne constitue pas un problème pour les formateurs puisque, d'une part, la finalité des stages n'est pas celle-là et que, d'autre part, ce ne sont, ni les savoirs théoriques, ni les connaissances scientifiques qui sont valorisés dans les formations aux Relations Humaines.

Elles ne visent pas, en effet, à favoriser ou à développer des apports de connaissances ; l'objectif n'est pas de connaître un courant, ses fondements, ses auteurs, mais d'utiliser les techniques et de les mettre au service de la personne en formation et de sa recherche. C'est cette recherche de soi qui constitue bien la finalité de la formation et les courants, quels qu'ils soient, sont les outils et les moyens de cette quête.

Cette situation convient à la plupart des stagiaires puisqu'ils sont « *venus pour ça* », c'est-à-dire pour faire cette démarche concrète de vie de groupe et de découverte d'eux-mêmes. Dans ce cas, les apports théoriques ne les intéressent pas, ne constituent pas leurs préoccupations : il s'agit bien davantage de vivre pour soi et dans le groupe et s'il y a apprentissage, c'est celui de ces savoirs personnels et collectifs.

---

<sup>15</sup> Les responsables de formation, comme les formateurs, nomment « apports théoriques » ce qui correspond à une logique d'enseignement sous-tendue par une logique de contenus déconnectés des logiques d'entraînement et de mise en situation.

Cependant, cette position n'est pas unanimement partagée, et quelques stagiaires - minoritaires, il est vrai - regrettent l'absence d'apports théoriques, le manque de références ou de supports, l'absence de relation avec la recherche. Ceux-là vivent la situation de formation comme une insatisfaction, une frustration, d'autant plus difficile à supporter, disent-ils, qu'il s'agit d'une « *formation universitaire* ». Et qui dit Université, dit aussi sérieux, caution, recherche, formateurs de formateurs, chercheurs, etc. Toutes choses qu'ils estiment ne pas trouver dans le DUFC.

Et cela semble logique dès lors que la formation ne vise pas cet objectif, puisqu'aucun formateur rencontré ne fera spécifiquement état d'apports de connaissances, ni état de recherches en Sciences Humaines, hormis le formateur des unités théoriques qui, lui, soulève le problème et souligne « *la rupture dramatique dans le DUFC entre théorie et pratique* ». Rupture à deux niveaux : d'une part, l'incapacité des recherches en Sciences Humaines à résoudre les problèmes des praticiens et, d'autre part, la lutte, inégale et perdue d'avance, à mener vis-à-vis des stages et du « vécu ».

Sur le premier point, on reprend l'exemple qu'il donne du module théorique « Langage et Communication » : « *Quand bien même, je leur ai présenté les résultats des recherches linguistiques, sociologiques, psychologiques, voire psychanalytiques ou philosophiques en matière de communication, ils ne sont pas plus avancés face aux problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain et me disent : « oui, certes... mais avec tout ça, comment faut-il parler pour être compris ? » Et là, je ne peux pas leur répondre, les recherches théoriques ne peuvent pas leur répondre. (...) Alors, cette année, je leur ai dit : « La théorie ne sert à rien, elle ne sert qu'à être plus cultivé, plus distancié, plus intelligent mais elle ne sert pas à résoudre les problèmes de communication... Ce fut un beau tollé » (BB n° 7), mais la provocation a eu, au moins, l'avantage de développer le questionnement et la mise à distance des stagiaires face à ce qu'ils vivent en stage.*

Néanmoins, sur le second point, le formateur souligne l'inégalité de la lutte entre théorie et pratique car « *un stage de 20 heures, c'est très, très puissant, beaucoup plus que 20 heures de cours d'où l'on peut sortir sans avoir rien compris, sans avoir rien appris !* ».

## **b) Des savoir-être et savoir-faire**

Dans les stages de Relations Humaines, on apprend « *à être et à vivre* » et ces savoirs-là n'ont rien à voir avec les connaissances et les savoirs théoriques habituellement transmis en formation. Ils sont d'autant plus puissants qu'ils sont d'abord, et exclusivement, ceux des personnes elles-mêmes et ceux du groupe et non plus ceux d'un formateur

ou d'une discipline. En effet, toute action de formation en Relations Humaines est fondée sur un présupposé, un « *a priori têtue* », celui de l'existence de savoirs et de potentialités personnels.

Ainsi en est-il du savoir-communiquer : tout le monde communique, donc tout le monde sait communiquer. Mais comment communique-t-on ? Quelle conscience a-t-on de la manière dont on communique ? Comment amplifier, améliorer la communication ? Comment la rendre plus efficace ? Ce sont les questions que posent les formations aux Relations Humaines. Ce sont les savoirs qu'elles visent à développer ; non pas sous forme de connaissances théoriques à faire acquérir, pas plus que de savoirs ou de non-savoirs mais de savoir-faire, de compétences à faire émerger, à développer : savoir dire, savoir comprendre et se faire comprendre, savoir respirer et se mouvoir, etc. Bref, de manière globale, il s'agit de savoir-être et de savoir-vivre.

Les questions du savoir-être et du savoir-vivre comme nécessité personnelle et professionnelle reposent sur un double présupposé :

- les exigences du monde social tel qu'il est, induisent des normes en la matière ;
- les individus doivent s'appropriier ces normes pour s'adapter au monde social d'aujourd'hui.

Normes et savoirs sont intériorisés chez chacun sous forme de connaissances expérientielles, savoirs de la vie, savoirs du passé et de l'enfance ; l'action de formation vise à les faire émerger, à les questionner, les faire vivre ou revivre. C'est en cela qu'il y a dans les formations aux Relations Humaines « *création de connaissances* », sans que soit explicité comment on passe du savoir expérientiel, ici et maintenant, à la connaissance, ni quelle est la nature de celle-ci : réflexive, méthodologique, etc.

Pour que cette création ait lieu, on se fonde sur les motivations des personnes en formation : motivations à comprendre, besoins de savoir, curiosité, réalisation de soi, aspirations à un mieux-être... mais aussi, sur la mise en situation, la mise en place de situations-problèmes, l'insatisfaction, etc. Tout ceci déclenche et soutient l'action dynamique de la personne en recherche d'elle-même.

### **c) Le savoir intransmissible du groupe**

Enfin, cette création de connaissances se fait dans le groupe et par le groupe, parce qu'il y a, entre les personnes, dissymétrie de savoirs, d'informations, d'expériences et de savoir-faire, ce qui favorise la co-formation, la formation mutuelle à l'intérieur du groupe, mais aussi l'auto-formation de chacun de ses membres.

Pour qu'il y ait formation mutuelle, l'écoute et la parole sont soutenues, favorisées, parce qu'elles véhiculent les savoir-être et les savoir-faire des personnes et la confrontation de ceux-ci va créer le savoir du groupe.

Ce savoir se fonde sur le vécu, l'expérience, l'observation, le partage. Il est composé des interactions, des interrelations des personnes entre elles, mais aussi des interprétations subjectives de ces relations, des significations que les personnes donnent à ce qu'elles vivent ; il s'agit davantage d'échanges de compréhension que d'une explication ou d'une compréhension commune.

Il en résulte une valorisation de ces significations et de ces interprétations subjectives et le renoncement à l'usage de critères explicatifs au nom de la variété des situations et des visions personnelles. Pour comprendre, les personnes n'ont besoin que d'elles-mêmes et de l'effet catalyseur du groupe et du formateur.

Ce qui signifie que les « *prises de conscience et les savoirs induits* » sont doublement contextualisés. Ils dépendent, d'une part, des logiques biographiques et des situations vécues par les personnes et, d'autre part, des relations nouées dans le groupe.

Enfin, ces savoirs du groupe, ces échanges de compréhension, n'appartiennent qu'au groupe en situation et aux personnes qui le composent ; ils ne peuvent être ni transmis à d'autres, ni amalgamés, ni capitalisés, hormis par les personnes elles-mêmes.

Ainsi, les savoirs produits restent difficilement transférables, ils appartiennent au groupe qui les a fait émerger et chaque participant en retire ce qu'il estime nécessaire à son mieux-être et à la compréhension de son propre fonctionnement et des situations qu'il rencontre.

En conclusion, les formations aux Relations Humaines valorisent quasi-exclusivement les savoir-être, savoir-vivre et les savoir-faire utiles à la communication et à la relation. Il n'y a pas mobilisation de connaissances épistémologiques ou théoriques mais mobilisation des méthodes, techniques et outils de communication des courants de la psychologie, de la psychanalyse et de la psychosociologie.

Ces savoirs méthodologiques et techniques permettent aux personnes de mieux se connaître et de mieux connaître leur mode de relation aux autres. A partir de ces connaissances nouvelles, elles peuvent faire le choix de modifier (ou non) leur manière d'être, de communiquer, de s'exprimer, de rencontrer les autres, de diriger, etc., bref, modifier leur manière de vivre. Les savoirs produits dans ces formations aux Relations Humaines sont des savoir-être, des savoir-vivre, savoir-faire qui appartiennent en exclusivité à la personne en formation et au groupe et qui sont difficilement transmissibles, transférables ; il y a rarement formalisation des savoirs acquis et produits.

Les méthodes et techniques questionnent pour transformer et adapter mieux mais personne ne les questionne, ne questionne leurs présupposés, ne les remet en cause, ne les transforme ; bref, méthodes et techniques sont l'oeuvre des maîtres à penser des différents courants de psychologie et le seul rapport mis en oeuvre dans les formations aux Relations Humaines est un rapport d'application mais non de questionnement et d'enrichissement.

La connaissance psychologique appartient au savant, au chercheur, au spécialiste de psychologie, de psychanalyse ou de psychosociologie et entrer dans une école ou un courant signifie en faire fonctionner les méthodes et les outils d'abord sur soi puis sur les autres mais sans mise à distance pour les analyser, les critiquer, voire les modifier.

La pratique n'est pas productrice de connaissances formalisées, de nouveaux outils ou techniques (hormis par les chercheurs). Le mouvement dialectique théorie-pratique n'existe que dans un seul sens, celui de l'investissement des connaissances mais n'a pas le retour du questionnement des savoirs, ni de la formalisation des savoirs pratiques pour la production de nouvelles connaissances théoriques.

Dans le référent, les savoirs sont épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques et les rapports à ces savoirs sont des rapports dialectiques d'investissement (les savoirs éclairent les pratiques), de mobilisation (les savoirs génèrent de nouvelles pratiques), de formalisation et de production (les savoirs sont confrontés aux pratiques et de nouvelles connaissances sont générées par l'action).

Le DUFC contribue à la satisfaction des besoins de formation en ce sens qu'il transmet des méthodes et techniques d'intervention, de communication ; les rapports qu'il entretient à ces savoirs sont des rapports d'investissement et d'application, néanmoins, cette satisfaction est partielle dès lors qu'il omet la transmission de connaissances épistémologiques et théoriques, pluridisciplinaires, leur mobilisation dans l'action, leur formalisation et la production de nouvelles connaissances.

### SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS

<p>Le DUFC s'avère adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de savoir-être et à l'acquisition de savoir-faire ;</li>   <li>- au développement d'un rapport d'application des méthodes et outils transmis dans la formation ;</li>   <li>- à l'investissement des méthodes et techniques psychologiques pour l'épanouissement du « sujet ;</li>   <li>- à la production de savoirs « sur soi » non transférables, non généralisables.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne permet pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'appropriation, l'utilisation de savoirs épistémologiques, théoriques, pluridisciplinaires et méthodologiques ;</li>   <li>- la transformation des rapports aux savoirs des stagiaires ;</li>   <li>- la double prise de distance par rapport aux savoirs théoriques et aux savoirs pratiques et à leur dialectisation ;</li>   <li>- la dialectique de la mobilisation, de l'investissement et de la formalisation des savoirs ;</li>   <li>- à la production de savoirs capitalisables, réfutables et cumulables.</li> </ul>
--	---



## 6. L'ACTION ET LE RAPPORT À L'ACTION

### a) Une action transformatrice de soi

Les formations aux Relations Humaines ne se réfèrent pas de manière explicite à l'action.

Elles fonctionnent à partir de la verbalisation et de l'analyse du vécu des personnes en formation et visent, par ce travail, à modifier des habitudes, des attitudes, des croyances, afin d'atteindre un mieux-être et un mieux-vivre.

Cette action sur soi va produire l'émergence d'un « *être nouveau* », d'une nouvelle personne. Ce travail d'émergence se fait, non par une démarche individuelle, mais en relation, en interaction avec un groupe, dans un échange de compréhensions intersubjectives. Ce groupe n'existe que pour ce faire : il a été réuni, créé pour cela ; il fonctionne dans un espace, un temps et avec un mode d'organisation spécifiques.

Pour chaque personne, le groupe se situe en dehors de ses conditions et situations de vie réelles. On agit certes sur soi et dans le groupe, mais celui-ci se situe dans un « *ailleurs* », déconnecté de la réalité, un « *ailleurs chaleureux et respectueux* », ailleurs privilégié et un peu mythique qui n'a pas grand chose à voir avec les réalités personnelles, familiales et professionnelles des personnes en formation.

Mais on postule qu'ayant, dans ce groupe, « *débloqué ses inhibitions* », ayant fait émerger ses désirs et ses besoins, ayant analysé ses difficultés, la personne-sujet ira mieux et donc vivra mieux. Et non seulement qu'elle vivra mieux dans ce groupe, mais par effet de « *perméabilité* » (ou de transfert supposé), qu'elle ira mieux dans l'ensemble de sa vie. En effet, libérée dans le groupe et se connaissant mieux elle-même, elle sera « *mieux dans sa peau* », plus assurée, elle agira mieux et sera plus efficace.

Les formations aux Relations Humaines visent donc une action transformatrice de soi qui produit réassurance, confiance, adaptation et qui transforme la relation à soi-même, mais aussi, la relation aux autres et au monde. Et ce mieux-être à soi induit un mieux-être au monde et produit un individu plus sociable et une action plus efficace. En bref, il s'agit d'être mieux pour vivre mieux et agir mieux.

### b) Une transformation du monde

Cependant, on peut mener plus loin le raisonnement et avancer que l'action sur soi modifie d'abord le rapport au monde mais peut aussi modifier le monde lui-même. En effet, il suffit « *de changer une roue dentée dans un mécanisme pour changer le fonctionne-*

*ment du mécanisme entier* » ; il suffit de fournir à son chef de service « *une autre réponse que celle qu'il attendait* » (ND, n° 3), pour le « *désarçonner* » et l'obliger à trouver une autre réponse, à modifier son fonctionnement, sa manière d'être ou le fonctionnement d'un service, etc. On viserait donc la transformation des institutions par la transformation des individus et l'amélioration des organisations par l'amélioration des relations. En bref, la modification du monde par l'harmonisation des Relations Humaines.

Utopie ? Un peu, certes, mais cet objectif rejoint celui du mouvement des Relations Humaines né entre 1930 et 1940 aux États-Unis. Ce courant, en réaction au taylorisme et à l'Organisation Scientifique du Travail, avançait que l'ouvrier n'est pas seulement une « main » mais aussi un « coeur » et qu'il apporte à son travail des besoins psychologiques plus ou moins conscients qu'il cherche à satisfaire à travers les relations qu'il noue avec ses collègues ou ses supérieurs (besoin de sécurité, de reconnaissance, affectivité, agressivité, colère, solidarité, etc.)<sup>16</sup>.

Aussi, améliorer les Relations Humaines permettrait de résoudre les problèmes de fonctionnement des organisations (les machines qui cassent, les services non productifs, les relations tendues, etc.). Mise en doute dans les années 1975, cette approche par les Relations Humaines semble revenir en force depuis quelques années. Mais elle s'est relativement modifiée, il ne s'agit plus de Relations Humaines, mais de ressources humaines, de management stratégique, de partenariat social ; les services du personnel sont devenus des Directions des Ressources Humaines (DRH) et les chefs du personnel, des Ingénieurs en Ressources Humaines (IRH). L'école des Relations Humaines est ainsi devenue une composante du « Management stratégique » après avoir représenté une conception dominée puis dominante de l'homme au travail, en réaction au taylorisme.

Actuellement, tout cadre, ingénieur mais aussi technicien, agent de maîtrise, doit se doubler d'un expert en communication, en ressources humaines, capables de « manager », de gérer une équipe, de dynamiser son personnel, de faire circuler l'information verticalement et transversalement.

Tout opérateur, tout agent de production doit, à son tour, être capable d'échanger, de communiquer, moins sur ses relations avec ses collègues que sur le fonctionnement de l'installation qu'il contrôle, son mode de raisonnement lors des pannes, ses savoir-faire en situation, etc.

---

16 E.Friedberg, *op. cit.*, pp. 18-24.

Mais pour gérer une équipe, la dynamiser, pour transmettre des informations ou communiquer, il faut être formé, apprendre des techniques, acquérir des savoir-faire pour motiver, animer, recruter, diriger, mais aussi comprendre et se faire comprendre, écouter les autres, s'exprimer, etc.

En bref, dans le courant des Relations Humaines, pour améliorer l'organisation, il faut se transformer soi-même et transformer son mode d'expression et de relation au monde ; ce qui constitue bien « l'action », la visée transformatrice explicite des formations de Relations Humaines. Mais on verra plus loin<sup>17</sup> que si l'objectif de transformation des individus est atteint dans ce type de formation, il n'en produit pas pour autant des modifications, à tout coup, des organisations, car certaines d'entre elles « résistent » car, comme le rappelle M. Lesne, les mécanismes sociaux interviennent « sournoisement »<sup>18</sup>. Ce qui tendrait à prouver que les transformations des organisations ne reposent pas seulement sur l'amélioration de la communication et la modification des Relations Humaines.

Ainsi, il y a dans les formations aux Relations Humaines, action transformatrice de soi et rêve utopique de transformation du monde social par la seule transformation des individus. Il n'y a donc pas action telle qu'on la vise dans l'idéal-type de formation de formateurs : il n'y a pas mise en oeuvre et gestion d'une alternance réelle ; la formation, ses savoirs, ses outils et méthodes sont mis à la disposition des personnes et groupes en formation et non à celle de l'action et de son fonctionnement ; il n'y a pas élaboration de dispositifs d'intervention soutenus par des savoirs théoriques et une méthodologie générale même s'il peut y avoir questionnement, conseil à propos des situations rapportées dans le groupe.

Qu'on nous comprenne bien, il ne s'agit pas de dire qu'il n'y a aucun rapport à l'action et à la situation professionnelle dans les formations aux Relations Humaines ; les modules de formation « entreprise », « enseignement et formation », et « santé », se fondent sur les expériences professionnelles et les difficultés rencontrées par les participants. Ils visent à transformer leurs rapports aux situations, à les aider à résoudre leurs problèmes et ils utilisent leurs savoirs expérientiels pour les questionner, les analyser, voire les modifier mais ils ne mettent pas en oeuvre une action transformatrice, un projet, une intervention en grandeur réelle qu'ils soutiendraient et dont ils accompagneraient l'élaboration, la conduite et l'évaluation. Bref, les formations aux Relations Humaines restent centrées sur leurs apports, leurs contenus, leurs formes de travail pédagogique ; elles utilisent les savoirs expérientiels et la prise de conscience dans le cadre de petits groupes pour induire le développement et le changement personnels des publics en formation mais elles ne s'inscrivent pas

---

17 Cf. p. 62 et suiv.

18 Lesne, M., *op. cit.*, p. 115.

dans leurs réalités professionnelles et sociales et ne visent pas, ne gèrent pas, la modification de ces réalités professionnelles et sociales ; donc, elles sont moins adéquates que des formations qui gèrent et conduisent des dispositifs d'intervention au service desquels elles mobilisent leurs ressources théoriques et méthodologiques.

ACTION ET RAPPORT A L'ACTION	
<p>Le DUFC en ce qui concerne l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-génère la transformation des individus par eux-mêmes et, par rebond, la transformation supposée de leur situation personnelle (parfois professionnelle).</li> </ul>	<p>Le DUFC en ce qui concerne l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'organise pas de situation réelle d'alternance ; n'élabore pas, ne conduit pas de dispositifs d'intervention effectivement menés ;</li> <li>- ne met pas à disposition, pour l'action, les contenus, méthodes, outils et formes de travail de la formation.</li> </ul>

## 7. LE FORMATEUR ET LE RAPPORT AU POUVOIR

### a) Un formateur « facilitateur »

Le formateur dans les formations aux Relations Humaines n'a rien d'un enseignant : « *il ne fait pas de cours* », il ne se fonde pas sur des connaissances ou des savoirs à transmettre, mais il met en oeuvre des « *attitudes* », des « *savoir-faire* » qui vont induire des attitudes et des savoir-faire chez les personnes en formation. Il fait vivre des situations, induit des questionnements, fait chercher des réponses, dynamise le groupe. Plus qu'enseignant, il est « animateur » du groupe.

Il vise ainsi à faire naître un savoir-être et des savoir-faire en relations et communication. Son travail consiste à faire faire, à faire acquérir, à entraîner, à faire émerger des potentialités, une dynamique, une attitude motrice.

Et ce travail se fonde certes sur des outils et des grilles d'analyse mais, surtout, sur sa propre personnalité ; en effet, c'est elle qui constitue son outil de formation principal, déterminant dans la recherche qu'il impulse auprès des publics. A. Bercovitz avance que, dans ce type de formation, le formateur « engage globalement sa personne » et sa personnalité constitue son principal instrument de travail<sup>19</sup>.

Mais l'engagement d'une personnalité ne suffit pas pour mener ce type de travail, il faut également des savoirs et ceux-ci ne sont ni de type didactique ni de type disciplinaire mais plutôt des « savoirs sur soi » et des savoir-faire acquis par un travail psychosociologique ou psychothérapeutique.

Les formateurs rencontrés dans le DUFC ont fait un travail sur eux-mêmes, un travail en profondeur qui leur permet de mener le même travail d'émergence auprès de leurs publics et de guider les tâtonnements de ceux-ci.

La personnalité, les « potentiels expérientiels », le travail de cure psychosociologique ou psychothérapeutique de longue durée sont donc nécessaires pour être formateur en Relations Humaines et servir de guide, de facilitateur de la recherche des stagiaires, de la gestion des difficultés et conflits du groupe, de l'analyse des phénomènes de transfert et contre-transfert qui s'y produisent.

---

<sup>19</sup> Bercovitz, A., *Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques de la formation de formateurs*, Communication n° 16. Documents préparatoires au Colloque d'Amiens, mars 1968, cité par Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977, 185 p., p. 86.

Les formateurs réalisent ce travail de guidance et de libération des personnes en formation selon la spécificité de leurs courants ou de leurs disciplines : certains sont psychosociologues et vont s'intéresser au fonctionnement du groupe et à ses relations ; d'autres sont psychologues ou thérapeutes, et vont interroger la personne, ses émotions, ses inhibitions, ses souvenirs et mener, de front, formation et thérapie ; d'autres encore sont spécialistes de sophrologie et vont travailler sur le corps et sa libération, etc.

Cependant, si chacun reste spécialiste, technicien d'une approche, tous inscrivent leurs pratiques dans une même finalité : celle de la libération de la personne par elle-même, du mieux-être pour atteindre « *l'harmonie* » et ceci, dans un même champ d'intervention, celui de la relation et de la communication à soi et aux autres.

## **b) Un pouvoir charismatique**

Ne se reconnaissant pas dans les entretiens comme les garants d'un savoir, puisque celui-ci appartient d'abord aux stagiaires et au groupe et soulignant leurs rôles de « facilitateurs », les formateurs en Relations Humaines ne se reconnaissent pas non plus comme possesseurs d'un quelconque pouvoir sur le groupe. Ils en sont les animateurs et le pouvoir appartient à chacun des stagiaires, au groupe autant qu'à eux-mêmes.

Il est de la responsabilité de chacun de mener le travail à réaliser, de s'impliquer ou non : la relation est celle du volontariat, du respect de la liberté et non de la coercition.

Si les formateurs bénéficient d'une position particulière, celle-ci n'est due qu'au statut qu'ils occupent et au travail de recherche qu'ils ont mené sur eux-mêmes. Dans ce type de formation, ils ne peuvent occuper une position de pouvoir car un objectif de libération des potentialités et de développement des personnes ne peut être visé si une relation de pouvoir, par définition dissymétrique, est maintenue.

Tout au moins en est-il ainsi dans leurs intentions et leurs propos car, dans ceux des stagiaires, une relation de pouvoir existe bel et bien ; certes, il ne s'agit pas du pouvoir traditionnel, impositif, coercitif de l'enseignant mais davantage d'un pouvoir d'attraction, de l'exercice d'une séduction.

En effet, les stagiaires évoquent souvent « *l'admiration* » éprouvée pour les formateurs, pour leur personnalité, pour leur charisme et soulignent l'influence que certains exercent.

Ainsi, on « choisit » son stage selon le formateur qui l'anime : « *parce qu'un même stage, dans un même courant, avec les mêmes outils, ne donne pas la même chose selon qu'il est fait par tel ou tel formateur* ». Et les stagiaires véhiculent ces informations et

choisissent d'abord le formateur plutôt que le contenu reproduisant, en cela, les stratégies classiques attachées à la découverte du curriculum caché<sup>20</sup>.

En outre, la personnalité, le charisme de certains formateurs produisent des effets de modélisation qui ne sont pas graves, selon les formateurs, si les stagiaires choisissent plusieurs modèles, car « *c'est alors une manière de se former* » mais qui le deviennent lorsqu'ils ne choisissent qu'un seul modèle et le copient avec tous les dérapages « *inauthentiques* », artificiels et « *singés* » que cela peut produire. On verra, dans les effets de la formation, que ces dérapages peuvent effectivement exister.

En conclusion, les formateurs occupent une place tout à fait particulière dans ces formations de Relations Humaines. Ce ne sont pas des enseignants : ils ne transmettent pas de savoirs disciplinaires ou didactiques. Mais ce sont des « animateurs », « spécialistes » des Relations Humaines, psychosociologues, psychologues ou thérapeutes ; ils agissent sur les potentialités, les motivations des personnes et des groupes en formation en vue de les libérer. Ils fonctionnent comme des guides, facilitateurs du travail de recherche et d'émergence des personnes en formation. Enfin, même s'ils le récuse, ils jouissent d'un pouvoir certain, celui que leur confère leur statut d'abord et, surtout, celui implicite mais non moins réel de leur charisme.

Les formateurs de Relations Humaines tiennent également un rôle quasi-traditionnel de transmission de techniques et d'outils de questionnement et d'analyse psychologiques et psychosociologiques et, surtout, un rôle d'incitation, de soutien, de facilitation des démarches mises en oeuvre par les stagiaires.

Il y a, chez les formateurs en Relations Humaines, mise en oeuvre d'une pédagogie de l'entraînement, du soutien des démarches et mise à disposition des connaissances et techniques acquises pour permettre le questionnement, la libération et la redynamisation, mais il n'y a pas effet rétroactif de co-formation des stagiaires en direction des formateurs. Ceux-ci « soutiennent » leurs publics, les questionnent, les accompagnent mais ne sont pas, à leur tour, questionnés, accompagnés, soutenus par leurs publics.

S'ils se questionnent et s'ils questionnent leurs pratiques, leurs connaissances, c'est entre eux, entre spécialistes des différents courants psychologiques et lors « *de supervisions* », mais ce n'est pas avec les personnes en formation.

Encore une fois, on retrouve le phénomène de dissymétrie déjà souligné : il y a bien deux groupes distincts et disjoints : ceux qui enseignent et qui animent et ceux qui appren-

---

20 Ph. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Paris, Librairie Droz, 1984, 326 p. Distinction des curricula, prescrits, cachés, réels.

ment et sont animés. Il n'y a pas, dans ce type de formation, réalisation d'une tâche commune et coopérative, remise en cause conjointe des savoirs et des pratiques, co-réflexion, ni exercice de formes diversifiées du pouvoir. Le « formateur-animateur » conserve le pouvoir, même s'il le nie et même si celui-ci est « charismatique » ; en effet, souligne M. Lesne, « un coup de baguette idéologique » n'a pas effacé le pouvoir du formateur.

Il n'y a certes pas coercition (ou alors des formes de coercition masquées, « humanistes », douces) mais le formateur n'en jouit pas moins d'un pouvoir privilégié, celui de « spécialiste », qui lui confère autorité pédagogique et « présence souveraine : celui qui joue le rôle du formateur polarise sur lui des identifications et des projections, qu'il le veuille ou non, quelle que soit son attitude ; il n'a pas été choisi comme formateur, il est plus ou moins imposé. Même quand il est choisi, il l'est comme formateur dans la population des formateurs, il n'est pas ou ne peut pas être totalement perçu à égalité avec les autres membres du groupe »<sup>21</sup>.

Le référent met l'accent sur la notion d'équipe-ressources pluridisciplinaire, dans laquelle les formateurs mettent en oeuvre une pédagogie de l'entraînement et réalisent un travail de coopération, de co-formation pour mener à bien les projets d'action des personnes en formation.

Dans le DUFC, les formateurs sont des animateurs, spécialistes des diverses approches psychosociologiques et psychologiques de la communication ; ils ne fonctionnent pas en collectifs, néanmoins, par leurs pratiques d'entraînement et leur refus de la coercition, ils sont proches du modèle élaboré dans le référent mais ils maintiennent, avec leurs publics, une relation dissymétrique de spécialistes à néophytes et ne mènent pas, avec eux, de travail de coopération et de co-formation.

FORMATEUR ET RAPPORT AU POUVOIR	
<p>Dans le DUFC les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des psychologues, psychosociologues, thérapeutes, spécialistes de la communication et des Relations Humaines agissant comme « animateurs facilitateurs ».</li> <li>- organisent de situations de formation visant la libération des blocages, la remotivation de la personne, le jaillissement du sujet.</li> </ul>	<p>Dans le DUFC, les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne constituent pas une équipe de formateurs (praticiens-chercheurs) pluridisciplinaire et ne recherchent pas l'appui d'experts extérieurs.</li> <li>- n'organisent pas de travail commun, coopératif visant la réalisation d'un projet d'action, incluant différentes formes de travail pédagogique, co-formation, etc.</li> <li>- ne transforment pas, par questionnement et co-réflexion des stagiaires, le dispositif de formation</li> </ul>

21 J. Carozzi, dans P. Goguelin et alii, *La formation psychosociale dans les organisations*, Paris, PUF, 1971, pp. 80-106, p. 84.



## 8. L'ÉVALUATION

Deux modes d'évaluation co-existent dans le DUFC, d'une part, l'évaluation qualitative des stages et, d'autre part, le mémoire qui valide la formation et permet d'obtenir le diplôme.

### a) L'évaluation des stages

Il n'y a pas, à proprement parler, d'évaluation dans les stages de formation aux Relations Humaines ou, à tout le moins, pas d'évaluation quantitative, sommative ou sanctionnante. Mais il y a dans chaque stage, des évaluations qualitatives. D'abord, des évaluations-bilans de fin de journée de stage : chaque participant exprime ses impressions, ses accords, ses désaccords, souligne ce qu'il a appris, ce qui a été nouveau pour lui. Ensuite, des évaluations d'inter-sessions, ou de fins de session ; là, les formateurs rappellent les objectifs des stages et invitent chaque participant à préciser les objectifs qu'il visait, ceux qu'il a atteints, ceux qu'il n'a pas atteints ou qu'il a modifiés. C'est aussi le moment où chacun est invité « à faire des ponts » entre le vécu, les acquis des stages et sa vie personnelle ou professionnelle. Cette évaluation qualitative appartient au groupe et à la personne elle-même. Elle ne donne lieu à rien d'autre que la verbalisation pour soi et pour le groupe de ce qu'on a appris, découvert et vécu. Elle vise à renseigner le formateur sur le fonctionnement du groupe et les stagiaires sur leur propre parcours et leurs découvertes. En bref, pour évaluer, il faut « avoir été et avoir vécu » dans le groupe et pour soi-même.

Face à cette évaluation personnelle, qualitative, propriété du groupe et de chaque stagiaire, il existe un second mode d'évaluation, celui du mémoire de fin de formation, qui permet d'obtenir le DUFC.

### b) Le mémoire de fin d'études

La plaquette de présentation précise qu'il s'agit d'un travail écrit qui peut revêtir deux formes : un « mémoire » traitant d'un seul sujet ou un « dossier de travaux » qui articule plusieurs travaux. Une aide à l'élaboration du travail est prévue sous forme de séances collectives de délimitation des sujets de recherche, d'entretiens individuels débouchant sur la signature d'un contrat fixant les échéances du travail, les modalités de soutien du travail, le nom du formateur référent et le sujet choisi.

Comme la formation théorique, le mémoire occupe une place ambiguë dans la formation : en effet, les stagiaires valident par un écrit, par un travail universitaire, un parcours de découverte de soi, fondé principalement sur le vécu et la vie du groupe. Il apparaît, de fait, que le travail réalisé pour valider la formation, n'a rien à voir avec le processus de transformation et de développement personnel mis en oeuvre.

On aboutit, selon les formateurs, à des situations tout à fait insatisfaisantes, ainsi par exemple, valider des stagiaires qui, suite à leur histoire scolaire, sont « *habiles à l'écrit* » mais n'ont rien compris à la finalité des formations aux Relations Humaines. Ou pénaliser des stagiaires, que « *l'on a vu se transformer, s'épanouir, se découvrir, tout au long des stages mais qui éprouvent les plus grandes difficultés à rédiger quelques pages* ».

Mais que sont ces « *quelques pages* » ? Qu'est-ce qu'un mémoire de DUFC ?

Il est difficile de répondre à cette question tant les mémoires sont différents les uns des autres, par leur sujet d'abord, par leur volume, et par leur type d'écriture ensuite, néanmoins, quatre grands types de mémoire se dégagent de notre exploration :

- **Des mémoires de praticiens** : ils traitent une préoccupation, une difficulté, une insatisfaction professionnelle. Les stagiaires délimitent une question, en présentent le contexte institutionnel et apportent des éclaircissements à partir de leur vécu de stage et de la lecture de quelques ouvrages de psychologie. Le problème de ces mémoires est celui du recours aux solutions-miracles, normatives et prescriptives (« *on doit, il faut, il faudrait* »).

- **Des mémoires biographiques** : dans ceux-ci, les stagiaires reprennent l'ensemble de leur parcours de formations aux Relations Humaines et soulignent leur processus de transformation et de développement personnel. C'est le travail qui apparaît le plus proche de ce que les stagiaires ont vécu en stage, mais il leur pose le double problème de leur positionnement ; ils sont à la fois sujet et objet de leur travail et doivent mettre à distance leurs « vécus » et leurs acquis des stages.

- **Des mémoires thématiques** : (la solitude, le deuil, etc.) Ces mémoires posent également le double problème de la mise à distance de l'objet - ils sont chargés de sens et prégnants pour les stagiaires - et de sa délimitation parce qu'ils sont fréquemment trop vastes.

- **Les dossiers de travaux** : il en existe très peu. Les formateurs, en les élaborant, pensaient faciliter le travail de rédaction des stagiaires, mais ils posent le difficile problème de l'articulation des différents travaux. Ceux-ci, en effet, ne peuvent être juxtaposés et un fil conducteur, une logique d'exposition et de recherche doivent être trouvés.

Les stagiaires rencontrés, soulignent, tous, les difficultés que présente la rédaction de ces mémoires : les plus diplômés font état des difficultés à exprimer le vécu, à prendre de la distance, à trouver le « *juste milieu* » entre une écriture en intériorité et une écriture en extériorité. Quant à ceux qui n'avaient jamais été confrontés, ou il y a bien longtemps, à ce type de travail, ils évoquent « *le casse-tête* », le parcours du combattant, l'incompréhension totale, le flou, « *la bouillie* », les difficultés d'écriture et de lecture, les amalgames des textes et des auteurs, la phobie de la page blanche, etc. Bref, si certains vont jusqu'à la soutenance, beaucoup piétinent ou abandonnent.

Les formateurs sont bien conscients de ces difficultés. Ils soulignent que la nouvelle organisation (suivi, contrat, soutenance et jury trimestriels) a « *permis d'améliorer la situation* » ; d'année en année, les soutenances sont plus nombreuses (16 soutenances en 1993-1994 ; 11 soutenances en 1992-1993) et les mémoires sont de meilleure qualité. Mais ils n'en reconnaissent pas moins que ces mémoires continuent à leur poser problème : problème du niveau des travaux obtenus (on retrouve ici l'irréductible hétérogénéité des publics) et, surtout, problème de l'inadéquation totale de ce travail universitaire pour valider une formation d'abord personnelle et pratique, de développement de soi et de vie de groupe.

On se trouve ici au coeur de la dialectique objectivité/subjectivité et des rapports à l'évaluation. Certes des transformations peuvent être relevées dans l'ordre des comportements verbaux et non-verbaux, ils peuvent être « dits », explicités par les stagiaires eux-mêmes dans le groupe en formation. Les « ruses » de la présentation de soi<sup>22</sup>, la volonté de tenir son rang dans un groupe éphémère et chaleureux ne préjuge en rien de transformations plus profondes. Exprimer cela par écrit, donc figer, objectiver, pour une validation universitaire, cette intimité subjective n'arrange rien, la tension dialectique entre « objectivation » et « subjectivation » serait maximale pour ces formations de Relations Humaines.

L'évaluation contribuant le mieux à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs est celle où seule prédomine la co-évaluation du dispositif de formation et des actions réalisées. Néanmoins, le référent, dès lors qu'il y a délivrance de diplôme, se trouve en tension dialectique entre co-évaluation et hétéro-évaluation sanctionnante.

On retrouve cette tension dialectique dans le DUFC entre co-évaluation des stages (mais non co-évaluation du dispositif de formation lui-même ni des projets d'action des stagiaires) et hétéro-évaluation du mémoire de fin d'études.

---

22 E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1, « La présentation de soi », Paris, Editions de Minuit, 1973, 252 p.

Celui-ci, comme on l'a souligné précédemment, occupe une place ambiguë dans le DUFC dès lors qu'il s'agit d'objectiver un travail subjectif de développement et de changement personnels. Mémoire comme bilans de stages donnent lieu à des réflexions communes entre les enseignants et les stagiaires en formation, mais ces évaluations n'associent pas d'autres partenaires de la formation d'adultes. De plus, ces divers moments d'évaluation restent centrés sur les personnes et leurs transformations et non sur les acquisitions, les productions de connaissances, les transformations des pratiques, les résultats et effets de dispositifs d'action.

L'ÉVALUATION	
<p>Le DUFC contribue à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il met en oeuvre des auto et co-évaluations de la formation par les personnes et le groupe en formation sous forme de bilans de stages, personnels et collectifs ;</li>   <li>- qu'il évalue (non sans difficulté) les parcours personnels par un mémoire de fin d'études.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs en formation, en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il ne met pas en oeuvre d'auto et de co-évaluation de l'action par les stagiaires et les formateurs co-impliqués dans le projet (sans exclure les autres acteurs du processus de formation) ;</li>   <li>- qu'il ne met pas en oeuvre d'évaluation formative par les formateurs et les stagiaires des acquis théoriques, méthodologiques, de leur investissement dans les pratiques pour la transformation de celles-ci et la production de savoirs empiriques, techniques, praxéologiques nouveaux.</li> </ul>

## 9. EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION

### a) Les effets personnels : réassurance et mieux-être

Quand on compare les opinions des formateurs et des stagiaires à propos de l'évaluation des résultats des formations de Relations Humaines, un constat s'impose : tous les avis coïncident pour reconnaître, d'abord et avant tout, des acquis personnels.

Cette situation n'est guère étonnante ; néanmoins, si l'on se souvient des demandes en début de formation, certains stagiaires visaient des savoir-faire, des outils, d'autres, des connaissances, un diplôme et, pour la majorité d'entre eux, les effets de la formation, sont la découverte de soi, de ses émotions, de ses besoins, de ses aspirations, de ses blocages ; le temps pris pour s'écouter, pour se réapproprier sa personne, bref, « *le rendez-vous avec soi-même* ».

Ce rendez-vous les réconcilie avec eux-mêmes, les rend plus « *authentiques* », les libère : ils vont arrêter de « *bluffer* », s'accepter tels qu'ils sont et ils se sentent « *revalorisés* », mieux dans leur peau, par cette re-connaissance que les formations aux Relations Humaines leur ont permis de faire.

Les demandes initiales sont loin : elles ont été emportées par le « *jaillissement de la personne* », par l'aventure de la découverte de soi et, en fait, elles ont été laminées (majoritairement) par l'offre de formation<sup>23</sup>. On se souvient que les formateurs avaient expliqué que les savoir-faire ne pouvaient venir qu'après la découverte de soi, qu'après un travail sur soi et que, s'ils étaient utiles pour communiquer, pour écouter, gérer et animer, ils ne constituaient pas pour autant « *le coeur* » des formations aux Relations Humaines : « *On pourra toujours donner à un chef d'équipe des outils, des savoir-faire de communication, d'animation, s'il ne comprend pas que les difficultés, les blocages sont à l'intérieur de lui, il ne changera pas la situation, aussi performants que soient les outils* » (CS, n° 5).

Les stagiaires sont entrés dans ce mode de raisonnement et tiennent le même discours que les formateurs : « *Les blocages étaient d'abord en moi, j'avais peur, je voulais toujours faire bien, trop bien, je disais que je savais et ensuite, je me cassais les dents sur la situation et je me dévalorisais de n'avoir pas su réussir. Dans les Relations Humaines, j'ai d'abord découvert qu'il me fallait entrer en moi : rechercher la source de ces blocages, pourquoi j'avais peur, pourquoi je voulais toujours faire bien, pourquoi je disais que je savais même quand je ne savais pas* » (CR, n° 8). Chacun fait état longuement de ce cheminement vers soi, de ce « *démêlage* » des situations, des contradictions, des expériences

---

<sup>23</sup> Ceci étant, il existe dans l'offre de formation, une vingtaine de stages sur quatre-vingts (en 1994) qui concerne des savoir-faire.

« *qui nous ont fait ce que nous sommes* » et chacun souligne que ce travail cathartique permet la découverte de soi, de ses potentialités, de ses refus, de ses ambiguïtés et génère la réassurance, la sérénité, voire le « *bonheur* ».

Tous le disent, sauf la stagiaire qui attendait de la formation des apports théoriques et qui n'a trouvé ni apport théorique, ni jaillissement d'elle-même (elle a « *une licence de psycho... alors tous ces petits exercices, jeux de rôles, mises en situation... ça faisait quand même un peu... manipulation* »), ni sérénité et elle juge les formations à Lille « *un peu train-train* » (c'était « *quand même autre chose à Paris* »), un peu « *simplistes* » et... « *certainement pas assez dynamiques pour l'entraîner* ». On verra, ultérieurement, ce qu'elle envisage de faire, malgré leur simplicité, des outils acquis dans la formation.

Donc, s'il n'y avait qu'un avis discordant, qu'une ombre au tableau des formations de Relations Humaines, ce serait celle-là, mais qu'ont découvert les autres stagiaires qui leur a fait oublier leur demande initiale ? Quels sont les résultats des formations de Relations Humaines ?

Encore une fois, c'est un discours unanime des formateurs et des stagiaires : à l'issue de la formation, les personnes vont mieux et ça se voit : « *le visage est plus ouvert, les yeux sont plus grands* ». On note parfois des changements vestimentaires, changement de coiffure, une autre manière de se tenir, de marcher, de s'exprimer et, toujours, un autre regard. Bref, une attitude « *déliée, dé-liée, c'est-à-dire libérée de ses angoisses, de ses peurs, de ses chaînes, de tout ce qui empêchait de vivre* » (CS, n° 5).

Dans les résultats des formations, il y a souvent « *quelque chose de visible... de physiquement visible* ». Et ce quelque chose est la marque d'un mieux-être, d'une transformation et d'un réaménagement de soi vers une plus grande harmonie, un plus grand bonheur.

Ce bonheur, c'est aussi la conscience de soi retrouvée, la paix avec soi-même et la confiance en ses potentialités : maintenant, ils « *osent* », ils osent s'exprimer, dire non, reconnaître ce qui ne va pas, reconnaître les limites, oser ne pas être parfait, oser refuser, oser donner son avis et dire ses désaccords, oser vivre, enfin. Maintenant, ils sont capables d'aller vers eux-mêmes, de réaliser leurs aspirations, ils découvrent leurs capacités et leurs incapacités, ils savent qu'il y a des « *ouvertures* » et s'en emparent, les créent, les provoquent et tout cela renforce le présupposé du potentiel humain, « *l'a priori têtue* » de l'énergie et de la ressource humaines. Il y a bien un « *avant* » et un « *après* » les formations aux Relations Humaines et ce ne sont pas les mêmes personnes que l'on rencontre après. L'émergence de ces nouvelles personnes, de ces « *êtres nouveaux* », plus sûrs, plus confiants, constitue le résultat central des formations aux Relations Humaines.

A propos des effets personnels, le référent mentionne trois types d'effets :

- l'acquisition de connaissances nouvelles, la transformation des pratiques culturelles, le développement de pratiques d'auto et de co-formation;
- les modifications personnelles, relationnelles et le développement d'un travail sur soi, existentiel, subjectivant;
- et enfin, l'élargissement des analyses sociales, économiques et politiques, l'évolution des représentations des personnes en formation et la prise de responsabilité nouvelle ou accrue dans la vie sociale.

Dans le DUFC, les effets personnels tiennent essentiellement du second type avec le développement d'un travail existentiel et la modification des attitudes personnelles. Néanmoins, ils ne concernent pas ou peu l'acquisition de nouvelles connaissances, la transformation des pratiques culturelles et encore moins l'élargissement des analyses socio-politiques et la prise de responsabilité sociale ; en cela, on peut avancer que le DUFC ne permet pas d'atteindre la satisfaction des besoins de qualification sociale et culturelle des personnes en formation.

EFFETS PERSONNELS	
<p>Le DUFC contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle ; au développement d'un travail sur soi, subjectivant, existentiel ; à l'acquisition de capacités relationnelles, communicationnelles.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la transformation des connaissances des pratiques culturelles, au développement de pratiques d'auto et de co-formation</li> <li>- au développement des capacités d'analyse économique, sociale, politique de l'environnement et à la prise de responsabilités sociales critiques.</li> </ul>

## b) Les effets professionnels : des nuances et des résistances

Le mieux-être, le bonheur, la prise de conscience de soi et de ses potentialités se diffusent dans la vie personnelle, familiale et professionnelle des stagiaires. « *Les choses bougent* » : des infirmiers psychiatriques mettent en oeuvre d'autres relations avec leurs malades, des éducateurs spécialisés, des enseignants, transforment leur mode de fonctionnement, des assistantes sociales, des conseillers, utilisent l'écoute active dans leurs entretiens. Bref, la « magie » de la communication fait son oeuvre.

Parmi les personnes que nous avons rencontrées, BM présente un exemple<sup>24</sup> de cette communication retrouvée et de ses résultats : cette enseignante ne supportait plus les difficultés qu'elle rencontrait avec ses élèves de faible niveau. Elle était « *agacée, insatisfaite, agressive* », doutait de ses capacités comme de celles de ses élèves et rêvait de changer de métier.

Ayant fait plusieurs stages de Relations Humaines et découvert là un lieu de bienveillance, de chaleur, bref « *d'amour* », elle décide de transformer sa relation aux élèves, de les accepter tels qu'ils sont et non tels qu'elle voudrait qu'ils soient, de modifier ses normes et ses valeurs (et notamment ses représentations du « bon élève »), et de centrer son enseignement sur les « *besoins* » de ses élèves et sur la relation qu'elle crée avec eux.

Bref, elle découvre qu'elle peut mener la classe avec bienveillance, avec bonne humeur, avec souplesse et au lieu de lui procurer de la fatigue et de l'exaspération comme précédemment, l'enseignement lui procure du plaisir. Elle a, de fait, transféré, dans sa classe, l'ensemble des principes des formations aux Relations Humaines. En outre, elle a découvert que ses élèves ont accepté et se sont adaptés à sa discipline d'autant mieux qu'elle s'est, elle-même, adaptée à eux et qu'elle a créé, avec eux, une « *relation de qualité* » fondée sur le respect, la confiance, la tolérance et l'échange. C'est donc, pour elle, la découverte du « *bonheur d'enseigner* ».

Alors, tout comme on assistait précédemment au bonheur d'être avec soi-même, les formations aux Relations Humaines auraient-elles fait découvrir le « bonheur » d'être avec les autres, avec les élèves, les collègues, les employeurs, dans l'Education nationale, dans l'entreprise, dans l'institution ? Hélas, pas tout à fait... et il y a bien des exemples, où le coup de baguette communicationnel et relationnel ne fonctionne pas. Certains stagiaires le savent, au point même de ne pas essayer de transférer : ils « *gardent* » les acquis des Relations Humaines pour la sphère « *du privé* » parce qu'ils n'ont pas « *les appuis nécessaires* », parce qu'ils se sentent isolés, parce que la démarche est trop dangereuse, parce que les « *ponts* » sont impossibles ou parce qu'ils ont pris, situation plus grave, « *des claques professionnelles* ».

C'est le cas de CR qui arrive « *fraîche éclos*e » des formations aux Relations Humaines et souhaite transférer ce qu'elle a appris dans son nouvel emploi de formatrice auprès de jeunes dits « en grandes difficultés ». Elle va « *prendre une claque* » en découvrant que ses stagiaires « *n'en ont rien à faire de tous ces beaux discours* », qu'ils n'ont nulle envie de « *causer* » et qu'elle se trouve bien loin de leurs préoccupations et de leurs centres d'intérêt. Bref, c'est raté. Les formations aux Relations Humaines lui ont surtout permis de

---

24 Dossier de travaux pour l'obtention du DUFC, Université de Lille, juillet 1994, 62 p.



ne pas se culpabiliser de cet échec, de ne pas démissionner « *tout de suite* » et d'oser dire à l'Institution qu'elle refusait de travailler une seconde année avec un tel public. C'est un beau résultat... d'assurance dans l'évitement de la difficulté mais cela signifie aussi qu'un autre formateur devra prendre la responsabilité du groupe sans que le problème n'ait été posé et n'ait donné lieu à une analyse et une recherche de solution de la part de l'institution.

On retrouve cette situation pour un groupe de surveillantes d'un grand centre hospitalier qui, après moult formations de Ressources Humaines, a décidé de modifier les relations et les communications entre les services de l'hôpital et s'est heurté de plein fouet aux médecins et au pouvoir médical, à l'administration et au pouvoir administratif. Et... elles ont abandonné, elles ont baissé les bras, ayant reconnu que « *c'est peine perdue* » parce que « *ça, on ne peut pas y toucher* ». Et « *ça* » on ne peut pas y toucher, parce qu'on n'a pas été formé pour le faire, parce que les formations aux Relations Humaines sont étrangement muettes<sup>25</sup>, sur l'organisation structurelle des entreprises et, surtout, sur le mode d'organisation de la société toute entière, et les contextes financiers, sociaux, économiques et politiques dans lesquels se meuvent les organisations. Bref, en ce qui concerne ces surveillantes, elles n'avaient pas compris que l'instauration de meilleures relations humaines ne produirait jamais, à elle seule, la transformation de l'organisation et la modification des pouvoirs hiérarchiques.

On peut reprendre, pour le montrer, la situation scolaire décrite par BM. Le travail de mémoire de cette enseignante suscite des interrogations : il est seulement question de sa relation avec ses élèves ; il n'est pas fait mention des autres enseignants, pas plus que des personnels administratifs, de l'équipe éducative, des parents ou des associations de parents d'élèves.

Bref, la vie de l'établissement est inexistante, tout comme les conditions de vie des jeunes. Le mémoire est centré sur l'enseignante et sa classe, soit dans « une bulle », dans un vide institutionnel, administratif, éducatif, économique et social. Très exactement, en fait, comme les groupes de formation aux Relations Humaines.

Revue quelques mois plus tard, lors de la soutenance de son mémoire<sup>26</sup>, BM annoncera que... les effets qu'elle soulignait dans son travail de recherche sont « *retombés* ». En effet, elle avait décidé d'agir de manière identique avec une autre classe également « en difficulté », mais n'était parvenue à aucun résultat ; les jeunes étaient « *en rupture de tout et même de communication, les efforts réalisés pour créer la relation, la confiance restaient vains* ». Encore une fois, aucune analyse globale de la situation n'avait été réalisée,

---

25 E. Friedberg, *op. cit.*, p. 18-24.

26 BM, Dossier pour l'obtention du DUFC, juillet 1994.

ni celle des jeunes, de leur situation familiale, ni celle de leurs attentes, de leur positionnement dans l'établissement, de leurs relations avec l'ensemble des personnels éducatifs, etc. Les jeunes n'étaient perçus qu'à travers le prisme de la relation que l'enseignante « *voulait* » faire fonctionner.

L'approche « Relations Humaines » fait comme si, souligne Ehrard Friedberg, les Relations Humaines se passaient dans un vide. Elle méconnaît l'importance des structures organisationnelles. Or, les individus en situation de travail sont insérés, sinon enfermés, dans des structures organisationnelles qui définissent de façon relativement contraignante comment ils peuvent et doivent remplir leur rôle. Ils ne sont pas libres d'adopter n'importe quel comportement. Et le style de commandement ou le type de Relations Humaines que les individus établissent ne sont pas uniquement fonction de leur psychologie personnelle.

Ce dernier point ressort clairement de l'enquête<sup>27</sup> menée par Michel Crozier dans six compagnies d'assurances parisiennes. Elle montre que les trois modèles de commandement (leadership « autoritaire », leadership « libéral », et leadership « laisser-faire ») ne se répartissent pas au hasard dans les six compagnies mais que dans chacune d'elles, un modèle prédomine nettement. Ainsi, les facteurs organisationnels - la structure formelle de l'organisation, la distribution de l'autorité, des responsabilités qu'elle opère, les règles du jeu du fonctionnement et le contexte sociologique dans lequel les cadres se trouvaient insérés, les influençaient beaucoup plus dans le choix de leur style de commandement que leurs profils psychologiques.

Les échecs, relatifs, que nous avons soulignés, confirment ces travaux de recherche. Les personnes, de retour des formations de Relations Humaines, voulant appliquer ce qu'elles ont appris, tentent de recréer des relations, des lieux de paroles, de confiance, de qualité relationnelle et se heurtent à divers problèmes et, en particulier, la résistance des structures. Sans changement concomitant des structures, ou à tout le moins, sans analyse stratégique des situations globales et des rapports de forces et d'influences, les formations aux Relations Humaines atteignent, semble-t-il, rarement leur but. Il est, en effet, impossible de considérer l'efficacité organisationnelle comme un sous-produit des relations humaines. Bien d'autres facteurs, idéologiques, politiques, économiques et sociaux, doivent être pris en compte.

Et les formateurs de Relations Humaines le savent bien, lorsqu'ils préviennent leurs publics que « *cette situation sociale privilégiée (celle des stages) n'existe pas ailleurs* », « *qu'à l'extérieur, ils vont retrouver des gens qui ne sont pas sur la même longueur d'onde* » et qu'il leur faudra prendre de la « *distance* » (BB, n° 7).

---

27 M. Crozier, *Le monde des employés de bureau*, Paris, Editions du Seuil, 1965.

Il y a donc des effets clivés dans les formations aux Relations Humaines : des effets personnels de réassurance et de « bonheur » qu'il convient de garder sous le boisseau de la vie privée ou de transférer avec grande prudence dans le milieu professionnel.

En ce qui concerne les effets professionnels, le référent mentionne la transformation des pratiques, la maîtrise du processus de formation, la conduite d'une analyse stratégique, l'utilisation des contradictions sociales, l'évolution des représentations des formateurs en formation et de leurs capacités à se mobiliser et à mobiliser leurs publics.

Dans le DUFC, les effets professionnels sont plus restreints : les formateurs en formation n'ont pas été entraînés à la maîtrise de l'ensemble du processus de formation, ni à mener une analyse stratégique des organisations et du système économique et social ; ceci a manqué à ceux qui tentaient de transférer dans l'emploi ce qu'ils avaient acquis dans les formations en Relations Humaines.

Ainsi, en ce qui concerne les situations professionnelles, ils ont modifié leurs représentations d'eux-mêmes et de leurs relations aux autres mais ils ne les inscrivent pas dans le mode de fonctionnement des organisations et les rapports sociaux du système global ; en ce sens, le DUFC ne contribue pas entièrement à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle et surtout sociale des formateurs en formation.

EFFETS PROFESSIONNELS	
<p>Le DUFC contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans certains stages, à l'acquisition de savoir-faire visant la résolution, le plus souvent relationnelle, de problèmes professionnels.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation, de la conduite d'une analyse stratégique, de négociations professionnelles utilisant les contradictions du système et développant les marges de manoeuvre des acteurs sociaux.</li> </ul>

### c) Les effets de professionnalisation et les visions de l'avenir

On ne reprend pas le cas de BM et de AV parce qu'elles ne font pas état d'utilisation spécifique des outils et méthodes de communication. L'une et l'autre ont décidé de poursuivre un travail de développement personnel, l'une parce qu'elle souhaitait « *poursuivre le travail dans un cadre protégé* »<sup>28</sup> dont elle garde « *la nostalgie* » ; l'autre a choisi « *L'AT* » parce qu'elle veut continuer à « *construire son identité* » et qu'elle a compris que « *le com-*

28 BM, Dossier pour l'obtention du DUFC, *op. cit.*, juillet 1994.

*portement à modifier, le travail à faire est sur soi-même* »<sup>29</sup>. Mais ni l'une, ni l'autre n'envisage explicitement des transferts et des modifications professionnelles, se démarquant en cela des quatre autres personnes interviewées qui envisagent de devenir formateurs en Relations Humaines, en communication, consultant-auditeur, ou encore « écoutant ».

CR cherchait à acquérir des savoir-faire pour préparer son futur métier de formatrice. Elle veut maintenant devenir formatrice en « Relations Humaines ». Elle s'est rendue compte qu'elle n'avait, selon elle, aucun contenu à enseigner et qu'elle ne pouvait pas répondre aux questions de ses futurs employeurs ; elle était, en effet, « *un peu* » formatrice en français, « *un peu* » formatrice en TRE, etc.

Aussi, puisqu'elle sait qu'il lui faut acquérir un « *contenu à transmettre* », elle envisage, parce que les Relations Humaines la « *passionnent* », de poursuivre la formation plutôt que faire un DEUG d'anglais ou de français.

AT avait toujours rêvé de « *chanter* ». Elle n'avait jamais osé mettre son projet à exécution. C'est chose faite, maintenant. Elle a suivi des formations de Relations Humaines et obtenu le DUFC. Parallèlement, elle a fait des formations d'art lyrique. Elle est maintenant installée « en libéral » et propose des formations sur la voix, la communication, l'expression, le chant, etc.

EB a choisi, par manque d'apports théoriques dans le DUFC, l'acquisition de savoir-faire et de techniques de communication. Actuellement, responsable de formation, elle envisage, dans deux ans environ, de s'installer en privé, en Conseil-Audit et Formation en Développement personnel et thérapeutique. Elle pense qu'ajouter, sur son CV, en plus de sa licence de psychologie, un DUFC, fera « *crédible, sérieux et ne fera pas peur aux entreprises* ». Elle envisage également d'obtenir une maîtrise de gestion qui, elle aussi, « *rassurera l'entreprise* » et lui donnera une double compétence : administrative et gestionnaire d'une part, psychologique en Relations Humaines-communications, d'autre part.

DD, qui était permanent syndical dans une grande entreprise de sidérurgie, a déjà réalisé la première phase de son projet de reconversion professionnelle puisque, dès l'obtention du DUFC, il a « *offert ses services* » en tant que formateur à un organisme de formation qui proposait des formations de développement personnel. Son offre a été acceptée : il est « *formateur-vacataire en AT* » depuis juin 1994. C'est chez lui que l'on rencontrera le phénomène de modélisation le plus évident ; en effet, il dira que fonctionnant en

---

29 AV, *La dame en rouge ou de l'Identification à l'Identité*, DUFC, 1994, 88 p.

Analyse Transactionnelle, il s'est rendu compte qu'il n'avait pas la même voix et qu'il avait un autre accent. La plupart des psychologues du Département Relations Humaines sont belges et on relèverait, ici, un effet de mimétisme assez classique et généralement de courte durée.

A terme, DD souhaite quitter définitivement son entreprise et créer un nouveau métier ; celui « *d'écouter* ». Il ne dit pas thérapeute à cause de la « *connotation bourgeoise* » du terme, mais si on lui dit qu'il est thérapeute, alors, dit-il, « *ça me fait plaisir* ».

En conclusion, pour la majorité des personnes interviewées comme pour les formateurs, le résultat central des formations aux Relations Humaines, c'est la modification de soi et l'attente d'une plus grande assurance, d'une confiance, d'un bien-être intérieur, bref, d'un « bonheur » d'être soi et de s'être découvert. C'est le développement personnel qui est devenu le centre des préoccupations des personnes en formation et l'intérêt de leur formation. Et c'est d'ailleurs dans ce domaine que les résultats les plus probants ont été obtenus.

En revanche, du point de vue professionnel, les résultats sont plus nuancés ; les stagiaires se reconnaissent plus sereins, parfois mieux adaptés aux situations, mais pas toujours. C'est-à-dire qu'ils peuvent vouloir transformer leur mode de fonctionnement, leur mode de relation mais, faute d'analyse suffisante, stratégique entre autre, ils se heurtent à l'immobilisme et à l'inertie des organisations.

Ils se sont donc transformés eux-mêmes et, s'ils ne transforment pas le monde, ils ont cependant acquis un savoir-être et des savoir-faire qu'ils envisagent parfois d'utiliser.

En référant les effets personnels acquis- le savoir-être - aux visions de l'avenir et aux perspectives de professionnalisation - devenir formateur en Relations Humaines ou consultant - on relève une forte ambivalence, voire une dérive vis-à-vis des objectifs assignés aux formations de Relations Humaines. En effet, les formateurs et responsables du DUFC le soulignent, le diplôme ne prépare aucunement à devenir formateur en Relations Humaines et cette perspective poursuivie par quatre stagiaires leur paraît dangereuse alors qu'ils se satisfont des effets personnels constatés.

#### **d) Les effets sociaux : une formation adaptative à orientation personnelle et technique**

Du point de vue des effets sociaux, les formations de Relations Humaines assurent le développement de « sujets sociaux » par la prise de conscience de leurs ambivalences, valeurs, difficultés, aspirations, etc. Il en résulte un mieux-être et des capacités relationnelles

et communicationnelles nouvelles. Mais ces formations font « trop bon marché »<sup>30</sup>, d'une part, des nécessaires acquis antérieurs socialement imposés dans la famille, à l'école et dans les différents milieux à partir desquels un sujet peut agir et, d'autre part, de la réalité des mécanismes sociaux qui interviennent dans tous les actes de la vie quotidienne. En bref, les personnes en formation ne sont pas considérées comme des entités biographiques en relation avec une réalité sociale qu'il est impossible d'évacuer car elle est toujours agissante.

Pour les responsables de la formation comme pour les formateurs, le DUFC constitue une formation « double » et, de ce fait, paradoxale.

Pour les responsables, le dispositif est ambigu parce qu'il est composé presque exclusivement de stages de développement de soi et d'acquisition de savoir-faire ; stages pendant lesquels les publics vivent une relation de groupe dynamique et constructive, stages pendant lesquels ils transforment leurs attitudes et développent des relations fortes avec d'autres stagiaires sous la houlette éclairée du formateur. Ce sont des stages proches de l'éducation permanente ; les stagiaires choisissent et élaborent leurs parcours selon leurs intérêts et leurs besoins « subjectifs ». Le dispositif de formation se suffit à lui-même et les évaluations sont celles que les stagiaires font de leur évolution personnelle.

Parallèlement à ce volet éducation permanente, il y a le diplôme et les critères universitaires d'obtention du diplôme ; c'est-à-dire l'obligation d'enseignements théoriques et de rédaction d'un mémoire. On entre là dans des normes universitaires : on enseigne et il faut évaluer « officiellement » ce que les stagiaires ont appris. Mais les unités théoriques qui visent cet objectif d'acquisition de connaissances, restent un ajout, un enseignement « opportuniste », perdu au milieu du vécu des stages, occupant une place secondaire et luttant de manière inégale contre eux. Tout comme le mémoire qui, lui aussi, reste un outil inadéquat, un travail intellectuel, mesuré à l'aune des normes et règles universitaires et incapable de refléter le travail de développement personnel et la richesse des découvertes faites dans les stages.

De sorte que le DUFC reste une formation profondément clivée : de l'éducation permanente, il conserve les stages, le volontariat, la vie et la dynamique de groupe ; de l'Université, il a gagné un diplôme mais aussi l'obligation d'un enseignement théorique et la réalisation d'un travail de recherche.

Cette double appartenance produit l'ambiguïté des demandes et des parcours de formation des publics : il y a, d'une part, un certain nombre de personnes qui viennent en stage par intérêt pour les contenus mais qui, découvrant l'existence du diplôme, « *changent*

---

30 M. Lesne, *op. cit.*, p. 115

*de registre* » et veulent valider leurs parcours et, d'autre part, un nombre croissant de personnes qui s'inscrivent dans la formation pour obtenir un diplôme et viser ainsi la professionnalisation.

Pour les formateurs aussi, le DUFC s'avère être une formation « double » mais ils ne se situent pas sur le même plan que les responsables de formation et privilégient les compétences acquises.

Le DUFC produit deux grands types de compétences : un savoir-être et des savoir-faire en communication.

Le premier est le produit d'un travail sur soi, d'un travail « *en profondeur* » (parfois thérapeutique) ; il s'agit d'intégrer l'image de soi, le rapport à son corps, à son existence, de trouver ses propres réponses à des questions existentielles, éthiques, philosophiques ou idéologiques. C'est aussi un travail d'adaptation sociale : se comprendre soi-même, faire émerger ses valeurs mais aussi connaître les valeurs véhiculées par la société dans laquelle on évolue. Et ce travail de socialisation vise à rééquilibrer la personne en formation, à lui permettre d'exister et de s'adapter de manière active à la société et à ses exigences.

A côté de ce savoir-être « *en profondeur* », le DUFC permet également aux stagiaires d'acquérir un certain nombre de compétences communicationnelles ; il s'agit de savoir-faire : savoir écouter, prendre la parole, savoir négocier, recruter, animer, gérer, confronter, etc. Ici, le DUFC cherche à faire acquérir des méthodes, des techniques, des « technologies » de communication qui visent la modification d'attitudes et de comportements jugés inadaptés et qu'il s'agit de rendre plus efficaces. Ces nouveaux savoir-faire sont tout à fait relatifs, liés, pour l'essentiel, aux normes sociales dominantes, aux références théoriques et techniques des formateurs d'une part, et à l'acquisition des méthodes et techniques des différents courants présents dans la formation, d'autre part.

En ce qui concerne ce dernier point, les départements de Relations Humaines des deux Universités portent une lourde responsabilité. En effet, la multiplication des courants, au long des années, a inévitablement produit la multiplication des outils et le renforcement de « *l'outillage technique* ». Cet accroissement des techniques et des outils a croisé une demande de professionnalisation, de plus en plus importante, rapide, et a généré l'apparition de « *techniciens* », spécialistes d'un outil ou d'une approche psychologique ou psychosociologique auxquels l'Université a donné un « *vernis qualifiant* » pour user de techniques, d'outils, sans en estimer les conditions optimales d'application et les zones de pertinence. La dérive extrême est de « *plaquer* » ces techniques un peu n'importe où.

Le DUFC apparaît être, pour une partie de l'équipe enseignante, une formation adaptative, à orientation personnelle, fondée sur le développement d'un savoir-être, d'une part, et à orientation technique, fondée sur l'acquisition de savoir-faire et d'outils de communication, d'autre part.

Selon le référent, une formation qui vise la satisfaction des besoins fondamentaux des formateurs d'adultes a des fonctions productrices et transformatrices : elle développe, chez les personnes en formation, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes.

Elle forme des acteurs sociaux critiques, capables d'intervenir sur les orientations d'une société à partir de leurs positions sociales et vise à produire de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux.

Le DUFC, par le travail sur soi qu'il génère et l'acquisition de savoir-faire communicationnels, a davantage des fonctions équilibratrices et adaptatrices ; il prépare des individus à s'adapter et à s'ajuster, de façon active, aux exigences dominantes de la vie sociale.

Il forme des « sujets sociaux » capables de questionner leurs difficultés, leurs ambivalences et d'utiliser des méthodes et techniques de communication pour modifier leurs comportements et leurs relations avec les autres ; il produit des formes d'adaptation aux exigences du système social existant. Il conduit aussi à former, au rabais, des formateurs en Relations Humaines.

EFFETS SOCIAUX	
<p>Le DUFC est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets sociaux ».</li> </ul>	<p>Le DUFC n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets » et d'acteurs sociaux critiques.</li> <li>- au développement de capacités « citoyennes ».</li> </ul>
<p>En conclusion, le DUFC est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation adaptative à orientation personnelle visant le mieux-être de la personne en formation ; à orientation technique visant la modification des comportements et des savoir-faire relationnels et communicationnels.</li> </ul>	<p>En conclusion, le DUFC n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation productrice et transformatrice visant à développer chez les individus, à partir de leurs positions sociales, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes.</li> <li>- une formation d'acteurs sociaux susceptibles d'intervenir sur les orientations d'une société par une action opérée à partir des positions sociales occupées, reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux.</li> <li>- une formation productrice de nouvelles connaissances et de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux.</li> </ul>



## 10. SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DU DUFC

A l'issue de cette analyse, on peut rassembler les caractéristiques du DUFC et mesurer son degré d'adéquation à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs.

*Tableau n° 4 - Synthèse des caractéristiques du DUFC*

BUTS - OBJECTIFS	
<p>Le DUFC contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel, de type expérientiel (savoir-être)</li> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs qui concerne le développement d'une maîtrise relationnelle et communicationnelle qui prend appui sur des méthodes et techniques issues des approches psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques de la relation, et vise le développement de capacités de subjectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement de sujets sociaux capables de questionner, d'analyser leurs choix, leurs valeurs, leurs difficultés, leurs ambivalences.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de formation générale, de développement culturel entendu comme l'apprentissage des principaux langages des sciences et des sciences humaines pour l'accès à des savoirs élaborés ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle des formateurs entendue comme la maîtrise épistémologique, pédagogique et didactique des contenus à transmettre et comme la maîtrise de l'ensemble du processus de formation et de ses principales opérations (analyse des besoins, élaboration et évaluation de dispositifs) ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'analyser les enjeux et d'utiliser stratégiquement les contradictions qui traversent le champ de la formation continue et les différents dispositifs.</li> </ul>
DEMANDES	
<p>Dans le DUFC, les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de techniques, de savoir-faire, communicationnels et relationnels ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme pour se professionnaliser ;</li> <li>- le développement personnel ;</li> <li>- l'acquisition d'apports monodisciplinaires (psychologie).</li> </ul>	<p>Le DUFC n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'appropriation de méthodologies générales, de conduites de projets novateurs, progressistes ;</li> <li>- l'acquisition d'apports théoriques pluridisciplinaires ; d'apports culturels généraux pour se réassurer ou mieux saisir (comprendre et analyser les dynamiques économiques, sociales, politiques, etc.).</li> </ul>
CONTENUS	
<p>Le DUFC est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de méthodes, techniques d'intervention qui prennent appui sur les connaissances psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques ;</li> <li>- à la prise en compte et l'analyse des savoirs expérientiels (personnels) des personnes en formation ;</li> <li>- à la prise en compte et à l'analyse, dans les formations socio-professionnelles (13 stages sur 78), des savoirs professionnels des personnes en formation.</li> </ul>	<p>Le DUFC n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de savoirs épistémologiques, méthodologiques, de résultats de recherches pluridisciplinaires.</li> <li>- à la prise en compte et l'analyse des savoirs professionnels et sociaux des personnes en formation (hormis dans les stages signalés ci-contre).</li> </ul>

<b>POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE</b>	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFC se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et sur l'analyse des interactions et inter-relations des personnes et du groupe en formation ;</li> <li>- sur le développement de pratiques de questionnement, mise à distance, libération de la parole ;</li> <li>- sur l'utilisation d'une alternance au sens large entendue comme jonction de la formation avec les situations de vie personnelle quotidienne des stagiaires et parfois professionnelle.</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFC ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et sur l'analyse des conditions réelles de vie professionnelle, sociale des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social ;</li> <li>- sur développement de pratiques de co-formation ;</li> <li>- sur la mise en oeuvre et sur la gestion d'une alternance réelle.</li> </ul>
<b>SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS</b>	
<p>Le DUFC s'avère adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de savoir-être et à l'acquisition de savoir-faire ;</li> <li>- au développement d'un rapport d'application des méthodes et outils transmis dans la formation ;</li> <li>- à l'investissement des méthodes et techniques psychologiques pour l'épanouissement du « sujet » ;</li> <li>- à la production de savoirs « sur soi » non transférables, non généralisables.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne permet pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'appropriation, l'utilisation de savoirs épistémologiques, théoriques, pluridisciplinaires et méthodologiques ;</li> <li>- la transformation des rapports aux savoirs des stagiaires ;</li> <li>- la double prise de distance par rapport aux savoirs théoriques et aux savoirs pratiques et à leur dialectisation ;</li> <li>- la dialectique de la mobilisation, de l'investissement et de la formalisation des savoirs ;</li> <li>- à la production de savoirs capitalisables, réfutables et cumulables.</li> </ul>
<b>ACTION ET RAPPORT A L'ACTION</b>	
<p>Le DUFC en ce qui concerne l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- génère la transformation des individus par eux-mêmes et, par rebond, la transformation supposée de leur situation personnelle (parfois professionnelle).</li> </ul>	<p>Le DUFC en ce qui concerne l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'organise pas de situation réelle d'alternance ; n'élabore pas, ne conduit pas de dispositifs d'intervention effectivement menés ;</li> <li>- ne met pas à disposition, pour l'action, les contenus, méthodes, outils et formes de travail de la formation.</li> </ul>
<b>FORMATEUR ET RAPPORT AU POUVOIR</b>	
<p>Dans le DUFC les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des psychologues, psychosociologues, thérapeutes, spécialistes de la communication et des Relations Humaines agissant comme « animateurs facilitateurs » ;</li> <li>- organisent de situations de formation visant la libération des blocages, la remotivation de la personne, le jaillissement du sujet.</li> </ul>	<p>Dans le DUFC, les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne constituent pas une équipe de formateurs (praticiens-chercheurs) pluridisciplinaire et ne recherchent pas l'appui d'experts extérieurs ;</li> <li>- n'organisent pas de travail commun, coopératif visant la réalisation d'un projet d'action, incluant différentes formes de travail pédagogique, co-formation, etc. ;</li> <li>- ne transforment pas, par questionnement et co-réflexion des stagiaires, le dispositif de formation.</li> </ul>

<b>L'ÉVALUATION</b>	
<p>Le DUFC contribue à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il met en oeuvre des auto et co-évaluations de la formation par les personnes et le groupe en formation sous forme de bilans de stages personnels et collectifs ;</li> </ul> <p>- qu'il évalue (non sans difficulté) les parcours personnels par un mémoire de fin d'études.</p>	<p>Le DUFC ne contribue pas à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs en formation, en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il ne met pas en oeuvre d'auto et de co-évaluation de l'action par les stagiaires et les formateurs co-impliqués dans le projet (sans exclure les autres acteurs du processus de formation) ;</li> <li>- qu'il ne met pas en oeuvre d'évaluation formative par les formateurs et les stagiaires des acquis théoriques, méthodologiques, de leur investissement dans les pratiques pour la transformation de celles-ci et la production de savoirs empiriques, techniques, praxéologiques nouveaux.</li> </ul>
<b>EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION</b>	
Effets Personnels	
<p>Le DUFC contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle ; au développement d'un travail sur soi, subjectivant, existentiel ; à l'acquisition de capacités relationnelles, communicationnelles.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la transformation des connaissances des pratiques culturelles, au développement de pratiques d'auto et de co-formation.</li> <li>- au développement des capacités d'analyse économique, sociale, politique de l'environnement et à la prise de responsabilités sociales critiques.</li> </ul>
Effets Professionnels	
<p>Le DUFC contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans certains stages, à l'acquisition de savoir-faire visant la résolution, le plus souvent relationnelle, de problèmes professionnels.</li> </ul>	<p>Le DUFC ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation, de la conduite d'une analyse stratégique, de négociations professionnelles utilisant les contradictions du système et développant les marges de manoeuvre des acteurs sociaux.</li> </ul>
Effets Sociaux	
<p>Le DUFC est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets sociaux ».</li> </ul>	<p>Le DUFC n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets » et d'acteurs sociaux critiques.</li> <li>- au développement de capacités « citoyennes ».</li> </ul>
<p>En conclusion, le DUFC est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation adaptative à orientation personnelle visant le mieux-être de la personne en formation ; à orientation technique visant la modification des comportements et des savoir-faire relationnels et communicationnels.</li> </ul>	<p>En conclusion, le DUFC n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation productrice et transformatrice visant à développer chez les individus, à partir de leurs positions sociales, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes.</li> <li>- une formation d'acteurs sociaux susceptibles d'intervenir sur les orientations d'une société par une action opérée à partir des positions sociales occupées, reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux.</li> <li>- une formation productrice de nouvelles connaissances et de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux.</li> </ul>

## CONCLUSION

La formation créée en 1974, d'abord sous l'intitulé DUPG, puis deux ans plus tard sous l'intitulé DUFC, se situe essentiellement sur le terrain des Relations Humaines et de la communication. Elle se structure autour du développement et de la transformation de l'être humain, de ses attitudes et de son comportement par un travail en profondeur, parfois proche de la thérapie.

Elle vise le savoir-être et le savoir-vivre de l'individu confronté à lui-même et aux autres.

Mais elle vise également, de manière concomitante bien que moins valorisée, l'acquisition de savoir-faire, de techniques et d'outils de communication.

Elle se fonde sur le primat de l'individu, de ses potentialités et de ses motivations pour modifier son rapport à lui-même et, ce faisant, son rapport aux autres et au monde.

Pour les tenants de cette formation, l'homme est naturellement bon, mais il est bloqué, déstructuré par ses peurs, ses inhibitions, ses désirs latents, et le libérer, le réassurer le conduira, d'une part, à un plus grand « bonheur » et, d'autre part, à la modification de sa relation aux autres et au monde.

Il y a là, psychologisation du réel, rapport subjectif au réel, celui-ci n'existant qu'en fonction de l'individu qui le crée et au sein d'inter-relations.

Les modifications ne peuvent être que celles produites par les individus à partir de leur compréhension nouvelle des événements et des relations. La formation vise à apprendre aux personnes à « *entrer en contact* », à entrer en relation ; ce travail se fait dans les stages, dans les interactions de groupes spécifiques, créés pour la formation. Le fonctionnement de ceux-ci constitue le lieu de travail privilégié des formations aux Relations Humaines ; ils sont le médium de la formation ; c'est par eux que chaque individu entre en relation avec d'autres, prend conscience de ses blocages, de ses difficultés et s'en libère. Bref, la personne est le sujet de sa formation et de sa transformation.

L'hypothèse fondamentale de ces formations consiste à avancer que le sujet de retour dans le cadre de sa vie quotidienne, personnelle et professionnelle, dans son groupe d'appartenance, continuera à agir et s'adaptera mieux et plus efficacement à son milieu.

Dans le groupe, lieu pédagogique privilégié, les personnes en formation font l'apprentissage de la prise de conscience et de la verbalisation : il s'agit de mieux se connaître

et de s'exprimer tout autant que d'écouter et d'entendre la parole des autres. C'est en s'exprimant et en écoutant que l'on prend conscience de ce que l'on est.

Prise de conscience et prise de parole sont facilitées par l'utilisation de multiples outils, techniques, grilles, etc., issus des nombreux courants de la psychologie et de la psychosociologie. Chaque courant constitue une approche spécifique de la personne: corporelle, sensitive, intellectuelle, artistique, etc., mais ces approches fonctionnent en complémentarité comme les facettes d'un « *même miroir* » puisqu'elles visent la même finalité : le développement personnel.

Les formateurs issus de ces courants sont psychologues, psychosociologues ou thérapeutes, et à l'issue d'études spécialisées et d'un travail personnel, ils deviennent les initiateurs, les « animateurs », les guides facilitateurs.

Ils utilisent, pour ce faire, les différents outils de leurs approches mais, surtout, engagent leur personnalité toute entière et adoptent une attitude « *respectueuse* », bienveillante et empathique. Refusant le pouvoir de l'enseignant, de « *celui qui sait* » car la relation dissymétrique ainsi produite bloquerait le processus de libération des personnes, ils n'en exercent pas moins un pouvoir d'attraction charismatique et les stagiaires s'efforcent de les imiter.

Les effets de la formation sont majoritairement ceux d'une transformation de l'individu qui se reconnaît plus libre, plus sûr, plus serein, mieux adapté et « *en authenticité* » avec lui-même. Les savoirs produits sont des savoirs spécifiques intransmissibles à quiconque n'a pas participé à la vie du groupe. Les enseignements scientifiques sont quasi inexistant, la finalité n'étant pas l'apport de connaissances théoriques mais l'apprentissage de la connaissance de soi. Les quelques références faites aux auteurs, aux ouvrages ou aux travaux de recherche sont mono-disciplinaires ; il s'agit des différents courants de la psychologie, des Relations Humaines et de la communication.

Les connaissances, personnelles, subjectives, produites par les mémoires de fin de formation ne sont guère généralisables ou transférables. Ce n'est d'ailleurs pas le but dès lors qu'il s'agit moins d'attester d'une appropriation conceptuelle et/ou technique que de faire valoir diverses transformations subjectives (attitudes, représentations,...) et objectives (comportements au quotidien, familial ou professionnel).

Le DUFC est, de fait, une formation adaptative avec deux orientations, l'une personnelle permet à l'individu, par un travail en profondeur, de mieux se connaître et, donc, de

mieux-être ; l'autre, technique, permet, par l'utilisation de techniques et d'outils de communication, de mieux fonctionner et d'être plus efficace.

Le DUFC reste éminemment pris dans une triple contradiction ; il poursuit, d'une part, un objectif de développement personnel, voire de thérapie et vise la libération (ici par le psychologique) et la promotion de l'individu-sujet et, d'autre part, il se positionne comme formation validante avec les effets induits en terme de diplôme. En outre, alors qu'il ne saurait la viser, il suscite des projets de reconversion professionnelle au rabais : devenir formateur en Relations Humaines.

Enfin, le DUFC est typique de ce que l'on peut appeler une formation technique, dès lors qu'il renvoie à l'acquisition de capacités techniques et relationnelles : s'initier à l'Analyse Transactionnelle, à la méthode Gordon, à la Programmation Neuro-linguistique ou encore mener une réunion, gérer des conflits, etc. Les savoirs transmis sont de l'ordre des savoir-être et savoir-faire, savoirs techniques, mais aussi, savoirs requis pour mener une action de formation : savoir écouter, savoir communiquer, etc. Les phases d'appropriation, dans les stages, sont rarement suivies d'une réflexion sur les présupposés axiologiques, scientifiques et sur les conditions de mise en oeuvre institutionnelle et pédagogique de ces techniques, de ces outils. Cette formation vise l'acquisition de capacités d'interventions spécialisées. Le schéma sous-jacent est le suivant : l'outil, la technique, l'approche, permettra, le moment venu, de mieux se connaître, de mieux fonctionner et/ou de mieux se comporter.

**Comme formation technique, le DUFC contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs en ce sens qu'il permet le développement de « sujets sociaux » capables de questionner leurs choix, leurs valeurs, leurs ambivalences, de résoudre leurs difficultés relationnelles ; qu'il permet le développement d'une maîtrise relationnelle et communicationnelle par l'acquisition de méthodes et techniques d'intervention qui prennent appui sur des connaissances scientifiques ; qu'il se fonde sur les connaissances expérientielles des personnes en formation et vise la transformation des sujets par eux-mêmes.**

**Mais en de nombreux points, le DUFC présente des lacunes. Ainsi, il ne permet pas le développement d'acteurs sociaux capables d'analyser les rapports sociaux et d'utiliser stratégiquement les contradictions du système de formation et du système social ; il ne développe, ni maîtrise épistémologique, didactique et pédagogique des contenus à transmettre, ni maîtrise de l'ensemble du processus de formation et de ses principales opérations ; il ne se fonde pas sur les connaissances professionnelles, les**

positions sociales occupées par les personnes en formation et ne vise pas la transformation des situations éducatives et sociales.

Posant un regard d'ensemble sur cette formation, on peut souligner le développement, la libération, la réassurance de la personne en formation mais regretter d'autant plus que cette réassurance ne se fonde pas sur les situations et conditions de vie professionnelle et sociale réelles mais sur des groupes éphémères, atemporels, créés pour la formation. Dans ces groupes, l'autoformation comme la co-formation, qui s'effectue en dehors de toute référence à une « forme » (règles régissant la situation, savoirs, déterminations, etc.), socialement et donc contradictoirement définie, correspond à une utopie<sup>31</sup>.

---

31 M. Lesne, *op. cit.*, p. 97-98.

## - CHAPITRE II. -

### LE DIPLÔME UNIVERSITAIRE DE FORMATEURS D'ADULTES

#### INTRODUCTION : BRÈVE PRÉSENTATION DU DUFA

Le DUFA de Lille, Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes, est l'un des plus « anciens » diplômes de formateurs d'adultes créé en France<sup>1</sup> : la première expérimentation date de 1973 ; c'était à l'époque, un certificat optionnel de maîtrise (C4) qui devint, en 1974, un diplôme d'Université préparé en deux niveaux (DUFA A et DUFA B) puis, à partir de 1976, un diplôme unique obtenu par la capitalisation de 10 unités de valeur puis de 12 unités en 1988<sup>2</sup>.

#### *a) En 1973 et 1974 : Un C4 optionnel de maîtrise*

En 1973 et 1974, les Universités de Lille I (CUEEP) et de Lille III (FCEP) créaient un C4 de maîtrise de 80 heures destiné aux enseignants et formateurs d'adultes. L'accent était mis sur l'acquisition de capacités à décrire et analyser des situations professionnelles et à mener des dispositifs de formation cohérents intégrant des savoirs issus des Sciences Humaines (psychologie, sociologie, philosophie) et des savoir-faire pédagogiques et techniques (expression écrite et orale, techniques de communication, etc.). Ce C4 de maîtrise devait conduire, à terme, à la création d'une MST des Métiers de la Formation (Maîtrise des Sciences et Techniques).

#### *b) De 1974 à 1976 : la création d'un DUFA en deux niveaux*

Les enseignements de cette première année conduisirent à créer, en 1974-1975, un DUFA porté à 360 heures, découpé en deux niveaux A et B. En 1976-1977, le DUFA passait à 400 heures, adoptait une structure par unités capitalisables et conservait, en les développant, les trois dominantes du C4 : apports des Sciences Humaines, description et analyse des pratiques de formation, unités optionnelles, pédagogiques et techniques.

---

1 M. Foudriat, *La formation des formateurs dans les Universités*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 1986, 129 p.

2 *Les Cahiers d'Études du CUEEP, Les publics du DUFA de Lille 1974-1987*, septembre 1989, n° 13, 113 p. Se reporter à la partie I de ce Cahier pour une présentation détaillée des évolutions du DUFA.



### ***c) De 1977 à 1995 : évolutions exogènes***

Dans la période 1977-1995, les transformations du DUFA s'opèrent en lien avec les politiques régionales et nationales. Ainsi l'EPR (Etablissement Public Régional) souhaita l'élargissement des options professionnelles et la décentralisation à Dunkerque (1982) et à Calais (1983) des unités d'initiation puis de perfectionnement (1988).

En outre, le DUFA, à partir de 1982-1983, dans le cadre du dispositif d'Insertion Sociale et Professionnelle des Jeunes (Schwartz-Rigault) devint une structure de validation du programme de formation de formateurs et les membres du jury définirent les conditions de leur coopération avec les organismes de formation publics (CAFOC-DAFCO) et associatifs (ILEP, CREFO,...)<sup>3</sup>.

La reconnaissance du DUFA, comme structure de formation et de validation, fut ensuite accentuée par les passerelles organisées lors de la création de la Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education (1982-1984) et par l'homologation nationale, au titre des Universités et de la Formation Professionnelle Continue, du DUFA comme diplôme de niveau II (1988)<sup>4</sup>.

Depuis 1988, le DUFA est stabilisé, il comporte 480 heures de formation réparties en douze unités capitalisables de 40 heures<sup>5</sup> et est toujours réalisé conjointement par les Universités de Lille I et de Lille III. Les enseignements sont organisés en filières de 80 heures comportant une unité d'initiation et une unité d'approfondissement (voir schéma page suivante).

A la lecture de ce schéma, on repère deux sous-ensembles d'unités :

**a) un tronc commun de 320 heures de formation** consacré à l'observation et à l'analyse de l'organisation et des pratiques de formation d'adultes (UC1-2 et 3) et aux apports des Sciences Humaines : psychologie (UC4 et 5), sociologie (UC6 et 7), philosophie (UC8).

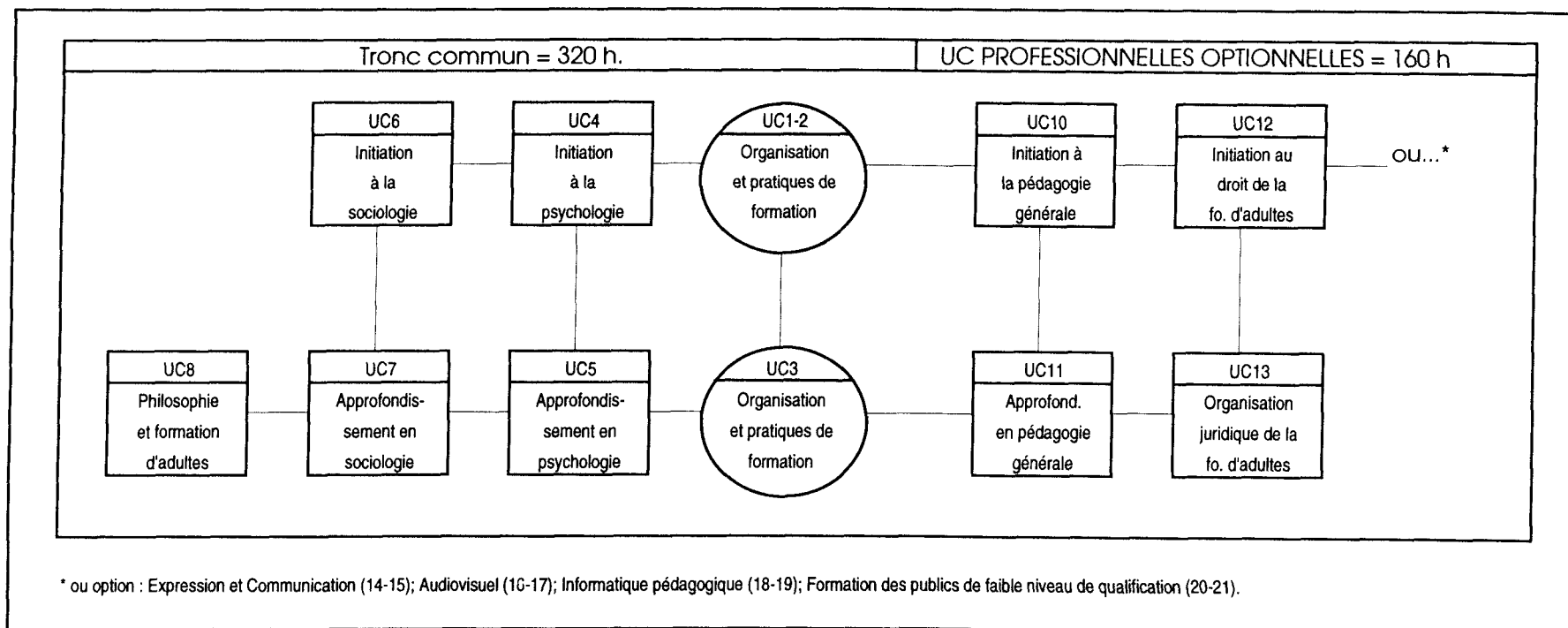
**b) un ensemble d'unités optionnelles de 160 heures** ayant pour fonction de développer des spécialisations professionnelles ou techniques. Elles concernent la pédagogie : deux filières de pédagogie générale et pédagogie appliquée aux publics de faible niveau de scolarisation (UC10 et 11, UC20 et 21) ; le droit et l'organisation de la formation d'adultes (UC12 et 13) ; les techniques éducatives : informatique et audiovisuel appliquées à la formation d'adultes (UC16 et 17, UC18 et 19) et l'Expression-Communication (UC14 et 15).

3 ILEP : Institut Lillois d'Education Permanente ; CREFO : Centre Régional de Formation Ouvrière.

4 En mars 1988, trois DUFA, Lille, Rouen et Strasbourg, furent homologués. D'autres diplômes l'ont été par la suite.

5 La campagne de reconduction et d'extension de l'homologation entreprise en 1992 devrait s'achever fin 1995. Des transformations de la formation interviendraient en 1995-1996 mais elles n'affectent guère cette recherche, ni l'expérimentation d'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique menée entre 1992 et 1994.

**Schéma n° 3. - Schéma de la structure du DUFA (1988-1995)**



Sources : C. Capelani, « Une formation de formateur à et par la recherche-action de type stratégique, l'exemple du DUFA de Lille, in Recherches-actions : Méthodes et pratiques de formation, Tome I, Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, 155 p., pp. 67-103, p. 70.

## 1. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

### a) **La plaquette de présentation de la formation : un objectif d'analyse des pratiques et un objectif d'action**

Dans le document de présentation de la formation<sup>6</sup>, le DUFA a pour objectif de fournir aux participants des connaissances ou des méthodes leur permettant de décrire, questionner, analyser des pratiques de formation dans leurs dimensions didactiques, pédagogiques, technologiques et institutionnelles et de s'orienter dans le champ des Sciences Humaines et de l'Éducation afin d'en mobiliser les apports nécessaires à leurs activités professionnelles.

Cette présentation est complétée par un alinéa qui précise que l'expérience professionnelle comme la mobilisation de méthodes d'analyse et de techniques d'intervention vise l'élaboration, l'animation et l'évaluation de situations et de dispositifs de formation.

Il ne s'agit donc pas seulement d'observer et d'analyser des pratiques de formation, mais aussi d'élaborer et de mener des dispositifs pédagogiques de formation et de les évaluer à la lumière des connaissances et méthodes des Sciences Humaines. Le DUFA se présente comme une formation professionnelle qui s'adresse à des formateurs en activité et à de futurs formateurs. Il se donne un double objectif d'observation et d'analyse des pratiques d'une part, et de conduite et d'évaluation de dispositifs d'action d'autre part.

Dans les unités de formation, les objectifs sont nombreux : de cinq à sept, selon les cas. Ces objectifs renvoient à des capacités exprimées par des verbes tels que : observer, décrire, s'informer, délimiter, objectiver, se situer, mais aussi comprendre, analyser, critiquer ou encore, transférer, développer, concevoir, analyser, etc. Afin d'éviter une énumération aussi longue que fastidieuse, ces capacités peuvent être regroupées en trois grands domaines : des capacités de description, mise à distance et analyse des situations et des processus de formation ; des capacités de mobilisation des savoirs issus des Sciences Humaines et enfin, des capacités de mobilisation de méthodes et techniques d'intervention :

- des capacités de description, d'information, de mise à distance et d'analyse : elles sont présentes dans toutes les unités, disciplinaires ou techniques, mais sont plus particulièrement soulignées dans les unités 1-2 et 3 (Organisation et pratique de la formation d'adultes) où il s'agit de rendre les stagiaires capables d'observer, d'identifier, de questionner,

---

<sup>6</sup> Plaquette de présentation du DUFA, juin 1990, 23 p., p. 2.

d'analyser et de critiquer des pratiques, des processus, des dispositifs de formation d'adultes ;

- *des capacités de mobilisation des savoirs des Sciences Humaines* : les unités disciplinaires entraînent les stagiaires à mobiliser les apports des Sciences Humaines pour comprendre et utiliser des savoirs et méthodes de la psychologie, de la sociologie, mais aussi pour lire et analyser des textes philosophiques, juridiques, pour analyser des pratiques et processus de formation en vue de leur enrichissement ;

- *et enfin, des capacités de mobilisation de méthodes et de techniques d'intervention* que l'on trouve dans le second niveau de l'unité Organisation et pratique de la formation d'adultes (UC3) où il est précisé que les stagiaires analyseront un problème d'action, rechercheront parmi les solutions possibles, la solution optimale, fixeront les étapes de sa mise en oeuvre et les conditions de son évaluation. Cette UC accompagne donc l'élaboration, la conduite et l'évaluation d'un dispositif d'intervention. Mais ce n'est pas certain car la suite du texte précise que les stagiaires, en réponse à leur problème, produiront soit des recommandations pour l'action, soit un projet d'intervention.

En bref, le cycle complet de l'action contrôlée peut ne pas être effectivement réalisé. Par ailleurs, la présentation des unités professionnelles n'annonce rien de la mise en oeuvre effective, dans les pratiques, des savoir-faire acquis.

En conclusion, la formation DUFA apparaît, à la lecture de la plaquette de présentation, osciller entre deux alternatives : dans la présentation générale, elle est décrite comme une formation-action qui vise l'élaboration, la conduite et l'évaluation de dispositifs de formation éclairés par les connaissances, méthodes et outils des Sciences Humaines. Par contre, dans la présentation spécifique des UC, il s'agit davantage d'une formation méthodologique qui vise à faire acquérir aux stagiaires des connaissances et des méthodes des Sciences Humaines pour questionner, mettre à distance et analyser leurs pratiques sans viser explicitement des transformations effectives, organisationnelles ou pédagogiques.

Cependant, il s'agit là du curriculum prescrit et non du curriculum réel<sup>7</sup> ; pour connaître celui-ci, pour analyser ses évolutions dans l'histoire de la formation, pour mesurer ses éventuels décalages avec le curriculum prescrit, on a interviewé plusieurs formateurs et le responsable pédagogique du DUFA.

---

7 P. Perrenoud, *op. cit.*

## b) Le responsable de formation : l'action réfléchie est un idéal

Le DUFA vise la transformation des pratiques des stagiaires comme un « idéal » qui inspire, guide la formation sans être nécessairement atteint car les publics peuvent poursuivre différents types d'objectifs plus ou moins cohérents avec les objectifs visés par la formation :

- des objectifs de type professionnel d'amélioration ou de développement de capacités « d'action réfléchie » et contrôlée ;
- des objectifs professionnalisants d'acquisition d'éléments de socialisation professionnelle et de culture générale professionnelle ;
- des objectifs de qualification sociale, entendue comme développement des capacités critiques en formation d'adultes.

Ces objectifs dépendent étroitement de la situation professionnelle des individus, des fonctions qu'ils occupent et des lieux où ils exercent.

Pour un même individu, ils peuvent s'entremêler et être poursuivis conjointement. Ainsi le DUFA peut être perçu comme une formation professionnelle articulée à des objectifs de démocratisation et de critique sociale par les formateurs en activité ou par les formateurs demandeurs d'emploi qui ont une expérience récente de la formation et pour qui la probabilité de retourner dans le champ est forte.

Par contre, il peut être perçu, au mieux, comme une formation professionnalisante et, au pire, comme un diplôme à « décrocher » par les demandeurs d'emploi sans expérience éducative. Au mieux, ils acquièrent le vocabulaire professionnel et « l'idéologie » du champ, une première socialisation par la rencontre et la confrontation avec des professionnels, et des éléments de techniques pédagogiques à mettre en oeuvre ultérieurement. Au pire, ils acquièrent un diplôme parce que leur situation l'exige.

En bref, les demandeurs d'emploi ont peu de chance d'atteindre les deux objectifs d'action et d'analyse des pratiques visés par la formation.

Ainsi, le DUFA apparaît adéquat pour un public de praticiens ou de formateurs momentanément au chômage ; par contre, les objectifs s'avèrent difficilement applicables pour des publics sans expérience de la formation d'adultes.

En conclusion, l'action et la pratique professionnelle sont très présentes dans le DUFA ; elles sont les piliers de la formation. Les apports méthodologiques, pédagogiques, les connaissances des Sciences Humaines et les apports techniques visent à les améliorer et à les transformer, mais cette visée transformatrice n'a de sens que pour les praticiens ou les formateurs demandeurs d'emploi encore proches du champ de la formation professionnelle

continue. De plus, cette visée transformatrice dépend des disciplines et des enseignants du DUFA qui y concourent.

### ***c) Les formateurs : l'analyse des pratiques et la professionnalisation***

L'analyse des propos des formateurs fait ressortir deux conceptions des objectifs de la formation. Selon la première, le DUFA vise à amener les stagiaires à réfléchir à leurs pratiques, à leur fournir différents éclairages, à les aider à prendre du recul, de la distance, à se dégager de leurs réactions « *immédiates ou affectives* » ; à « *quitter l'empirisme* » et l'urgence « *du travail à faire pour la veille ou l'avant-veille* ». Dès lors, les stagiaires sont amenés à confronter leurs pratiques, à se former en groupe. Lorsque les stagiaires n'ont pas de pratiques (formateurs au chômage), la formation vise à les inscrire dans le contexte de la formation d'adultes, à leur faire prendre conscience des enjeux, des contradictions du système, à penser la pratique pédagogique comme « *fortement ancrée* » dans ces contextes socio-économiques, institutionnels, etc.

Le DUFA vise donc la réflexion, la mise à distance et la confrontation des pratiques pour les professionnels en exercice, mais aussi l'immersion dans un champ professionnel, l'acquisition d'éléments de socialisation et de culture professionnelle pour les stagiaires demandeurs d'emploi.

Dans la seconde conception, le DUFA participe de la professionnalisation des formateurs. En effet, il vise à former des formateurs en activité, « *dans une profession qui est encore relativement nouvelle puisqu'elle ne compte que 20 ou 30 années d'exercice et qu'elle n'est encore ni structurée, ni reconnue comme telle mais qu'elle présente cependant des « signes » de structuration : des besoins de formation reconnus et pris en compte ; des dispositifs de grande envergure qui y répondent, une Convention collective nationale, l'apparition d'associations et de syndicats et, enfin, la multiplication de formations de formateurs qui, tout comme le DUFA de Lille, visent à former et à qualifier les agents de la formation* » (BU, n° 17).

Ainsi, la formation de formateurs, auquel les DUFA concourent, est un objectif national et, en ce qui concerne le Nord-Pas-de-Calais, un objectif régional nécessaire « *dans une région à forte densité démographique, vulnérable du point de vue économique et social, en pleine mutation avec le développement de la tertiarisation ; ce qui signifie que sa population est porteuse de besoins de formation intenses et évolutifs* » (BU, n° 17). Ces besoins ne peuvent trouver de réponses à court et moyen termes que par le développement d'un « *corps de formateurs* » capables de prendre en compte les spécificités économiques,

culturelles et sociales de leur région et d'acquérir des savoirs théoriques, techniques et pratiques.

Le DUFA est donc à la fois un lieu de réflexion et de confrontation des pratiques, un lieu d'acquisition de connaissances théoriques et techniques et un lieu de qualification.

Toutefois, contrairement aux objectifs de la maquette de présentation de la formation, l'élaboration, la conduite et l'évaluation de dispositifs d'intervention n'apparaissent pas dans les objectifs assignés au DUFA par les formateurs.

En conclusion, des décalages apparaissent en ce qui concerne les objectifs prescrits ou visés dans le DUFA ; la pierre d'achoppement réside dans la présence ou non de dispositifs d'intervention mis en oeuvre dans la formation.

Tels qu'ils sont formulés dans les documents de présentation de la formation ou par les formateurs-enseignants, les objectifs de la formation sembleraient contribuer à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle des formateurs en formation, en ce sens qu'ils annoncent viser le développement d'une maîtrise pédagogique, la transmission d'éléments de maîtrise épistémologique et la maîtrise du processus de formation. Cependant, il faut remarquer que les unités qui développent des connaissances et des capacités pédagogiques sont optionnelles. Par ailleurs, des références épistémologiques parcourent le DUFA, notamment dans l'unité de philosophie et dans les unités de Sciences Humaines. Enfin, à la lecture des objectifs, rien ne permet de dire si des dispositifs d'intervention seront menés et évalués pendant le temps de formation.

Le DUFA est aussi une formation qualifiante sur le plan professionnel puisqu'il s'inscrit dans une politique de professionnalisation et de reconnaissance sociale du métier de formateur (homologation). Il contribue à la satisfaction des besoins de qualification sociale des stagiaires en se donnant comme objectif de leur faire acquérir des capacités de questionnement et d'analyse critique du champ de la formation d'adultes et de mobiliser, pour ce faire, les savoirs des principales Sciences Humaines (sociologie, économie, psychologie, droit, philosophie, etc.). Enfin, il contribue à la satisfaction des besoins de formation générale de base en développant l'appropriation des principaux langages des Sciences Humaines, technologies nouvelles, analyse économique, juridique, etc.

Par contre, le DUFA n'annonce pas viser le développement de capacités de questionnement subjectif, ni la maîtrise de savoir-faire communicationnels et relationnels. Les unités de Psychologie et d'Expression-Communication ne semblent pas viser ces objectifs mais pour la première, des objectifs de connaissance des mécanismes d'apprentissage et de critique historique des différents courants psychologiques et, pour la seconde, des objectifs d'identification des différentes représentations de la langue.

BUTS - OBJECTIFS	
<p>Le DUFA contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs, qui concerne le développement d'éléments de maîtrise épistémologique, le développement d'une maîtrise pédagogique (mais ces unités sont optionnelles) et de la maîtrise du processus de formation (sauf la conduite d'un dispositif de formation) ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement de capacités de questionnement et d'analyse critique du champ de la Formation Professionnelle Continue ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de formation de base en développant l'appropriation des principaux langages des Sciences Humaines, technologies nouvelles, analyse juridique, économique, etc. ;</li> <li>- à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale du métier de formateur (homologation).</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle entendue comme la maîtrise épistémologique<sup>8</sup> des contenus à transmettre (théorie de la connaissance scientifique) ; - comme la maîtrise relationnelle et communicationnelle de base qui prend appui sur des méthodes et techniques issues des approches psychologique, psychosociologiques et vise le développement de capacités de subjectivation.</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'utiliser stratégiquement les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions du système économique et social, de la formation continue, de ses dispositifs et de ses acteurs ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel et de développement de sujets sociaux capables de questionner leurs choix, leurs valeurs.</li> </ul>

Néanmoins, ces objectifs prescrits et annoncés ne constituent que des indices qu'il faudra confronter aux contenus, modes d'organisation, types de savoir et d'activités mis en oeuvre effectivement dans la formation tant il est vrai que des distances existent entre curriculum prescrit et curriculum réel.

<sup>8</sup> Des références épistémologiques parcourent le DUFA mais de façons diverses, au gré des enseignements de philosophie et de Sciences Humaines.



## 2. LES DEMANDES ET LES STRATÉGIES

La confrontation entre les demandes et stratégies extraites des propos des formateurs et des stagiaires permettra de mesurer la modification de la demande initiale sous la double impulsion de l'offre de formation et des stratégies pédagogiques mises en oeuvre dans la formation.

Pour les formateurs, les stratégies de formation visée dans le DUFA sont multiples ; elles émanent des publics salariés et demandeurs d'emploi mais aussi des entreprises, des organismes de formation et des administrations.

Quatre type de demandes émanent des publics : des demandes professionnelles ou professionnalisantes, des demandes de certification, des demandes techniques et pédagogiques et des demandes de développement culturel :

- Tout d'abord, des demandes et des stratégies directement professionnelles : dans ce domaine, les stagiaires peuvent avoir des stratégies défensives ou offensives. Défensives pour légitimer une promotion professionnelle en se distinguant des anciens pairs ou de jeunes plus diplômés. Défensives également pour se protéger contre le chômage, se préparer à la concurrence ou faire face à de nouvelles politiques de recrutement ou de fonctionnement de l'entreprise. Dans tous les cas, on légitime, on conforte une position professionnelle dans un champ instable et plus ou moins précaire.

Face à cette première stratégie, il en existe d'autres, davantage offensives : la recherche d'une promotion, d'une rémunération supérieure, d'un élargissement des responsabilités ou des fonctions.

Entre ces deux stratégies, et ne se situant ni sur le pôle défensif, ni sur le pôle offensif, existe la demande d'un « *moment de réflexion* », d'un temps pour... souffler : on a travaillé un certain temps et on aspire à s'arrêter un peu, aller voir « *du côté de l'université* » ce qui se dit ou se fait, pour se confronter avec d'autres. Dans ce cas, le DUFA sert de « lieu ressources », il a une fonction de halte mais aussi de « *rebond* », de ressourcement dans un itinéraire qui se fatigue un peu, face à une situation professionnelle qui ne va pas forcément mal mais qui ne va pas très bien non plus, qui s'est routinisée et dans laquelle on ne sait plus très bien où on va, ni pourquoi on y va. Ce mal-vivre est professionnel et personnel dès lors que c'est autant la nature objective des tâches réalisées que le rapport subjectif à celles-ci qui sont en cause.

Parfois, ce syndrome de mal-vivre peut se doubler d'un « *syndrome d'incapacité professionnelle* » ; c'est alors, ne plus y arriver, ne plus voir clair, être débordé, ne plus comprendre, etc. On peut également se sentir en incapacité professionnelle parce qu'on a

« *glissé* » d'un poste ou d'une profession vers celle de formateur ou de responsable de formation et qu'on s'y sent mal préparé, et plutôt démuné.

C'est le problème des travailleurs sociaux, des personnels de santé mais aussi des personnels d'entreprises, et ils attendent du DUFA de combler des lacunes du point de vue organisationnel, du point de vue de la connaissance du milieu et de ses règles, et du point de vue pédagogique.

C'est dans ce champ professionnel aussi que l'on peut rencontrer l'ensemble des stratégies de reconversion. La formation d'adultes est considérée comme « *un nouvel Eldorado* », par des demandeurs d'emploi qui, exclus de leurs branches professionnelles d'origine, se reconnaissent des compétences professionnelles, des expériences et entrent dans le DUFA pour devenir formateurs.

Dans tous ces cas, les stagiaires demandent à la formation DUFA de légitimer, conforter leur situation professionnelle, de leur offrir un lieu de formation et/ou de réflexion professionnelle pour souffler un peu ou pour leur permettre de se reconverter dans ou hors de l'entreprise.

- Face à ce premier type de stratégies et de demandes, il en existe un second qui a peu à voir avec le champ professionnel, c'est celui de la certification universitaire et de l'entrée dans un cursus de formation supérieure : des stratégies variées là encore s'entremêlent. Accéder à un premier diplôme universitaire peut être visé comme une fin en soi mais aussi comme un moyen de reprise d'études et de certification en Licence-Maîtrise et parfois en DESS ou DEA. On trouve ici deux stratégies : la première est celle du règlement de comptes avec une histoire scolaire contrariée : le DUFA est le premier diplôme universitaire que l'on peut préparer. La seconde stratégie est un peu décalée : le DUFA est le moyen de réintégrer une filière universitaire.

De ce point de vue, le DUFA est commode : il permet de contourner le DEUG, il est reconnu et donne des équivalences en Licence et Maîtrise de Sciences de l'Education.

Une partie des publics du DUFA a donc des attentes et des stratégies de scolarisation universitaire optimisées. Certains négocient la licence pour obtenir l'équivalent d'un DEUG ou d'une première année de DEUG en Sciences Humaines, en documentation, en psychologie, en sociologie, etc.

Il y a donc, chez certains publics, des stratégies très fines d'usage des cursus et il n'est pas rare, lors de réunions d'informations ou de rencontres plus informelles avec les stagiaires, d'entendre demander « *à quoi le DUFA donne droit* ».

- En face de ces demandes de certification, on enregistre aussi, et massivement, des demandes de formation spécifique, pédagogique, organisationnelle ou technique : en effet,

Y. Bourgois et J. Hédoux soulignent<sup>9</sup> qu'au fil des années, des publics s'inscrivent, non pour suivre l'ensemble de la formation DUFA, mais seulement telle ou telle unité de formation qui les intéresse. Ce fut le cas en informatique, en audiovisuel et en psychologie. Actuellement, des demandes de ce type apparaissent pour le droit et l'organisation juridique de la formation professionnelle continue. A côté de ces demandes de formations spécifiques, suivies à l'Université parce qu'elles présentent l'avantage d'être peu onéreuses et de courte durée, on trouve des demandes de « *recettes* », de techniques ou d'outils pédagogiques répondant à des difficultés. Dans le DUFA, elles émanent généralement de formateurs récemment recrutés, « *le plus souvent dominés professionnellement, culturellement, socialement et menacés dans leur emploi* » (vacataires, contrat à durée déterminée, etc.). Pour ceux-là, bien entendu, les objectifs méthodologiques du DUFA ne prennent pas sens dès lors qu'ils cherchent à résoudre, le plus rapidement possible, leurs difficultés immédiates. On trouve ici, la différence classique entre formation méthodologique et formation technique. C'est, souligne le responsable de formation, « *le vieux proverbe chinois : donner un poisson ou apprendre à pêcher. Si le gars a vraiment faim, il veut son poisson, et dans l'immédiat, il n'en a pas grand chose à faire d'apprendre à pêcher* ». Dans le passé, ce hiatus entre offre et demande pouvait se traduire par l'interruption, voire l'abandon de la formation ; aujourd'hui, il apparaît que ce type d'attente existe toujours mais que l'importance accordée à la certification, à l'obtention du diplôme dans une situation professionnelle précaire, incite les stagiaires à demeurer dans la formation et à tenter, UC après UC, de se conformer aux objectifs et démarches des enseignants, puisqu'il faut en passer par là pour obtenir la validation.

- Enfin, une dernière attente individuelle peut se combiner aux précédentes et concerner un souhait de développement personnel et culturel. Est-ce de la curiosité intellectuelle ? Peut-être. Est-ce une envie, comme le disent certains, de « *remettre sa tête en route* » ? Peut-être également. On retrouve également cette demande chez des publics dits « *engagés* », appartenant au champ syndical, associatif ou culturel. Il s'agit alors de confronter des expériences, des engagements pour les enrichir, pour réfléchir mieux, pour mieux comprendre ses pratiques et les confronter à celles des autres mais aussi aux connaissances et aux méthodes des Sciences Humaines.

Dans ce cas, le DUFA est utilisé à la fois comme lieu de réflexion et d'analyse des pratiques et lieu d'enrichissement intellectuel ; deux stratégies peuvent être poursuivies : l'une vise l'amélioration des compétences dans le champ où on est (savoir plus pour mieux comprendre), c'est le cas pour les militants mais aussi les bénévoles d'associations, etc. ;

---

9 Les Cahiers d'Études du CUEEP, n° 13, *op. cit.*, p. 94.

l'autre vise le « *glissement* » progressif d'une activité de bénévolat à un statut de permanent, de salarié. Ce type de demande était fréquent il y a plus de dix ans mais on le rencontre moins actuellement.

Face à ces quatre grands types de demandes et de stratégies individuelles, existent également des demandes et des stratégies d'entreprises.

La notion d'entreprise utilisée ici en son sens le plus large englobe aussi bien des entreprises industrielles, que des entreprises de services, publiques et privées, ou encore des associations.

Les deux critères retenus pour évoquer les « demandes » des entreprises sont ceux du nombre de personnes inscrites dans le DUFA (il ne s'agit pas de cas isolés mais d'entreprises qui ont inscrit une vingtaine de personnes dans la formation) et de la continuité de la demande dans le temps (on parlera de « demandes » lorsque les entreprises inscrivent des salariés sur une période de cinq ans).

D'un point de vue historique, la première demande d'entreprise, en direction du DUFA, fut celle du secteur hospitalier : la demande émanait, en effet, de la directrice de l'École de Cadres de Lille qui avait elle-même suivi le C4 de maîtrise et instaura comme souhaitable que ses formatrices en activité préparent le DUFA et que les candidates-formatrices l'aient obtenu. Cet intérêt pour le DUFA fut aussi partagé, en psychiatrie, par le Centre de Formation de Daumezon, de St. André lez Lille.

Cette tradition s'est maintenue dans le DUFA jusqu'en 1985-1986, mais elle tend à se perdre aujourd'hui et s'il y a toujours, dans la formation, quelques personnels du secteur hospitalier, il s'agit davantage de demandes individuelles, acceptées par l'entreprise, que de volonté politique de formation.

Plus récentes que les demandes du secteur hospitalier sont celles du secteur industriel : il s'agit fréquemment d'entreprises qui ont été ou sont encore nationalisées (EDF-GDF, Sacilor-Sollac, le Port Autonome de Dunkerque, Renault, etc.). Pour ces entreprises, on enregistre une certaine continuité dans la demande.

Enfin, dernier type de demandes, ce sont celles du secteur associatif et des organismes de formation. Ceux-ci inscrivent le DUFA dans leur plan de formation et, dans certains cas, font prendre en charge par les pouvoirs publics un plan d'Engagement De Formation (EDF), décident d'organiser la formation à l'interne de leur structure, et passent convention avec le Jury DUFA pour faire reconnaître et valider leurs enseignements (INSTEP, CREFO, ILEP, etc.)<sup>10</sup>.

---

10 INSTEP : Institut d'Education Permanente ; CREFO : Centre Régional de Formation ; ILEP : Institut Lillois d'Education Permanente.

Pour l'ensemble de ces entreprises et institutions, le DUFA est reconnu comme moyen de qualification et de perfectionnement des personnels en activité.

Enfin, depuis deux ans, on enregistre des inscriptions émanant des personnels des GRETA du Nord-Pas-de-Calais. En effet, après avoir été peu représentés au sein du DUFA, des formateurs, des coordonnateurs et des chargés de mission GRETA font actuellement des demandes d'inscription. Mais il ne s'agit encore que d'agrégation de demandes individuelles, acceptées et facilitées par la DAFCO<sup>11</sup>, et non d'une politique explicite de la Délégation.

En conclusion, on peut souligner, selon les responsables et les formateurs-enseignants, quatre types de demandes des publics en direction du DUFA :

- des demandes professionnelles visant la légitimation, la protection ou la qualification, et qui deviennent des demandes de professionnalisation, de connaissance du champ de la formation d'adultes lorsqu'elles émanent de publics demandeurs d'emploi en reconversion ;

- des demandes de certification universitaire visant à la fois le règlement de compte avec une histoire scolaire perturbée et la reprise d'études supérieures ;

- des demandes de formations spécifiques, disciplinaires ou techniques qui émanent des organismes de formation et sont induites par des effets de mode, mais aussi qui émanent des formateurs-débutants, cherchant à résoudre leurs problèmes pédagogiques et à se rassurer en « *s'outillant* »... ;

- et enfin, des demandes plus rares aujourd'hui de militants, de bénévoles d'associations, de publics « *engagés* » qui visaient un développement personnel, culturel et social pour enrichir et étayer leurs pratiques.

Face à ces demandes individuelles qui apparaissent rarement à l'état pur, mais sont, le plus souvent, entremêlées, existent mais se raréfient, des demandes institutionnelles de professionnalisation des salariés, visant à qualifier ou à légitimer des personnels et anticipant ou accompagnant des phénomènes de promotion ou de reconversion professionnelle.

Des propos de stagiaires, se dégagent, en dominante, deux types de stratégies : des stratégies professionnelles ou professionnalisantes, des stratégies de certification et/ou de reprise d'études.

La plupart des stagiaires interrogés poursuivent le premier type de stratégie (7 personnes sur 11 en entrant dans le DUFA). Deux situations sont présentes : soit on a obtenu une promotion dans l'entreprise et il s'agit de la légitimer par une formation ; soit on envi-

---

11 DAFCO : Délégation Académique à la Formation Continue.

sage ou on subit une reconversion professionnelle et on veut la préparer ou l'accompagner par une formation.

Deux personnes sont dans le cas des « promus » :

- JG a 43 ans. Il travaille dans une grande entreprise automobile. Jusqu'en 1990, il était chef d'atelier en fabrication puis il est entré au Service Formation où il est devenu chef de projet du Plan de professionnalisation des opérateurs qui vise 3.000 personnes et concerne l'ensemble des formations professionnelles et générales. « *Autant, dit-il, je connaissais tout ce qui a trait à la profession, au métier d'opérateur, autant je ne connaissais rien à la formation générale, à la formation initiale, à la remédiation cognitive, aux caractéristiques des publics de faible niveau* ». Aussi, il éprouve des difficultés, des manques dans ces domaines comme il en éprouve à rencontrer les formateurs d'enseignement général. Son chef de service lui conseille le DUFA et précise que la formation peut fournir les connaissances qui lui manquent.

- CL est aussi « promue » par l'entreprise, mais dans une situation plus particulière. En effet, âgée de 34 ans, elle est infirmière depuis 8 ans et apprend simultanément qu'elle est retenue comme formatrice à l'École d'Infirmiers de la Ligue du Nord et qu'elle est recrutée au concours d'entrée à l'École de Cadres-Infirmiers auquel elle s'est présentée. Elle décide d'accepter le poste de formatrice mais à la condition que la direction de l'école lui accorde une formation de formateurs. Elle obtient un contrat de 35 heures hebdomadaires et entre dans le DUFA.

Face à ces « promus », plus nombreux sont les cas de **reconversion professionnelle** subie ou envisagée :

- nous connaissons déjà CR (DUFC, p. 19) qui, âgée de 41 ans, après avoir bourlingué par le monde, aspire à se fixer, à choisir un métier mais surtout, à se former pour l'exercer car elle a fait « *un peu tous les métiers : secrétaire, prof de français, observateur en ornithologie, institutrice, éducatrice, etc.* », mais elle n'a jamais eu de « *formation de base* » et s'est toujours trouvée « *en train de ramer et de faire du forcing parce que j'affirmais que j'étais capable et puis après, je tirais la langue parce que je n'étais pas toujours capable* ». Lorsqu'elle choisit la formation d'adultes, elle en ignore tout, elle sait seulement qu'elle ne veut plus être éducatrice parce que ce n'est pas « *son truc* », qu'elle ne veut plus être institutrice parce que les élèves « *attendent tout du maître* » et elle espère qu'avec des publics adultes « *les comportements et les relations seront différents* ». Elle entre dans le DUFA « *avec une visée professionnelle précise : se former à un nouveau métier et ne plus travailler sans une formation spécifique* ».

- HC est dans une situation différente ; âgée de 36 ans, elle est éducatrice spécialisée mais se sent « usée » par son boulot dont elle souligne « *mal mesurer les résultats, avoir l'impression de tourner en rond* » et donc vouloir quelque chose d'autre, de « *plus concret* ». Elle veut changer de profession car elle estime également que celle d'éducateur est « *dévalorisée ; les éducateurs étant perçus comme des babacools, peu sérieux. Par contre, les professions nobles sont celles des intellectuels* » et le métier de formateur lui permettrait de « *retrouver ce côté intellectuel valorisé* ». De plus, elle a déjà une expérience de formatrice puisqu'elle enseigne la photographie à l'IUT Carrières Sociales ; ce travail lui plaît beaucoup car il lui semble que, là, elle « *construit quelque chose, car quand on prend un stage d'une semaine en photo, au début les gens ne savent pas grand chose et au bout de la semaine, ils sortent en sachant des choses nouvelles, en les ayant expérimentées. Là, on voit des résultats...* ». Elle veut donc à la fois « *changer d'emploi, de statut, de secteur et de public* » ; elle attend du DUFA une formation professionnalisante qui lui permettra cette reconversion à laquelle elle aspire.

- MJP a 46 ans ; elle est vacataire en alphabétisation au début de la formation DUFA. Sa situation professionnelle changera en cours de formation et elle deviendra responsable d'une « *antenne* » de formation à Aire sur la Lys. Elle entre dans le DUFA afin de « *stabiliser sa situation professionnelle* » car elle a toujours travaillé en bénévolat ou en vaca-tion et elle « *aspire à une situation plus sécurisante* ». Elle souhaite acquérir « *des bases solides* » pour théoriser une pratique apprise « *sur le tas* » ; obtenir un diplôme et postuler sur des « *emplois à responsabilité* » dans le domaine de la formation continue.

- AB connaît une situation similaire à celle de MJP : elle a 42 ans, elle est formatrice-vacataire dans le Centre de Vacances dont son mari est directeur. Elle apprécie beaucoup le travail qu'elle fait : la formation des personnels de centres de vacances et l'accueil des familles aux périodes estivales, mais son emploi est saisonnier et ponctuel : elle travaille pendant les mois d'été et lors de la mise en place des stages de formation, ce qui représente environ quatre à cinq mois de travail par an. Elle entre dans le DUFA « *pour mieux connaître la formation d'adultes* » et envisage, à terme, une reconversion professionnelle.

- MM a 44 ans ; elle est demandeur d'emploi et bénéficie d'une Bourse Régionale de Formation. Elle a une expérience professionnelle (en CES et en CDD)<sup>12</sup> d'accueil et d'orientation de publics en difficulté en Centre social. Elle est entrée dans le DUFA pour « *se former au métier de formateur, et retrouver un emploi en centre de formation, en mis-*

---

12 CES : Contrat Emploi Solidarité ; CDD : Contrat à Durée Déterminée.

*sion locale ou dans un centre d'information* ». Elle pense qu'il lui manque « *une formation de base qui (lui) aurait permis de conserver son emploi d'accueil et d'information* ».

- Dernier cas, enfin, également de reconversion professionnelle, AMD, elle a 43 ans et est secrétaire dans une entreprise textile en restructuration, qu'elle présente comme « *en perte de vitesse* ». Ayant arrêté ses études au CAP, elle entreprend d'abord l'ESEU qu'elle obtient brillamment et décide de poursuivre des études. Elle se dirige d'abord vers les métiers d'assistante sociale, d'éducatrice, parce qu'elle veut « *s'occuper des gens et se sentir utile* ». Elle réussit le concours d'entrée à l'École d'Educateurs Spécialisés, mais le Congé Individuel de Formation qu'elle escomptait, lui est refusé. Comme elle ne peut envisager de suivre une formation sans rémunération, elle transforme son projet et opte pour le DUFA qui, organisé en unités capitalisables, pour une durée de trois ans, est accepté par le Fongecif. Elle entre dans la formation « *sur les chapeaux de roue* » et veut, « *à terme, quitter son entreprise* ».

Promues, reconverties ou en voie de reconversion, plus ou moins volontaires, ces huit personnes entrent dans le DUFA avec des stratégies professionnelles ou de professionnalisation ; face à elles, les autres personnes interviewées font état de stratégies de certification et de reprise d'études.

- DL a 39 ans ; elle est responsable du service formation d'un laboratoire pharmaceutique. Ce qui l'a incitée à s'inscrire dans le DUFA, c'est « *la trouille* » qu'elle a eue suite à une restructuration de l'entreprise. En effet, elle est salariée depuis plusieurs années de ce laboratoire où elle est arrivée comme déléguée médicale et où elle a gravi les échelons de la hiérarchie jusqu'au poste de responsable de formation. Elle dépeint son entreprise comme « *une boîte paternaliste, familiale, où le patron n'hésite pas à venir discuter...* ». Mais suite à une restructuration d'envergure, elle découvre que « *chacun est soumis aux décisions de l'entreprise, d'un patron, d'un audit extérieur et que chacun devient alors un pion que l'on peut bouger, bousculer, rétrograder...* ». Elle découvre alors qu'elle n'a, face à cette situation, qu'une alternative : ou elle accepte et se tait ou elle refuse et claque la porte. Mais pour occuper un poste identique dans une autre entreprise, elle manque totalement de qualification. Elle a la responsabilité d'un service formation mais aucun diplôme correspondant. Alors... « *il (lui) fallait acquérir des diplômes, se tourner vers des personnes expertes, universitaires, scientifiques* », comme « *revanche* » par rapport à un itinéraire non validé mais surtout revanche face à « *la trahison* » de l'entreprise. « *Et c'était pouvoir dire : ah, vous me faites ça, mais moi, je vais développer des choses et un jour, je m'en irai en disant zut* ». Le DUFA est une arme, un diplôme pour partir : « *je m'arme et je sais*



*qu'un jour j'utiliserai mes armes* ». On le constate, pour DL, deux stratégies se mêlent, l'inscription au DUFA, c'est d'abord une volonté d'acquérir un diplôme ; la stratégie est celle de la certification, de la légitimation d'une situation professionnelle mais c'est aussi, à terme, celle d'une reconversion professionnelle. L'analyse de son parcours professionnel et de formation permettra de montrer si elle met à exécution ces différents projets.

- RC a 32 ans ; il a une expérience professionnelle de formateur d'adultes de deux années dans l'accueil de publics bénéficiaires du RMI. Il a été licencié et décide d'entrer dans le DUFA en bénéficiant d'une Allocation Formation Reclassement pour « *obtenir un diplôme de formateur* ». Il a, dans le passé, suivi plusieurs cursus de formation (DEUG de droit, DUT Carrières Sociales et DEFA<sup>13</sup>) mais n'a jamais mené à bien ces formations. En entrant dans le DUFA, il veut obtenir un diplôme universitaire pour poursuivre ses études en Licence et Maîtrise de Sciences de l'Education. Il vise un DEA ou un DESS de responsable de formation.

- Stratégie, encore, de certification et également de reprise d'étude, pour FM (28 ans). En 1992, il quitte l'Université avec un DEUG d'histoire et « *cherche des informations sur toutes les formations du secteur social* ». Il se renseigne sur le DUT Carrières Sociales, la formation d'Éducateur Spécialisé, le DUFC et le DUFA. Il choisit ce dernier pour deux raisons : d'abord parce qu'il a trouvé un emploi de formateur dans un organisme associatif, ensuite parce qu'il veut un diplôme pour entrer en Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education et bénéficier des équivalences qu'offre le DUFA dans ce cursus et il veut faire cela « *le plus rapidement possible* »..

On le constate donc, les stratégies des stagiaires interviewés sont, d'abord et majoritairement, des stratégies professionnelles, de légitimation d'une promotion interne ou de reconversion professionnelle, choisie ou subie ; ensuite des stratégies de certification-qualification. Par contre, nous n'avons pas rencontré de professionnels qui choisissent d'entrer dans le DUFA pour « *réfléchir, souffler, s'aérer et confronter leurs pratiques avec d'autres* ». Ce cas n'est pas présent dans notre échantillon, ce qui ne signifie évidemment pas qu'il soit absent du DUFA.

Mais que viennent chercher les stagiaires dans la formation DUFA, qu'en attendent-ils ? A l'analyse de leurs propos, on se rend compte que si les stratégies sont précises et à dominante professionnelle ou diplômante, les attentes et les demandes, par contre, sont

---

13 Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animateur.

multiples et variées. Et c'est le moins qu'on puisse dire puisqu'elles vont du « tout au rien ».

Tout, c'est le cas de CR, qui attend de la formation DUFA, à la fois, la connaissance du champ de la formation d'adultes dont elle ignore tout ou presque : « *je ne connaissais pas grand chose ; j'avais seulement entendu parler de l'AFPA<sup>14</sup> mais je n'y avais jamais mis les pieds* », mais aussi « *des apports théoriques et beaucoup de pédagogie peut-être parce que je m'étais mal débrouillée en tant qu'institut à 20 ans... j'avais eu beaucoup de difficultés donc je me disais : oui, ça me tente (le métier de formateur) mais, côté pédagogie, il faut que j'apprenne* ». Elle attend donc « *tout de la formation parce que la FPC<sup>15</sup> c'était un monde nouveau et que j'étais décidée à aller jusqu'au bout, à en faire un métier* ». Elle attend aussi beaucoup de la rencontre et de la confrontation avec les autres stagiaires : « *j'étais avide de rencontrer des professionnels, des collègues, en emploi ; j'attendais presque autant du public en formation que des formateurs de l'Université* ».

Rien, c'est le cas d'AMD qui « *entrée dans le DUFA sur les chapeaux de roue* », après avoir négocié et obtenu in extremis un Fongecif, n'a pas eu le temps...de lire la plaquette de présentation, ni de venir aux réunions d'informations ! Et « *heureusement, ajoute-t-elle, parce que je ne serais jamais venue, je n'aurais pas osé ; de toutes façons, je n'aurais rien compris et... je me serais sauvée* ».

Cependant, entre ces deux extrêmes, se dégagent quatre types de demandes : des demandes d'outils et demandes pédagogiques ; des demandes d'apports théoriques ou de théorisation de la pratique professionnelle ; des demandes d'information sur le champ de la formation d'adultes et enfin des demandes de certification; dans ce dernier cas, stratégies et demandes se recouvrent.

- Des demandes d'outils pédagogiques : elles sont les plus nombreuses ; en effet, les stagiaires annoncent presque unanimement, être venus dans le DUFA pour obtenir des « *recettes* », « *des trucs* », la valise du parfait petit formateur, « *une espèce de petit bagage pédagogique* », des outils, des ficelles et, au mieux, des méthodes et connaissances en pédagogie.

Parce qu'en fait, dira CL « *si je connais bien les contenus en matière de formation des personnels infirmiers, je n'avais rien du tout en matière de pédagogie, j'avais les contenus mais comment les enseigner à des adultes ? Ça, je ne le savais pas. Je crois qu'au début, je ne voyais que ça dans l'inscription au DUFA* ».

---

14 AFPA : Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes.

15 FPC : Formation Professionnelle Continue.

- A côté de ces demandes d'outils pédagogiques, et parfois mêlées à elles, on trouve des demandes d'apports théoriques ou de « *théorisation des pratiques* » : dans le premier cas, les stagiaires souhaitent acquérir des connaissances en psychologie, en sociologie, en philosophie. L'intérêt de la formation DUFA, ce qui a accroché à la lecture des documents de présentation, c'est avant tout les éléments de culture générale pluridisciplinaire.

Dans le second cas, les stagiaires veulent acquérir des méthodes qui leur permettront de théoriser leur expérience professionnelle. C'est le cas de JG ; on se souvient que son chef de service lui a conseillé le DUFA en précisant : « *Ça t'apportera des méthodes, des outils ; tu pourras théoriser ta pratique et tu te sentiras mieux pour discuter avec les formateurs spécialistes avec qui on travaille* ».

- Pour plusieurs interviewés, la demande principale concerne la connaissance du champ de la formation d'adultes : ou on ne le connaît pas du tout (cas des publics en reconversion) ou on n'en connaît qu'une partie (cas des formateurs en activité), mais chacun aspire à en savoir plus et à découvrir ce champ, son fonctionnement, ses organismes, ses dispositifs et le mode de travail de ses partenaires : « *tout ce monde que je n'avais jamais exploré : le monde de la formation en dehors de l'entreprise* ». Mais c'est aussi découvrir un groupe professionnel et se créer des « *réseaux de sociabilité professionnelle* ».

- Enfin, pour trois personnes déjà mentionnées la demande dominante adressée au DUFA reste la demande de certification : obtenir un diplôme pour ne plus jamais vivre la déqualification, pour DL, pour poursuivre des études supérieures, pour FM et RC.

En conclusion, certains publics demandent initialement :

- une formation professionnelle ou professionnalisante visant à légitimer une situation professionnelle (JG, CL) ou à se reconverter (CR, HC, MJP, AB, MM et AMD);
- une formation technique adaptative, pratique, bref ils recherchent « *une boîte à outils* » pédagogique ou didactique (CR, MM, CL);
- une formation diplômante de l'enseignement supérieur, coupée des pratiques professionnelles dès lors que l'investissement principal est la certification (DL, RC, FM);
- une formation « *théorique* », scientifique, d'apport de connaissances, de méthodes en Sciences Humaines pour son propre développement culturel (CR, HC) ou pour « *théoriser* » sa pratique (JG).

Recueillir les demandes des personnes en formation permet de les comparer aux objectifs du dispositif et de mesurer le décalage entre l'offre et la demande de formation. Le DUFA contribue à la satisfaction d'une partie des besoins de qualification professionnelle,

qualification sociale et formation de base alors que les publics recherchent en priorité l'acquisition de techniques et outils pédagogiques ou l'obtention d'un diplôme. Il y a donc décalage dans cette formation entre ce qu'annoncent, la maquette, les promoteurs et enseignants et ce que visent les personnes en formation.

Dans le référent qui est le nôtre, une formation sera jugée plus adéquate si elle opère un dépassement de ces demandes spontanées non conformes aux besoins fondamentaux de formation des publics. Cette mesure du dépassement des besoins subjectifs, dans et par la formation, sera faite dans l'analyse des effets et usages du dispositif.

DEMANDES	
<p>Dans le DUFA, les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de techniques et outils pédagogiques ; d'apports théoriques en Sciences Humaines ;</li> <li>- la connaissance du champ de la Formation Professionnelle Continue ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur .</li> <li>- les publics ont des stratégies professionnelles ou professionnalisantes pour légitimer une situation professionnelle ou se reconvertir.</li> </ul>	<p>Le DUFA n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de méthodes et outils de développement personnel existentiel ;</li> <li>- les publics ne formulent pas de demandes professionnelles de conduite et d'évaluation de projets novateurs et progressistes.</li> </ul>

### 3. LES CONTENUS DE FORMATION

La formation est présentée et analysée à partir des deux types d'unités qui la composent : celles du tronc commun d'abord et celles des options ensuite. Pour le tronc commun, les Unités 1, 2 et 3 « Organisation et Pratique... » sont présentées et analysées avant les unités disciplinaires<sup>16</sup>

L'analyse des propos des formateurs et des stagiaires interviewés est précédée d'un bref rappel des contenus des UC.

#### a) Les unités 1-2 et 3 « Organisation et pratique de la formation d'adultes »

L'objectif général de ces trois UC consiste à préparer et mener à son terme une réflexion approfondie sur des pratiques de formation dans leurs dimensions institutionnelles et pédagogiques et à confronter les pratiques des différents agents éducatifs impliqués dans un processus de formation.

Les UC 1 et 2 comprennent un stage d'observation de 40 heures (UC1) dont sont dispensés les formateurs qui peuvent attester de plus de 60 heures de vis-à-vis pédagogique auprès de publics adultes et une unité d'accompagnement à l'observation et à la rédaction d'un rapport descriptif (UC2).

L'enseignement s'appuie sur l'expérience professionnelle des stagiaires ou sur l'observation de situations de formation. Le stage de 40 heures permet aux stagiaires demandeurs d'emploi, sans pratique éducative, de se familiariser avec le monde de la formation d'adultes. Quatre objectifs sont visés dans ces unités : s'informer et mettre en relation l'ensemble des éléments d'une action de formation (objectif n° 1) ; décrire un organisme, un dispositif, un système de formation et observer une séquence pédagogique (objectif n° 2) ; rendre compte de cette observation dans une écriture que la plaquette nomme « objective » c'est-à-dire expurgée de jugements de valeur et de prescriptions normatives (objectif n° 3) et formuler, à l'issue de cette observation, un questionnement professionnel susceptible d'être développé dans l'UC3 (objectif n° 4).

Les unités 1 et 2 sont des unités de « *connaissance ou de re-connaissance du milieu de la formation d'adultes* » ; connaissance pour les demandeurs d'emploi qui le découvrent et re-connaissance ou re-découverte pour les professionnels qui y fonctionnent.

---

16 Cf. Schéma de la formation, p. 81.

La question-clef qui guide le travail est la suivante : quels sont les facteurs qui conditionnent une action de formation ? Avant que ne soit mise en oeuvre une pratique organisationnelle ou pédagogique, avant que ne soit réuni un groupe de stagiaires, « *Qu'est-ce qui est là, déjà présent, et qui pèse sur l'action ?* ».

Les stagiaires vont donc devoir découvrir les éléments qui définissent, constituent et conditionnent une action de formation : textes juridiques, situation économique et sociale locale, statuts, évolution et mode de fonctionnement de l'organisme qui les accueille, etc.

Dans ce travail, le pédagogue doit « *sortir de sa salle de cours* », de son groupe, de sa pratique pédagogique et aller interroger son institution, aller questionner l'ANPE, les instances du Bassin d'emploi, aller voir d'un peu plus près les textes juridiques qui sous-tendent l'action, se renseigner sur les financements, etc., soit des recherches qu'il n'a jamais ou rarement faites.

Et si le pédagogue doit mener ce type de travail, le concepteur de projet doit, lui, rencontrer les groupes de stagiaires, aller voir ce qui se passe dans les salles de cours, se confronter aux difficultés de gestion des groupes, aux complexités des situations pédagogiques ; il s'agit pour lui de s'immerger dans le « *pédagogique* », ce qu'il ne fait pas ou ne fait plus.

« *En principe, ça oblige à aller investiguer là où, précisément, à partir de sa fonction et de sa pratique dans l'organisme de formation, on n'a pas à investiguer* ». Et aller investiguer « *là où il ne faut pas* », ça apprend « *beaucoup de choses* », fréquemment méconnues des acteurs de la formation ; ça « *transforme le regard et aiguise la curiosité* ».

Ce travail est nécessaire pour faire comprendre à certains « *qu'ils ne sont pas aussi libres qu'ils le croient et à d'autres qu'ils ne sont pas aussi contraints qu'ils l'affirment* ». En effet, souligne une formatrice, il y a « *ceux qui se croient libres de tout et de toutes contraintes et pensent que dans la formation d'adultes, on n'a de comptes à rendre à personne* ». A ceux-là, le travail de recherche fait découvrir les contraintes, les objectifs, les contradictions, les limites... bref, ils découvrent « *l'illusion de leur liberté* ».

En face d'eux, il y a « *ceux qui ne cessent de répéter qu'ils ne peuvent rien faire, que c'est la faute... du gouvernement, de la crise, et bien sûr, des stagiaires qui ne sont pas motivés...* ». A ceux-là, le travail montre qu'ils « *ont des marges de manoeuvre, qu'ils ne les utilisent pas assez, qu'ils peuvent faire quelque chose avec ce qu'ils ont et même faire autrement* » (NW, n° 15).

Dans l'UC 1-2 qui constitue, le plus souvent, la première unité d'engagement dans le DUFA, il est proposé aux stagiaires un schéma de travail, de réflexion, en rupture avec les représentations et pratiques dominantes de la division sociale du travail. Chacun, formateur-pédagogue ou formateur-organisateur ou responsable de formation, est invité à explo-

rer le champ de l'autre, fût-ce pour une approche descriptive. Le travail réalisé consiste en un « *décapage* » des habitudes, des routines, des a priori ; un « *déboullonnage des certitudes* », une « *mise à distance de la réalité et d'élargissement des connaissances. Et c'est un travail difficile, parce qu'il faut séparer, isoler de quoi est faite la réalité plutôt que se demander ce qu'on pense de cette réalité* » (IG; n° 14) ; ce qui revient à suspendre ses jugements de valeur et à essayer de voir ce que « *spontanément* », on ne voit pas ou qu'on ne prend pas en compte. C'est acquérir « *une sorte de distanciation intellectuelle* », qui suppose de rompre avec l'épistémologie naïve du concret-donné, de rompre avec l'ensemble des clichés, des stéréotypes que chacun véhicule sur la formation d'adultes. Il y a là, un travail de rupture à réaliser, rupture avec les perceptions, rupture avec les prescriptions et c'est d'autant plus difficile que les métiers de l'enseignement et de la formation, sont « *éminemment prescriptifs* ».

Dans cette UC, les stagiaires acquièrent ou développent des capacités de distanciation, « *d'objectivation* », attitude intellectuelle nécessaire à toute démarche d'étude et de recherche, et attitude également nécessaire à la conduite de tout travail professionnel réfléchi.

Du point de vue professionnel, les capacités de distanciation, d'objectivation, comme d'investigation, sont autant des outils de compréhension et de dialogue dans les organismes de formation que des outils de lutte et de critique sociale contre la division entre la pratique politique pédagogique et la pratique pédagogique enseignante, pour reprendre la classification de G. Malglaive<sup>17</sup>, division qui vise à cantonner le pédagogue dans sa salle de cours et le concepteur de projets dans ses dossiers.

Cette UC conduit à un triple travail :

- un travail de découverte du milieu qui constitue le fondement de la professionnalisation des stagiaires ;
- un travail d'élargissement des savoirs, de mise à distance des pratiques et de questionnement de ce qui les conditionne, soit un travail de critique sociale et de qualification sociale ;
- un travail d'appropriation de capacités d'objectivation et de formalisation, dans un rapport descriptif, des observations réalisées, ce qui constitue une première initiation à la recherche.

Les deux unités se fondent :

- sur les connaissances professionnelles des stagiaires ou sur des connaissances issues de situations d'observation ; elles visent la description d'une action de formation articulée

---

17 G. Malglaive, *op. cit.*

à l'ensemble de ses éléments constitutifs : juridiques, économiques, sociaux, institutionnels et pédagogiques;

- sur l'acquisition de savoirs méthodologiques généraux : l'observation, la mise à distance, le questionnement des pratiques, la recherche documentaire et la rédaction d'un rapport descriptif expurgé, autant que faire se peut, des connotations normatives, prescriptives et des jugements de valeur ; en cela, ces deux unités contribuent à la satisfaction des besoins objectifs de formation de formateurs.

Les unités 1 et 2 contribuent à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle des stagiaires :

- en développant des savoirs méthodologiques généraux (observation, distanciation, objectivation) ;

- en se fondant sur les connaissances professionnelles des stagiaires ou sur les connaissances issues de l'observation.

Elles contribuent également à la satisfaction des besoins de qualification sociale par la mise à distance et le questionnement critique des pratiques professionnelles et de leur conditionnement.

L'UC3 constitue la suite des unités 1 et 2 ; elle annonce trois objectifs : questionner une pratique organisationnelle ou pédagogique et y délimiter un problème ; l'analyser et mobiliser les acquis du DUFA pour l'éclairer et le solutionner ; renforcer les capacités d'objectivation et de distanciation. L'ensemble de ce travail est formalisé dans une note de synthèse qui est soutenue publiquement.

Cette unité est fortement professionnelle ; elle consiste à entraîner les stagiaires à résoudre un problème professionnel en leur faisant utiliser des éléments de la méthode de l'Entraînement Mental, conçue par Joffre Dumazedier en 1943-1944 dans le Vercors, et développée ensuite au sein du mouvement Peuple et Culture<sup>18</sup>. Il s'agit « *d'introduire au cycle de l'action réfléchie et d'entraîner au développement de trois modes de pensée scientifique, axiologique et instrumental* » (IG, n° 14).

Le mode de pensée scientifique vise, à partir d'une situation insatisfaisante, à questionner, analyser la réalité éducative ou pédagogique (pourquoi ça ne va pas ?) et à mobiliser sur le sujet, les savoirs et connaissances des principales disciplines des Sciences Humaines (quels travaux de recherche informent, éclairent le problème ?).

Le mode de pensée axiologique (répond à la question « que faire ? ») concerne les orientations, les choix et les valeurs des praticiens mais aussi des institutions qui les emploient. Le mode de pensée scientifique induit, en effet, un diagnostic et propose des éclair-

---

18 Pour une présentation récente de l'Entraînement Mental assorti d'une bibliographie de base : cf., Dumazedier Joffre, *La méthode d'entraînement mental*, Lyon, Se former +, s 38, mars 1994, 24 p.



rages mais ne dit rien des solutions possibles et encore moins de la solution qui sera retenue en référence aux orientations des institutions et aux critères de préférence des acteurs.

Enfin, le troisième mode de pensée est dit instrumental (il répond à la question « Comment faire ? ») et concerne la mobilisation des moyens, des ressources financières, humaines et matérielles pour la construction d'un dispositif d'intervention.

Cette démarche d'action réfléchie pose deux problèmes dans le DUFA, le problème du temps imparti à la formation et celui de la situation professionnelle des stagiaires.

En ce qui concerne le problème du temps, les stagiaires, en quelques huit mois de formation, ne peuvent mener l'ensemble de la démarche ; ainsi la dernière partie du travail (mise en oeuvre et évaluation d'un dispositif d'intervention n'est pas exigée ; les formateurs demandent seulement, à l'issue du travail d'analyse et de synthèse, de produire des recommandations pour l'action ou un projet d'intervention).

En ce qui concerne les demandeurs d'emploi sans expérience professionnelle, cette tâche ne peut être menée. Il leur est donc proposé d'élaborer « un projet professionnel » qui synthétise et organise leurs acquis personnels, professionnels et de formation pour définir, en référence à une fonction précise, une stratégie d'insertion professionnelle.

Pour les stagiaires, l'UC3 prolonge les unités 1 et 2. Ce sont ces unités, et plus particulièrement l'UC3, qui constituent « *l'épine dorsale où viennent se rattacher les unités disciplinaires ou techniques* », « *l'axe central de la formation* », « *les autres UC, les différentes approches servent à nourrir un problème de la pratique professionnelle, à l'appréhender ou à l'enrichir* » et enfin « *c'est un exercice en grandeur réelle, on a observé en UC2, on a appris dans les unités de Sciences Humaines et les unités professionnelles et, maintenant, on applique pour un problème professionnel* » (DL, n° 20).

L'UC3 poursuit le travail de professionnalisation initié dans l'UC2 ; ces trois unités constituent l'axe du DUFA et le positionnent comme formation professionnelle. Ce qui est central dans cette unité, c'est « *la mise à plat d'un problème professionnel* », c'est « *s'approprier une démarche de travail, d'analyse des situations, de recherche de solutions dans notre pratique* ». C'est « *isoler un problème précis dans la masse des difficultés que nous rencontrons et vouloir le résoudre* ».

Pour le résoudre, il s'agit, « *de rechercher les auteurs qui ont travaillé sur le sujet* », « *de savoir exploiter ce qu'ils disent* » et « *d'élaborer des réponses et un plan d'action qui prennent en compte ces travaux mais aussi les réalités de nos institutions et de la situation* ». Et l'ensemble de ce travail constitue, pour certains, non seulement une démarche de professionnalisation mais aussi une démarche de qualification sociale : « *ça permet de ne*

*pas se contenter de nos a priori », de « ne pas se jeter tête baissée dans l'action mais d'essayer de comprendre, de douter des solutions habituellement mises en oeuvre, de replacer les événements dans leurs contextes économiques, sociaux, politiques ». En bref, c'est « perdre un regard naïf », « de tout ce qu'on avait prédigéré sans se poser de questions » et enfin, c'est « envisager de travailler autrement » (JG, n° 19).*

Par contre, cette unité pose problème aux demandeurs d'emploi : *« On nous demande d'interroger un problème de notre pratique mais nous n'en avons pas ; c'est une grosse difficulté... »* (RC, n° 28) Et si certains choisissent de traiter un problème qu'ils ont rencontré dans leurs stages d'observation ou dans leurs expériences professionnelles antérieures, un certain nombre décide de faire le choix du *« projet professionnel »*. Tout en le percevant comme un exercice ardu, ils en reconnaissent l'intérêt *« pour clore la formation ; le projet professionnel en UC3, c'est très important ; ça semble indispensable pour s'orienter vers le métier de formateur »* ; c'est *« comme si on m'avait dit 'et maintenant : comment tu vas faire ? Qu'est-ce que tu vas faire ?' Et j'ai été au pied du mur... C'est assez formidable, que l'Université accepte de valider, de délivrer un diplôme sur un projet professionnel ; c'est en ça que le DUFA est, pour moi, une formation professionnelle »* (MM, n° 29).

En conclusion, cette unité mobilise trois types de savoirs :

- d'abord, comme les UC 1-2, **les savoirs issus de l'observation des pratiques professionnelles des formateurs** en formation, pour les questionner, les analyser, les enrichir. Se fonder sur ces connaissances pratiques, empiriques, techniques, pédagogiques, institutionnelles, s'avère nécessaire si l'on veut analyser, transformer et entraîner à l'objectivation des pratiques des stagiaires ;

- **des savoirs méthodologiques généraux** qui vont permettre aux stagiaires de réaliser ce questionnement et cette analyse des pratiques. Il ne s'agit plus, comme précédemment dans les UC 1-2, d'observer et de décrire mais d'analyser une situation éducative et ses diverses composantes;

- **des savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires** : pour enrichir, éclairer le problème que posent les praticiens ; ceux-ci mobilisent des résultats de recherches des principales disciplines des Sciences Humaines et Sciences Sociales (sociologie, psychologie, philosophie, droit, etc.); savoirs qu'ils ont acquis dans les unités disciplinaires du tronc commun du DUFA.

En ce qu'elle mobilise des connaissances méthodologiques (distanciation, analyse de problème), des savoirs théoriques (résultats de recherches en Sciences Humaines) et les

savoirs professionnels et sociaux des formateurs en formation, l'unité 3 contribue, comme les unités 1 et 2, à la satisfaction d'une partie des besoins de qualification professionnelle de ceux-ci ; néanmoins, si l'on se réfère à la formation idéal-typique élaborée, il n'est pas fait état, dans cette unité, de savoirs épistémologiques (intérêts et limites des savoirs pluridisciplinaires enseignés), ni de techniques d'interventions pédagogiques et relationnelles.

## **b) Les unités disciplinaires du tronc commun**

Cinq unités de 40 heures composent le tronc commun disciplinaire du DUFA : quatre unités de psychologie et de sociologie (1er et 2e niveaux) et une unité de philosophie (2e niveau). Nous avons rencontré un formateur de chacune de ces disciplines et, le plus souvent, le responsable de la filière<sup>19</sup>.

La lecture de la plaquette annonce, à propos de ces cinq unités, des objectifs relativement identiques : il s'agit, dans le premier niveau, de s'entraîner à réagir contre les idées reçues, de permettre aux stagiaires de se situer et d'identifier les enjeux des processus de formation, de comprendre l'information psychologique et sociologique à partir de l'utilisation d'outils et de méthodes de ces deux disciplines. Il s'agit, dans le second niveau, d'analyser une situation éducative, une action de formation sous l'angle psychologique, sociologique ou philosophique, de développer des capacités de lecture et d'analyse critique des recherches et résultats en Sciences Humaines.

Dans ces unités, le DUFA vise d'abord à apprendre à lire, à s'initier à la sociologie, à la psychologie ou à la philosophie et « *c'est toujours une découverte pour les stagiaires ou une redécouverte s'ils ont fait de la philosophie en terminale ou de la psychologie lors d'études supérieures* ».

En philosophie par exemple, on entraîne les stagiaires à « *lire des textes qui ont un contexte, qui ont été produits par quelqu'un de précis, à une époque précise, et qui ont été écrits pour poser un problème et apporter des solutions à ce problème, selon des méthodes rigoureuses* ».

L'essentiel du travail réside dans l'entraînement à l'appropriation de méthodes de lecture scientifique, à la compréhension et à la « *manipulation* » de concepts : « *mon but a toujours été de faire découvrir aux stagiaires, à travers la lecture de textes philosophiques, la méthode philosophique, c'est-à-dire cette manière d'exprimer la complexité du réel et la*

---

19 En effet, chaque discipline, chaque filière professionnelle est confiée à la responsabilité d'un formateur qui gère du point de vue organisationnel et pédagogique une équipe composée de formateurs et de vacataires.

*compréhension de cette complexité par l'élaboration de concepts qui cristallisent, qui synthétisent le problème, l'objet de l'étude* » (CK, n° 18).

En sociologie, l'objectif est d'apprendre aux stagiaires « *à lire tout en sachant qu'on ne peut pas leur présenter tous les cadres de références sociologiques en quarante heures. On choisit donc de faire travailler un cadre de référence et on met en place une mécanique intellectuelle de démontage, de compréhension, d'appropriation et de manipulation des concepts de ce cadre théorique* » (IG, n° 14).

Cette mécanique intellectuelle est mise en oeuvre par un travail de lecture compréhensive qui permet d'isoler les concepts, d'en retenir les définitions, d'isoler les règles de méthodes et ainsi d'acquérir une gymnastique intellectuelle qui permet de cerner ce qu'est un raisonnement scientifique.

D'une part, pour faire comprendre à des lecteurs peu avertis, ce qui est fréquemment le cas des stagiaires du DUFA, que la lecture scientifique n'est pas une « *lecture de roman* » et qu'il va falloir faire un travail sur les textes. Et que seul ce travail permettra de comprendre les textes étudiés « *parce que si le lecteur n'est pas clair sur le concept de rapport social de production dans le matérialisme historique ou sur le concept d'habitus chez Bourdieu, beaucoup de choses lui resteront incompréhensibles* » (IG, n° 14).

D'autre part, pour transférer ce travail de délimitation, de définition de concepts dans des textes proches mais appliqués au champ professionnel de la formation d'adultes.

Ce travail vise donc à apprendre à lire des ouvrages scientifiques en Sciences Humaines et en formation d'adultes, c'est le premier objectif mais aussi à apprendre « *à lire autrement la réalité sociale* » pour rompre ainsi « *avec les prénotions, les lieux communs... de la psychologie, de la sociologie spontanée* » et c'est le second objectif.

Ces perceptions des formateurs sont à confronter à celles des stagiaires.

Pour présenter les unités disciplinaires, ceux-ci traitent de manière séparée les disciplines et les niveaux de formation ; le plus fréquemment, leurs discours commencent par « *En socio 1... en psycho 2..., etc.* ». Cette présentation est, de fait, induite par l'organisation de la formation en unités capitalisables mais elle montre aussi que les stagiaires vivent leur cursus de manière séquentielle et articulent peu les enseignements entre eux. Le paragraphe reprend ce type de présentation pour souligner les intérêts et les limites que présentent les diverses disciplines selon les stagiaires.

En sociologie, l'enseignement de premier niveau les a « *totalelement déstabilisés* », « *le premier contact a été bousculant et angoissant, car le vocabulaire, le mode de travail, la façon de voir étaient ardues et difficiles* ». « *Je me disais 'mais qu'est-ce que je fous dans cette galère, je n'y comprends rien, mais rien du tout'* »... (AMD, n° 26)

Certains perçoivent le cours (les concepts élémentaires du matérialisme historique) comme un endoctrinement, de l'idéologie, voire du catéchisme : « *les quatre ou cinq premières séances, je me suis dit 'mais où je suis tombé ici ?' Je prenais ça comme un conditionnement, au même titre que j'étais conditionné dans l'entreprise, je me suis dit que j'allais être conditionné à l'Université* » (J.G., n° 9). « *Quand j'ai eu le premier cours de socio, je me suis dit 'qu'est-ce que c'est que ce cirque ?' Parce que c'était annoncé très clairement : 'pour vous éviter de faire une salade conceptuelle, par rapport à tous les cadres théoriques en sociologie, on va en choisir un seul, c'est le matérialisme historique et dialectique'... alors je me suis dit 'Mais je rêve ou quoi ? Le mur de Berlin est tombé en 89... S'il n'en restait qu'un, il doit être ici'... Ça avait un aspect catéchisme au début, j'avais envie de m'enfuir* » (CL, n° 21).

Et si, au début, ils ont envie de s'enfuir, se déclarent « *décontenancés* », ou « *bloqués, fermés* », ou « *s'ils résistent* », au fur et à mesure des séances, ils commencent (disent-ils) à réfléchir, à écouter, à discuter, à aller voir dans l'entreprise, dans le milieu professionnel, « *comment ça marche* » et ils font « *un petit pas* » puis « *plus ça va, plus on agrandit le pas et... on essaye d'analyser l'organisation du travail, on voit un prof d'université qui explique le système global de la société mais aussi le système de l'entreprise ; ce qui s'y passe au niveau de la place de chacun, de la hiérarchie, des mécanismes économiques et sociaux et il démonte tout le système. Et le lendemain, dans l'entreprise, je reprends tout ce qui a été dit au cours et je regarde, j'analyse et je me dis : 'oui, c'est ça'* » (AMD, n° 26).

Et à ce moment là, « *après quatre ou cinq séances, on est obligé d'admettre les faits : on les voit différemment, parce qu'on a les schémas d'analyse. On a les yeux ouverts* » (JG, n° 19).

Les yeux ouverts, c'est « *percevoir des choses qu'on n'a jamais vues ; raccrocher mes wagons qui devaient être présents avant mais dans un sens un peu brouillon* » et « *à la fin des 40 heures, je me suis dit 'OK, ça ne me fera pas lire l'Huma avec passion, mais ça me permet de comprendre les choses et ça reste valable pour expliquer un certain nombre de situations'* » (CL, n° 21).

Enfin, « *le cours de socio, c'est fort ; c'est celui où on a eu le plus d'outils pour comprendre ; des outils très puissants... des définitions des publics de faible niveau, les politiques de la formation d'adultes et de l'éducation nationale, l'idéologie de la seconde chance, etc.* ». Bref, « *des choses que je percevais mais sans qu'elles aient été démontrées, que je croyais mais sans avoir de définition scientifique* » (FM, n° 22).

Dans cet enseignement, les stagiaires acquièrent, après un moment de bouleversement et d'incompréhension, des outils d'analyse, une démarche méthodologique et des connaissances qui leur permettent de « *voir autrement* » les réalités professionnelles, les

réalités et fonctionnements de leurs entreprises, de la formation d'adultes et, plus globalement, du système économique et social. Mais si ceux-là ont vu « *passer des choses* », d'autres stagiaires, par contre, remettent en cause les contenus de cet enseignement, mais ils le font de manière nécessairement prudente parce qu'ils ont besoin de valider l'unité et d'obtenir le diplôme. En bref, ils suivent les enseignements, rendent le travail requis et gardent le silence sur leurs points de vue mais... n'en pensent pas moins.

Les rapports des publics aux contenus de la sociologie et aux conceptualisations marxistes sont sans doute plus tranchées que dans d'autres enseignements selon les histoires, les situations professionnelles, sociales, les idéologies de référence des stagiaires. Derrière l'adhésion ou le rejet, se profilent les difficultés à s'approprier un mode de pensée, une méthode, dialectique, des concepts qui ont fait l'objet de déformations idéologiques intenses. Les confusions entre marxisme (comme ensemble complexe de références théoriques) et socialisme historique (l'expérience de l'URSS), le refus d'une posture philosophique matérialiste quand l'éducation religieuse, idéaliste, prime, peuvent rendre compte conjointement, et des effets de dévoilement, d'appropriation active et des conduites de résistance ou de fuite.

La mise à distance des schémas de pensée ordinaire, la nécessité de définir et de s'approprier des concepts, en rupture avec le langage commun, d'une part, articulés entre eux, d'autre part, induit un « *décapage* » intellectuel et idéologique et des apprentissages conséquents.

La sociologie comme discipline incluant, peu ou prou, une critique sociale, tend, de façon générale, à questionner fortement les représentations dominantes, du rapport à soi, aux autres et au monde. Ceci étant dit, comme pour tous les enseignements, les stagiaires, selon le sens investi par eux dans la formation (développement appropriatif ou certification a minima) peuvent procéder plutôt par accommodation ou par assimilation.

Il s'agit de l'analyse du premier niveau de sociologie ; cependant, un problème se pose, qui concerne l'articulation des unités de premier et second niveaux de cette discipline ; les stagiaires soulignent qu'ils « *passent du matérialisme historique à la sociologie du travail* » et que ces enseignements sont « *en contradiction brutale et violente* ». Ils n'incriminent pas les orientations des unités qui permettent « *à chacun de faire ses choix et qui montrent, au contraire, l'intérêt de lectures et d'éclairages différents* » mais ils interrogent « *le sens de ce module sur l'entreprise qui semble rajouté à la formation : j'ai eu l'impression que quelqu'un s'était trompé de salle* ». « *Les gens arrivaient en retard, partaient plus tôt... bref, c'était la fac, le système amphi... Il y avait sûrement des sujets intéressants mais je n'ai pas trouvé le fil conducteur, je n'ai pas trouvé comment ça s'enchaînait avec le reste* » (DL, n° 20).

Cette représentation des publics confirme ce que l'on sait par expérience directe. La filière sociologie est animée par des enseignants qui ne partagent pas les mêmes conceptions théoriques. La juxtaposition, pluraliste, comme compromis tacite, évite le conflit au sein des enseignants mais conduit logiquement les stagiaires à relever un hiatus.

En ce qui concerne la psychologie et la philosophie, les analyses sont contrastées. Au sujet de la psychologie, on rencontre trois grands types de position : lorsque les stagiaires n'ont jamais fait de psychologie, ils estiment que « *les apports de psycho leur sont nécessaires* », parce que « *c'est le B.A.BA de la formation ; l'enseignement, l'apprentissage, Piaget, etc... ce sont les fondements du métier de formateur ; si je n'avais pas appris ça, il me manquerait quelque chose* » (AB, n° 24).

Par contre, lorsqu'ils ont déjà fait de la psychologie, « *les enseignements ne vont pas assez loin et c'est un peu frustrant* ».

Enfin, les professionnels trouvent que les enseignements, et plus particulièrement ceux de premier niveau, ne correspondent pas à des contenus de formation d'adultes parce que « *ce sont les fondements de l'apprentissage appliqués à l'enfant. Pour l'apprentissage des adultes, pour ce qu'on peut en faire, nous, formateurs, il n'y a rien. Bien sûr, on comprend l'intérêt de la psycho, mais en terme de contenu, il n'y a aucun transfert vers la formation d'adultes. Piaget... l'enfant qui met ses cubes dans un sens ou dans l'autre... le travail sur la mémoire..., OK, mais moi, formatrice, qu'est-ce que je fais de ça ?* » (DL, n° 20) Alors, il y a, certes, apports de connaissances mais comme elles ne sont pas appliquées à la formation d'adultes, « *ça reste un cours, un cours de formation initiale* ».

Les analyses sont également contrastées à propos de la philosophie : elle « *passionne* » certains stagiaires qui regrettent qu'il n'y ait qu'un seul niveau de philosophie dans le DUFA, parce qu'ils « *ont beaucoup appris sur des problèmes de tous les temps* », parce qu'ils reconnaissent que ça leur a fait « *du bien d'élargir leur vision de l'éducation* », de voir que leurs problèmes particuliers, spécifiques « *n'étaient que des manifestations concrètes de problématiques plus vastes* » et qu'ils ont trouvé dans la philosophie « *une autre manière de réfléchir ; c'est l'Émile de Rousseau qui a remis en question mes représentations de l'éducation* » (JG, n° 19).

A côté de ces « *passionnés* » de la philosophie, d'autres stagiaires considèrent cette discipline comme une unité de « *culture générale* » : « *c'est intéressant mais on ne voit pas très bien ce que ça peut apporter au professionnel ; on ne pourra certainement pas transférer la philo en entreprise mais ça fait partie de la culture personnelle et c'est enrichissant* » (MJP, n° 23).

Enfin, quelques stagiaires questionnent la discipline, la trouvant peu en cohérence avec la formation « *elle est idéaliste et c'est contradictoire avec les messages qui étaient transmis par ailleurs ; le savoir est un peu divin si mes souvenirs sont exacts ; il y a un rapport entre l'accession au savoir et quelque chose de divin... c'est sûrement une UC culturelle, d'ouverture d'esprit, mais en terme de résultat, de mise en application ; je n'ai rien* » (DL, n° 20).

Certains stagiaires l'estiment, en outre, « *décontextualisée ; je me suis demandée qu'elle était la cohérence de la philo avec l'ensemble des enseignements du DUFA. Par exemple, comment on pouvait dire que la culture est en crise parce qu'on laisse tomber les valeurs fondamentales ou... que le niveau baisse et je me disais : 'mais c'est vraiment un discours de philosophe détaché de toute réalité' et, en particulier, je me demandais ce que ça venait faire dans le DUFA* » (CL, n° 21).

Interrogés sur ces enseignements disciplinaires et leurs contenus, alors qu'ils annonçaient venir chercher, dans le DUFA, des outils pédagogiques, les stagiaires affirment unanimement que « *c'est mieux ainsi... parce que ça prouve justement que le DUFA n'est pas une formation 'boîte à outil'* ». Il y a donc eu, dans et par les enseignements disciplinaires, dépassement des demandes spontanées des publics.

Les unités disciplinaires du DUFA, en mobilisant des connaissances épistémologiques (appliquées à l'Education, à la Formation, aux Sciences Humaines), des résultats de recherches référés à leurs cadres théoriques, des savoirs méthodologiques généraux (méthode de lecture, distanciation critique) et en réalisant le dépassement des demandes initiales des formateurs en formation, contribuent à la satisfaction des besoins objectifs de ceux-ci.

Néanmoins, les enseignements disciplinaires étant référés à des positions diverses, potentiellement contradictoires, peuvent conduire à des pertes de sens pour les stagiaires. L'approche des besoins selon Maslow a peu à voir avec celle issue de l'analyse matérialiste. Si le DUFA propose effectivement des connaissances issues des Sciences Humaines, ce qui en est présenté est loin d'être cohérent si on considère les concurrences potentielles entre disciplines, entre cadres de références et entre enseignants. Le risque final - sans doute inhérent à toute formation de ce type - serait que les stagiaires engrangent, juxtaposent des savoirs (syndrome de la compilation). Ceci constitue une limite de la formation.



### c) Les unités professionnelles optionnelles

En complément du tronc commun, composé des unités 1-2 et 3 et des unités disciplinaires, les stagiaires du DUFA doivent choisir deux filières de spécialisation professionnelles ou techniques de 80 heures parmi les six filières proposées.

Les analyses des formateurs de ces unités convergent : « *les objectifs de ces unités consistent à développer des savoirs plus ciblés, liés à des fonctions de la formation, des savoirs conceptuels, théoriques, instrumentaux et techniques* » (BH, n° 17).

Et pour ce faire, ils utilisent « *les savoirs ou plutôt les perceptions émiettées, juxtaposées, non fédérées, voire erronées des stagiaires* ». Ils s'appuient également sur leurs demandes qui sont « *le plus souvent des demandes instrumentales, des demandes techniques qui ont toujours été présentes dans la formation mais pondérées de manière différente selon les périodes et accentuées entre 1989 et 1995, période où se multiplient les demandes techniques induites par les conjonctures économiques et politiques* » (EH, n° 16).

Les formateurs reconnaissent, prennent en compte ces demandes et y répondent de différentes manières : travail en commun, exposé, recherche en auto-formation, bibliographie, exercice de créativité, etc.

Bref, il s'agit de « *partir de la demande* » mais de la traiter pédagogiquement, c'est-à-dire dépasser la demande technique pour « *faire revenir à la surface tous les paramètres d'une action de formation* », pour entraîner les stagiaires « *à penser* ». Déplacer et dépasser la nature de la demande et privilégier une démarche réflexive, didactique, créative. Dépasser les demandes d'outils pour proposer de nouveaux savoirs conceptuels mais aussi instrumentaux qui « *vont leur permettre de maîtriser et de mieux comprendre une situation de formation* ».

En droit, c'est acquérir les concepts juridiques de la formation d'adultes, s'approprier les logiques internes du système juridique. Et ceci permet aux stagiaires « *de dépasser leurs connaissances parcellaires ; de dépasser les préconçus d'opacité et d'illisibilité du droit que véhiculent majoritairement les acteurs de la formation continue* » (BU, n° 17).

En audiovisuel, c'est se sensibiliser aux langages et à la médiatisation et développer des « *savoir-utiliser* » et des « *savoir-analyser* ».

La démarche est d'autant plus professionnalisante qu'elle s'accompagne d'une mise en oeuvre pratique : il y a production en audiovisuel et il y a travail sur des situations en grandeur réelle en droit : « *on parle de situations en grandeur réelle dans la mesure où elles sont produites, fournies par les stagiaires, à partir de leurs organismes de formation. On peut prendre un exemple, celui de la gestion de la main-d'oeuvre dans les organismes de formation ; on va partir des usages sociaux, des contrats observables dans les organis-*

*mes, pour confronter les utilisateurs aux données techniques existantes, pour en faire une analyse critique, distanciée et ensuite, retourner à la pratique des savoirs instrumentaux qui ont été développés » (BU, n° 17).*

Ainsi, on ne répond pas « *de manière techniciste à des demandes techniques* », on répond en développant ou en faisant acquérir des savoir-faire reliés à des savoirs et « *c'est ça que les stagiaires doivent comprendre, la liaison dialectique essentielle entre savoir-faire et savoirs, entre les outils, les pratiques et les modes de pensée* » (EH, n° 16).

De ce point de vue, l'orientation méthodologique, réflexive, appropriative est présente ici encore, malgré la diversité des contenus.

Comme pour les unités disciplinaires, les stagiaires énumèrent les unités optionnelles qu'ils ont suivies et les mérites ou limites qu'ils leur reconnaissent. Dans leurs analyses, ce sont les unités de pédagogie, d'audiovisuel et de droit qui ont été le plus souvent évoquées.

Contrairement à la fois à leurs demandes initiales en entrant dans le DUFA, et aux propos du dernier formateur cité, ils reprochent à certaines unités professionnelles d'être « *trop techniques* » :

*« J'étais, très déçue par l'unité de pédagogie, parce que là, pour le coup, ça faisait pratico-pratique ; on passait en revue un certain nombre de trucs, ça faisait recettes de cuisine ; un petit coup de PEI, un petit coup d'ARL et machin bidule. Je me suis dit, à quoi ça sert de bâtir des jolis outils, de beaux objectifs bien formulés et tout ça... sans se poser la question des finalités, des publics concernés, des orientations, des situations, des enjeux, etc. » (DL, n° 20).*

Contrairement donc à ce qui était avancé précédemment, certains stagiaires du DUFA annoncent ne pas vouloir d'outils, de recettes-miracles, et se déclarent « *très déçus* » quand certaines unités ne leur offrent que ça.

Ces critiques s'adressent surtout au premier niveau de l'unité de pédagogie qui vise l'initiation aux pratiques et méthodes pédagogiques ; les autres unités optionnelles sont présentées comme « *nécessaires et indispensables* » à la pratique professionnelle des formateurs en ce sens qu'elles constituent, face aux unités disciplinaires, des compléments techniques et méthodologiques spécialisés : « *dans les unités disciplinaires, on acquiert des capacités de questionnement, des orientations, dans les unités optionnelles, on apprend à mettre en oeuvre* » (MJP, n° 23).

Ainsi donc, outre les connaissances méthodologiques générales et les savoirs théoriques en Sciences Humaines, le DUFA mobilise des connaissances et savoir-faire spécialisés ; néanmoins, une limite existe dans la formation dès lors qu'elle ne développe pas de questionnement personnel, existentiel, ni de méthodes et techniques communicationnelles et relationnelles.

Un tableau permet de synthétiser les contenus du DUFA et de montrer le degré d'adéquation de la formation à la satisfaction des besoins objectifs de formation.

CONTENUS	
<p>Le DUFA est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de savoirs épistémologiques (appliqués à l'Education, à la Formation, aux Sciences Humaines) ;</li> <li>- à l'acquisition de savoirs méthodologiques généraux (méthode de lecture, distanciation, analyse, résolution de problèmes) ;</li> <li>- à l'appropriation de connaissances et résultats de recherches pluridisciplinaires ;</li> <li>- à l'acquisition de connaissances, méthodes et savoir-faire dans les domaines du droit, de l'audiovisuel, de l'informatique et de la pédagogie ;</li> <li>- à la prise en compte et à l'analyse des savoirs expérientiels, professionnels et sociaux des stagiaires.</li> </ul>	<p>Le DUFA n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de méthodes, techniques d'intervention qui prennent appui sur les connaissances psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques;</li> <li>- à une appropriation générale des Sciences Humaines, compte-tenu des divisions de celles-ci, en disciplines et sous-disciplines d'une part, et selon différents cadres de références, d'autre part.</li> </ul>

#### 4. LES POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Les points d'ancrage du DUFA résident dans les conditions de vie professionnelle et sociale des stagiaires ; les enseignants mobilisent les connaissances, les pratiques professionnelles et se fondent sur leurs positions sociales. Ils prennent en compte, peu ou prou, les demandes des publics et y répondent mais s'efforcent également de les dépasser ou de les déplacer lorsqu'elles sont non conformes aux objectifs de la formation.

Ils mettent ainsi en place, mais en proportion variable, une pédagogie du dépassement de la demande, de la mise à distance, de la rupture et du dévoilement des a priori, stéréotypes et préjugés sociaux. Pour atteindre ces niveaux de rupture, ils utilisent des méthodes pédagogiques variées (méthodes déductives et inductives, l'entraînement, les travaux collectifs, etc.).

##### • *Les méthodes déductives et inductives et leurs limites*

Dans le premier cas, les enseignants travaillent à partir de textes théoriques et de cadres de références : *« j'ai toujours eu comme méthode de travailler sur des textes pour des raisons de principe ; pour montrer que la philosophie a sa matérialité, qu'il ne s'agit pas de manier des idées en l'air ou de tenir des propos de salon... Et la matérialité de la philosophie, ce sont les textes »* (CK, n° 18). Cette lecture des textes philosophiques permet aux stagiaires de découvrir la méthode philosophique et de réfléchir aux problèmes contemporains.

De ces enseignements, les stagiaires soulignent l'aspect à la fois passionnant et peu interactif : *« le cours m'a passionnée mais c'était le formateur qui prenait la parole mais il était tellement intéressant qu'on le laissait faire.. et puis, il en savait tellement plus long que nous que ça nous coupait le sifflet ; on n'osait pas vraiment prendre la parole après lui... alors, ça manquait d'interactions »* (CR, n° 27). On a là, dans le DUFA, un enseignement de haut niveau qui passionne les auditeurs mais qui les laisse muets face à l'érudition et à la science qui leur *« tombent dessus »*. Cet enseignement pourrait s'apparenter à l'échange de signe d'excellence étudié par P. Bourdieu<sup>20</sup> et serait, par conséquent, inadéquat à la satisfaction des besoins de formation des formateurs dès lors qu'il se réduirait à une transmission de connaissances et non au développement de capacités professionnelles.

Dans le second cas, celui de l'induction, les enseignants se fondent sur les demandes des publics : *« nous privilégions une démarche inductive parce qu'elle nous semble davan-*

---

20 P. Bourdieu, J.C. Passeron, N. de St. Martin, « Rapport pédagogique et communication », Paris, La Haye, Cahiers du Centre d'Etudes Sociologiques, n° 2, 1965.

*tage compatible avec la logique de professionnalisation que nous voulons développer... Par exemple, pour la déclaration 2483, que les organismes doivent remplir, plutôt que de proposer une démarche explicative, nous inversons le processus et faisons travailler les stagiaires sur un formulaire déjà complété ». Ceux-ci soulignent l'usage parfois abusif de ce type d'enseignement dans le DUFA : dans cette unité, après quelques séances de préparation, ce sont les stagiaires qui ont réalisé l'ensemble du travail... Dans ce cas, on n'a pas besoin d'un formateur, il n'y a pas d'apports, pas de retours, peu de corrections. Je crois que ce n'est pas de la formation. C'est bien beau de faire de l'appropriatif, mais ça n'est pas une panacée et je pense que les enseignants qui se sont lancés dans ce type de travail, ne sont pas toujours conscients que plus on vise l'appropriation par un groupe, mieux il faut préparer l'accompagnement » (DL, n° 20).*

Entre l'enseignant « charismatique » et, à la limite, l'enseignant « laxiste », l'un jouant de sa personnalité et de ses savoirs et l'autre de sa position pour faire travailler en régulant peu ou prou, il y aurait un juste milieu à trouver ; les stagiaires ne veulent ni d'un retour en formation initiale où le savoir descend sur eux « ex cathedra », ni ne souhaitent « être lâchés » dans la recherche, sans guide, ni soutien.

#### • *L'entraînement et l'implication*

Néanmoins, ces deux démarches visent l'entraînement au questionnement et la mise à distance de la réalité et les enseignants, pour y parvenir, multiplient les exemples, alternent « les niveaux de langue », font d'incessants allers et retours entre pratique et théorie, mobilisent les savoirs des stagiaires, ceux de leur expérience personnelle comme ceux de leur expérience professionnelle ; bref, ils entraînent « car il s'agit que les gens pigent des trucs, donc il faut essayer de trouver le mot juste, les expressions qui vont percuter et alterner les niveaux de langue, le passage d'une séquence conceptualisée, un peu hard, à une synthèse sous forme de dicton populaire, dans un registre de langue populaire. A titre d'exemple, ce matin, je présente assez rapidement, pour y revenir ultérieurement, les sources de pouvoir chez Crozier et je parle de marginal sécant ; les gens font tous des gros yeux alors... je leur dis 'c'est comme avoir plusieurs casquettes, quoi'... Faire des sauts, reprendre des raisonnements pour les décortiquer, les démonter... Faire comprendre et faire réfléchir mais pas seulement pour soi, mais pour voir autrement ce qu'on fait professionnellement. Et voir autrement ce qu'on fait, c'est se poser des questions que l'on ne se posait pas, acquérir de la suspicion par rapport aux idées, aux notions, aux concepts » (IG, n° 14).

Pour réaliser ce questionnement, les enseignants impliquent les stagiaires : *« je crois que c'est une tautologie parce qu'une formation professionnelle ou professionnalisante exige l'implication, exige l'utilisation des situations de terrain, l'implication des stagiaires dans l'expression de leurs responsabilités, de leurs savoirs et leurs pratiques »* (BU, n° 17).

Ainsi, ils visent à les rendre acteurs de la formation *« faisant en sorte qu'ils se posent des questions à eux-mêmes, qu'ils s'en posent entre eux et qu'ils m'en posent à moi »*. Les stagiaires sont acteurs, *« maîtres d'oeuvre »* de leur formation, mais aussi *« producteurs »* : en audiovisuel, il s'agit de réaliser une production qui sera présentée à l'ensemble du groupe ; ailleurs, il s'agit d'exposés individuels ou collectifs car *« la formation DUFA, c'est apprendre à faire, savoir dire ce qu'on fait, cerner les difficultés qu'on a rencontrées pour faire ou pour dire ce qu'on a fait »* (EH, n° 16).

#### • ***Le travail collectif et les mises en situation***

Enfin, ce travail se fait très fréquemment en sous-groupes, en ateliers, en unités de production ; en effet, de nombreux formateurs privilégient une pédagogie de groupe qui permet la confrontation des points de vue, des situations, la co-formation, la production pédagogique : *« l'individu est porté par le groupe et, en retour, il nourrit les autres ; il s'agit d'apporter au groupe ce que le sous-groupe a produit et c'est, d'une part, valorisant pour les stagiaires et, d'autre part, cela donne un but à la tâche, un but à la recherche... »* (DC, n° 30), on travaille non seulement pour soi, mais pour transmettre car le DUFA *« c'est apprendre soi-même pour enseigner aux autres ; c'est entraîner les stagiaires à enseigner, à transmettre, à former »*.

Les stagiaires soulignent l'intérêt pédagogique de ce travail collectif lorsqu'il est centré sur une production : *« ce qui a été important dans cette UC, c'est le travail du groupe, ce qui s'est passé entre nous. On a dû faire beaucoup de démarches les uns vers les autres, pour se connaître, pour s'organiser : on passait chercher la caméra à la fac le matin et on la rendait trois jours après »* (CR, n° 27).

Dans ce cas de figure, les stagiaires soulignent l'intérêt de la démarche appropriative, leur autonomie et l'objectif de production ; il a fallu créer le groupe, se rencontrer, s'organiser, élaborer un scénario, se coordonner pour réaliser la tâche. Il s'agissait, là, d'un véritable groupe de production, autonome, qui devait gérer l'ensemble de ses contraintes : le temps, l'espace, la technique et *« je crois que, même si on l'a pris au début comme une détente, c'était très riche et il y a eu réellement acquisition et mise en oeuvre de capacités transversales d'organisation, d'élaboration, de conception et de capacités techniques liées à l'utilisation de l'audiovisuel »* (RC, n° 28).

Néanmoins, ces mises en situation ne sont guère suffisantes, et les stagiaires, tout particulièrement les demandeurs d'emploi, soulignent l'absence de mises en situation professionnelle, l'absence d'alternance réelle dans le DUFA. Le stage d'observation de l'Unité 1 leur a permis de connaître le champ de la Formation Professionnelle Continue, et « *cette observation est très importante dans le DUFA ; elle constitue, pour les demandeurs d'emploi, une immersion dans un monde nouveau ; on y apprend beaucoup* » (MM, n° 29) mais ce stage ne permet pas « *de travailler auprès des publics* », ne constitue nullement (et ce n'est pas son objectif) une « *réelle alternance* » qui permettrait des mises en situation professionnelle, réelles ou, à tout le moins, des co-animations auprès de formateurs « *chevronnés* ».

Ces propos sont relayés par quelques enseignants qui avancent qu'en effet « *l'approche du DUFA par des enseignants universitaires reste trop universitaire* », qu'il y a « *comme diraient les psychosociologues, absence de congruence entre les objectifs poursuivis et les modes de fonctionnement et d'enseignement* » ; ainsi, il apparaît « *absurde de faire un cours sur l'individualisation dans une salle de 50 personnes ou encore, un cours magistral sur l'appropriation des savoirs* » (EH, n° 16).

Ceux-là pensent que le DUFA est « *trop souvent théorique* » et que le mode de transmission de l'enseignement « *à quelques exceptions près, reste encore très magistral et de type universitaire : ce sont des enseignants de l'Université et, peu ou prou, ils enseignent comme eux-mêmes ont été enseignés* » (EH, n° 16).

En conclusion, le DUFA met en oeuvre une pédagogie fondée sur la prise en compte des situations professionnelles réelles des stagiaires, sur le dépassement des demandes, le dévoilement et la rupture avec les préjugés et stéréotypes sociaux.

Les formateurs entraînent les publics au questionnement, à la mise à distance, à la suspicion, bref, à un travail de « *re-lecture* » critique des réalités sociales, psychologiques, sociologiques, juridiques, etc. Mais ce travail de « *re-lecture* », de conscientisation individuelle et collective ne se fonde pas sur la mise en oeuvre de situations d'alternance réelle : les stagiaires demandeurs d'emploi disposent d'un stage de trop courte durée pour confronter et ajuster formation et situation professionnelle.

Les stagiaires en activités utilisent la formation, les formes de travail pédagogique pour décrire et analyser leurs pratiques professionnelles mais n'élaborent pas de projets d'intervention, bref, ils peuvent faire, par entraînement et co-formation avec d'autres stagiaires, des « *ponts* » avec leurs réalités et pratiques professionnelles, mais le DUFA ne met pas en oeuvre explicitement le soutien et l'accompagnement de dispositifs d'intervention.

Par ces caractéristiques, bien que contribuant à la satisfaction des besoins de formation des formateurs, le DUFA présente des limites certaines dès lors qu'il n'organise pas de mise en situation d'alternance et ne développe pas de co-formation enseignants/stagiaires fondée sur des projets d'action.

POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFA se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des conditions réelles de vie professionnelle et sociale des formateurs en formation ; des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social ;</li> <li>- sur le développement de pratiques de questionnement, mise à distance, « suspicion », analyse critique, et de pratiques de co-formation entre les stagiaires ;</li> <li>- sur l'utilisation d'une alternance au sens large entendue comme jonction de la formation avec les situations professionnelles et sociales des stagiaires.</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFA ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la mise en oeuvre et la gestion d'une alternance réelle ;</li> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des interactions et inter-relations des personnes et du groupe en formation ;</li> <li>- sur le développement de pratiques de co-formation enseignants/stagiaires visant la réalisation d'un dispositif d'action.</li> </ul>



## 5. LES SAVOIRS ET LE RAPPORT AUX SAVOIRS

Les formateurs du DUFA visent des apports systématiques de connaissances, et la transmission de savoirs théoriques, méthodologiques et techniques.

S'ils sont théoriques, c'est l'acquisition de nouvelles connaissances, l'appropriation de cadre de références, de concepts et de règles de méthodes.

S'ils sont méthodologiques, c'est l'acquisition de modèles d'analyse, d'instruments de lecture, d'écriture, l'acquisition ou le développement de capacités d'observation, de questionnement, de mise à distance et donc de capacités d'objectivation.

S'ils sont techniques, c'est l'appropriation d'outils, de matériels technologiques, de savoir-faire articulés à leurs cadres de références et à leurs conditions de production, ce qui permet aux stagiaires de « *comprendre et de situer l'environnement de la technique... la logique, la fonction, les effets et les limites des outils proposés avant de les développer et de les utiliser concrètement* » (EH, n° 16).

### a) Des savoirs réflexifs

Il y a, le plus souvent, dans le DUFA, utilisation réflexive des savoirs transmis ; pour tous les formateurs, ce n'est pas « *la socio pour la socio* », « *ce n'est pas apprendre le droit* », c'est acquérir « *des savoirs utiles* » qui permettent de professionnaliser les stagiaires et de leur faire acquérir des connaissances, des instruments d'analyse ; « *une mécanique intellectuelle de démontage* » d'un texte, d'un ouvrage ; des cadres conceptuels pour questionner et enrichir leurs pratiques professionnelles, pour lire et comprendre les complexités de la formation d'adultes et de la réalité sociale.

Cette démarche de « *labourage des concepts* », cette gymnastique d'appropriation et d'utilisation permet aussi, et c'est l'un des objectifs des formateurs, d'entrer dans d'autres cadres de références. Le postulat de départ consiste à penser que la gymnastique ainsi acquise pourra être transférée et permettra aux stagiaires « *d'aller plus vite* ». Mais les formateurs ne sont pas unanimement persuadés d'atteindre cet objectif, ils soulignent qu'une partie des publics conserve essentiellement de l'exercice « *des réminiscences conceptuelles* ».

Et « *ce n'est pas rien parce que ces réminiscences permettent de les réarmer professionnellement et de les réassurer et c'est l'intérêt, pour moi, le plus fort, ce réarmement professionnel, argumentaire* » (IG, n° 14). On peut prendre un exemple, « *celui du discours formation/emploi et la culpabilisation qu'il peut présenter pour les formateurs et les organismes de formation. Il s'agit donc d'armer les formateurs, de leur faire comprendre les*

*causes, les raisons du chômage, de montrer les marges effectives et opérantes de la formation et... ça ne change pas nécessairement les critiques adressées aux gens mais ça les outille autrement pour les entendre et pouvoir riposter » (IG, n° 14). Et ça réassure certains, ça en conforte d'autres, ça questionne aussi et ça permet de « se construire un autre regard sur ses affaires ».*

Les stagiaires, de leur côté, sont enthousiastes quant aux savoirs transmis dans le DUFA : *« la découverte des auteurs, la lecture des ouvrages que je faisais, faisaient écho... c'était géant. Au début, je me souviens très bien, c'était difficile mais ensuite, pour moi, c'était fort. C'était toute une découverte » ; « le plus important, dans le DUFA, ce qui m'a marqué, c'est l'apport de connaissances... c'est le réamorçage théorique » (DL, n° 20).*

Les stagiaires du DUFA, globalement, valorisent ces acquisitions de connaissances et soulignent qu'elles les ont confrontés, réconciliés *« avec leurs origines »* et les ont, en effet, réarmés.

#### • **Des apports de connaissances qui les confortent**

Ces apports de connaissances leur servent d'abord à fonder leurs points de vue et à se réassurer : *« maintenant, je sais que je n'avais pas tort, j'avais des intuitions, mais le DUFA ça les fonde scientifiquement » ; « ça étaye ce que je pensais ; ça m'a appris à mettre les mots, auparavant, je ressentais, je croyais, je partageais des convictions mais un peu en silence parce que ça avait l'air ringard par rapport à ce qu'on nous bassine tout le temps ; les idées dominantes, les journaux, la télé... par rapport au lavage de cerveau qu'on subit tous les jours » (AMD, n° 26) . Et c'est « comme si le fait d'avoir lu, d'avoir pris connaissance des travaux me permettait de dire : je m'appuie sur tels travaux, je suis autorisée à prendre le contre-pied, à avoir un avis différent » (HC, n° 25). Et ça permet, enfin, « d'être plus sûr de soi ; maintenant, je peux râler contre certains formateurs qui disent : 'ah, celui-là, c'est un fainéant, il ne veut rien faire' » (FM, n° 22).*

#### • **Des savoirs qui les réconcilient « avec leurs origines »**

Plusieurs stagiaires le souligneront longuement : ils sont d'origine ouvrière mais *« avaient oublié »,* tout en vivant mal ce qu'ils considéraient comme une imposture, *« ayant un certain statut, une situation sociale, j'avais perdu la notion du monde d'où je venais ; je reniais un peu mes origines » (JG, n° 19) ; « je me suis retrouvée dans un monde qui n'était pas le mien... où j'avais toujours l'impression d'être en situation de trahison »* et *« c'était la même chose en entreprise : j'avais toujours un non-dit » (DL, n°*

20) ou encore, ils vivent leur reclassement comme un antagonisme<sup>21</sup> : « *par mon origine sociale, j'avais toujours envie de réhabiliter, de légitimer la parole des familles, mais en tant qu'éducatrice, j'avais hérité d'autres valeurs de classe et je ne pouvais pas trahir mes pairs... Auparavant, je le vivais en antagonisme : je devais tenir un discours professionnel même si j'étais en désaccord avec ce que je proférais. Et maintenant, cette situation a changé...* » (HC, n° 25).

Elle a changé et les stagiaires se sentent « *confortés, assurés dans leurs points de vue. Sachant qu'il y a des recherches qui montrent que les intérêts de classe sont contradictoires, qu'il y a des rapports de forces ; je peux dire : 'attention, chacun n'a pas les mêmes intérêts, tout dépend du milieu social'* » (HC, n° 25).

#### • *Des savoirs pour « se battre »*

Enfin, ces savoirs leur permettent de se défendre, de se battre : « *ça me permet de me battre dans les réunions, face aux décideurs, à l'ANPE, face aux autres formateurs mais aussi face aux stagiaires* ». Ça permet aussi de voir « *autrement* » les réalités professionnelles : « *par rapport à ce que tu crois au début, ton regard est changé. Moi, je viens de la production, et l'objectif, c'était utiliser les gens au maximum de leurs temps de travail, supprimer tout ce qui n'était pas de la plus-value par rapport à la productivité... Et très vite, tu regardes autrement, tu analyses les rapports existants* ». Et ce « *regard différent, parce que tu as les outils et les schémas d'analyse, ça te réengage, ça t'aide à décoder par les approches conceptuelles, ça montre les dessous et les contradictions* » (JG, n° 19).

Et si cela transforme le mode de pensée, la réflexion parce que « *maintenant, je me demande systématiquement, ce qu'il y a derrière* » ; cela transforme aussi les interactions et les positions dans l'entreprise : « *je ne prends plus pour argent comptant ce que dit le directeur-général. Et ça, ce sont les connaissances juridiques et sociologiques. Quand il nous met en chômage partiel et qu'il annonce en réunion de CE que c'est à cause de l'économie mondiale ; je lui demande pourquoi il importe des Indes, de Hong-Kong ou d'Allemagne ce que les Allemands achètent à la Hongrie, etc.* » (AMD, n° 26).

On le constate, les connaissances nouvelles acquises dans le DUFA modifient fortement les représentations professionnelles, politiques, économiques et sociales des stagiaires.

Néanmoins, les acquis soulignés ici sont massivement ceux de sociologie ; les autres enseignements focalisent moins l'attention des stagiaires. En outre, le manque d'articu-

---

21 J.P. Terrail, « De quelques histoires de transfuges », Paris, *Société Française*, n° 17, octobre-décembre 1985, pp. 23-43.

lation des différentes unités est souligné par un certain nombre d'enseignants qui estiment que le DUFA fonctionne sur une logique disciplinaire et qu'il n'y a guère d'articulation entre les différentes unités ; la difficulté se trouvant évidemment renforcée par le système des unités capitalisables et « *c'est là qu'il y a un problème : la formation s'articule autour de grands objectifs mais non dans les pratiques de fonctionnement* » (BU, n° 17).

Le DUFA ne développe pas suffisamment l'articulation des disciplines : « *chaque enseignant reste dans sa logique disciplinaire sans s'occuper de ce qui se fait dans les autres unités et, évidemment, chaque enseignant induit cette approche dans son enseignement* » (EH, n° 16).

## **b) Des savoir-faire**

Les stagiaires repèrent, à côté des apports de connaissances, des savoir-faire qu'ils présentent en trois sous-ensembles :

- l'ensemble des capacités d'observation, d'analyse et de questionnement : savoir observer, mettre à distance, analyser un problème en le situant dans son contexte, éclairer des pratiques par des approches conceptuelles, etc. ;

- l'ensemble des capacités d'élaboration et de rédaction de textes : objectiver et savoir décrire et écrire « *en faisant la chasse aux jugements de valeur, aux a priori, aux connotations normatives* », savoir structurer un dossier et surtout, être rigoureux ;

- et enfin, l'ensemble des savoir-faire qu'ils nomment professionnels (les précédents le sont aussi) : faire une analyse de besoins, construire une séquence pédagogique, bâtir une action de formation, etc.

En conclusion, le DUFA permet aux stagiaires d'acquérir des savoirs disciplinaires dans les principales Sciences Humaines, des savoirs méthodologiques généraux, des savoir-faire techniques et pédagogiques.

Ils utilisent ces savoirs, d'une part pour conforter leurs orientations et positions sociales et professionnelles, d'autre part, pour questionner, mettre à distance, éclairer leurs pratiques professionnelles.

Leurs savoirs pratiques sont donc remis en cause par l'appropriation, la confrontation de cadres de références conceptuels et l'acquisition de techniques et d'outils de recherche. Il y a investissement des savoirs théoriques et des méthodes des Sciences Humaines dans les pratiques pour les questionner, les enrichir et les stagiaires modifient leurs rapports aux savoirs selon la dialectique du questionnement et de l'investissement : les savoirs sont uti-

les pour mieux comprendre la réalité sociale ; en cela, le DUFA contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs.

Par contre, comme il n'existe pas, dans le DUFA, de mise en situation, de mise en oeuvre systématique des savoirs, méthodes et techniques des Sciences Humaines dans des projets d'intervention ou de recherche, il n'est pas fait état de questionnement en retour des savoirs théoriques, méthodologiques et techniques par les pratiques ou par des expérimentations.

Les rapports aux savoirs dans le DUFA se réduisent donc, pour l'essentiel, à des rapports d'investissement et de mobilisation pour questionner, éclairer les réalités éducatives mais non pour les transformer pendant le temps de la formation. Pas plus qu'il n'est explicitement fait état de production de connaissances ; les stagiaires consomment des savoirs mais n'en produisent pas : ils ne mettent pas en oeuvre d'action, ne mènent pas de recherche qui permettraient, d'une part, d'estimer l'appropriation des savoirs et des techniques et, d'autre part, de produire de nouvelles connaissances cumulables.

Les différentes unités d'enseignement visent à permettre aux stagiaires - et ce n'est pas un moindre travail - de questionner et de confronter des connaissances professionnelles et sociales à des savoirs théoriques.

<b>SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS</b>	
<p>Ainsi donc, le DUFA s'avère adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'appropriation et à l'utilisation de savoirs épistémologiques, théoriques, pluridisciplinaires et méthodologiques ;</li> <li>- à l'acquisition et/ou au développement de savoir-faire pédagogiques et techniques ;</li> <li>- à l'investissement des savoirs pour questionner et éclairer les pratiques professionnelles, éducatives et sociales des stagiaires.</li> </ul>	<p>Le DUFA ne permet pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'articulation de savoirs pluridisciplinaires ;</li> <li>- l'acquisition de savoir-être et savoir-faire relationnels et communicationnels ;</li> <li>- la prise de distance par rapport aux savoirs théoriques et la dialectisation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques ;</li> <li>- la formalisation et la production de savoirs empiriques, techniques, méthodologiques capitalisables, réfutables et cumulables</li> </ul>

## 6. L'ACTION ET LE RAPPORT À L'ACTION

Toutes les unités du DUFA traitent de l'action de formation et des pratiques éducatives des formateurs en formation.

### a) Des savoirs utiles à l'action

Elles utilisent les savoirs des Sciences Humaines « *dans ce qu'ils permettent d'ouvrir un autre regard sur les pratiques, de nourrir les pratiques* ». Et il s'agit des pratiques au sens le plus large : des pratiques professionnelles, des pratiques institutionnelles des organismes de formation, des pratiques politiques, économiques et financières mais aussi des pratiques individuelles des stagiaires.

Les cadres de références choisis permettent l'analyse de ces pratiques et le transfert dans les réalités quotidiennes, ainsi, en sociologie, « *on ne pourrait pas travailler à partir des travaux de recherche de P. Bourdieu parce que sa dénonciation du monde social ne sert strictement à rien pour les praticiens ; sa vision du monde est telle que les pratiques sont vouées à la reproduction tandis que le choix du matérialisme historique, ne serait-ce que par les concepts de pratiques, de contradictions, de marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions et par l'engagement de rapports de forces et d'influences ouvrent effectivement, en même temps qu'un mode d'intelligibilité, des perspectives stratégiques, du point de vue de l'action* » (IG, n° 14).

De fait, dans ce cadre de référence, le concept de pratique est pertinent puisqu'il permet d'engager non pas des récits de pratiques, mais « *une description-analyse de l'action en la décomposant en ses différents éléments constitutifs, en les étudiant et en étudiant également les relations que ces éléments entretiennent entre eux* » (NW, n° 15).

Pour les formateurs, les stagiaires ayant fait fonctionner cette démarche de conceptualisation, peuvent la réutiliser dans leurs pratiques professionnelles, et ainsi parvenir à réinscrire les problèmes qu'ils rencontrent dans l'ensemble de leurs considérants et dans une réalité plus large qui prend en compte le contexte, l'amont et l'aval du problème, etc. En outre, le fait d'avoir parcouru les différentes étapes de la résolution d'un problème : « *d'avoir isolé et analysé ce problème, d'avoir conceptualisé, d'avoir lu et d'avoir eu de la peine à accoucher de leur travail, de la peine à dactylographier, à tirer sur imprimante, de la peine pour relire, ça ne s'oublie pas... Ils ne peuvent plus faire semblant que ce n'est pas là. Ils s'en souviendront et transféreront la démarche* » (NW, n° 15). Il y aurait donc, transfert de la démarche et donc modification des pratiques et de l'action.

Pour les stagiaires, les savoirs transmis dans le DUFA leur ont permis, en effet, de modifier leurs représentations et leurs pratiques. Ils soulignent l'intérêt du DUFA, formation professionnelle « *centrée sur l'action, la pratique professionnelle, la connaissance du champ de la formation d'adultes* ». Et, selon leurs situations, ils transfèrent, dans leur champ professionnel ce qu'ils ont appris en formation : « *Pour analyser d'abord ; je prends un exemple, le plan de professionnalisation que je trouvais très complet et dynamique et auquel je croyais beaucoup ; au fil de la formation DUFA, j'ai découvert qu'il y avait des manques et qu'un public entier était laissé pour compte* » et cette découverte, cette modification des représentations permet de modifier les pratiques : « *j'ai découvert que je pouvais, moi, faire des passerelles pour ce public, faire des liens avec la qualification* » (JG, n° 19).

D'autres deviennent « *les avocats du diable* » de leurs entreprises : « *on peut montrer les contradictions qui existent dans le système, aider les autres à les voir, à en prendre conscience et, surtout, à les utiliser... insidieusement* » (DL, n° 20).

Certains, enfin, modifient leur manière de travailler : « *j'ai utilisé de toutes autres manières de fonctionner avec la promo que j'ai suivie pendant trois ans (c'est-à-dire trois de mes quatre années de DUFA) : j'ai réutilisé le même fonctionnement pédagogique que j'avais rencontré dans le DUFA : l'accompagnement à l'écriture, la solidarité, etc.* » (HC, n° 25).

Ou encore, ils modifient leur fonctionnement dans les équipes éducatives qu'ils gèrent, modifient les programmes pédagogiques dont ils sont responsables « *inutile de faire des cours de psycho et de socio aux élèves-infirmières, cours qu'elles doivent apprendre par coeur pour valider le module mais l'important est de savoir ce que les Sciences Humaines peuvent leur apporter en termes professionnels. Et ça, c'est un acquis du DUFA ; répondre à la question : en quoi les Sciences Humaines peuvent-elles être utiles aux infirmières, à quoi ça peut leur servir ?* » (CL, n° 21)

## **b) Une action « tronquée »**

Ainsi donc, le travail réalisé dans le DUFA contribue à modifier les représentations et les pratiques des stagiaires.

Néanmoins, le dispositif n'accompagne pas d'action, de projet d'intervention ; l'Unité 3 reste une « *action tronquée* » en ce sens que le travail de résolution de problème se conclut par des propositions d'action ou un projet d'intervention non-opérationnalisé.

Cette absence d'action est relevée autant par les formateurs que par les publics de-

mandeurs d'emploi ou en reconversion professionnelle.

— stagiaires —

Dans le premier cas, ils estiment que leurs situations professionnelles, leurs champs d'intervention, leurs connaissances pratiques sont insuffisamment mobilisés dans le DUFA et qu'il leur manque des techniques et méthodes d'analyse stratégique : parce que « *maintenant, j'ai fini le DUFA... j'en suis au point que... bon... maintenant je suis lucide mais qu'est-ce que je fais ? Et surtout, comment je le fais ? Mon gros manque, c'est la méthode, l'analyse de l'action, de la pratique en vue de sa transformation. J'ai l'impression que je suis arrivée à une situation plus professionnelle mais aussi plus inconfortable qu'au départ et que ce n'est pas toujours évident à gérer* » (CL, n° 21).

Il manque, dans la formation, des outils stratégiques pour faire évoluer « *parce qu'on sait ce qu'on veut, ce à quoi on voudrait parvenir, mais comment y arriver... ça, le DUFA ne l'apprend pas ; dans l'UC3, on aurait bien voulu tenter de mettre en place ce qu'on avait élaboré ; il y a une action là-derrrière mais on ne la réalise pas* » (DL, n° 20).

Alors, conclut un stagiaire, après le DUFA « *tu as le choix : soit tu décides de repartir vers l'entreprise, tu as fait le DUFA, tu as le diplôme et tu dis Stop. Soit tu décides de te dresser contre l'entreprise, de t'opposer et de te mettre en contradiction, mais là, je dis Danger, parce que c'est la lutte du pot de terre contre le pot de fer. Tu seras toujours le perdant et à plus ou moins long terme, tu te fais virer. Soit tu essaies... tu as les deux versions, celle de la formation et celle de l'entreprise, tu as ta propre position, tu fais tes choix et tu essaies de modifier les deux versions parce que l'une est peut-être trop théorique mais l'autre est sûrement trop technocratique* » (JG, n° 19). Et ils essaient... « *ils ru-sent* », « *ils calculent* » néanmoins le retour dans le milieu professionnel reste difficile « *et souvent, souligne une stagiaire, j'ai remballé des trucs sur lesquels j'avais travaillé parce que personne ne voulait forcément changer, se confronter à de nouvelles idées* » et, conclut-elle, « *je crois que dans le DUFA, on pourrait être aidé pour travailler à partir et dans les situations professionnelles... sinon la formation reste un peu en décalage* » (DL, n° 20).

Dans le cas des demandeurs d'emploi et des publics en reconversion professionnelle, il manque au DUFA, d'une part, des mises en situation professionnelle et, d'autre part, des savoir-faire didactiques, relationnels, communicationnels. En effet, ils se sentent capables, à l'issue de la formation, d'observer une situation pédagogique, d'analyser un problème professionnel, de mobiliser peu ou prou des connaissances en Sciences Humaines, mais ils ne savent pas « *faire un cours* » et se sentent « *là-dessus, fort démunis* ». « *Mes premiers propos, dira une stagiaire demandeur d'emploi, lorsque j'ai quitté le DUFA, étaient un peu négatifs, parce que j'avais l'impression de ne pas avoir été assez préparée au métier de formateur. J'avais appris, j'avais un diplôme mais comment j'allais faire concrètement ?* » (CR, n° 27).



Ils se sentent démunis et il leur manque « *des apprentissages, des savoir-faire* », « *des spécialisations (PEI, ARL, etc.)* » ; parce que maintenant « *n'étant pas formateur, ma question est de savoir comment enseigner ; ne faudrait-il pas rendre cette formation plus opérationnelle et enseigner des savoir-faire, des outils concrets, faire des enseignements didactiques, en maths, en français, mais aussi pour les publics de faible niveau ?* » (MM, n° 29)

Le DUFA permet l'acquisition de méthodes d'observation et d'analyse, de connaissances du champ, de connaissances en psychologie, en sociologie, en droit, des méthodes d'apprentissage mais ... « *on ne sait pas faire un cours* » ; on sait « *le préparer : on sait élaborer des séquences, formuler des objectifs pédagogiques, les évaluer mais... Comment enseigner ? Comment gérer un groupe ? Comment faire quand un stagiaire nous envoie quelque chose d'agressif à la tête ? Quand il nous dit que notre cours est nul ? Tout ça, le DUFA n'en dit rien* » (RC, n° 28).

C'est certes le problème des demandeurs d'emploi, mais c'est surtout, affirmera un enseignant, « *le problème de la formation elle-même ; en effet, dans le DUFA, on analyse, on décrit beaucoup, on lit beaucoup, on écrit énormément, il y a des volumes considérables de savoirs qui changent de tête mais... ça ne passe pas de la tête à la main* » (EH, n° 16).

En conclusion, le DUFA vise l'action, fonde ses enseignements sur l'action améliorée et la modification des pratiques professionnelles mais il manque, pour les publics en reconversion professionnelle, des savoir-faire et la mise en place de situations d'enseignement, d'abord en simulation dans le groupe des pairs<sup>22</sup>, ensuite en co-animation dans une institution de formation, enfin, en responsabilité pleine et entière. Il manque, pour les formateurs en formation, des méthodes d'analyse stratégique, de conduite et d'évaluation de projets effectivement transférées pour modifier les pratiques professionnelles en cours de formation.

Ce sont ces méthodes, ces savoir-faire, mis en oeuvre, gérés et organisés dans la formation qui manquent au DUFA, si on le compare à l'idéal-type de formation de formateurs. Le DUFA vise l'action et mobilise, pour ce faire, savoirs et savoir-faire des Sciences Humaines. C'est une formation à l'action mais non une formation par l'action puisqu'aucun projet n'est mis en oeuvre et soutenu dans la formation. Les transferts, non-évalués sont laissés au gré des volontés transformatrices des individus et/ou des organisations.

En ce qui concerne l'analyse des pratiques et la mobilisation des savoirs, le DUFA contribue à la satisfaction d'une partie des besoins objectifs de formation des formateurs, néanmoins, il ne génère pas de transformation contrôlée des pratiques éducatives et socia-

---

22 Simulations qui existent, néanmoins, dans certaines unités.

les et s'avère moins adéquat qu'une formation qui mettrait l'action et l'organisation de situation d'alternance réelle, au centre de son fonctionnement.

ACTION ET RAPPORT A L'ACTION	
<p>Le DUFA, en ce qui concerne l'action,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilise les contenus, méthodes et techniques des Sciences Humaines pour analyser et enrichir les pratiques éducatives et sociales des stagiaires ;</li> <li>- vise, de façon hypothétique et tronquée, la transformation des pratiques de ceux-ci.</li> </ul>	<p>Le DUFA, en ce qui concerne l'action,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'organise pas de situation réelle d'alternance ; n'élabore pas, ne conduit pas, n'évalue pas de dispositifs d'intervention effectivement menés ;</li> <li>- ne vise pas l'acquisition de savoir-faire didactiques et relationnels ; ne développe pas d'analyse stratégique appliquée aux situations professionnelles des formateurs en formation.</li> </ul>

## 7. LE FORMATEUR ET LE RAPPORT AU POUVOIR

L'équipe de formation du DUFA est composée de trente personnes, les deux-tiers enseignent sur Lille, un tiers sur le Littoral et quelques-uns sur les deux centres.

L'équipe est constituée d'une dizaine d'enseignants-chercheurs, principalement de Sciences de l'Education, de Psychologie et d'Economie.

A ces enseignants-chercheurs, s'ajoutent sept à huit contractuels du CUEEP (CFC<sup>23</sup> et CFFM<sup>24</sup>) et une douzaine de vacataires (formateurs d'adultes, conseiller en formation de la DAFCO, enseignants, inspecteur de l'Education Nationale ou responsable de CIO)<sup>25</sup>.

### a) Une équipe « clivée »

Il y a, dans le DUFA, deux types de formateurs : *« ceux très proches de la formation initiale qui font cours et pas toujours des cours appropriés à la formation d'adultes, même quand ils mettent les gens en sous-groupes pour travailler... et puis il y a ceux qui 'mouillent leur chemise', qui accompagnent les stagiaires, qui les reçoivent, qui prennent du temps, qui les rencontrent non par démagogie mais parce que c'est leur boulot de formateurs d'adultes »* (NW, n° 15).

Ces propos soulignent deux lignes de clivage potentiel : l'origine et la situation professionnelle des formateurs, d'une part, leur degré d'implication, d'autre part. Chez d'autres enseignants, l'implication est référée à la taille actuelle de l'équipe et à l'arrivée de nouveaux formateurs : *« il y a quelques années, lorsqu'on travaillait en séminaire, on était 10 ou 15, on se connaissait ; mais ensuite, il s'est passé une sorte d'explosion du nombre des intervenants et les formateurs s'ignorent, se méconnaissent. Il y a des intervenants que je ne connais pas du tout, qui ne s'impliquent pas du tout »* (CK, n° 18).

On souligne là les problèmes de coordination d'une équipe devenue chaque année plus importante, sans que n'aient été organisés des lieux de concertation et d'animation pédagogique (il n'existe en effet que le Jury qui n'est pas un lieu d'animation pédagogique et qui est devenu, au cours des années, une simple chambre d'enregistrement des résultats de la formation et de programmation des calendriers)<sup>26</sup>. Ce vide produit des phénomènes

23 CFC : Conseiller en Formation Continue.

24 CFFM : Conseiller en Formation - Formateur mi-temps.

25 CIO : Centre d'Information et d'Orientation.

26 Le jury antérieurement, et cela le redevient parfois en cas d'enjeux majeurs, était l'instance de pilotage politique et organisationnel du DUFA.

de méconnaissance, d'ignorance, voire des manques de collaboration ou des sentiments d'exclusion.

### b) Des « marginaux sécants »

Evoquant les enseignants, les stagiaires font état « *des rencontres* » faites dans le DUFA et l'impact de celles-ci est parfois présenté comme plus important que les enseignements eux-mêmes : « *Ce que je peux noter sur le DUFA, c'est que, vraisemblablement, ce sont davantage les enseignants qui m'ont nourrie que les lectures... je buvais littéralement les paroles de certains enseignants* ». Nombreux sont les stagiaires qui, selon leurs dires, ont rencontré « *des gens avant les contenus... Des gens qui avaient une idéologie, qui partageaient un esprit commun, quelque chose en quoi ils croyaient, une lutte et ça, ça a été très fort pour moi* » (DL, n° 20).

Et ces enseignants-là (ils ne représentent pas tous les enseignants du DUFA), on leur reconnaît « *un charisme* », « *une présence* », une « *attention que l'on n'a jamais rencontrée ailleurs dans d'autres formations* ».

Ils croient à leur public et à son éducatibilité, comme le souligne l'anecdote suivante : « *Dans le cours, on a pris la responsabilité, malgré la peur d'être dévalorisé, de dire au formateur qu'on ne comprenait pas. Et il nous a répondu : 'C'est possible mais c'est normal parce qu'un formateur doit viser haut. Parce que si je fais des choses faciles avec vous, ça voudrait dire que je ne vous considère pas comme des gens capables. Si je me mets à votre niveau, ça signifie que vous ne progressez pas, ça ne vous sert à rien'. Je me souviens qu'il a dit 'Pourquoi faudrait-il parler babache aux babaches... Si je vous apprends qu'un peu en plus, ça signifie qu'en tant que formateur, je vous considère incapables d'aller plus loin. Si je vous demande beaucoup, c'est parce que je veux vous entraîner à aller plus loin. C'est dévaloriser les gens que de les maintenir à leur niveau'...* ». Et, poursuit la stagiaire qui rapporte cette anecdote, c'est quand on arrive au bout du travail à réaliser, et qu'il est validé « *qu'on mesure ce qu'on a pu faire, alors on est très content* » (AMD, n° 26).

On reconnaît également à ces enseignants de connaître « *le terrain* » : ils font référence à leurs expériences pour illustrer leurs propos et, « *c'est fort important parce que cela prouve que la formation n'est pas du toc, que ce n'est pas seulement de l'intellectualisme, du travail d'universitaire* » (MJP, n° 23).

Ainsi, un certain nombre d'enseignants sont perçus comme des « *marginaux sécants* » ayant une double appartenance : « *ils sont à la fois des praticiens de terrain ou ils l'ont été et ce sont aussi des gens qui ont réfléchi à leurs pratiques* ». « *Ils ne sont pas*

*seulement assis derrière leur bureau ; le terrain, ils le connaissent et, parfois, ils ont fait le même boulot que nous »* (RC, n° 28).

Les relations qu'on engage avec eux sont des relations de praticiens à praticiens, des « *relations qui n'ont rien à voir avec la formation initiale, ce ne sont pas des relations de maître à élèves* ». Si « *certains sont universitaires et les autres en organismes ou en entreprises ne change rien parce que chacun a à apprendre des autres* » et que l'on peut ainsi confronter, partager des connaissances, des expériences, des savoirs différents. Et « *lorsqu'on a compris ça, on n'a plus de problème pour s'exprimer* » (JG, n° 19).

Toutefois, la position pédagogique d'entraînement et la proximité enseignant/stagiaires n'excluent guère l'exercice d'un réel pouvoir pédagogique à l'occasion de travaux qui sont à refaire, partiellement ou totalement.

S'il y a effort d'explicitation, il y a aussi, et cela se ressent nettement, « *violence symbolique* ». Des étudiants, attachés à leurs projets initiaux, à leur écriture, à leur travail, ont parfois du mal à « *digérer* » certaines remarques et, dans le pire des cas, très rares néanmoins, cela peut conduire à l'interruption momentanée, voire à l'abandon de la formation.

En conclusion, les enseignants du DUFA mettent en oeuvre une pédagogie de l'entraînement, alternant des temps d'appropriation, de questionnement et de co-réflexion, mais ils ne forment ni une équipe pédagogique pluridisciplinaire fonctionnant en collaboration avec les stagiaires, ni une équipe-ressources accompagnant leurs projets.

Ce sont des enseignants, et pour partie d'entre eux, des formateurs-praticiens qui, chacun dans sa discipline, met à disposition des stagiaires, ses savoirs et savoir-faire. S'il y a confrontation des savoirs établis aux savoirs de l'expérience, c'est seulement lors d'analyses et de réflexions conjointes et non dans un travail de collaboration mutuelle fondée sur des formes démocratisées d'exercice du pouvoir.

En bref, dans le DUFA, les enseignants sont - pour un noyau central - des praticiens-chercheurs qui acceptent la confrontation avec d'autres praticiens, qui les entraînent à questionner, analyser et enrichir leurs pratiques mais ne réalisent pas avec eux un travail de réelle coopération centrée sur la réalisation d'une tâche.

Les enseignants du DUFA contribuent donc à la satisfaction de besoins de formation des formateurs d'adultes en mobilisant des savoir et savoir-faire et en développant des pratiques pédagogiques d'entraînement, de co-réflexion ; néanmoins, ils ne développent pas de travail coopératif, ne se réunissent pas en équipe pluridisciplinaire et ne mobilisent pas, ensemble, les ressources nécessaires aux projets d'action des stagiaires.

### FORMATEUR ET RAPPORT AU POUVOIR

<p>Les enseignants, dans le DUFA :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des enseignants de la formation initiale ou des enseignants-praticiens de la formation continue ; des enseignants-chercheurs de Sciences de l'Education agissant, dans la plupart des cas, comme des « entraîneurs » ;</li> <li>- organisent un travail de questionnement, de mise à distance, d'analyse et d'enrichissement des pratiques professionnelles des formateurs en formation incluant différentes formes de travail pédagogique ;</li> </ul>	<p>Les enseignants, dans le DUFA :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne constituent pas d'équipe de formation pluridisciplinaire et ne font pas appel à des experts extérieurs;</li> <li>- n'organisent pas de travail coopératif, visant la réalisation d'un projet d'action, incluant des formes démocratisées d'exercice du pouvoir ;</li> <li>- ne transforment pas, par questionnement et co-réflexion avec les stagiaires, le dispositif de formation.</li> </ul>
--	--

## 8. L'ÉVALUATION

Deux types d'évaluation coexistent dans le DUFA ; d'une part, le rapport d'observation des Unités 1-2 et la note de synthèse de l'Unité 3 qui donne lieu à soutenance et permet l'obtention du diplôme et, d'autre part, les évaluations mises en oeuvre dans les unités disciplinaires et optionnelles.

### a) L'évaluation des unités 1-2 et 3

Pour valider les unités 1-2, les stagiaires doivent rédiger un rapport descriptif qui situe l'ensemble des éléments constitutifs (économiques, sociaux, juridiques, institutionnels, etc.) d'une séquence de formation. Ce travail se fonde sur la mobilisation de capacités d'information, de synthèse de documents, de rédaction « objectivante » et de « *rigueur méthodologique* ».

Pour valider l'unité 3, les stagiaires rédigent une note de synthèse qui requiert de mobiliser, pour éclairer un problème professionnel, les résultats de recherche de deux disciplines des Sciences Humaines. Ce travail est ardu et pose différents types de problèmes aux stagiaires : mobilisation des apports de disciplines potentiellement contradictoires ou concurrents ; absence de lieu de structuration personnelle et professionnelle.

#### • *La difficile mobilisation des Sciences Humaines*

Ce travail est à ce point ardu que certains enseignants « *découragent* » les stagiaires de le réaliser dans leur discipline, parce que « *demander à un stagiaire, après quelques heures de lecture philosophique, de s'emparer d'un concept, d'un jeu de concepts ou d'une thèse, pour réfléchir à sa pratique, dans un mémoire d'UC3 s'avère une tâche très complexe* » et les risques de naïveté ou d'amalgame sont nombreux. Ils sont à la fois dus à l'absence de culture philosophique des stagiaires et « *aux impasses* » auxquelles est contraint le formateur « *pour leur faire comprendre rapidement quelque chose de sensé sur les textes étudiés* » et, de fait, « *présenter comme simple ce qui n'est jamais si simple que cela* » (CK, n° 18).

Mais ceci concerne une seule discipline ; qu'en est-il lorsqu'il s'agit de mobiliser les connaissances de deux disciplines des Sciences Humaines ? C'est, évidemment, encore plus difficile et cela risque de donner « *un patchwork de pièces rapportées* » parce que les approches disciplinaires sont « *fréquemment opposées, voire même contradictoires et, le*

*plus souvent, peu conciliables. Aussi, on peut difficilement demander aux stagiaires de les synthétiser mais surtout, d'en extraire des connaissances qui vont éclairer et enrichir leurs pratiques professionnelles* » (IG, n° 14). Et si l'on essaye, envers et contre tout, se réalisent alors des « *mariages contre nature où on réunit des choses qui ne peuvent pas s'interpénétrer : Louis Nuttin, la pyramide de Maslow et les concepts élémentaires du matérialisme historique : comment peut-on marier ça ? Comment les stagiaires peuvent-ils faire s'interpénétrer ça dans une note de synthèse ? C'est impossible !* » (NW, n° 15) Et quand ils le font, on obtient « *une logique juxtapositive : une grande dissertation plus ou moins bricolée où ils mettent successivement les points A, B et C sans même se rendre compte que ces points sont contradictoires ou situés de façon différente selon les disciplines* » (IG, n° 14).

Ce travail confinerait-il à une mission impossible ? En fait non, car « *les couples disciplinaires ne sont pas tous contre nature* » et il peut y avoir des cohérences fortes entre psychologie et pédagogie, entre sociologie et droit, entre pédagogie et telle unité technique etc.

Le problème n'est donc pas insoluble si les stagiaires font le choix de disciplines cohérentes et adéquates. S'ils font « *le bon choix* » et s'ils parviennent à « *faire des lectures critiques d'ouvrages, à partir des problèmes d'action qui les préoccupent ; s'ils comprennent que ce n'est pas tel auteur qui intéresse pour la beauté intrinsèque de son oeuvre mais en ce qu'il répond et éclaire un problème de praticien alors, ils peuvent très bien réussir l'exercice* » (NW, n° 15) et, dans ce cas, « *les Sciences Humaines peuvent être éclairantes et peuvent étayer le problème posé* » (IG, n° 14).

#### • **Des résultats « clivés »**

Néanmoins, ce résultat est loin d'être dominant et on obtient, dans le DUFA, des résultats « *clivés* » : certains stagiaires parviennent, en effet, à donner « *du sens* » à leur formation et sortent « *les yeux ouverts* », ils ont compris la démarche et les lectures qu'ils font, sont cohérentes ; d'autres comprennent le jour de la soutenance, et d'autres encore, ne comprennent rien, peut-être parce qu'ils ne veulent rien comprendre « *parce qu'ils ne venaient pas là pour comprendre mais pour apprendre* ». Ceux-là ont fait l'exercice de manière formelle « *sans en comprendre nécessairement les buts ou en refusant de les comprendre parce qu'ils étaient bardés de certitudes ou parce qu'ils n'étaient pas venus pour se former mais pour obtenir une certification* » (NW, n° 15) ; s'exprime alors ici l'ambivalence fondamentale, déjà annoncée dans l'analyse des stratégies possibles des publics, des formations diplômantes.



Les publics peuvent vouloir la formation sans la certification (cas de plus en plus rare), la formation et la certification ou seulement la certification.

L'embarras des enseignants est ici important ; si les stagiaires font le travail prescrit et que celui-ci satisfait aux exigences attendues, même si on sait qu'il s'agit d'un exercice formel, sans implication, que faut-il faire ? Estimer le degré d'implication relève de l'arbitraire d'une projection psycho-sociologique. Au nom de quelle légitimité, de quelles intuitions - mêmes fondées - refuserait-on la certification ?

Inversement, les produits soumis à évaluation peuvent être imparfaits mais traduire un processus d'acquisition impliqué, jugé satisfaisant. Si le stagiaire a réussi à faire ce chemin, il pourra encore progresser et l'enseignant fait alors davantage confiance au processus qu'au produit.

L'évaluation est ajustement, processus subjectif et objectif, interaction sociale, et s'avère davantage faite de perceptions que de régulations ; la part objectivée peut n'être que la partie émergée de l'iceberg.

#### • *Le « vide axiologique »*

On aurait cependant, dans quelques cas, réussi à articuler questionnement d'action et apports des Sciences Humaines, mais ceci ne préjuge guère de leur intégration effective dans des démarches d'action opérationnalisées. C'est ce que démontrent de nombreuses notes de synthèse qui attestent que les stagiaires ont su comprendre la démarche et mobiliser des connaissances, mais présentent des projets d'intervention peu contextualisés ou des recommandations frisant l'utopie.

Ceci renvoie au mode de pensée axiologique. Suite à leurs lectures, en effet, les stagiaires font un diagnostic et proposent des recommandations ou un projet d'intervention mais sans présenter les solutions possibles et surtout les raisons pour lesquelles ils retiennent telle solution plutôt que telle autre. Ce questionnement fait défaut dans les notes de synthèse.

Ceci ne signifie pas que les enseignements du DUFA ne fassent référence aux normes, valeurs et orientations de la Formation Professionnelle Continue, ni que les organismes et les stagiaires n'en soient pas porteurs mais elles ne sont ni explicitées, ni discutées dans les notes de synthèse.

On aurait là, dans le DUFA, un « *vide axiologique* ». Cette analyse est partagée et relayée par d'autres enseignants qui posent le problème de la place du « *sujet-stagiaire* » dans la formation et « *du lieu où celui-ci serait écouté ; dans le DUFA, où le sujet peut-il se questionner ? Interroger ses convictions, répondre à ses questions ? Quel formateur je veux être ? Comment je veux faire ce métier, en prenant en compte mon passé, mes valeurs*

*mais aussi les rapports subjectifs que j'entretiens avec les autres et avec l'action, avec les réalités et les contraintes professionnelles et sociales ? » (DC, n° 30).*

La démarche de mise à distance, d'analyse, d'objectivation a été privilégiée dans le DUFA mais « *on a oublié l'individu et la démarche de subjectivation... et pourtant, l'une ne va pas sans l'autre* » (CD, n° 30).

En effet, l'une ne va pas sans l'autre. Pourquoi, dans le DUFA, la seconde démarche n'est-elle pas menée ? Ces deux approches seraient-elles antinomiques ? Si on « objective » dans le DUFA sans « subjectiver » et si on « subjective » dans le DUFC sans « objectiver » - ou si peu - n'y aurait-il, pas dans les deux cas, insuffisances notoires ?

Les stagiaires relèvent également ce manque de la formation DUFA : aucun lien, aucun temps de formation n'est prévu leur permettant de « *se resituer* », de « *recoller les morceaux* », de « *retresser les liens* » parce que le DUFA « *déstabilise et provoque une crise d'identité et cette crise, on était nombreux à la ressentir. On se disait entre nous : mais où est-ce qu'ils (les enseignants) nous emmènent ? Les conseillers ne sont pas les payeurs... Les repères que nous avions, avaient craqué ; l'appartenance au milieu avait changé mais le milieu, lui-même, n'avait pas changé et on n'avait aucun lieu pour s'interroger sur soi, pour voir comment on allait supporter, pour refabriquer les repères* » (CL, n° 21).

En l'absence d'un tel lieu dans le DUFA, certains stagiaires vont le chercher ailleurs : CR dans les stages du DUFC, DL en faisant du développement personnel : « *Je l'ai travaillé avec un thérapeute : savoir se recomposer, faire respecter son territoire, ses idées, et je crois que c'est indispensable quand on se remet à tel point en question... et aussi parce qu'au départ, j'y ai brûlé mes ailes* » (DL, n° 20).

En outre, à l'inexistence d'un lieu de restructuration personnelle s'ajoute l'inexistence, déjà soulignée, d'un travail de restructuration professionnelle. Démunis personnellement, les stagiaires se sentent également démunis et isolés professionnellement dès lors qu'ils n'ont pas appris à mettre en oeuvre les approches nouvelles dont ils sont porteurs : « *Cette partie est absente du DUFA et pourtant, elle pourrait être exploitée : on pourrait très bien mener un projet, l'analyser en formation pour montrer les difficultés, analyser le positionnement des acteurs en présence, analyser ce qui se passe et qui n'était pas prévu, ce qui était prévu et qui n'a pas eu lieu* » (DL, n° 20).

Ce travail est important, parce que sans cet apprentissage appliqué d'analyse stratégique, de réinscription dans l'institution ou dans l'entreprise, de restructuration par l'action, « *le DUFA produit... de la solitude, voire de l'exclusion* ».

Le DUFA est vraiment « *une baffe* » ; le décapage et la remise en question sont « *forts* » et produisent des transformations « *qu'il faut accompagner* ». C'est cet accompa-

gnement qui permettrait d'articuler formation et action, réflexion, recherche et mise en oeuvre et « *peut-être* » de modifier le mode de fonctionnement de la structure et de ses acteurs au lieu d'être contraint « *à remballer ses projets* », ou « *à se dire : 'tant pis, je laisse tomber ; ma vie n'en dépend pas'... parce que c'est trop lourd d'être seul à vouloir changer et qu'au bout d'un moment, ça n'est pas tenable* » (CL, n° 21).

Que le stagiaire ait « changé », qu'il se soit « outillé », qu'il ait ramé méthodologiquement, ne présuppose pas la mise en oeuvre effective de transformations. Pour cela, il faut que les transformations projetées soient négociées, acceptées, que les savoirs nouveaux, acquis, soient partagés ; il faut aussi, si l'on suit Crozier et Friedberg, que l'ensemble des acteurs voient dans les changements visés un gain, un plus pour chacun et pour tous. Cet accord pour des transformations est d'autant plus difficile à réaliser si le formateur est plutôt un exécutant, s'il est le seul à avoir suivi la formation DUFA, si l'organisme de formation ne s'est pas impliqué dans la formation suivie, etc.

Bref, une logique individuelle de formation peut difficilement entraîner des transformations collectives. Il ne suffit pas, et on retrouve ici une question abordée dans le DUFC, qu'une personne change pour que l'organisation change ; les manques relevés à propos de l'analyse stratégique appliquée renforceraient ces difficultés.

Une formation longue - si on s'inscrit dans une logique de formation et non seulement de certification -, à orientation progressiste, questionnante, critique, est toujours plus ou moins modélisante et contribue, sinon à construire - ou à déconstruire -, du moins à interroger les identités personnelles et professionnelles.

Assez logiquement, et cela se retrouve dans bon nombre de formations professionnelles<sup>27</sup>, ce que proposent les centres de formation de formateurs est toujours, peu ou prou, en « avance » vis-à-vis des normes professionnelles dominantes, ce qui induit des dialogues de sourds où apparaissent les clivages : utopie/réalité ; abstrait/concret ; théorie/pratique ; souhaitable/nécessité, etc.

Les stagiaires ont à choisir leurs pôles d'identification : vont-ils adhérer aux discours, méthodologies, techniques de l'organisme de formation de formateurs pour faire « *bouger les choses* », ou vont-ils, plus sagement, s'adapter aux normes professionnelles, dominantes, nécessairement en deçà ou à côté des modèles professionnels proposés par les enseignants ?

Le DUFA n'échappe pas à ces ambivalences. Au pire, par les exigences axiologiques, méthodologiques, on serait, à défaut de la confrontation directe avec les organismes de

---

27 J. Hédoux, *Guide Méthodologique en formation*, en cours de publication aux éditions Lamarre, Paris, 1995-1996, env. 300 p.

formation et les employeurs, dans la logique « *Armons-nous et... partez* ». A ce jeu, quelques-uns emporteront des Bastilles et d'autres seront embastillés.

Si on poursuit la métaphore, le problème - propre également au DUFC par certains traits - n'est pas tant de « *faire décoller* » des personnes mais de préparer l'atterrissage, le retour aux réalités avec des projets de transformation stratégiquement opérationnels.

A côté des travaux d'évaluation des unités 1-2 et 3, fonctionnent d'autres modes d'évaluation dans les unités disciplinaires et optionnelles.

## **b) Evaluation des disciplines et des options**

Les travaux d'évaluation requis dans les unités disciplinaires et optionnelles du DUFA sont parfois des « travaux professionnels » (élaboration d'une séquence pédagogique, d'un support audiovisuel, etc.) mais, le plus fréquemment, des « fiches de lecture » d'ouvrages de Sciences Humaines d'où les questionnements professionnels ont été supprimés ou minorés.

### **• Des travaux professionnels**

Les stagiaires soulignent, de manière centrale, l'intérêt qu'ils portent à **la réalisation de travaux professionnels** : faire une production grandeur nature en audiovisuel, construire une séquence de formation en pédagogie, etc. Un certain nombre d'entre eux a d'ailleurs profité de l'occasion pour réaliser une tâche professionnelle : « *et ça tombait bien parce que j'avais besoin d'un module de formation donc, avec le sous-groupe, on a bâti un module de formation à la diététique* » (CL, n° 21).

Cette situation ne concerne pas seulement les professionnels, les demandeurs d'emploi soulignent aussi l'intérêt que présente pour eux la réalisation de travaux professionnels, conscients du fait qu'ils auront à les mener ultérieurement.

### **• Des travaux théoriques parfois scolaires**

La plupart des évaluations des unités disciplinaires du DUFA donnent lieu à des travaux d'évaluation universitaires classiques (fiches de lecture). A leur sujet, les enseignants font état d'un accompagnement à l'élaboration de ces fiches, d'un apprentissage « *par essais et erreurs* ».

Dans ces notes de lecture, les enseignants évaluent, d'une part, la démarche méthodologique utilisée par les stagiaires et, d'autre part, la compréhension du thème, de l'ouvrage,

de la problématique et du mode de raisonnement de l'auteur. En sociologie, les formateurs évaluent, en outre, la compréhension et l'application d'un concept. Dans tous les cas, les formateurs évaluent une démarche intellectuelle, un travail méthodologique et des acquis cognitifs.

Les transferts professionnels et/ou personnels des concepts, des cadres de référence, des connaissances ne sont pas pris en compte ou marginalement.

Pourtant ces transferts existaient, dans le passé ; en philosophie, par exemple, le formateur demandait aux stagiaires d'analyser et de critiquer, en seconde partie de la note de lecture, l'ouvrage et sa problématique à la lumière de leurs expériences professionnelles ou personnelles.

Mais cette partie du travail n'a pas été maintenue car elle constituait un travail difficile qui, *« s'il donnait lieu, de temps en temps, à des choses intéressantes, conduisait, le plus souvent, à des témoignages ou à du plaquage... »*. Ainsi, le travail théorique a été privilégié et le transfert professionnel a été évacué.

Cette position des disciplines et ces travaux d'évaluation semblent étonnants au regard des objectifs visés par les formateurs, à savoir *« acquérir des connaissances et des pratiques de lecture pour questionner et enrichir les pratiques professionnelles tout autant que pour mettre à distance et critiquer les réalités économiques, politiques et sociales »* (IG, n° 14).

Il y a là, un paradoxe de la formation qui annonce viser des objectifs de professionnalisation et de qualification sociale des stagiaires par le transfert de connaissances et de capacités méthodologiques mais qui n'évalue que l'acquisition de ces connaissances et capacités et non leur transfert dans les situations personnelles et professionnelles des stagiaires.

Dans d'autres unités, les enseignants utilisent des modes d'évaluation de type scolaire ou mettent en oeuvre des contrôles des connaissances (examen sur table ou QCM) que les stagiaires remettent en cause parce qu'ils induisent *« des pratiques de bachotage dignes de nos dernières années de lycée, mais dont il ne nous reste pas grand chose après l'examen »* (CL, n° 21).

Enfin, la pratique qu'ils nomment *« évaluation-bidon »* focalise leur vindicte : *« par exemple, expliquez comment vous faites vos choix en matière de style ou de méthodologie d'enseignement. C'est impossible... c'est comme si tu disais, 'demain, j'ai un groupe de 10 personnes, je vais faire de l'essai et erreur ou du Piaget'.. C'est complètement utopique... jamais une séquence de formation ne fonctionne de cette manière »* (DL, n° 20).

Dans la majorité des cas, ces travaux sont perçus par les stagiaires comme étant des *« travaux intellectuels, théoriques »* qui mobilisent des capacités de lecture et de rédaction

qui posent de sérieux problèmes à « *tous ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures* » ou « *qui n'ont plus écrit depuis longtemps* ».

En fait, « *la formation DUFA se présente à bien des égards comme une formation professionnelle, mais elle évalue des acquis théoriques et méthodologiques* » ; il faut, pour obtenir le diplôme, savoir lire, comprendre un texte, le synthétiser et savoir écrire de manière cohérente « *alors, on aboutit au paradoxe suivant : on peut suivre tout le DUFA, rendre des travaux de belle allure, obtenir des notes tout à fait satisfaisantes, en bref, obtenir le DUFA haut la main et être un bien piètre formateur, un bien piètre pédagogue... c'est un peu...gênant quand même* » (HC, n° 25).

S'opposeraient ici, in fine, des évaluations où la production demandée (UC 1-2, 3, UC professionnelles) concerne des pratiques, des situations actuelles et futures, et des évaluations centrées sur des appropriations de contenus disciplinaires pour lesquelles on va de la forme la plus frustrante de contrôle des connaissances (QCM, devoirs surveillés) vers des formes plus élaborées de contrôle de capacités à lire, écrire, synthétiser des savoirs en Sciences Humaines. On retrouve ici des clivages déjà abordés, entre filières de formation, formes et modes d'enseignement, origines professionnelles des enseignants.

En conclusion, on constate bien le décalage paradoxal du DUFA : il annonce être une formation professionnelle et viser l'élaboration, l'animation et l'évaluation de dispositifs de formation mais il ne gère pas de projets d'intervention, dès lors, l'évaluation ne peut pas être celle de « l'oeuvre » réalisée, co-évaluée, par les enseignants et les stagiaires engagés ensemble dans une tâche coopérative.

L'évaluation se présente donc comme une hétéro-évaluation (ce qui n'empêche pas l'accompagnement du travail d'évaluation, la mise en oeuvre d'évaluations formatives, etc.), qui permet aux enseignants, chacun dans sa discipline, de mesurer dans un travail qui reste théorique, l'acquisition et la mobilisation de savoirs et de méthodes ; il y a « contrôle étalonné, quantitatif et qualitatif » des capacités et des connaissances (on sait ou on ne sait pas faire une fiche de lecture, on a compris ou non la problématique d'un ouvrage, compris et utilisé un concept, etc.) et la sanction vient de la mesure d'écart réalisée par les enseignants entre un référent (les connaissances et capacités acquises par les stagiaires) et un référent (les connaissances et capacités visées par les enseignants). En ce sens, le DUFA contribue moins à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs qu'une formation qui favoriserait la co-évaluation, par les enseignants et les stagiaires, des effets de dispositifs d'action et des transformations des pratiques professionnelles et sociales des formateurs en formation.

## L'ÉVALUATION

Le DUFA contribue à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, en ce sens :

- qu'il met en oeuvre des évaluations, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et des savoir-faire de stagiaires ;

- qu'il mobilise ces acquis et capacités pour entraîner les stagiaires à questionner, analyser leurs pratiques éducatives et sociales et résoudre un problème professionnel (note de synthèse).

Le DUFA ne contribue pas à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, en ce sens :

- qu'il ne met pas en oeuvre d'auto et de co-évaluation de l'action, par les stagiaires et les enseignants, co-impliqués dans le projet (sans exclure les autres acteurs du processus de formation ;

- qu'il ne met pas en oeuvre d'évaluation, par les stagiaires et les enseignants, de l'investissement des savoirs théoriques, méthodologiques et techniques pour la transformation des pratiques et la production de savoirs empiriques, techniques, méthodologiques nouveaux.

## 9. EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION

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

### a) Les effets personnels : « un autre regard »

Nous avons souligné, dans le référent idéal-typique, que les effets personnels d'une formation peuvent être attendus dans trois domaines : le développement des connaissances et la transformation des pratiques culturelles ; le développement existentiel et relationnel ; le développement d'une citoyenneté critique. C'est ce dernier domaine que soulignent d'abord, et de manière centrale, les stagiaires du DUFA. La formation leur a, en effet, permis d'acquérir ce qu'ils nomment « *un autre regard* ». Un autre regard, c'est celui qu'on porte sur le système : « *Avant (la formation) chaque chose était à sa place et moi aussi, j'étais à ma place. Pour moi, le patron, c'était comme un mythe ; on m'avait toujours dit que le patron commandait et les autres obéissaient... Je n'étais pas toujours d'accord, je le savais mais je ne savais pas donner d'explication... C'était comme ça, un système donné, il était injuste mais c'était la fatalité ; il y avait un ordre établi. Même comme délégué syndical, je faisais partie de l'ordre établi... J'allais défendre les copains et les copines...* » Et l'autre regard, c'est « *découvrir que l'ordre n'est pas établi, qu'on peut le démonter, qu'il n'est pas inéluctable, que je peux le démonter* » (AMD, n° 26).

Bref, c'est découvrir « *les enjeux* », les « *contradictions* », le « *non-dit* » ; c'est « *ne plus jamais être le même... parce qu'on ne peut plus revenir en arrière... je sais que par rapport à ce que j'étais, là, il y a 3 ans, je ne suis plus le même* ». Si la formation est « *un processus de transformation, comme le dit J.M. Barbier, alors, le DUFA a réussi* » (JG, n° 19).

Et cet autre regard donne « *du sens* » : « *du sens à ce que je fais : maintenant, je me demande toujours à quoi je joue ? Quels objectifs je poursuis ? Qu'est-ce que je vise pour mes publics ? Et je crois que je vois plus clair* » (HC, n° 25). Mais aussi du sens politique : « *je ne raisonne plus en terme de dispositif et d'organisation ; je raisonne en terme de ... politique et pas seulement de politique de formation... politique, c'est-à-dire comment je peux modifier les choses* » (JG, n° 19). Enfin, cet autre regard « *réengage* » : « *j'ai à nouveau de l'énergie, de l'énergie pour la lutte ; pour permettre aux publics de se développer et, aujourd'hui, je sais que le combat pour l'éducation et la formation n'est pas dépassé malgré la poudre aux yeux qu'on jette partout* » (MJP, n° 23).



On le voit, pour ceux que nous avons rencontrés, le DUFA, c'est d'abord des orientations, trouvées ou retrouvées ; une naïveté et une soumission abandonnées ; une énergie et une ardeur mobilisées ; un sens de l'engagement et de la lutte redécouvert ; bref des valeurs qui redonnent sens à l'action éducative.

Et ce sens, ils l'ont découvert d'abord, dans les rencontres qu'ils ont faites dans le DUFA : l'équipe de formateurs-enseignants « *qui savaient pourquoi ils formaient, qui partageaient une lutte* ». Ils reconnaissent que c'est une lutte idéologique « *mais chaque stagiaire peut faire ses choix, prend parti pour ou contre ; l'important, c'est l'énergie qui passe* » (DL, n° 20).

Ce sens se partage également avec d'autres stagiaires que l'on reconnaît « *en lutte* », « *qui savent eux aussi pourquoi ils forment* » ; « *Et je me suis rendu compte que ce que je croyais à l'intérieur de moi, ça existait vraiment, en action* » (FM, n° 22).

L'ensemble de ces acteurs, les rencontres que les stagiaires ont faites « *les ont mobilisés* » et le raisonnement, ensuite, s'est construit, étayé, élargi, conforté par les savoirs et les nouvelles connaissances. L'approche théorique, l'approche conceptuelle, les connaissances des Sciences Humaines et celles de la formation continue leur apparaissent « *centrales* » dans le DUFA et elles modifient non seulement leur raisonnement mais aussi leurs pratiques personnelles et culturelles. On se situe là dans le premier domaine cité ci-dessus. Changer ses pratiques personnelles et culturelles, c'est « *ne plus laisser les problèmes d'éducation des enfants à l'épouse* » (JG; ,° 19) ; c'est lire quotidiennement la presse : « *Et ça c'est une transformation de mes pratiques quotidiennes, c'est-à-dire la lecture de pages que je ne lisais jamais : les pages sur la formation continue, le supplément 'Insertion' du Monde ; tout ça, je le lis maintenant soigneusement, de A à Z* » (CL, n° 21). C'est aussi lire et observer les problèmes de l'actualité, de la formation d'adultes « *autrement et là, je ré-utilise une unité qui était tout à fait étrangère à mes préoccupations professionnelles et qui m'a passionnée : l'unité de droit de la formation* » (AMD, n° 26).

Cet autre regard est fait de multiples dimensions, plus ou moins complémentaires ou contradictoires:

- gagner en distance critique face aux stratégies d'action d'une direction et se positionner comme acteur capable de s'opposer aux logiques dominantes ;
- gagner, par l'analyse des contradictions, des marges de manoeuvre ;
- gagner en significations axiologiques et politiques sur le sens d'une situation, d'une position et d'une praxis sociale ;
- gagner, enfin, en exigences culturelles, professionnelles, pour alimenter, poursuivre un effort d'intelligence et d'intelligibilité.

Ici synthétisé, cet « *autre regard* » fait écho aux visées de qualification sociale poursuivies par un noyau d'enseignants du DUFA.

En conclusion, des indicateurs d'adéquation de la formation DUFA à la satisfaction des besoins objectifs de formation apparaissent, en ce qui concerne les effets personnels, d'abord dans le développement de la qualification sociale, ensuite dans les domaines de l'acquisition de connaissances et le développement de pratiques culturelles ; par contre, le domaine du développement personnel, existentiel et relationnel n'est pas mentionné dès lors que la formation DUFA n'en tient pas compte.

EFFETS PERSONNELS	
<p>Le DUFA contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de capacités d'analyse économique, sociale, politique de l'environnement et à la prise de responsabilités sociales critiques</li> <li>- au développement des connaissances et à la transformation des pratiques culturelles.</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle ; au développement d'un travail sur soi et à l'acquisition de capacités relationnelles et communicationnelles.</li> </ul>

**b) Les modifications professionnelles : des formateurs plus informés, plus opérationnels et mieux orientés**

*« Le DUFA produit des professionnels ou de futurs professionnels plus informés, plus opérationnels et mieux orientés » (IG, n° 14).*

Plus informés, d'abord, sur la Formation Professionnelle Continue, ses politiques, ses enjeux, ses contradictions, ses institutions et leur mode de fonctionnement.

Plus informés, également, sur les travaux de recherche des Sciences Humaines et, plus particulièrement, ceux qui s'intéressent à la formation d'adultes.

Et enfin, plus informés des problèmes de formation et d'éducation.

Mais il ne s'agit pas d'acquérir ces connaissances et cadres de références pour faire *« des sociologues, des psychologues ou des juristes »*, mais pour faire des professionnels plus opérationnels qui ont acquis des connaissances nouvelles, mais aussi des savoir-faire et des capacités méthodologiques.

Des savoir-faire en pédagogie, en droit, en audiovisuel, en informatique, etc., et des capacités méthodologiques transférables dans le quotidien de leur exercice professionnel : savoir observer et décrire, savoir contextualiser ; avoir acquis un réflexe de mise à distance et de questionnement ; savoir lire et avoir acquis une méthode de lecture et, enfin, savoir écrire de façon objectivante, référencée, méthodique et rigoureuse.

L'ensemble de ces capacités « *m'ont donné une réelle capacité d'expertise au niveau du diagnostic, à savoir, pouvoir lire très vite un dossier, repérer les points litigieux, repérer les discours, les accords, les désaccords, les contradictions et les points que je vais pouvoir utiliser et à partir desquels je vais pouvoir faire levier* » (HC, n° 25) et ils ont « *transféré* » une grande partie de ces acquis dans leur activité professionnelle : « *je manquais totalement de méthode, de structuration de ma pensée, de mon travail, et j'ai acquis une méthode de travail que j'ai transférée dans ma pratique pédagogique* » (CL, n° 21) ou ils ont « *réappris à travailler* », « *à mobiliser du temps pour travailler* ».

Ces capacités en font vraisemblablement des professionnels plus opérationnels dans l'exercice de leurs activités mais aussi des professionnels plus éclairés, capables de mettre à distance leurs pratiques professionnelles et les réalités sociales, dépassant ainsi les préjugés et les idées dominantes pour atteindre une attitude réflexive sur les enjeux de la formation continue, sur les orientations de leurs institutions d'appartenance et capables, enfin, de décider de leurs orientations et des choix éducatifs et pédagogiques induits par ces orientations.

On se souvient, à ce sujet, que le mode de pensée axiologique de J. Dumazedier s'avérait absent de la note de synthèse mais ceci ne signifie pas, qu'il soit absent du DUFA. En effet, même s'il n'y pas de lieu spécifique de questionnement et d'explicitation des valeurs dans la formation, celles-ci sont néanmoins présentes sous forme d'inserts, d'occurrences, selon le positionnement des enseignants.

Elles sont présentes lorsque l'enseignant de philosophie questionne l'éducation, la citoyenneté ; lorsque les enseignants de droit questionnent, d'un point de vue juridique, les enjeux de la formation continue.

Elles sont présentes lorsque les enseignants de sociologie questionnent les pratiques, l'échec scolaire, le handicap socio-culturel, etc. Elles sont également tout aussi présentes lorsque les enseignants d'audiovisuel et d'informatique s'interrogent sur les conditions de production, les limites et les enjeux des NTE<sup>28</sup>. Présentes aussi quand les enseignants de pédagogie questionnent les modes de travail pédagogique, les notions d'illettrisme ou de publics de bas niveaux, etc.

Enfin, elles sont présentes lorsque les enseignants des unités 1-2 et 3 soulignent la différenciation entre jugements de valeur et jugements de réalité, entre l'objectivité et l'objectivation : « *Dire à des stagiaires que l'objectivité n'existe pas, qu'il n'existe que de l'objectivable ; ou bien dire que la vérité n'existe pas mais qu'il n'existe que du vérifiable... épistémologiquement, idéologiquement et même psychologiquement, ça n'est pas rien* » (IG, n° 14). Non, ça n'est pas rien et, comme le soulignent souvent les stagiaires, ça

---

28 NTE : Nouvelles Technologies Educatives.

change le regard : c'est un premier questionnement sur le rapport que chacun entretient à la réalité, à la vérité, à l'objectivité.

Mais ce questionnement, ces apports de connaissances qui confortent, « réarmement » les stagiaires parce que « *maintenant, on peut parler, argumenter, oser riposter... on se sent légitimé, reconnu pour le faire : la formation, le savoir, c'est en fait un déguisement qui permet de bien parler, d'analyser calmement, de faire référence aux travaux et aux recherches et, grâce à eux, d'arriver à ses fins* » (HC, n° 25), les déstabilisent aussi et les isolent souvent de leur milieu social, familial, amical et professionnel. Beaucoup le diront : ils se sentent « isolés », ils ne parlent « *plus comme les autres : même avec les délégués syndicaux, nous n'avons plus le même langage ; ils prennent les faits accomplis, les informations de la télé, des journaux, mais ils n'en font pas l'analyse. Ils voient les faits, les conséquences et ne cherchent pas les causes* » (AMD, n° 26). Parfois, les difficultés sont encore plus considérables en ce qui concerne la situation professionnelle : « *A la fin du DUFA, certains stagiaires ne supportent plus leur entreprise ; ils veulent la quitter ; ils ne supportent plus le fonctionnement, la hiérarchie... Ils se sentent très mal à l'aise* » (MJP, n° 23).

D'autres, cependant, commencent « avec prudence » à tenter des modifications ; certains prennent des détours : « *je mesure combien le changement des comportements induit par une formation est peu accepté... je sais que j'ai changé et communiquer, travailler ensemble, exige désormais... quelques détours* », mais « *ça peut travailler plus ou moins en profondeur certaines personnes et... d'autres s'assoient dessus* » (CL, n° 21)

Ainsi, les trois types de résultats cités ci-dessus : plus informés, plus opérationnels et mieux orientés sont plus ou moins atteints selon les disciplines, les enseignements et les enseignants, selon les stagiaires, les situations dans lesquelles ils se trouvent et les types d'appropriation et de synthèse qu'ils font de la formation.

Dans le référent, les indicateurs d'adéquation sont les modifications des pratiques professionnelles, le développement de capacités d'analyse stratégique, critique et la transformation des représentations ; dans le DUFA, les résultats de la formation sont le développement de professionnels plus informés, plus opérationnels, mieux orientés ; les indicateurs sont l'acquisition de capacités d'analyse critique et la modification des représentations par le développement de connaissances et de méthodes de Sciences Humaines ; néanmoins, l'absence d'action contrôlée minore ces effets ; en ce sens, le DUFA contribue moins à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs qu'une formation qui, gérant des situations réelles d'alternance, peut mesurer les effets de la formation dans l'action et dans la modification des pratiques professionnelles.

EFFETS PROFESSIONNELS	
<p>Le DUFA contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement des connaissances, méthodes et outils des Sciences Humaines pour questionner, analyser le processus de formation et les pratiques professionnelles et viser la résolution de problèmes professionnels ;</li> <li>- au développement, par l'acquisition et la mobilisation de ces connaissances et capacités, de professionnels plus informés, plus opérationnels et mieux orientés.</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation, de la conduite d'une analyse stratégique, de négociations professionnelles utilisant les contradictions du système et développant les marges de manœuvre des acteurs sociaux ;</li> <li>- à l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels requis dans la gestion pédagogique et organisationnelle des groupes en formation.</li> </ul>

### c) Les effets de professionnalisation

Les enseignants définissent « à grands traits et de manière un peu caricaturale », cinq types de résultats atteints par le DUFA, qui renvoient à cinq types d'usages de la formation.

Un **premier type** est constitué par les stagiaires qui ont d'abord acquis dans le DUFA un questionnement politique et éthique, ce qui n'exclut pas des acquis méthodologiques et techniques. Ceux-là ont acquis « *du sens et des questions ; du sens de leurs pratiques et de la compréhension des enjeux* ». Ceux-là parviennent à relier pratiques et disciplines, action et recherche. Le sens de la formation, pour eux, c'est d'abord des questionnements : « *Dans quoi suis-je embarqué ? Qu'est-ce que je suis en train de faire ? Qu'est-ce que je veux et qu'est-ce que je peux faire ?* » Et leurs réponses sont politiques, axiologiques, éthiques et elles ont des retombées professionnelles et personnelles « *non négligeables* ». Ceux-là ont redonné du sens à ce qu'ils font, ont fait émerger leurs valeurs, « *des valeurs plus ou moins mises à mal par l'idéologie ambiante* ». C'est dans ce même type que se trouvent ceux qui ont eu des « *flashes* » de compréhension, des « *coups de poing* » sur certaines de leurs certitudes et que « *l'on sent au seuil de la prise de conscience et sur le point de démarrer une réflexion* ». Mais on en reste aux « *flashes* » et non à l'articulation des enseignements et des pratiques. Pour ceux-là, la formation a été trop courte, la maturation n'est pas suffisante : « *ils démarrent* » mais on ignore s'ils iront plus loin dans leur prise de conscience pour modifier leurs pratiques.

Le **second type** d'usage de la formation consiste, en dominante, en une appropriation technique du DUFA : les stagiaires ont acquis des savoirs techniques : ils savent construire

une action de formation, se servir de l'informatique, de l'audiovisuel mais aussi mieux lire, écrire, synthétiser, etc. Ils ont acquis des savoir-faire directement utilisables professionnellement. Souvent, d'ailleurs, ce sont des stagiaires qui font état des « *manques du DUFA* » à ce propos et réclament d'avantage d'outils, des spécialisations et avancent que le DUFA, comme formation professionnelle, n'est pas assez « *opérationnel* ».

**Le troisième type d'usage** consiste en l'obtention du diplôme et les stagiaires entretiennent un rapport instrumental à la formation : ils sont venus chercher une certification ; ils assistent aux cours, saisissent ce que l'on attend d'eux et produisent ce qui est prescrit sans faire le lien avec leur situation professionnelle et sociale. « *On apprend, éventuellement même on bachote, on ruse et on obtient le diplôme parce qu'on était venu pour ça* » (NW, n° 16). Certains, parmi eux, utilisent d'ailleurs le DUFA comme un passage commode vers la Licence-Maîtrise de Sciences de l'Éducation. On connaît ces publics, soulignent les enseignants, parce que « *ce sont ceux qui, dans les réunions d'information, posent des questions sur les équivalences, les choix des filières les plus intéressantes, la reconnaissance du diplôme, etc.* »

On peut intituler « *culturel* » **le quatrième usage de la formation** : il concerne les stagiaires qui ont découvert « *la culture* » et les enseignants soulignent qu'elle produit un véritable effet de fascination. N'ayant pas pu poursuivre d'études et le ressentant comme une infériorité, ils abordent le travail théorique et les lectures, en philosophie principalement, d'abord avec crainte puis avec un intérêt d'autant plus grand qu'ils se sentent revalorisés ; à la fois « *parce qu'ils comprennent ce qu'ils lisent - alors que leurs expériences scolaires passées les avaient convaincus qu'ils en étaient incapables - et parce qu'ils découvrent que leurs questions - axiologiques, éthiques, idéologiques - s'avèrent en phase avec l'histoire de l'humanité, avec le monde supérieur des idées* » (IG, n° 14). Ils ne sont donc pas aussi « *indignes culturellement* » qu'ils le pensaient. Pour ceux-là, le DUFA a permis l'acquisition de connaissances et l'appropriation de méthodes de lecture, mais le développement personnel et l'ouverture culturelle sont fréquemment déconnectés des réalités professionnelles.

Enfin, **le cinquième type d'usage** de la formation relevé par les enseignants consiste à utiliser le DUFA à des fins stratégiques. Les stagiaires, ici, s'inscrivent au DUFA ou, parfois même, à quelques unités du cursus sans objectif de certification mais dans le but de résoudre un problème professionnel et d'utiliser la formation à des fins spécifiques. Le DUFA, dans ce cas, est considéré comme un « *lieu-ressources* » ; dans le passé, un certain nombre de personnes ont ainsi utilisé la formation pour se former à l'informatique, à

l'audiovisuel, ou pour acquérir des connaissances en psychologie. Actuellement, on enregistre toujours quelques demandes de ce type pour les unités de droit et organisation juridique de la formation d'adultes. Mais il s'agit aussi parfois de stratégies moins utilitaristes et beaucoup plus fines : on entre dans le DUFA pour résoudre un problème professionnel spécifique et le parcours comme les contenus de formation sont pré-définis par les objectifs poursuivis ; on enregistre là un usage efficace et stratégique de la formation.

On obtient donc, selon les enseignants, cinq grands types de résultats et de profils de professionnels à l'issue du DUFA :

- le **professionnel militant**, bousculé par la formation mais aussi conforté, réarmé ;
- le **professionnel technicien**, mieux « outillé » mais qui se plaint aussi du manque de modernisme du DUFA ;
- le **professionnel diplômé** qui poursuit sa formation et use, mais aussi parfois abuse, de ses droits et équivalences ;
- le **professionnel culturel**, réassuré sur ses capacités intellectuelles et revalorisé par son entrée dans le « *Monde des Idées* » ;
- et enfin, le **professionnel stratège**, qui a utilisé la formation ou une partie du cursus pour acquérir des savoirs scientifiques ou techniques, à moindre coût ou pour résoudre un problème professionnel.

Ces portraits ne sont évidemment pas l'image de la réalité mais des idéaux-types, des portraits en dominante ; les stagiaires présentent, le plus souvent, des caractéristiques conjointes : ainsi le stratège peut être aussi un professionnel militant ; le professionnel culturel peut aussi viser la certification, etc.

Dans l'échantillon retenu, les personnes interviewées présentent, peu ou prou, les profils annoncés par les enseignants : quatre personnes se situent dans le profil « professionnel militant », deux dans le professionnel « technicien », deux également visent le diplôme et la reprise d'études, une personne correspond au professionnel « culturaliste » et deux personnes ont utilisé la formation pour mener un projet ou pour trouver un emploi.

### 1) *Les professionnels militants*

Quatre personnes présentent ce profil.

- CL souhaitait, en entrant dans la formation, acquérir des outils pédagogiques pour former des personnels infirmiers, elle dit, à l'issue de la formation, que le plus important, pour elle, c'est une phrase qu'elle a entendue en cours de sociologie : « *Il ne faut pas poli-*

*tiser l'éducation, elle est politique ; il faut choisir son camp. Ça résume l'aspect beaucoup plus global du DUFA par rapport à mes attentes, c'est-à-dire que j'ai acquis le bagage de méthode et d'outils que je visais, mais surtout, en même temps que j'ai commencé à devenir formatrice (elle ne l'était pas avant son entrée dans le DUFA), j'ai pris du recul, c'est-à-dire qu'à aucun moment, je n'ai été une formatrice naïve - C'est cette espèce de lucidité sur les enjeux politiques de la formation qui constitue, je pense, l'acquis le plus important et surtout le plus inattendu du DUFA ».*

Et cette lucidité, cette vigilance, elle les transfère dans ses pratiques : dans les équipes pédagogiques qu'elle gère, dans les programmes de formation qu'elle élabore, dans les projets professionnels des infirmières, etc. Même si elle souligne que sa position professionnelle « *est fort inconfortable, voire déstabilisante* », elle compte « *sur le service après-vente des formateurs DUFA* » et conclut : « *Vous m'avez mise dans une situation inconfortable, maintenant, je continue, je compte sur vous... C'est un moteur pour moi. C'est le sens de ce que je fais* ». En effet, CL continue : elle est actuellement en Licence-Maîtrise de Sciences de l'Éducation.

- DL visait dans le DUFA, la certification, comme revanche à une restructuration qui l'avait menacée de déqualification et, également, comme une revanche sur un passé universitaire non validé. Et dans le DUFA, elle rencontre des enseignants qui partagent « *un combat d'éducation et de formation* », des stagiaires « *qui en avaient bavé mais... qui formaient pour quelque chose* », elle trouve là un groupe professionnel qui « *donne envie de se mobiliser* ». Ensuite, elle découvre, et « *c'est géant* », des auteurs « *vivants* », des ouvrages qui l'aident à « *décoder* » ce qu'elle faisait « *au feeling* » et, surtout, qui montrent « *que les contradictions existent et qu'en se cultivant, en travaillant et en échangeant, on peut les faire émerger et les utiliser. Et ça, ça me mobilise* ».

Ça la mobilise dans son entreprise, et elle exprime « *avec humour et/ou insidieusement* », les contradictions, les désaccords ; elle les fait apparaître aux autres ; elles cherche « *les dessous* » des projets, des pratiques, des politiques, etc. Et ça la stimule aussi : elle a redonné sens à ses démarches professionnelles mais aussi personnelles ; elle a fait ses choix et elle est persuadée que « *dans la troisième partie de sa vie professionnelle, c'est ailleurs qu'elle ira, auprès de publics en difficulté* ». Elle ne sait « *ni où, ni comment* », mais elle sait qu'elle veut faire « *autre chose* ».

C'est chose faite, puisqu'en mars 1995, DL a quitté l'entreprise dans laquelle elle travaillait depuis huit ans pour entrer à l'AFPA et travailler auprès de publics faiblement qualifiés.



- MJP souhaitait « *stabiliser sa situation* » en entrant dans le DUFA, elle a trouvé un poste de « responsable d'Antenne de formation » avant la fin de la formation. Pour elle, le DUFA a été « *un très grand moment de sa vie* » parce qu'elle était déjà militante mais que la formation « *et peut-être encore plus les enseignants* » ont conforté, renforcé, théorisé ses engagements ; ainsi, au fur et à mesure de la formation « *les apports s'articulaient les uns aux autres pour donner une vue générale fondée, des questionnements précis, des analyses méthodiques qui (me) permettent maintenant de mieux comprendre les enjeux sociaux, politiques et pédagogiques de la formation continue* ».

Elle se dit maintenant « *plus critique* » face aux dispositifs de formation ; pour rédiger un projet de formation, elle élabore une « *solide* » analyse des besoins en étudiant précisément la situation des publics et de l'emploi en amont du projet ; à l'issue de l'action, elle évalue les résultats atteints, les conséquences des décisions prises ; dans sa zone, elle a fait « *accepter la prise en compte de la qualification sociale comme besoin de formation même s'il faut, encore souvent, se méfier et masquer les objectifs visés* ».

En outre, dans le DUFA, elle a également rencontré de nombreux professionnels et à confronté avec eux méthodes et pratiques de travail ; dans certaines UC, elle a élaboré avec d'autres, des outils de formation qui servent toujours dans son organisme.

Pour elle, le DUFA a conforté ses orientations, lui a donné « *plus d'assurance* » dans l'exercice de ses responsabilités même si elle regrette que la formation ne donne pas davantage lieu à des collaborations avec les enseignants et à la conduite de projets « *en grandeur réelle, dans les institutions de formation* ».

Avec une collègue, elle a poursuivi sa formation en Licence de Sciences de l'Éducation et se déclare « *profondément déçue d'un cursus déconnecté des réalités professionnelles ; la licence est une formation universitaire classique avec toutes ses limites : des publics trop nombreux ; des enseignants irrespectueux qui sont tout sauf pédagogues ; des enseignements qui se limitent, dans des conditions d'organisation déplorables, à des cours magistraux que tous les étudiants bachotent à qui mieux mieux...Après le DUFA, pour les quelques professionnels qui ont continué à Lille III, c'est l'enfer !!* » Bref, elle se demande si elle poursuivra le cursus en Maîtrise de Sciences de l'Éducation.

- AMD fait également partie des « professionnels militants ». Elle était entrée dans le DUFA « *sur les chapeaux de roue* », sans avoir eu le temps de lire la plaquette et, au début de la formation, elle s'est sentie totalement perturbée par les enseignements, par le jargon, par les sigles ; découragée par les difficultés qu'elle rencontrait et « *à deux doigts de laisser tomber* ». Mais, au bout d'une année, elle commence à comprendre et « *à se sentir mieux* ». Elle apprend à se prendre en charge, à être et à faire « *de l'acteur* » plutôt qu'à subir, « *à s'interroger soi plutôt que se dire, c'est le gouvernement, ce sont les autres* ».

Trouver sa place, faire de l'acteur, agir là où on est : dans sa vie de famille, avec ses enfants, dans l'emploi, mais aussi dans des engagements, dans des associations parce que ça ne peut plus être « *méto-boulot-dodo* ». Alors, les enseignements, la sociologie, « *le bouquin de Marta Harnecker, ça bouscule, ça transforme mais ça structure aussi* ».

Et si elle reconnaît que ces phénomènes de transformation sont un vrai problème : parce qu'on n'a plus le même langage, le même vocabulaire, ni les mêmes modes de pensée que ses proches, ses amis, ses collègues et même ses collègues syndiqués et que tout cela induit « *beaucoup de solitude* », elle sait aussi qu'elle « *ira jusqu'au bout* », et comme DL, précédemment, elle envisage de quitter son entreprise textile « *en perdition* » pour travailler en organisme de formation, si possible proche de sa branche professionnelle « *pour encourager des jeunes, des adultes à se prendre en charge, à lutter, à ne pas accepter les événements comme une fatalité, à mieux se défendre face à ce qui se passe* ». Et le DUFA permet « *de connaître les mécanismes et donc de se sentir plus fort pour les affronter* ».

## 2) *Les techniciens de la formation*

Deux personnes présentent ce profil :

- MM, d'abord, était entrée dans le DUFA pour se former « *au métier de formateur* » ; elle souligne avoir acquis dans la formation des outils et techniques grâce aux unités de pédagogie et d'informatique et des outils d'observation et d'analyse grâce aux Unités 1-2, 3. Elle a également acquis une méthode de travail, une méthode d'écriture « *objectivante* » et des outils de recherche : fiches d'identification, outils d'élaboration et de rédaction de textes, documents « Normes et règles », plans de notes de lecture, de rapports, méthodes de lecture, etc., documents et outils qu'elle « *compte bien réutiliser en situation professionnelle* ».

Par contre, elle estime qu'un certain nombre d'enseignements du DUFA sont « *trop théoriques, trop ardu* » ; qu'ils représentent un « *travail intellectuel* » très difficile pour les publics qui n'ont pas fait d'études supérieures et qu'ils s'avèrent « *peu utiles* » pour le métier de formateur.

Enfin, elle souligne qu'il manque au DUFA, et plus particulièrement pour les demandeurs d'emploi, des stages en alternance, des situations de co-animation avec des formateurs et « *la transmission d'outils de spécialisation (PEI, ARL, mais aussi Tanagra, « En un mot », « Parcours », etc.) qui sont des outils, des logiciels demandés par les organismes de formation* ».

A l'issue du DUFA, n'ayant pas trouvé d'emploi, elle est entrée dans le cursus Licence-Maîtrise de Lille I.

- CR n'est pas tout à fait un cas représentatif de ce type car elle ne souligne pas seulement les acquis techniques de la formation, mais également la connaissance du champ de la formation continue qu'elle ignorait et surtout « *la place occupée par les publics dans la formation d'adultes : il s'agit de travailler avec eux, de les entraîner, d'écouter leurs difficultés, leurs besoins, de les faire aller plus loin, de valoriser leur travail, de les rendre solidaires, autonomes, etc.* »

Mais elle souligne aussi les capacités techniques qu'elle a acquises dans le DUFA : construire une séquence pédagogique, définir des objectifs, viser des capacités transférables, réfléchir à des évaluations intermédiaires, formatives, utiliser la caméra, etc.

Comme MM, elle fait état des manques de stages pratiques pour les demandeurs d'emploi et de techniques d'animation de groupes, de communication qu'elle ira, elle-même, chercher dans les formations du DUFC.

A l'issue du DUFA, elle a occupé successivement deux postes de formatrice-vacataire et elle espère, à terme, devenir formatrice en Relations Humaines.

### 3) *Les diplômés*

Trois personnes avaient ce type d'attente en entrant dans le DUFA : DL dont on a vu précédemment que la formation avait modifié son projet, FM et RC.

- FM visait l'obtention rapide du DUFA pour poursuivre son cursus de formation en Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education. Ayant déjà obtenu un DEUG d'histoire, il jugera le DUFA à la fois « *puissant* » dans certains enseignements mais aussi « *frustrant dans beaucoup d'autres parce que ça ne va pas assez loin* ». Et il finira par interrompre sa formation sans avoir obtenu le diplôme. Du point de vue professionnel, il n'est plus formateur de français mais a été recruté en Mission locale comme correspondant du CFI<sup>29</sup>.

- RC avait commencé un DEFA<sup>30</sup> qu'il avait interrompu parce que le métier d'animateur ne l'intéressait pas. Il était entré dans le DUFA pour obtenir « *un diplôme de formateur* » et pouvoir retrouver un emploi. Il a obtenu le DUFA, mais n'ayant pas trouvé d'emploi, il poursuit actuellement son cursus de formation en Licence de Sciences de l'Education à Lille III et vise la Maîtrise pour avoir « *un vrai diplôme universitaire supé-*

29 CFI : Crédit Formation Individualisé

30 DEFA : Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animateur

rieur » et parce que le DUFA présente « *des manques certains dans ses enseignements : il manque des unités d'histoire de l'éducation, d'étude comparative des systèmes de formation, des politiques d'éducation à travers les siècles, d'épistémologie, etc.* ».

RC cumule, en fait, deux profils : d'une part, le DUFA a été pour lui un moyen de se revaloriser face à des difficultés scolaires antérieures et à des interruptions de cursus (DEUG, DUT, DEFA) et, surtout, d'entrer dans un cursus d'études supérieures qu'il veut poursuivre jusqu'au DEA ou au DESS.

D'autre part, cette reprise d'études lui permet de « *réfléchir* », de « *faire* » de la philosophie, d'accéder à la recherche, bref, il est également proche du profil suivant, le type culturaliste.

#### 4) *Les professionnels de type « culturaliste »*

- HC correspond à ce profil : elle était entrée dans la formation avec un objectif de formation professionnelle parce qu'elle « *imaginait qu'avec un DUFA, elle pourrait trouver un emploi* », mais elle découvre dans le DUFA « *un réamorçage théorique mais pas du tout professionnalisant* » ; elle y découvre des apports théoriques qu'elle n'avait pas approfondis dans sa formation d'éducatrice spécialisée et qu'elle n'avait pas fait auparavant « *par peur de l'université* ».

Et si elle souligne les transformations de sa pratique, c'est surtout en terme de légitimité : oser dire, oser soutenir une position différente, prendre le contre-pied, avoir un avis différent grâce aux connaissances, au diplôme, aux travaux de recherche. Elle centre les acquis de la formation sur « *les apports théoriques et sur la recherche parce que j'ai un profil de théoricienne et c'est la recherche qui m'intéresse le plus* ». Et, ajoute-t-elle, « *je me suis sentie revalorisée, redynamisée par la reconnaissance de ma valeur intellectuelle par des intellectuels* ».

Pourtant, s'il y a là un véritable intérêt pour le travail intellectuel, pour la culture, pour la recherche, il convient de remarquer que le profil de HC est un mixte entre le type « *culturaliste* » et le type militant, car HC ajoute que « *la culture lui est utile pour la défense, à la fois, des familles dont je m'occupe et auxquelles je veux redonner la parole et du milieu d'où je viens* ».

Professionnellement, HC est toujours éducatrice spécialisée mais elle est également formatrice en sociologie à l'ISAS<sup>31</sup>, à l'École d'infirmières du Nord.

---

31 ISAS : Institut Supérieur d'Action Sociale.

### 5) *Les professionnels « stratèges »*

Deux personnes présentent ce profil mais leurs utilisations stratégiques du DUFA diffèrent.

JG est un exemple caractéristique du professionnel « stratège ».

En effet, il a utilisé tout le cursus de formation pour résoudre un problème professionnel qu'il se posait. Il avait défini son projet de recherche avant d'entrer dans le DUFA et il a utilisé les UC1-2 « *pour peaufiner, délimiter la question* » ; les unités disciplinaires et techniques pour faire toutes les lectures qui intéressaient son sujet ; ainsi, dit-il « *le fil conducteur, c'était le problème que je me posais et j'ai le sentiment d'avoir réinvesti, utilisé les apports de toutes les disciplines et de n'avoir rien perdu en cours de route* ».

Ceci dit, il va faire un certain nombre de « *découvertes inattendues* », il va découvrir en menant sa recherche « *des résultats contradictoires* » ; découvrir que le plan de professionnalisation des opérateurs « *oubliait* » la population illettrée de l'usine, etc.

Et ces découvertes articulées à la formation lui ont permis de définir des engagements nouveaux et de redonner du sens à son travail : « *et c'est lutter contre l'exclusion ; c'est donner plus de droits à ceux qui en ont le moins ; c'est qualifier, reconnaître et diplômer les ouvriers ; c'est savoir qu'il n'existe pas que la qualification professionnelle mais aussi la qualification sociale et qu'elle est tout aussi importante* ». « *Mon travail, conclut-il, c'est une petite pierre à l'édifice mais je l'aurai posée* ».

A la rentrée 1994-1995, il est entré en Licence de Sciences de l'Education et du point de vue professionnel, il envisage de devenir Conseiller en développement des Ressources Humaines « *parce que je crois que je suis à un tournant... parce que même si je suis arrivé à certains résultats, par rapport à certains enjeux, si je veux continuer à faire bouger des choses, je dois occuper une autre place* ».

- AB va également utiliser stratégiquement le DUFA mais d'une manière différente de celle de JG. En entrant dans le DUFA, elle ne connaissait pas la formation continue puisqu'elle travaillait en Centre de Vacances, elle va donc utiliser l'ensemble du cursus pour « *se faire une nouvelle profession* » : d'abord, les unités de droit et de sociologie pour « *acquérir les bases de l'analyse de la Formation Professionnelle Continue* », ensuite, les unités de psychologie et de pédagogie pour « *apprendre les fondements de l'apprentissage et des différents courants psychologiques et psychopédagogiques* » et enfin, les unités 1-2 et 3 pour « *connaître les différents acteurs de la Formation du Bassin d'Emploi : ainsi, j'ai rencontré, grâce au temps de recherche du rapport descriptif, plusieurs conseillers de l'ANPE, de la Mission locale, du Comité de Bassin, de la Communauté Urbaine, de*

*l'Agence d'Urbanisme, de la Chambre de Commerce et plusieurs responsables d'organismes de formation ».*

Elle a « *complété ses informations* » par les exposés des différents stagiaires et s'est « *réellement* », souligne-t-elle, créé sa culture professionnelle dans le DUFA.

Ayant fait son observation à Calais, elle a été embauchée, six mois après l'obtention du DUFA, par la Mission locale de la ville sur un poste de correspondant du Crédit-Formation.

En conclusion, Les transformations enregistrées dans l'emploi sont diversifiées :

- certains professionnels ont vu leurs **responsabilités augmenter**, se diversifier (JG, CL, HC) ;

- d'autres **ont trouvé un emploi** ou ont décidé de **changer d'emploi** (AB, CR, MJP, DL, FM) ;

- d'autres enfin, sont toujours **demandeurs d'emploi** et ont décidé d'utiliser ce temps pour poursuivre des études.

#### **d) Les effets sociaux de la formation**

Le DUFA est une formation professionnelle « *centrale dans le Nord-Pas-de-Calais* », qui vise à faire acquérir ou à développer les connaissances et les savoirs de professionnels en activité qui, le plus souvent « *ont appris leur métier sur le tas* », qui n'ont ni diplôme, ni moyen de faire reconnaître, valoriser, bref de légitimer leurs expériences et leurs pratiques.

Le DUFA produit des « *techniciens supérieurs de formation* » qui ont acquis des « *savoirs de base* » et peuvent, en outre, poursuivre leur qualification en entrant dans le cursus Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education ou dans le DESS.

En vingt ans d'histoire, le DUFA a connu des évolutions endogènes et exogènes qui ont généré sa forme actuelle mais aussi les difficultés qu'il rencontre.

Du point de vue endogène, la logique dominante des disciplines a cédé progressivement la place à une logique dominante de questionnement et d'enrichissement des pratiques professionnelles et à une logique d'action. Le DUFA est actuellement une formation professionnelle méthodologique « *au sens des catégories générales de l'action ; une formation qui questionne le stagiaire, ses principales catégories de pensée, ses principaux objets, dans une logique d'action* » (IG, n° 14).

Une formation méthodologique consiste à la fois à transmettre des modes d'intelligibilité des situations, de questionnement et de mobilisation des moyens orientés par des valeurs. La formation DUFA vise donc à produire des « *formateurs-acteurs* », capables de mener des démarches « d'action réfléchie », susceptibles de les éclairer sur eux-mêmes quant à leurs orientations, sur les situations dans lesquelles ils agissent et sur les moyens d'action qu'ils mobilisent.

Du point de vue exogène, les rencontres et les négociations avec les financeurs publics ont induit des modifications sur les lieux, les conditions d'accès à la formation et sur les contenus de formation.

En effet, en 1988, Conseil régional et DRFP ont demandé à l'équipe pédagogique d'ouvrir de nouveaux lieux de formation et d'accueillir des publics demandeurs d'emploi en reconversion.

En ce qui concerne les contenus et afin de professionnaliser davantage le cursus, ils ont également demandé l'ouverture de filières supplémentaires ou l'augmentation de leur durée ; en effet, certaines unités existaient déjà (pédagogie, informatique, audiovisuel, etc.) mais leur durée a été doublée (de 40 h à 80 h).

On le constate, il s'agit de modifications lourdes de conséquences pour la gestion humaine et pédagogique du DUFA. Décider de délocaliser la formation et d'augmenter le nombre de filières induit l'augmentation, mais aussi, la dispersion des formateurs et des unités de formation, alourdit la gestion du dispositif et, à terme, menace la formation d'émiettement et de perte de sens.

Ensuite, ouvrir le DUFA à des publics demandeurs d'emploi, sans expérience éducative, modifie le profil des groupes en formation et transforme, ipso facto, l'objectif de professionnalisation des praticiens en activité visé par le DUFA.

De plus, il rend caduque l'objectif d'action réfléchie, tel qu'il était présenté précédemment ; les demandeurs d'emploi n'ayant ni pratique (au moins pour un certain nombre d'entre eux), ni terrain d'intervention (dans la structure pédagogique actuelle).

Par ailleurs, les concepteurs du DUFA ont posé comme choix politique et axiologique qu'il existait, au sein des divisions sociales du travail en formation d'adultes, un « noyau central », un tronc commun de compétences à acquérir. Cette visée s'oppose, concrètement, à la diversité des situations et/ou projets professionnels des stagiaires. Cette volonté de décloisonnement des fonctions, de lutte contre des professionnalités « émietées

et éclatées »<sup>32</sup> se heurte aussi, par stagiaires interposés, aux dures réalités des marchés du travail et aux formes d'organisation des structures de formation.

En d'autres termes, les stagiaires reconnaissant cette orientation politique et axiologique peuvent connaître, selon les situations, des avancées professionnelles significatives ou être confrontés à des déceptions, des rebuffades.

En outre, si le dispositif vise ces objectifs de professionnalisation, de lutte contre la division sociale du travail et présente, pour ce faire, une forte cohérence, il n'en connaît pas moins des difficultés de fonctionnement et d'application ; la démultiplication des lieux de formation qui a induit l'augmentation du nombre des formateurs, a alourdi la gestion organisationnelle et pédagogique du dispositif, a généré l'autonomisation des unités de formation et une perte de sens du dispositif global.

Ainsi, s'est créée, au fil des années, une distorsion entre le « *modèle DUFA* » et les pratiques mises en oeuvre par les différents acteurs ; distorsion qui a abouti à faire de la formation, un dispositif professionnel pluridisciplinaire, juxtaposant des unités de formation, au lieu de les mettre en synergie.

En conclusion, le DUFA est une formation professionnelle méthodologique qui ne peut plus, pour une partie des publics, atteindre les objectifs qu'elle s'est donnés. Une formation qui rencontre actuellement une double difficulté ; une difficulté d'articulation de ses différents contenus, due à la multiplication des formateurs et à la délocalisation de la formation ; articulation pourtant nécessaire pour mener à son terme une démarche méthodologique d'action réfléchie, et une difficulté due à l'accueil de professionnels en reconversion qui, pour une partie d'entre eux, n'ont pas de pratiques éducatives et pour lesquels la formation n'a pas mis en place de structure spécifique fondée sur des périodes d'alternance suffisantes qui leur permettraient d'articuler apports de formation et actions ou projets professionnels réfléchis.

Pour le référent idéal-typique, une formation qui contribue à la satisfaction des besoins de formation de formateurs permet le développement de trois grands types de capacités : des capacités d'acteur professionnel critique, utilisant ses marges de manoeuvre pour transformer les réalités éducatives, des capacités de sujet questionnant, son histoire individuelle et ses modes de relation, des capacités d'acteur social questionnant les idéologies dominantes et transformant, à partir des positions occupées, les réalités sociales.

---

32 F. Marquart, *op. cit.*



Le DUFA, par l'acquisition de méthodes et de connaissances en Sciences Humaines, par l'entraînement au questionnement et à la mise à distance critique, contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs en ce sens qu'il induit le développement de capacités d'acteur professionnel et social critique mais, en l'absence de projets d'intervention menés et contrôlés dans la formation, en l'absence de questionnement sur les orientations personnelles, les transferts des savoirs et savoir-faire, pour modifier les pratiques professionnelles et les réalités sociales, restent hypothétiques.

Le DUFA génère donc des acteurs susceptibles d'agir pour transformer leur environnement mais dont on sait qu'ils sont insuffisamment armés pour le faire. Cette absence d'action, de lieu de questionnement personnel, constituent les limites du DUFA ; en ce sens, il est moins adéquat qu'une formation qui développerait, in situ, des capacités de sujet et d'acteur professionnel et social et transformerait ainsi les pratiques éducatives de ses publics et les réalités sociales.

EFFETS SOCIAUX	
<p>Le DUFA est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement d'« acteurs sociaux » ;</li> <li>- au développement de capacités citoyennes par l'analyse et la critique sociale, l'abandon de stéréotypes idéologiques.</li> </ul>	<p>Le DUFA n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets sociaux » ;</li> <li>- au développement de capacités citoyennes.</li> </ul>
<p>En conclusion, le DUFA est :</p> <p>une formation transformatrice à orientation professionnelle ou professionnalisante visant à produire des praticiens plus informés et plus opérationnels et à orientation sociale visant à produire des professionnels plus éclairés susceptibles de modifier, à partir de leur position sociale, les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes et les reliant aux enjeux sociaux globaux.</p>	<p>En conclusion, par l'absence d'action contrôlée, le DUFA n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation d'acteurs sociaux capables 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 ;</li> <li>- une formation productrice de nouveaux rapports économiques et sociaux (production sociale).</li> </ul>

## 10. SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DU DUFA

*Tableau n° 5. - Synthèse des caractéristiques du DUFA*

<b>BUTS - OBJECTIFS</b>	
<p>Le DUFA contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs, qui concerne le développement d'éléments de maîtrise épistémologique, le développement d'une maîtrise pédagogique (mais ces unités sont optionnelles) et de la maîtrise du processus de formation (sauf la conduite d'un dispositif de formation) ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement de capacités de questionnement et d'analyse critique du champ de la Formation Professionnelle Continue ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de formation de base en développant l'appropriation des principaux langages des Sciences Humaines, technologies nouvelles, analyse juridique, économique, etc. ;</li> <li>- à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale du métier de formateur (homologation).</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle entendue comme la maîtrise épistémologique<sup>33</sup> des contenus à transmettre (théorie de la connaissance scientifique) ; - comme la maîtrise relationnelle et communicationnelle de base qui prend appui sur des méthodes et techniques issues des approches psychologique, psychosociologiques et vise le développement de capacités de subjectivation.</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'utiliser stratégiquement les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions du système économique et social, de la formation continue, de ses dispositifs et de ses acteurs ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel et de développement de sujets sociaux capables de questionner leurs choix, leurs valeurs.</li> </ul>
<b>DEMANDES</b>	
<p>Dans le DUFA, les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de techniques et outils pédagogiques ; d'apports théoriques en Sciences Humaines ;</li> <li>- la connaissance du champ de la Formation Professionnelle Continue ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur .</li> <li>- les publics ont des stratégies professionnelles ou professionnalisantes pour légitimer une situation professionnelle ou se reconverter.</li> </ul>	<p>Le DUFA n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de méthodes et outils de développement personnel existentiel ;</li> <li>- les publics ne formulent pas de demandes professionnelles de conduite et d'évaluation de projets novateurs et progressistes.</li> </ul>

33 Des références épistémologiques parcourent le DUFA mais de façon diverse, au gré des enseignements de philosophie et de Sciences Humaines.

<b>CONTENUS</b>	
<p>Le DUFA est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de savoirs épistémologiques (appliqués à l'Education, à la Formation, aux Sciences Humaines) ;</li> <li>- à l'acquisition de savoirs méthodologiques généraux (méthode de lecture, distanciation, analyse, résolution de problèmes) ;</li> <li>- à l'appropriation de connaissances et résultats de recherches pluridisciplinaires ;</li> <li>- à l'acquisition de connaissances, méthodes et savoir-faire dans les domaines du droit, de l'audiovisuel, de l'informatique et de la pédagogie ;</li> <li>à la prise en compte et à l'analyse des savoirs expérimentiels, professionnels et sociaux des stagiaires.</li> </ul>	<p>Le DUFA n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de méthodes, techniques d'intervention qui prennent appui sur les connaissances psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques;</li> <li>- à une appropriation générale des Sciences Humaines, compte-tenu des divisions de celles-ci, en disciplines et sous-disciplines d'une part, et selon différents cadres de références, d'autre part.</li> </ul>
<b>POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE</b>	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFA se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des conditions réelles de vie professionnelle et sociale des formateurs en formation ; des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social ;</li> <li>- sur le développement de pratiques de questionnement, mise à distance, « suspicion », analyse critique, et de pratiques de co-formation entre les stagiaires ;</li> <li>- sur l'utilisation d'une alternance au sens large entendue comme jonction de la formation avec les situations professionnelles et sociales des stagiaires.</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique du DUFA ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la mise en oeuvre et la gestion d'une alternance réelle ;</li> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des interactions et interrelations des personnes et du groupe en formation ;</li> <li>- sur le développement de pratiques de co-formation enseignants/stagiaires visant la réalisation d'un dispositif d'action.</li> </ul>
<b>SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS</b>	
<p>Ainsi donc, le DUFA s'avère adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'appropriation et à l'utilisation de savoirs épistémologiques, théoriques, pluridisciplinaires et méthodologiques ;</li> <li>- à l'acquisition et/ou au développement de savoir-faire pédagogiques et techniques ;</li> <li>- à l'investissement des savoirs pour questionner et éclairer les pratiques professionnelles, éducatives et sociales des stagiaires.</li> </ul>	<p>Le DUFA ne permet pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'articulation de savoirs pluridisciplinaires ;</li> <li>- l'acquisition de savoir-être et savoir-faire relationnels et communicationnels ;</li> <li>- la prise de distance par rapport aux savoirs théoriques et la dialectisation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques ;</li> <li>- la formalisation et la production de savoirs empiriques, techniques, méthodologiques capitalisables, réfutables et cumulables</li> </ul>

<b>ACTION ET RAPPORT A L'ACTION</b>	
<p>Le DUFA, en ce qui concerne l'action,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilise les contenus, méthodes et techniques des Sciences Humaines pour analyser et enrichir les pratiques éducatives et sociales des stagiaires ;</li> <li>- vise, de façon hypothétique et tronquée, la transformation des pratiques de ceux-ci.</li> </ul>	<p>Le DUFA, en ce qui concerne l'action,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'organise pas de situation réelle d'alternance ; n'élabore pas, ne conduit pas, n'évalue pas de dispositifs d'intervention effectivement menés ;</li> <li>- ne vise pas l'acquisition de savoir-faire didactiques et relationnels ; ne développe pas d'analyse stratégique appliquée aux situations professionnelles des formateurs en formation.</li> </ul>
<b>FORMATEUR ET RAPPORT AU POUVOIR</b>	
<p>Les enseignants, dans le DUFA :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des enseignants de la formation initiale ou des enseignants-praticiens de la formation continue ; des enseignants-chercheurs de Sciences de l'Education agissant, dans la plupart des cas, comme des « entraîneurs » ;</li> <li>- organisent un travail de questionnement, de mise à distance, d'analyse et d'enrichissement des pratiques professionnelles des formateurs en formation incluant différentes formes de travail pédagogique ;</li> </ul>	<p>Les enseignants, dans le DUFA :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne constituent pas d'équipe de formation pluridisciplinaire et ne font pas appel à des experts extérieurs ;</li> <li>- n'organisent pas de travail, coopératif, visant la réalisation d'un projet d'action, incluant des formes démocratisées d'exercice du pouvoir ;</li> <li>- ne transforment pas, par questionnement et co-réflexion avec les stagiaires, le dispositif de formation.</li> </ul>
<b>L'ÉVALUATION</b>	
<p>Le DUFA contribue à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il met en oeuvre des évaluations, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et des savoir-faire de stagiaires ;</li> <li>- qu'il mobilise ces acquis et capacités pour entraîner les stagiaires à questionner, analyser leurs pratiques éducatives et sociales et résoudre un problème professionnel (note de synthèse).</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il ne met pas en oeuvre d'auto et de co-évaluation de l'action, par les stagiaires et les enseignants, co-impliqués dans le projet (sans exclure les autres acteurs du processus de formation ;</li> <li>- qu'il ne met pas en oeuvre d'évaluation, par les stagiaires et les enseignants de l'investissement des savoirs théoriques, méthodologiques et techniques pour la transformation des pratiques et la production de savoirs empiriques, techniques, méthodologiques nouveaux.</li> </ul>
<b>EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION</b>	
Effets Personnels	
<p>Le DUFA contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de capacités d'analyse économique, sociale, politique de l'environnement et à la prise de responsabilités sociales critiques</li> <li>- au développement des connaissances et à la transformation des pratiques culturelles.</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle ; au développement d'un travail sur soi et à l'acquisition de capacités relationnelles et communicationnelles.</li> </ul>

Effets Professionnels	
<p>Le DUFA contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement des connaissances, méthodes et outils des Sciences Humaines pour questionner, analyser le processus de formation et les pratiques professionnelles et viser la résolution de problèmes professionnels ;</li> <li>- au développement, par l'acquisition et la mobilisation de ces connaissances et capacités, de professionnels plus informés, plus opérationnels et mieux orientés.</li> </ul>	<p>Le DUFA ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation, de la conduite d'une analyse stratégique, de négociations professionnelles utilisant les contradictions du système et développant les marges de manoeuvre des acteurs sociaux ;</li> <li>- à l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels requis dans la gestion pédagogique et organisationnelle des groupes en formation.</li> </ul>
Effets Sociaux	
<p>Le DUFA est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement d'« acteurs sociaux » ;</li> <li>- au développement de capacités citoyennes par l'analyse et la critique sociale, l'abandon de stéréotypes idéologiques.</li> </ul>	<p>Le DUFA n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets sociaux » ;</li> <li>- au développement de capacités citoyennes.</li> </ul>
<p>En conclusion, Le DUFA est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation transformatrice à orientation professionnelle ou professionnalisante visant à produire des praticiens plus informés et plus opérationnels et à orientation sociale visant à produire des professionnels plus éclairés susceptibles de modifier, à partir de leur position sociale, les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes et les reliant aux enjeux sociaux globaux.</li> </ul>	<p>En conclusion, par l'absence d'action contrôlée, le DUFA n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation d'acteurs sociaux capables 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 ;</li> <li>- une formation productrice de nouveaux rapports économiques et sociaux (production sociale).</li> </ul>

## CONCLUSION

Le DUFA créé 1974 se présente à l'origine comme un certificat optionnel de maîtrise de 80 heures qui accueille des professionnels en activité soucieux de se qualifier et des étudiants. Progressivement, il devient un diplôme par unités capitalisables de 480 heures qui accueille des professionnels de la formation (en activité ou demandeurs d'emploi) et, à la demande des financeurs régionaux, des publics en reconversion professionnelle.

Il vise par l'acquisition et/ou le développement de capacités méthodologiques, par la mobilisation d'apports de connaissances en Sciences Humaines appliquées à la formation d'adultes et par l'acquisition et/ou le développement de savoir-faire techniques et pédagogiques, la mise à distance et l'enrichissement des pratiques professionnelles des stagiaires et la résolution de problèmes d'action.

Il se fonde sur le primat de l'action professionnelle et vise la professionnalisation et la qualification sociale des stagiaires. Les tenants de cette formation souhaitent former des praticiens plus informés sur la Formation Professionnelle Continue et sur l'état des recherches en Sciences Humaines, plus éclairés dans leurs choix axiologiques, éthiques, politiques et plus opérationnels par le transfert de ces connaissances et savoir-faire dans le quotidien de leurs pratiques ou projets professionnels.

Pour parvenir à ces résultats, ils entraînent les stagiaires au questionnement, à la mise à distance, à la réflexion critique sur leurs pratiques et la situation, les enjeux de la formation continue ; ils leur font acquérir des capacités d'objectivation leur permettant de modifier, d'améliorer leurs pratiques et situations ; bref, la formation a des visées transformatrices mais ne s'en donne pas totalement les moyens dès lors qu'elle n'organise pas de situation d'alternance formation/situation professionnelle.

Dans la formation, le travail se fait par l'observation d'action de formation, par la confrontation et l'utilisation des résultats de recherche en Sciences Humaines, par l'appropriation de méthodes et techniques, sous la conduite d'enseignants, de praticiens-chercheurs en Sciences de l'Éducation, respectivement sociologues, psychologues, philosophes, juristes, économistes, pédagogues et spécialistes des Nouvelles Technologies Éducatives qui pratiquent une pédagogie de la rupture, du dévoilement, de l'entraînement méthodologique et de l'accompagnement à la démarche de formation. En outre, le travail se fait également par la confrontation des pratiques des stagiaires lors de travaux de sous-groupes centrés sur des productions.

Pour les stagiaires déjà formateurs ou l'étant devenus, les effets de la formation consistent massivement en la « production » de praticiens plus assurés, confortés mais aussi

légitimés et « *armés* », réconciliés, pour certains, avec leurs origines sociales et leurs valeurs ;, bref, des praticiens plus sûrs d'eux et plus forts qui ont retrouvé le sens de leur travail et du « *combat pour l'éducation et la formation* » (MJP, n° 23).

Mais ces praticiens ont aussi été « *bousculés* », déstabilisés et ont vécu une crise d'identité que la formation a peu accompagnée. Certains se sentent isolés, placés dans des situations professionnelles inconfortables dès lors qu'ils « *ne parlent plus le même langage* » que leur milieu et groupe d'appartenance (collègues mais aussi familles, amis, collègues du syndicat, etc.).

Enfin, ils éprouvent des difficultés à opérationnaliser et à faire aboutir leurs projets en l'absence, dans la formation, de temps de mise en oeuvre contrôlés et d'accompagnement sur le terrain. Ainsi, ces praticiens font parfois le choix d'un changement professionnel et recherchent une structure de formation d'adultes plus proche de leurs convictions.

La plupart, enfin, décide de poursuivre leur formation et de s'inscrire dans le cursus Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education (dans lequel ils obtiennent des équivalences) ou dans le DESS de Responsables de formation.

**Le DUFA correspond au prototype des formations méthodologiques dès lors qu'il mobilise, pour la description et l'analyse des pratiques, des démarches scientifiques et, en particulier, celles liées aux sciences de l'action et à la résolution de problème. Du point de vue des savoirs, il se donne comme objectif de fournir aux stagiaires des méthodes et outils d'analyse, des apports de connaissances pluridisciplinaires appliquées à leur champ d'activité et des savoir-faire techniques et pédagogiques.**

**On allie, dans ce type de formation, des unités de description et d'analyse de situations professionnelles qui constituent l'axe central du dispositif de formation, à des unités d'apports de connaissances, de méthodologie et de savoir-faire techniques.**

**Le DUFA met l'accent sur l'acquisition de capacités à questionner, mettre à distance les pratiques professionnelles, bref, sur l'acquisition de capacités d'objectivation. Les pratiques professionnelles et l'action sont annoncées comme centrales et les stagiaires acquièrent des capacités méthodologiques, des modes de pensée et d'analyse et des connaissances en Sciences Humaines, le plus souvent appliqués au champ de la Formation Professionnelle Continue et transférables dans les situations d'exercice professionnel.**

Néanmoins, le DUFA présente un certain nombre de lacunes : d'une part, il minore l'acquisition de capacités de questionnement personnel, existentiel et l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels ; d'autre part, le travail

**d'analyse des pratiques, de résolution de problème, donne lieu à l'élaboration d'un projet d'intervention ou d'un projet professionnel sans que la formation ne conduise à sa mise en oeuvre en situation et à son évaluation. Les modifications des pratiques professionnelles des stagiaires résultent donc, dans ce type de formation, du présupposé du transfert des capacités et de l'entraînement méthodologique acquis, dans les pratiques professionnelles quotidiennes.**

**Posant un regard d'ensemble sur cette formation, on peut souligner l'acquisition de méthodes et de connaissances de Sciences Humaines pour questionner, analyser les pratiques professionnelles et les stéréotypes véhiculés dans le champ de la formation continue et on peut regretter, d'autant plus, l'absence de conduite et d'évaluation de projets qui permettraient de mesurer la mobilisation des capacités et connaissances acquises, la transformation des pratiques professionnelles et sociales et généreraient la production de connaissances nouvelles.**



## - CHAPITRE III. - LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

### INTRODUCTION : BRÈVE PRÉSENTATION DE LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La création du cursus Licence-Maîtrise de Sciences de l'Éducation à Lille est issue de la Formation Continue et de la mise en place, en 1974, du C4 optionnel de maîtrise décrit dans le chapitre précédent et devenu par la suite le DUFA<sup>1</sup>.

Les deux Universités de Lille I et de Lille III envisageaient le DUFA comme un certificat préparatoire à l'entrée en Maîtrise de Sciences et Techniques des Métiers de la Formation (M.S.T.) mais l'habilitation de cette maîtrise fut refusée par le Ministère qui orienta les deux Universités vers le cursus de Sciences de l'Éducation. Ceci s'est traduit par la création d'un D.E.A. (Diplôme d'Études Approfondies) de Sciences de l'Éducation en 1977, puis par celle de la Licence en 1982 et de la Maîtrise en 1983<sup>2</sup>. L'ensemble du cursus a été progressivement cohabilité et mené conjointement par les Universités de Lille I (Institut CUEEP) et de Lille III (Institut puis UFR de Sciences de l'Éducation) jusqu'en 1994.

#### **a) De 1982 à 1985 : la mise en place du cursus**

En 1982, le projet de maîtrise soumis à habilitation comprenait un enseignement de 325 heures dont 100 heures consacrées à la rédaction d'un travail de recherche, et 125 heures consacrées à l'étude interdisciplinaire du fonctionnement et du développement du système éducatif et 100 heures à choisir dans l'approfondissement d'une discipline ou dans un enseignement déterminé parmi les unités de valeur de maîtrise des trois universités régionales (Lille I, Lille III, Valenciennes).

En 1984-1985, l'organisation de la maîtrise était la suivante : les étudiants réalisaient un mémoire appuyé sur un séminaire (Histoire de l'éducation, Analyse socio-économique des besoins de formation continue) et sur une initiation aux techniques de recherche (les étudiants choisissaient trois ateliers parmi les six proposés : informatique de recherche, pratique d'enquêtes quantitatives, qualitatives, statistiques, analyse de contenu, analyse

---

1 Cf. Chapitre II, p. 79.

2 Créer d'abord un troisième cycle avant de créer second et troisième cycles relève d'une stratégie ministérielle : constituer d'abord l'équipe professorale et développer la recherche pour que celle-ci oriente les enseignements.

économique) et suivaient une unité théorique de philosophie et trois unités optionnelles (sociologie, psychologie, techniques éducatives, informatique, audiovisuel, etc.).

#### **b) De 1986 à 1993 : des modifications incessantes**

D'année en année, le cursus n'a pas cessé de se modifier et de s'amplifier : de nouveaux séminaires, ateliers et unités théoriques furent créés pour faire face à l'augmentation des effectifs ; ceux-ci sont, en effet, passés de 40 personnes en 1983 à une centaine en 1986 et à près de 400 en 1993. Cette augmentation de la capacité d'accueil a provoqué des modifications de l'organisation pédagogique ; en 1986, les étudiants ne choisissaient plus que deux unités théoriques et deux ateliers méthodologiques et, en 1992, un seul atelier. Cette nouvelle organisation qui privilégiait l'apport de connaissances sur l'entraînement méthodologique a pesé sur la séparation des deux Universités.

Malgré les efforts des Présidents d'Université, les efforts d'harmonisation et de négociation des enseignants de l'Université de Lille I et de quelques enseignants de Lille III, l'UFR de Sciences de l'Education annonça, en novembre 1993, sa volonté de ne pas reconduire la cohabilitation et d'élaborer, pour son propre compte, une maquette de Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education ; le CUEEP et l'Université de Lille I, contraints et forcés par cette décision, élaborèrent également une maquette de Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education.

Les deux maquettes ont été habilitées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche pour deux années (1994-95 et 1995-96).

#### **c) 1994-1995 : deux maquettes de Maîtrise de Sciences de l'Education**

La maquette de l'UFR de Lille III prévoit que les étudiants choisissent :

- **un directeur de mémoire** qui intervient 20 heures ;
- **trois unités d'enseignement** (150 heures) dont au moins une unité théorique et une unité méthodologique se substituant aux ateliers.

La Maîtrise de Sciences de l'Education de l'UFR de Lille III se présente de la manière suivante :

**ORGANISATION DE LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'EDUCATION**  
**ANNÉE UNIVERSITAIRE 1994-1995**

**3.U.E. au choix (au moins 1 Théorique et 1 Méthodologique)**

<b>I séminaire de 50 h : AU CHOIX PARMIS :</b>	<b>U.E. Enseignement Théorique (50 h) (Thèmes et Disciplines)</b>	<b>U.E. Enseignement Méthodologique (50 h) (Méthodologies, méthodes &amp; pratiques)</b>
. 700 Sociologie de l'Educ . 701 Didactique du français . 702 Philosophie de l'Educ . 703 Psychologie de l'Educ . 704 Economie de l'Educ . 705 Histoire de l'Educ . 706 Informatique et Educ	. 800 Différences individuelles et l'individualisation de la formation . 801 La connaissance scientifique . 802 Approche philosophique du fait éducatif . 803 Sociologie des professions de l'Education & de la formation . 804 Sociologie des organisations appliquée aux institutions éducatives . 805 Sociopédagogie en éducation et formation . 806 Politiques de l'emploi et politique éducative . 807 Conflits scolaires et structuration des champs éducatifs en France et dans les pays francophones aux XIX et XXe siècles . 808 Didactique « lecture-écriture » . 809 Didactique des mathématiques (ne sera pas assurée cette année) . 810 Techniques pédagogiques : la communication en milieu scolaire . 811 Les grands courants éducatifs et pédagogiques à travers l'histoire de l'éducation . 812 Education Comparée	. 900 Méthodes des recherches et ingénierie en Didactique du Français . 901 Pratique des enquêtes et traitement des données . 902 Pratique de l'entretien . 903 Lecture de textes philosophiques . 904 Statistiques inférentielles et méthodes quantitatives de recherche en éducation . 905 Modèles multidimensionnels en analyse de données . 906 Elaboration de synthèse et recherche documentaire (non assurée cette année) . 907 Conception de logiciels (Niveau 2) . 908 Elaboration d'outils d'évaluation en formation (ouverture sous réserve) . 909 Animation de groupe et conduite de réunions (ouverture sous réserve)



**LE MÉMOIRE**  
**n° approprié au n° du Séminaire**

**Schéma n° 4 - Maîtrise de Sciences de l'Education - Année 1994-1995**

UFR de Sciences de l'Education - Lille III - Guide des Etudes, p. 131bis.

La maquette du Département de Sciences de l'Education de l'Université de Lille I (Institut CUEEP) comprend :

- **un séminaire et un atelier** (80 heures) qui permettent de préparer le projet de mémoire et prennent appui sur les équipes de recherche de Lille I (Laboratoire Trigone et Lastrée-Clerse)<sup>3</sup> ;

- **un enseignement théorique** (120 heures) comprenant trois unités de base dont une unité correspondant obligatoirement au champ théorique du mémoire choisi par l'étudiant.

La Maîtrise de Sciences de l'Education du Département Sciences de l'Education du CUEEP se présente de la manière suivante :

**ORGANIGRAMME DE LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'EDUCATION**

Enseignements méthodologiques (80 h)	Enseignements théoriques (120 h)	Mémoire (150 h)
<p><b>A. Séminaire (40 h)</b></p> <p>Un au choix parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>MSE11</b> : Nouveaux outils de la communication et enseignement ouvert : aspects cognitifs et didactiques</li> <li>- <b>MSE12</b> : Analyse des dispositifs et des pratiques de formation</li> <li>- <b>MSE13</b> : Formation et emploi*</li> </ul> <p><b>B. Ateliers (40 h)</b></p> <p>Un au choix parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>MSE14</b> : Entretiens et analyse de contenu des entretiens</li> <li>- <b>MSE15</b> : Questionnaires et traitement</li> <li>- <b>MSE16</b> : Recherche-action et observation participante</li> <li>- <b>MSE17</b> : Ergonomie cognitive</li> <li>- <b>MSE18</b> : Techniques d'analyse des documents écrits et des outils pédagogiques</li> </ul>	<p>Trois unités au choix parmi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>MSE21</b> : Psychologie socio-cognitive</li> <li>- <b>MSE22</b> : Sociologie du travail et de la formation</li> <li>- <b>MSE23</b> : Enseignement ouvert et individualisation*</li> <li>- <b>MSE24</b> : Mode de travail pédagogique*</li> <li>- <b>MSE25</b> : Politique de formation et recherche-action*</li> <li>- <b>MSE26</b> : Professionnalisation de la formation continue et division du travail*</li> <li>- <b>MSE27</b> : Analyse socio-économique des besoins de formation</li> </ul>	<p><b>MSE30</b> : Mémoire</p>

\* Ce module ne sera pas ouvert en 1994-95

**Schéma n° 5. - Maîtrise de Sciences de l'Education - Année 1994-1995 -**  
 Département des Sciences de l'Education et des Métiers de la Formation Continue -  
 CUEEP - Lille I - p. 25

3 LASTREE-CLERSE : Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Education et de l'Emploi - Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Economiques.

La maquette de l'Université de Lille I prolonge les conceptions pédagogiques et organisationnelles initiales mises en oeuvre dans la maquette de 1983. Elle était, en effet, alors conçue sur le modèle d'un entraînement méthodologique pour des publics adultes expérimentés appartenant à différentes professions éducatives. Celle de l'Université de Lille III s'inscrit dans une logique d'enseignement plus que d'entraînement pour une majorité d'étudiants de formation initiale ayant, pour certains d'entre eux, échoué au concours de recrutement de professeur des écoles ou n'ayant pu accéder à la préparation de ce concours en IUFM.

Logiques de formation ou d'enseignement, publics adultes ou étudiants de formation initiale se trouvent ainsi séparés de même que les équipes enseignantes qui, par le passé, fonctionnaient en commun et de manière complémentaire.

Si, dans l'analyse, on fait la distinction entre les objectifs annoncés dans les maquettes de l'UFR de Sciences de l'Education et de l'Institut CUEEP, par la suite, on ne la fera plus dès lors que les étudiants interviewés ont connu le cursus commun ou sont passés de l'un à l'autre.

## 1. LES OBJECTIFS DE LA FORMATION

### a) Les objectifs visés par la Maîtrise de Sciences de l'Éducation de Lille III

La maquette de 1994-1995 fixe les objectifs suivants à la Maîtrise de Sciences de l'Éducation : « Les enseignements de seconde année de second cycle prolongent ceux de la licence pour ce qui concerne les acquisitions de connaissances et la compréhension des méthodes, et orientent le candidat vers la maîtrise progressive des méthodes enseignées en vue de leur application en milieu de formation ou d'éducation ou en vue de la recherche »<sup>4</sup>.

**Les enseignements théoriques** (n = 13) ont pour objet d'apporter des connaissances disciplinaires ou pluridisciplinaires sur des thèmes concernant le champ de l'éducation. Les thèmes retenus constituent un approfondissement de ceux abordés en licence. Ils s'en distinguent par le niveau de spécificité ou de technicité.

**Les enseignements méthodologiques** (n = 10) ont pour but d'enseigner des méthodes ou des techniques utilisables dans le champ éducatif et/ou devant être mobilisés par le candidat dans le cadre de la rédaction de son mémoire de maîtrise.

**Le séminaire** constitue une préparation directe et collective du mémoire selon les modalités fixées par le directeur. Seize enseignants-chercheurs sont directeurs de mémoire en sociologie, psychologie, philosophie, économie, histoire, didactique du français et informatique. Ils sont regroupés par discipline mais les objectifs de ces différents séminaires disciplinaires ne sont pas précisés dans la maquette, contrairement aux maquettes précédentes, qui annonçaient les objectifs et modes de fonctionnement de chaque séminaire.

Ainsi, à l'UFR de Lille III, les objectifs de la maîtrise sont doubles : développement et approfondissement de connaissances disciplinaires ou pluridisciplinaires en Sciences Humaines et appropriation de méthodes ou de techniques utilisables dans le champ éducatif ou dans une recherche.

---

4 *Guides des Etudes*, Année 1994-1995, UFR de Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle, Sciences Humaines, Lettres et Arts, 198 p., p. 125.

## **b) Les objectifs visés par la Maîtrise de Sciences de l'Éducation de Lille I**

Dans la maquette de présentation des formations du CUEEP, les objectifs de la maîtrise ne sont pas séparés de ceux de la licence attestant par là que, pour les responsables du Département de Sciences de l'Éducation, il s'agit d'un cursus unique qui vise à faire acquérir aux étudiants des connaissances théoriques, des méthodes et des outils leur permettant de :

- décrire, questionner, analyser des pratiques de formation dans leurs dimensions didactiques, pédagogiques, technologiques, institutionnelles, économiques et sociales ;
- s'orienter dans le champ des Sciences Humaines afin d'en mobiliser les apports nécessaires à leurs activités professionnelles actuelles ou futures<sup>5</sup> ;
- se familiariser avec les méthodes de recherche des Sciences Humaines et Sociales afin de les mettre en oeuvre dans un projet personnel de recherche appliquée ou fondamentale<sup>6</sup>.

**Les séminaires** sont au nombre de trois, ils se donnent les objectifs suivants :

- le premier séminaire « Nouveaux outils de la communication éducative et enseignement ouvert : aspects cognitifs et didactiques » vise à mettre en forme, avec les étudiants, un projet d'observation ou à mettre en place une séquence de formation en groupe et à distance utilisant un dispositif avancé de communication ;
- le second séminaire « Analyse des dispositifs et des pratiques de formation » vise à aider les étudiants à mettre au point, accompagner et faire aboutir un projet de recherche ;
- le troisième (non ouvert en 1994-1995) « Formation et emploi » a pour objectif d'aider les étudiants à circonscrire un champ d'investigation, un objet de recherche et une problématique dans la perspective d'une initiation aux pratiques de recherche ou à une pratique professionnelle éclairée par la recherche.

**Les ateliers** (au nombre de 5) se donnent pour objectif de présenter et de préparer les étudiants à maîtriser diverses techniques de recherche en Sciences Humaines et à élaborer des outils nécessaires à la conduite de leur recherche.

**Les unités théoriques** (au nombre de 7) visent l'apport de connaissances dans les différentes Sciences Humaines ; trois d'entre elles se fondent sur la diffusion des recherches réalisées par les équipes des Laboratoires Trigone et Lastrée et visent à aider, de cette manière, les étudiants à inscrire leur projet dans un champ de recherche collectif.

<sup>5</sup> On retrouve ici, quasiment terme à terme, les objectifs visés dans le DUFA (cf., p. 82)

<sup>6</sup> *Centre Université Economie-d'Éducation Permanente*, 29p., p. 25.

En conclusion, ces deux cursus font apparaître des similitudes : séminaires de conduite de recherche, unités d'apports de connaissances en Sciences Humaines, mais aussi des différences notoires : enseignements méthodologiques à Lille III, ateliers d'entraînement technique à Lille I ; articulation de la formation aux pratiques professionnelles des étudiants et aux travaux des équipes de recherche à Lille I et indétermination liée à chaque enseignant à Lille III.

### c) **Les objectifs visés par les enseignants-chercheurs**

#### • *Les objectifs de la création du cursus*

Créée en 1983-1984, la maîtrise visait à compléter le cursus de Sciences de l'Éducation ; en amont, elle assurait l'articulation avec le DUFA et la licence et, en aval, l'articulation avec le DEA. Il s'agissait, pour ses concepteurs, d'offrir à l'ensemble des agents éducatifs de la région Nord-Pas-de-Calais un parcours de qualification complet allant de Bac et Bac+2 à Bac+4 et au-delà.

Dans les réunions d'information de l'époque, le cursus était présenté comme un cursus unique : celui du second cycle de Sciences de l'Éducation qui permettait l'entrée en troisième cycle et en études doctorales.

Ce premier objectif était complété par deux autres : d'une part, développer le cursus de Licence-Maîtrise pour permettre l'arrivée en DEA de professionnels qui auraient suivi une grande partie ou l'ensemble de leurs études en Sciences de l'Éducation ; d'autre part, organiser dans la région un réseau de praticiens-chercheurs en Sciences de l'Éducation qui permettrait, par la suite, d'avoir des points d'appui pour des contrats de recherche, des thèses, des terrains d'application, etc. On visait ainsi à homogénéiser le public du DEA et à préparer le développement de la recherche en Sciences de l'Éducation.

Si les concepteurs s'accordaient sur ces trois objectifs, par contre, ils ne partageaient pas les mêmes conceptions en matière d'organisation de la Maîtrise de Sciences de l'Éducation. Certains d'entre eux, en effet, la concevaient comme un « Groupe de recherche » (GDR) à l'image de ce qui se faisait dans d'autres Universités et en particulier à l'Institut de Sociologie.

Un GDR réunit autour d'un même enseignant, une douzaine ou un quinzaine d'étudiants qui, en une centaine d'heures, réalisent et mènent un projet de recherche ; l'enseignant se chargeant de l'ensemble des apports théoriques, méthodologiques, techniques et du suivi de la recherche.



Le GDR suppose, à la fois, une approche disciplinaire et une approche thématique de la recherche. Cette organisation « *s'est heurtée très rapidement et très sèchement à l'idée que ce n'était pas un modèle possible car, seuls, les professeurs d'Université pouvaient encadrer et diriger un mémoire de recherche* » (IG, n° 33) . C'est ce refus du GDR qui a conduit à l'organisation de la maîtrise en séminaires confiés aux professeurs et en ateliers et unités théoriques confiés aux assistants devenus ensuite maîtres de conférences.

A cette époque, et jusqu'en 1989, le cursus visait en priorité les professionnels en exercice et les enseignants annonçant que « former des agents éducatifs supposait non seulement des initiations aux diverses disciplines et méthodes des Sciences Humaines et Sociales (réalisées en licence) mais aussi des approfondissements épistémologiques, théoriques, méthodologiques et une formation à la recherche »<sup>7</sup> .

De 1989 à 1994, la morphologie des publics s'est transformée, d'abord avec l'arrivée massive d'instituteurs (40,6% du public et 65,9% des salariés)<sup>8</sup> et de personnels de l'Education Nationale, suite aux effets d'annonce de la création des IUFM et du statut de professeur des écoles, ensuite, avec l'arrivée d'étudiants non-salariés qui, à partir de 1990, voyaient dans la Licence de Sciences de l'Education, la formation adéquate pour intégrer l'IUFM. Cette modification des publics a transformé le cursus, ses objectifs et les conditions pédagogiques de son fonctionnement.

Si cette modification a surtout été sensible en licence, elle n'en a pas moins eu des répercussions en maîtrise où sont arrivés des publics étudiants qui avaient été « collés » au concours d'entrée à l'IUFM et qui, voulant éviter de perdre une année et anticipant l'intérêt de l'obtention rapide d'une maîtrise, poursuivaient le cursus. Dès lors, les objectifs des publics, salariés ou étudiants, s'avéraient différents, tout comme l'étaient les objectifs visés par les enseignants-chercheurs.

Si ces derniers étaient pratiquement tous d'accord pour affirmer que la maîtrise permet aux étudiants d'approfondir leurs connaissances et qu'elle est une formation à et par la recherche, les points de vue divergent quant à la définition d'une formation à la recherche et à ses objectifs.

#### • ***Une formation à la recherche mais... quelle recherche ?***

Cinq types d'objectifs sont annoncés par les enseignants ; la maîtrise permet de résoudre des problèmes professionnels, de s'initier rigoureusement à la recherche dans une

---

7 L. Decourrière, *Les abandons en Maîtrise de Sciences de l'Education à Lille. Etre étudiant salarié à l'Université*, mémoire de DEA, octobre 1994, 122 p.

8 L. Decourrière, *op. cit.*, « Résultats du dépouillement du fichier », pp. 23-33.

discipline des Sciences Humaines, de se former à et par la recherche dans une équipe de recherche, de s'enrichir culturellement ou de s'entraîner en méthodologie.

**« Eclairer » et résoudre des problèmes professionnels** : pour certains enseignants, la recherche est d'abord une réponse à une préoccupation professionnelle : *« Je crois qu'un certain nombre d'étudiants découvrent l'intérêt de la maîtrise dans la licence. Ils ont le soupçon qu'ils vont pouvoir en tirer quelque chose de très précis sur le plan de l'analyse des problèmes qui les occupent. Ceux que je vois arriver sont tous porteurs d'une préoccupation, d'un problème professionnel »* (CK, n° 35).

La maîtrise, dans ce cas, est utilisée pour *« voir clair », « prendre du recul », « de la distance par rapport à l'objet d'étude, par rapport aux préoccupations professionnelles »*. Dans ce sens, la Maîtrise de Sciences de l'Education ne constitue pas l'entrée dans la recherche, les étudiants ne visent ni le DEA, ni la thèse, mais *« l'initiation à la recherche est en soi, une méthode pédagogique. La spécificité des Sciences de l'Education, c'est de s'être emparée de cette tradition universitaire : en en transformant un peu la finalité, c'est-à-dire, non pas en faisant nécessairement la première étape vers la formation d'une carrière de chercheur, mais en se disant, qu'après tout, l'initiation à la recherche pourrait bien être formatrice en elle-même, y compris pour des gens qui ne feront pas de recherche mais qui utiliseront la prise de distance et peut-être d'autres choses dans leur professionnalisation »* (CK, n° 35).

La maîtrise comme formation à et par la recherche, vise ici à éclairer un problème de praticien, et l'enseignant propose les moyens, les références, les auteurs, pour approfondir le problème. On est très proche dans cette démarche, mais vraisemblablement avec un niveau de problématisation et de lecture supérieur, de la note de synthèse du DUFA<sup>9</sup>.

**S'initier à la recherche** : pour d'autres enseignants, la maîtrise ne vise ni à éclairer, ni à résoudre des problèmes professionnels, son objectif consiste à initier les étudiants à la recherche et produire des connaissances dans une discipline spécifique.

Comparant les deux démarches du DUFA et de la maîtrise, un enseignant en montre les oppositions : *« Si l'on pense au mouvement du DUFA, ce n'est pas la même chose dans la maîtrise. Dans le DUFA, je dis aux étudiants : 'la sociologie est là pour éclairer vos pratiques et vous n'êtes pas là pour devenir sociologues'. En maîtrise, je leur dis : 'Vous avez telle préoccupation pratique, nous sommes ici dans un séminaire de sociologie, vous allez les travailler d'un point de vue sociologique, pour acquérir un point de vue sociologique. En fait, la démarche est inverse, s'il y a des pratiques professionnelles, c'est la so-*

---

9 Cf., Chapitre II, pp. 134 et suiv.

*ciologie appliquée à des pratiques et ce ne sont pas les pratiques qui mobilisent la sociologie* » (IG, n° 33).

Il s'agit là de faire de la Maîtrise de Sciences de l'Éducation une formation à et par la conduite d'une recherche disciplinaire présentant « *le même degré de qualité que les travaux réalisés dans la discipline de référence* » mais cette inscription dans une discipline transforme et dénature le projet de recherche ou la préoccupation pratique des étudiants : « *le praticien doit faire son deuil de son objet ou le remodeler dans une discipline, un mode de pensée et un cadre de références* ».

L'enjeu sous-jacent à cette position, indépendamment de ses aspects pédagogiques et des investissements à consentir, est celui, épistémologique et institutionnel, de la nature même de la recherche en Sciences de l'Éducation, on y reviendra.

***Se former à et par la recherche au sein d'équipes de recherche universitaire*** : une partie des enseignants, et plus particulièrement ceux de Lille I, partagent les préoccupations précédentes mais en accueillant les étudiants dans des équipes de recherche existantes. « *Pour moi, construire la maîtrise par rapport aux équipes et aux dispositifs existants, permettait de mettre ceux-ci au service des étudiants et de leur recherche. Il s'agissait de les former à et par la recherche. Pendant la formation, les étudiants sont initiés à la recherche ; ils s'initient en faisant... C'est en forgeant qu'on devient forgeron. Mais, d'autre part, pour les initier de cette manière, on doit aussi mobiliser les recherches existantes. La mobilisation de ces recherches, la formation par la recherche, c'est bien le dispositif, tel qu'il a été conçu, qui le permet : on construit le dispositif de maîtrise en tenant compte de la capacité des laboratoires à alimenter le travail des étudiants. Par la recherche, c'est ça, c'est la mobilisation des recherches antérieures et c'est aussi la recherche de l'étudiant qui viendra développer la recherche existante et devient à nouveau un pôle de mobilisation possible pour le redémarrage du processus* » (OC, n° 32).

Ce modèle présente des avantages certains si le choix de l'étudiant entre dans les objets de recherche des équipes des laboratoires, mais qu'en est-il si le sujet ne concerne pas ces objets ? On retrouve les difficultés évoquées précédemment : soit le sujet est modifié et il peut y avoir amputation et décalage par rapport à ce que voulait faire l'étudiant, soit l'enseignant, s'il se reconnaît compétent, laisse à l'étudiant la possibilité de maintenir sa problématique. Et s'il n'est pas compétent, il s'agit alors de « *demander à l'étudiant, et éventuellement de l'aider, à chercher un autre directeur qui, lui, sera compétent* ».

***S'enrichir culturellement*** : offrir la possibilité de chercher un autre directeur de recherche fait dire à d'autres enseignants « *qu'en maîtrise, on joue à la balle avec les étudiants ; sans doute parce que les collègues ne sont pas intéressés par les sujets alors ils*

*disent aux étudiants : 'Allez voir Machin, c'est lui qui...' ». Et 'Machin récupère' tous les étudiants que les autres enseignants n'ont pas acceptés, parce que, dit-il « je fais de l'histoire des idées éducatives ; quelque chose qui est à cheval entre la philosophie et l'histoire (...) alors, moi, j'accueille tous les étudiants qui ont des préoccupations qui n'entrent pas dans ces disciplines. Je n'affiche pas une porte étroite ; je ne dis pas : 'Voilà, si vous venez chez moi, c'est pour faire ceci ou cela', j'accueille tous ceux qui n'ont pas trouvé d'enseignants » (CM, n° 31).*

Cet enseignant se déclare opposé aux conceptions précédentes, opposé à l'inscription des étudiants dans des équipes de recherche, opposé au fait « *de tirer la maîtrise vers le DEA* », au fait d'inscrire un mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education dans une discipline : « *Là, ça frise le scandale : afficher des séminaires par discipline et les gens doivent se déterminer, alors qu'ils n'ont aucune raison de le faire, ils ne sont ni psychologues, ni sociologues, ni historiens* ».

L'objectif de cet enseignant, pour la maîtrise, c'est « *laisser le choix : parfois on découvre des sujets d'une grande originalité. Un étudiant avait choisi 'les enfants abandonnés et les politiques des établissements'. Une dame avait trouvé dans le grenier de sa grand-tante de la littérature sur les bataillons scolaires. Pour un autre, c'est l'Ecole des Bateliers de Douai et une autre personne me dit : 'je veux faire la relation pédagogique chez Tolstoï'... et pourquoi pas ? Moi, je dis qu'ils ont le droit* » (CM, n° 31).

Ils ont le droit parce que les objectifs que vise cet enseignant dans la Maîtrise de Sciences de l'Education sont d'abord d'enrichissement culturel : « *il ne s'agit pas forcément de faire des disciples mais plutôt de combler les ignorances légitimes en terme de génération par rapport au vieil universitaire que je suis, et ensuite d'aider et d'accompagner à la réalisation de ce « parcours initiatique », de cette recherche qu'ils ont le droit de choisir comme ils le souhaitent* » (CM, n° 31)

Des objectifs radicalement différents des précédents apparaissent dans ces propos : il ne s'agit ni de s'inscrire dans une discipline, ni dans une équipe de recherche mais de réaliser des recherches qui peuvent être tous azimuts pour éclairer des sujets qui « *tiennent à coeur* », qui intéressent les étudiants et cela, dans un objectif d'enrichissement culturel. Une question se pose néanmoins, un enseignant, si érudit soit-il, peut-il accompagner tout type de sujet, des bateliers aux bataillons scolaires, des enfants abandonnés à la pédagogie de Tolstoï ? N'en arrive-t-on pas à suivre et à accompagner n'importe quoi, n'importe comment ? Pour éviter cela, d'autres enseignants visent, dans la maîtrise, un objectif d'entraînement méthodologique « *commandé* ».

**Un exercice méthodologique « commandé » et dirigé** : parce qu'en acceptant l'autonomie entière de l'étudiant de maîtrise, « *on met la charrue avant les boeufs* », parce que « *l'autonomie sans savoir ce qu'est la démarche, c'est faire n'importe quoi... c'est faire des maîtrises de compilation, c'est faire des tranches de vie saignantes avec de mauvaises questions mal posées qu'on opérationnalise comme on peut, des tranches de vie problématisées jusqu'au coin de la rue* » ou des recherches empiriques qui ont « *capoté, parce qu'on n'a pas précisé aux étudiants les conditions de réalisation d'une recherche (...) J'en ai vu passer des wagons de petites nénettes qui ont fait des enquêtes mirobolantes sur la chronobiologie avec des corpus de 180 variables, pendant 6 semaines et 22 gosses. Elles ont passé deux mois à saisir leurs données pour ne rien sortir* » (BE, n° 34).

Pour éviter ces échecs, certains enseignants visent à faire de la maîtrise, un exercice méthodologique : ils rejoignent les enseignants qui proposent l'intégration dans des équipes de recherche car « *pour arriver à faire, au niveau de la maîtrise, une initiation à la recherche qui comporte le cycle complet, question, problématique, hypothèse, vérification, interprétation, il faut intégrer une équipe (...) et l'intégration, c'est une transaction : tu es dans une équipe, tu es enrôlé et tu bosses, c'est-à-dire, tu fais ce qu'on te dit ; tu apprends en faisant et on t'apprend les techniques parce qu'on te les fait mettre en oeuvre et on contrôle ce que tu fais non seulement pour voir si tu apprends bien, mais pour que ce que tu fais soit du vrai boulot, qui va vraiment servir (...) Le prix, c'est le mandarinat ; moi, je ne suis pas contre un mandarinat sincère, sincère et équitable, parce que la recherche c'est un travail, un boulot avec des tâches... Ce n'est pas seulement du savoir, c'est aussi beaucoup de transpiration* » (BE, n° 34).

Certes, mais qu'apprend-on dans ce dernier cas ? A manipuler correctement des techniques de recherche, cela n'est pas douteux ; mais que peut-on recueillir et surtout que peut-on commenter lorsqu'on ignore tout ou presque du champ étudié ou de la discipline de référence, implicite ou explicite, ou lorsque ceux-ci n'intéressent pas du tout ? Il semble vraisemblable que les données recueillies ne feront pas sens si les étudiants n'ont pas, à la fois, des connaissances théoriques et pratiques du champ et un intérêt pour la recherche qu'ils mènent.

Ainsi donc, si l'ensemble des enseignants-chercheurs interviewés s'accordent à dire que la maîtrise vise l'approfondissement de connaissances épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques et qu'elle vise l'initiation à la recherche, par contre, ils sont loin de partager les mêmes objectifs en ce qui concerne cette initiation à la recherche : pour certains, il s'agit d'une recherche livresque qui éclaire un problème professionnel, pour

d'autres d'une recherche monodisciplinaire rigoureuse, pour d'autres encore, d'un enrichissement culturel, d'une recherche thématique réalisée au sein d'une équipe de recherche et pour les derniers, d'un exercice méthodologique, commandé et contrôlé par les chercheurs.

La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue à la satisfaction des objectifs de formation dans la mesure où elle permet d'atteindre la maîtrise pédagogique et didactique de certaines disciplines, la maîtrise épistémologique des contenus à transmettre et la maîtrise de l'analyse des besoins, d'un mode de travail pédagogique et de l'évaluation.

Par contre, le développement de la maîtrise pédagogique relationnelle et communicationnelle n'apparaît pas dans les programmes de formation. Seul existe à l'UFR de Sciences de l'Education de Lille III, un enseignement méthodologique d'animation et de conduite de réunions.

L'acquisition ou le développement de capacités de conduite d'une recherche en Sciences Humaines est présent dans les deux Universités mais l'objectif visé par cette initiation à la recherche est loin d'être homogène entre les différents enseignants-chercheurs interviewés.

La Maîtrise de Sciences de l'Education est qualifiante ; elle se situe à Bac+4 et au niveau II des nomenclatures de la formation professionnelle ; accueillant des formateurs, elle s'inscrit dans une politique de professionnalisation et de reconnaissance sociale du métier.

Par ailleurs, si l'on donne à la qualification sociale le sens qu'elle a dans le référent, on peut dire que la maîtrise contribue à la satisfaction de ce besoin par le développement des apports économiques, juridiques, sociologiques et philosophiques. Néanmoins, nulle part n'apparaît explicitement une approche dialectique et stratégique du système de formation et du système social.

Enfin, l'objectif visant à développer les principaux langages des Sciences Humaines et Sociales et des nouvelles technologies apparaît très présent dans la Maîtrise de Sciences de l'Education dès lors que les deux Universités totalisent vingt unités d'enseignement théorique et quinze unités d'enseignement méthodologique développant les connaissances dans les principales Sciences Humaines et Sociales et entraînant aux principaux langages de ces sciences et des technologies nouvelles.

## OBJECTIFS

### La Maîtrise contribue :

- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs, qui concerne le développement : de la maîtrise épistémologique des contenus à transmettre (théorie de la connaissance scientifique); de la maîtrise didactique (selon les unités choisies et au moins dans certaines disciplines); de la maîtrise pédagogique des contenus à transmettre; de la maîtrise d'éléments (non articulés entre eux) du processus de formation (analyse des besoins, évaluation, etc.) et le développement de capacités d'objectivation;

- partiellement, selon les enseignements, à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'analyser les enjeux, les contradictions qui traversent le champ de la formation continue et les différents dispositifs;

- à la satisfaction des besoins de formation générale, de développement culturel en Sciences Humaines

- à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale du métier de formateur

### La Maîtrise ne contribue pas :

- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle entendue comme la maîtrise de l'ensemble du processus de formation et la maîtrise relationnelle et communicationnelle de base qui prend appui sur des méthodes issues des approches psychologiques et psychosociologiques et le développement de capacités de subjectivation;

- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'utiliser stratégiquement les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions du système économique et social, de la formation continue, de ses dispositifs et de ses acteurs;

- à la satisfaction des besoins de développement personnel et de développement de sujets sociaux capables de questionner leurs choix, leurs valeurs.

## 2. LES DEMANDES ET LES STRATÉGIES

Les attentes et les stratégies des publics de maîtrise se sont avérées relativement semblables à celles des publics du DUFA mais l'ordre des priorités est inversé. On retrouve, en effet, une demande de certification : c'est la demande que font bon nombre d'enseignants du premier degré qui visent l'obtention de la maîtrise pour tenter les concours. C'est aussi la demande des formateurs d'adultes et des travailleurs sociaux mais elle vient, chez eux, en accompagnement de stratégies professionnelles, défensives s'il s'agit de légitimer une promotion professionnelle, de consolider une position déjà occupée, ou encore de faire face à de nouvelles politiques de recrutement ; offensives, s'il s'agit de rechercher une promotion, d'acquiescer un nouveau statut ou d'occuper de nouvelles fonctions.

A côté de ces stratégies, existe aussi, en maîtrise, une demande de « ressourcement », de réflexion, un temps pour « *regonfler ses batteries* », après avoir travaillé plusieurs années. La maîtrise, comme précédemment le DUFA, servirait alors aux professionnels à faire « *une halte* », « *à remettre son cerveau en route* », à aller réfléchir et respirer ailleurs.

Cette stratégie tient autant d'une fatigue, d'une usure professionnelle, du « burn-out » évoqué dans le DUFC, parce qu'on a trop investi dans une situation professionnelle qui devient de plus en plus difficile à gérer et à supporter, que d'un besoin de développement culturel, d'une usure également mais davantage intellectuelle : on se rend compte qu'on n'a plus le temps de « *se poser* », de lire, de réfléchir, que les connaissances de la formation initiale sont devenues obsolètes et que celles qu'on a grappillées, ici ou là, sont insuffisantes.

C'est le cas fréquent des travailleurs sociaux et des formateurs d'adultes pris dans les urgences de situations professionnelles et sociales inextricables mais ce peut aussi être le cas d'enseignants « *usés à la tâche* ».

Enfin, dernier type de stratégie fréquente dans l'entrée en Maîtrise de Sciences de l'Éducation, c'est celle que relève Luc Decourrière dans son mémoire de DEA<sup>10</sup> et que relèvent aussi les enseignants-chercheurs interviewés : on poursuit le cursus parce que « *la licence s'est bien passée* » ; parce qu'on y a obtenu de « *bons résultats* », qu'on y a appris « *des choses intéressantes* » et parce qu'on souhaite approfondir ce qu'on a seulement « *balayé* » en licence.

---

10 L. Decourrière, *op. cit.*, p. 68-70.



Cousine germaine de cette poursuite d'études est la stratégie, très récente (1992-1993), déjà évoquée, des étudiants qui, n'ayant pu entrer à l'IUFM, poursuivent le cursus et s'inscrivent en maîtrise « *pour ne pas perdre leur temps* ».

En conclusion, on peut souligner, selon les enseignants, quatre types de demandes et de stratégies des publics à l'inscription en maîtrise : des demandes de certification universitaire pour se présenter à divers concours de la Fonction publique ; des demandes de certification davantage axées sur la légitimation ou la promotion professionnelle ; des demandes de ressourcement, de développement culturel formulées par des professionnels qui ont besoin de « *souffler* » et enfin, des stratégies de poursuite d'un cursus qui s'est révélé valorisant et/ou intéressant mais qui est peut-être perçu comme inachevé.

Dix étudiants (formateurs en exercice ou demandeurs d'emploi), invités à se remémorer leur entrée en maîtrise, ont fait une brève synthèse de leur situation professionnelle et de leur cursus de formation ; ce sont ces synthèses que l'on reprend pour présenter leurs attentes et leurs stratégies face au dispositif. De leurs propos se dégagent trois types de stratégies, des stratégies de certification à visée professionnelle de légitimation ou de promotion, des stratégies de poursuite d'études et des stratégies « doubles » à la fois professionnelle et d'entrée dans un troisième cycle universitaire pour faire de la recherche.

Six personnes poursuivent le premier type de stratégies qui présente trois variantes : soit on a obtenu une promotion ou on occupe une fonction pour laquelle on n'a pas le diplôme requis, soit on envisage une reconversion professionnelle et on la prépare par l'obtention d'un diplôme, soit on utilise la formation à des fins directement professionnelles pour élaborer un projet ou pour... régler ses comptes.

Deux personnes sont dans le cas des « promus » :

- LT a 35 ans ; elle a un DEUG de Sciences économiques et un niveau DEUG de sociologie ; en 1991, elle a connu une période de chômage de six mois pendant laquelle elle a cherché à la fois une formation et un emploi. Elle a trouvé les deux : un emploi de Conseiller en formation continue et la Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education. Elle a décidé de s'y inscrire en 1991-1992 parce qu'elle voulait, d'une part, « *continuer à travailler au niveau de l'insertion professionnelle sans faire une formation dans le social* » et, d'autre part, parce qu'elle a obtenu un poste qui requiert un niveau Bac+4. Après la licence, elle ne s'est pas posé la question de continuer ou non : « *parce qu'il y avait cet aspect, si je veux être payée en fonction du poste que j'occupe, être payée plus de 8.000 balles par mois, il fallait que j'ai le niveau du poste* ».

- ND a 56 ans ; elle est formatrice depuis dix-sept ans au CUEEP ; parlant de son parcours, elle dit : « *Il faut commencer par la genèse* ». Commencer par la genèse, c'est avoir quitté l'école à 15 ans en 1954 avec le certificat d'études primaires, avoir fait un an d'école de secrétariat et avoir dû arrêter la formation « *parce qu'il fallait rapporter un salaire à la maison* », avoir travaillé pendant 10 ans comme secrétaire : « *dans un bureau que j'exécrais mais dans lequel j'ai appris beaucoup parce qu'on m'avait mis au courrier et que je devais trier, classer, faire un résumé en 2-3 lignes de chaque courrier arrivé pour chaque destinataire du bureau et parce que tout ce qui entrait dans l'entreprise me passait par les mains et que je gardais, sans en avoir le droit mais en l'ayant pris, toutes les revues, les hebdomadaires, les journaux reçus que je cachais dans mon bureau et que je distribuais ensuite, en les anti-datant, quand je les avais moi-même lus, de la première ligne à la dernière... Y compris des choses ennuyeuses, je lisais tout... C'est une discipline que je m'étais donnée* »<sup>11</sup>.

La genèse, c'est ensuite entrer dans l'enseignement privé, en classe maternelle, grâce à l'obtention d'un Brevet élémentaire préparé par correspondance, puis c'est entrer au CUEEP en 1977, passer l'ESEU en 1982 puis, conseillée par des collègues, s'inscrire en Licence de Sciences de l'Education en 1989-1990, l'obtenir en deux ans et s'inscrire ensuite en maîtrise parce que c'est « *trop bête d'arrêter* », même si le parcours a été et est toujours difficile « *du CEP à la maîtrise, il y a eu de sacrés moments : être un transfuge de classe, c'est être en lutte à l'intérieur de soi, entre le milieu d'origine et la position actuelle, on est un paria et c'est un lieu de souffrances. Je voudrais faire la maîtrise et ensuite arrêter parce que ça suffit : j'ai assez donné* ».

Mais pourquoi cette dépense d'énergie (de 1982 à 1995), pourquoi avoir fait ce parcours... jusqu'à la maîtrise ? « *Mais... parce qu'il le fallait, parce que j'étais la seule formatrice, ici, à noter sur ma fiche : CEP et BE... quoi... donc, je me suis dit : il faudrait quand même que...* » Logique non de reclassement mais de sortie volontaire et volontariste du milieu d'origine qui se paye aussi, comme à chaque fois, de coûts psychologiques et sociaux<sup>12</sup>.

Face à ces deux « promues », deux personnes anticipent l'avenir et préparent la maîtrise pour une reconversion professionnelle :

11 Parcours exemplaire entre l'autodidaxie - je lis de la première à la dernière ligne - comme méthode et l'autoformation comme visée - j'utilise les ressources de l'institution, du poste, dans ses aspects qualifiants (cf. *Educations*, n° 2, L'autoformation, février-mars 1995).

12 V. de Gaulejac, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes, 1987, 308 p.

- PL a 37 ans, elle est éducatrice spécialisée et elle travaillait dans le secteur de la déficience mentale. « *C'est un métier, dit-elle, dans lequel on s'épuise un peu, un métier dont on évalue mal les résultats* ».

Aussi, s'inscrire en formation, servait à se revaloriser, à reprendre confiance en soi, à réinvestir des domaines peut-être plus valorisants, à se reconnaître capable « *sous forme de défi, avec l'impression d'avancer plus vite, d'être seule responsable de ce que je pouvais faire avancer parce que, dans le domaine professionnel, on serait presque tenté de baisser les bras et de se dire que l'on ne peut pas gérer la famille, gérer ce qui se passe au niveau des complexités sociales, des obstacles que l'on ne peut dépasser* ».

Elle vient chercher dans la formation « *de l'air* » : « *j'avais besoin d'aller respirer ailleurs et d'équilibrer les difficultés du travail* » ; des rencontres : « *à l'époque, en 1991-92 et 1992-93, il y avait presque uniquement des professionnels en maîtrise et on pouvait confronter, échanger les expériences, les pratiques pédagogiques et sociales* » ; des connaissances : « *parce que je trouvais qu'après 10 ans de pratique, mes connaissances théoriques avaient pris un coup de vieux ; (...) ce qui me plaisait dans les Sciences de l'Education, c'était les domaines travaillés, j'ai envie de dire que je retrouvais les mêmes domaines que dans ma formation initiale* ».

A ces trois objectifs, s'en ajoute un quatrième qu'elle dit « *lointain mais bien présent quand même* » de reconversion professionnelle : « *c'est-à-dire que depuis plusieurs années, je travaillais avec des pré-stagiaires et que j'avais une fonction de référante, de tuteur par rapport à eux (...) Il y avait donc, pour moi, l'idée d'investir dans la formation pour de futurs éducateurs. C'était un projet à long terme mais je savais que, pour ce projet, il fallait un diplôme de base, celui que j'avais, cinq années d'expérience professionnelle, et puis le niveau Bac+4, c'est-à-dire le DSTS<sup>13</sup> ou... une maîtrise. Pour moi, c'était la maîtrise de Sciences de l'Education* ».

- SV a 30 ans ; elle a passé son baccalauréat en 1983, fait deux années de droit et, en 1987, elle a préparé un DEFA<sup>14</sup> qu'elle a obtenu en 1989. Elle a travaillé comme chargée de mission à la Délégation Régionale aux Droits des Femmes, et une année au Centre de Ressources Pédagogiques régional. Elle est actuellement demandeur d'emploi et bénéficie d'une Allocation-Formation-Reclassement. Pour présenter ses motivations à entrer en maîtriser, il faut, dit-elle, « *commencer par avant la licence* ».

C'est, en effet, à la Délégation Régionale qu'elle prend « *pour la première fois* » conscience qu'elle n'est pas suffisamment diplômée : « *Un poste se libérait comme contractuel Etat et je n'ai pas pu postuler parce que je n'avais pas un niveau validé Bac+3.*

13 DSTS : Diplôme Supérieur du Travail Social.

14 DEFA : Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animateur.

*Là, il y avait une motivation professionnelle. A la fois, je me rendais compte que j'avais le niveau puisque j'occupais le poste et, à la limite, je n'avais pas besoin de ce diplôme pour occuper le poste mais dans le même temps, si je voulais vraiment être contractualisée, il fallait que j'ai le diplôme. C'était une obligation en quelque sorte. Il fallait que je valide, que je mette en adéquation mon niveau professionnel et mon niveau d'études ».*

Elle obtient sa licence en deux ans et dès la seconde année, elle s'inscrit à plusieurs unités de maîtrise. Elle justifie d'abord son inscription en maîtrise parce qu'elle n'a pas trouvé en Licence ce qu'elle cherchait, c'est-à-dire des apports méthodologiques et théoriques appliqués à la Formation d'adultes : « *La licence ne me suffisait pas. J'ai eu l'impression d'avoir fait du bachotage pendant deux ans ; donc d'avoir bossé aux dernières limites, d'avoir appris et retransmis bêtement ce qu'on attendait que je recrache... et, d'autre part, la licence à Lille III était vraiment axée sur la formation initiale et complètement déconnectée de nos préoccupations de professionnels de la formation continue. C'est pour ça, pour ne pas rester en manque que j'ai décidé de poursuivre ».*

Mais elle justifie aussi sa volonté de s'inscrire en maîtrise dans une stratégie à plus long terme : en 1994, elle décide d'arrêter de travailler et prend la décision d'obtenir la maîtrise et de poursuivre sa formation en DEA, pour devenir « formatrice de formateur ».

Elle envisage donc une reconversion professionnelle et, si possible, à l'Université « *pour travailler avec une équipe de recherche de manière plus approfondie ; c'est, je crois, un travail d'universitaire, d'où la volonté de faire la maîtrise, un DEA et... quand je serai grande... pourquoi pas la thèse ».*

Pour ces deux personnes, il y a, à la fois, des objectifs immédiats : se ressourcer, se valoriser pour la première ; atteindre un niveau Bac+4 pour la seconde et des stratégies, plus lointaines de reconversion professionnelle.

Deux personnes, enfin, dans ce groupe, entendent utiliser la maîtrise à des fins professionnelles et/ou personnelles :

- MTM a 42 ans. Elle travaille au Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais, au service du personnel où elle est assistante de formation, responsable des programmes de formation des fonctionnaires de catégorie C. Elle a suivi le cursus DUFA-Licence-Maîtrise de Sciences de l'Education. Elle présente un cas particulier, dans notre échantillon, d'abord parce que, dit-elle, « *la formation se découvre petit à petit ; je n'avais pas du tout pensé à faire le DUFA en entier. J'avais un problème d'analyse des besoins de formation et j'étais venue chercher là une application, un genre de fiche technique, une recette, quoi (...) et j'ai*

*quand même été surprise, agréablement surprise par le DUFA et ensuite j'étais prise au piège ».*

Prise au piège, elle « fait » la licence mais celle-ci ne représentait qu'un « détour culturel » et elle voulait « faire plus ». Alors, elle poursuit le cursus parce que, dit-elle, « je me rends compte qu'il faut sauter de marche en marche et surtout, revenir à ce qui me préoccupe moi, à ce qui correspond à mon travail (...) Et dans la négociation avec les employeurs, il y avait bien quelque chose à donner, à fournir (...) Le détour culturel de la licence, c'est bien, ça a été enrichissant pour moi, c'est la vitrine, mais la licence ne m'avait pas donné tout ce que je voulais, elle nous menait trop loin de la réalité et donc j'avais besoin d'un petit retour et je le cherche dans la maîtrise ».

Le « petit retour » qu'elle cherche, c'est le retour sur sa pratique professionnelle parce qu'elle « veut faire bouger », parce que sa vie professionnelle s'est construite « sur la loi de 70 et cet espoir que ça portait et que ça porte encore », elle veut « faire en sorte que ça marche pour le maximum de personnes ; voilà au niveau professionnel, voilà pourquoi j'ai choisi la maîtrise, parce qu'on ne peut pas faire ça n'importe comment, donc, il faut des connaissances, des apports. Il faut savoir démonter les mécanismes pour pouvoir voir par quel 'biais' on peut faire bouger les choses, sinon quand on ne sait pas, on se plante au niveau de l'organisation, au niveau de ce qu'est la division du travail... on se plante quoi, parce qu'on ne sait pas, alors, on va être mangé sans savoir. (...) La formation, c'est la possibilité de faire prendre conscience : le DUFA n'a pas suffi, la licence m'a donné une culture, peut-être que la maîtrise va me permettre d'analyser plus profondément les conditions de cette prise de conscience... de cette conscientisation professionnelle ».

MTM apparaît ici comme poursuivant un objectif de qualification sociale. Se former, en maîtrise, à et par la recherche, c'est aussi acquérir les connaissances qui permettent d'introduire des changements, réalistes, progressistes, dans son milieu professionnel.

- AN a 48 ans. Il est directeur régional d'un important centre de formation associatif créé en 1982 et installé sur 7 Bassins d'emploi. Auparavant, il était responsable pédagogique d'un autre organisme associatif duquel il a été licencié suite à sa participation à une recherche-action qui a révélé et accentué les clivages existants entre les institutions cofondatrices.

Il fait état de deux objectifs en entrant en maîtrise : d'une part, prendre un peu de recul par rapport à ce licenciement et à tout ce qu'il avait pris « en pleine figure » et, d'autre part, « un objectif non-dit au départ : il fallait vraisemblablement que je règle mes comptes avec moi-même, avec un certain nombre de personnes et avec le milieu associatif, militant, un peu 'borné' ».

Ces six personnes entrent en maîtrise avec des stratégies professionnelles, de légitimation, de promotion, de conduite de projet ou même de règlement de compte ; face à elles, deux personnes font état de stratégies de certification ou de poursuite d'études.

HC a 36 ans ; elle est éducatrice spécialisée, elle a déjà été présentée dans cette recherche puisqu'elle a obtenu le DUFA. A l'issue de celui-ci, elle est entrée en licence puis en Maîtrise de Sciences de l'Education néanmoins ses motivations ne sont guère semblables. Dans le DUFA, elle visait, en effet, une reconversion professionnelle mais, n'ayant pas trouvé d'emploi stable correspondant à ses « *exigences* » dans la formation continue, elle a opté pour des vacances et ne fait plus état de motivation professionnelle pour justifier son entrée en maîtrise. En s'inscrivant dans la formation, elle envisage de poursuivre le cursus parce qu'elle avait « *apprécié* » la licence et qu'elle y avait été sensibilisée à la méthodologie.

Elle s'inscrit en maîtrise pour poursuivre ce cursus, qui lui semble en articulation logique : « *la maîtrise se trouve en synergie avec tout le reste* », et elle continue « *dans la foulée* ». Mais il y a aussi, dans cette inscription, une logique de certification : « *en maîtrise, je sentais que je touchais au but, c'était un diplôme Bac+4 ; une maîtrise, c'est une légitimation, c'est un diplôme qui te place... tu peux postuler... tu es reconnue avec une maîtrise, alors je faisais tout ce qu'il fallait pour...* »

- CL a 36 ans ; elle travaille au service formation de la Délégation Départementale de l'Equipeement où elle est entrée en 1974 ; à partir de 1984, après avoir travaillé sur la communication et l'audiovisuel, elle a animé des stages de formation et quelques années plus tard, a été chargée d'élaborer des plans de formation. S'inscrivant en DUFA, puis en licence, « *puisque'il y avait des équivalences* », elle poursuit son parcours en maîtrise pour « *terminer quelque chose (qu'elle) sait être pratiquement acquis et qu'il suffit d'un petit effort pour aller jusqu'au bout, pour atteindre ce niveau-là* ».

Pourtant, il ne s'agit pas d'un intérêt professionnel car, même si la Direction de l'Equipeement connaît son niveau d'études et les recherches qu'elle réalise, la maîtrise n'y est pas reconnue (pas plus que le DUFA) ; aussi, elle poursuit son cursus dans le but de terminer « *parce qu'on m'avait dit que la maîtrise faisait partie d'un cursus : on allait, en quelque sorte, du DUFA à la maîtrise, alors, l'inscription en maîtrise, c'est la volonté d'aller jusqu'au bout de ce parcours, comme un petit challenge que je me suis donné à moi-même* ».

Face à ces deux étudiantes en recherche de certification, deux personnes présentent une « stratégie double » sans que l'on puisse définir une dominante dans leurs propos qui se situent à la fois dans le court et le long termes.

- VB a 38 ans ; elle a un DUT Carrières Sociales et a travaillé en Centre Social pendant 7 ans mais ne souhaitait pas y rester parce que « *le social, c'est une voie de garage* ». Elle s'inscrit au DUFA sur « *une opportunité* » : la mise en place d'une formation de formateurs de longue durée, prise en charge par l'État et la Région en 1981-1982, au moment du « *dispositif Schwartz* ».

Dès cette inscription en DUFA, elle dit « *savoir* » qu'elle va poursuivre son parcours en licence et en maîtrise parce que son projet a toujours été « *de reprendre des études universitaires, non menées autrefois à cause de ce que l'on appelle, en sociologie, des accidents biographiques* ».

Ses parents, dit-elle, voulaient qu'elle devienne « *prof de fac* » et « *bizarrement* » son propre projet « *retombe* » sur le projet familial « *mais c'est un projet que j'ai maintenant choisi et non un projet qui m'aurait été imposé... j'avais besoin, pour me structurer, de m'opposer à ce projet familial, à ce moment-là, mais ceci dit, c'est bien ce projet-là qui revient par des voies détournées et du temps* ».

Parallèlement à ce projet de reprise d'études universitaires, elle utilise la maîtrise « *comme un tremplin professionnel mais sans trop bien savoir comment m'orienter pour réfléchir en même temps à une orientation professionnelle qui me permettrait d'être quelque part* ».

Dans ce but, elle ne s'inscrit pas seulement en Maîtrise de Sciences de l'Éducation mais également en Magistère de Gestion des Ressources Humaines et en informatique pour « *parfaire, dit-elle, ses connaissances et voir s'il n'y avait pas moyen de trouver des issues professionnelles dans ces domaines* ». En fait, elle ne mènera à terme que la Maîtrise de Sciences de l'Éducation qui la « *passionne* » parce qu'elle se sent « *attirée par la recherche et par les études* », qu'elle a « *toujours considéré la recherche comme faisant partie intégrante de la pratique* » et que « *contrairement à certaines personnes qui reprennent des études et qui font des trucs qui n'ont rien à voir avec leur pratique professionnelle et doivent faire un effort énorme ; pour moi, je vais dire que ça coulait de source ; j'avais toujours, en fait, voulu faire de la recherche* ».

- AH a 41 ans. Il est, depuis un an, « *formateur indépendant* » après avoir été, pendant de longues années, formateur à la Direction de l'Équipement. Il a fait le DUFA, la licence, puis a décidé de poursuivre son cursus en maîtrise. Il annonce un double objectif à son entrée en maîtrise, d'abord la caution que représente le diplôme : « *j'ai besoin d'une caution, sur mon marché de travail. Je suis formateur indépendant, donc j'ai absolument besoin d'une caution. Je n'ai pas fait de grande école... je ne suis pas ingénieur, donc il me faut une caution universitaire à inscrire sur ma carte de visite, DEA de préférence. Ça donne une caution, un sérieux, un diplôme sur une carte de visite* ».

Ensuite, dit-il, il a eu envie de continuer parce que « *ça n'a pas de sens de s'arrêter en licence ; la licence, ce n'est pas une fin en soi* ». Et dans cette stratégie, la maîtrise devient la suite logique de la licence parce qu'il se rendait « *parfaitement compte qu'il manquait un morceau, non pas un morceau mais le ciment pour coller tous les morceaux. Donc, la maîtrise, c'était utiliser ce que j'avais plus ou moins bien appris en licence dans un projet plus général qui m'aurait conduit à produire un mémoire. C'était la représentation que j'en avais en sortant de licence, une année pour boucler ça, pour mettre les morceaux ensemble, soutenir le mémoire et m'arrêter* ».

Mais, au bout de six mois de maîtrise, d'autres projets apparaissent : « *il y a six mois, la maîtrise c'était une fin en soi, parce que, quatre ans (de DUFA et de licence), ça va bien mais maintenant, je me rends compte que la maîtrise est peut-être, elle aussi, une étape, mieux que la précédente mais encore une étape et donc, l'attente est déjà transformée, l'attente c'est peut-être au-delà, le DEA et la thèse (...) c'est la recherche, parce que je suis rentré dans la seringue. Entrer dans la seringue, c'est être dans le truc qui va dans le sens de la sortie, il faut sortir par ce bout-là et pas par un autre, c'est une expression de management ; quand on est dans la seringue, on est dans une opération et on ne peut en sortir que par un bout, celui-là et pas un autre. Ça donne une direction et ma direction, c'est bien DEA-thèse, c'est la recherche... alors, je continue parce que je suis piqué par la maladie* ».

Il faut souligner que dans leurs propos, ces deux étudiants vont au-delà de la question des stratégies initiales d'inscription dans la maîtrise ; leurs demandes se sont transformées sous l'effet conjoint de l'offre de formation, des contenus et du mode de travail pédagogique impulsé par les enseignants.

En conclusion, les stratégies des publics entrant en Maîtrise de Sciences de l'Éducation sont, d'abord et majoritairement, des stratégies professionnelles de légitimation, de promotion ou de reconversion professionnelle ; ensuite, à parts égales, des stratégies de certification, et, à plus long terme, d'engagement dans la recherche.

Les attentes, contrairement à celles du DUFA, sont relativement homogènes : il s'agit d'abord d'atteindre un niveau Bac+4 et d'obtenir le diplôme ; c'est ensuite, pour tous, l'attente d'apports ou d'approfondissements de connaissances en Sciences Humaines, parce qu'on a « *bachoté* » en licence, « *parce qu'on est resté sur sa faim* », « *parce qu'on en veut davantage* », etc. Ces apports de connaissances visent trois objectifs qui ne sont pas contradictoires et qui sont parfois présentés simultanément :



- d'une part, réfléchir, prendre de la distance pour enrichir, améliorer ou théoriser ses pratiques ;
- d'autre part, régler ses comptes, régler une dette par rapport aux études, à l'histoire personnelle, professionnelle ou familiale ;
- et enfin, s'assurer, se réassurer et reprendre confiance en soi.

Outre ces apports de connaissances, la maîtrise, c'est également l'acquisition d'une méthode de travail, l'entraînement à l'utilisation d'une démarche de recherche « scientifique » rigoureuse : « *en maîtrise, il s'agit d'acquérir une démarche de recherche et de l'appliquer sur le terrain. Je crois que c'est ça que j'attends de la maîtrise : on s'aguerrit à l'outil, à la méthode et on doit prouver qu'on est capable de l'utiliser sur un terrain* » (AH, n° 40).

Si on compare ces attentes, d'une part, aux objectifs de la Maîtrise de Sciences de l'Education et, d'autre part, aux objectifs définis dans le référent, on constate que des pans entiers de formation et de qualification sont absents de ces demandes spontanées, ainsi en est-il des besoins de qualification sociale (à une exception près), de maîtrise du processus de formation, de maîtrise pédagogique et communicationnelle, etc. Les demandes des formateurs, en Maîtrise de Sciences de l'Education, s'avèrent donc relativement éloignées de leurs besoins objectifs de formation.

Seule l'analyse des résultats et effets de la formation permettra de montrer en quoi et jusqu'où ces demandes auront été dépassées, modifiées pour permettre l'atteinte de la satisfaction des besoins de formation.

DEMANDES	
<p>En Maîtrise de Sciences de l'Education les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de connaissances, de méthodes et de techniques de recherche en Sciences Humaines ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.</li> </ul> <p>Les publics ont des stratégies professionnelles ou professionnalisantes pour légitimer une situation professionnelle ou se reconvertir et des stratégies de reprise d'études pour accéder à la recherche.</p>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de méthodes et outils d'intervention, de conduite de projets ;</li> <li>- l'acquisition de méthodes et outils de développement personnel et de techniques communicationnelles.</li> </ul> <p>Les publics ne formulent pas de demandes de conduite et d'évaluation de projets novateurs et progressistes.</p>

### 3. LES CONTENUS DE FORMATION

A Lille III, le Guide des Etudes annonce sept séminaires disciplinaires (sociologie, psychologie, histoire, philosophie, etc.) pris en charge par un, deux ou trois enseignants. Aucune indication ne précise les champs d'études et thèmes traités. Treize unités théoriques et dix enseignements méthodologiques sont proposés aux étudiants sans que ne soient précisées les articulations entre séminaires, unités et enseignements méthodologiques.

A Lille I, les contenus et la démarche méthodologique sont présentés pour les trois séminaires thématiques (Enseignement ouvert, Analyse des dispositifs et des pratiques de formation, Formation-emploi) ; les sept unités théoriques et les cinq ateliers proposés annoncent explicitement leur articulation aux séminaires.

#### a) Le séminaire : le moment difficile de la Maîtrise

Deux types d'apports sont faits dans les séminaires : des apports concernant l'objet et la méthode de recherche et un entraînement à l'élaboration d'une problématique de recherche.

Dans le premier cas, les enseignants présentent l'objet-mémoire « *en faisant une séance de consultation* », c'est-à-dire qu'ils viennent avec un paquet de mémoires « *sous le bras* » que les étudiants consultent pour se représenter ce qu'est le « *produit mémoire* » qui leur est demandé. Certains enseignants font ce travail à partir de photocopies ou de cours : « *je fais un cours sur la méthode de recherche, puis des apports sur la méthode d'écriture. Pour tout cela, j'ai un enseignement mais un enseignement méthodologique* ».

Dans le second cas, après une présentation des problématiques des équipes de recherche des laboratoires, les étudiants sont très rapidement « *immergés* » dans le travail de recherche et doivent, dès la seconde séance, présenter une question de recherche et son opérationnalisation.

Pour les étudiants, ce travail de mémoire constitue l'abcès de fixation de la maîtrise et le séminaire fait l'objet de toutes les critiques : soit ils en gardent des souvenirs vagues ou déstabilisants, soit ils se sont sentis incapables de réaliser ce qu'on attendait d'eux parce qu'ils ne « *savent pas faire* », parce qu'ils étaient peu soutenus et peu suivis.

- **Des souvenirs vagues ou déstabilisants** : ceux d'entre eux qui ont obtenu la maîtrise il y a plusieurs années, annoncent ne plus se souvenir du séminaire ou en garder un souvenir « *vague* » : « *Je ne me rappelle que très vaguement du travail du séminaire. Il y a eu une première séance où on a un peu fait connaissance et on a balancé comme ça un*

vague sujet ; l'enseignant a présenté la méthode et les échéances » (VB, n° 39). Ceux qui sont encore dans le dispositif trouvent le séminaire « vague », « flou », « sibyllin », « trop rapide » ; certains reconnaissent avoir été, par ailleurs, « déstabilisés » par la présentation des équipes de recherche des laboratoires : « vous nous avez laissés pantois... on arrive en maîtrise et on a des fantasmes et vous nous présentez des équipes, des travaux en termes d'initiés alors que nous sommes des bleus... ». Et ensuite, ils se sentent « un peu forcés de choisir, comme ça, tout de suite... Chacun vient défendre son truc d'un air de dire : Bon, choisissez, venez chez moi... Mais nous, on ne sait pas ce qu'il y a derrière, ce que ça implique. Il y a une certaine violence dans cette première séance, c'est le moins qu'on puisse dire » (AH, n° 41).

Entre eux, ils s'interrogent, ils se « confrontent » et tentent de « décoder » cette première séance « bien déstabilisante ». Pour eux, se pose, dès ce moment, un double problème : ils sont venus en maîtrise avec « un petit sujet dans la tête » et ils se demandent où ils vont bien pouvoir le « caser » d'autant plus qu'ils ne sont pas très sûrs d'avoir bien compris ce que les enseignants-chercheurs leur ont asséné.

- Ensuite « **ils ne savent pas faire** » et ils ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux ; la méthodologie de la recherche les déroute : « L'enseignant nous dit : 'vous avez vaguement une idée, quelque chose qui pose problème, vous vous posez une question et derrière la question, il y a un problème ; c'est quoi votre problème ?' Mais ensuite, tout se complique entre dire : 'Voilà ma question, voilà mon problème' et puis dire quelles sont les hypothèses, les variables, les indicateurs de vérification... C'est l'énigme du Sphinx » (HC, n° 38).

« Ils pataugent » et l'opérationnalisation s'avère encore plus difficile que la délimitation de la question de recherche : « il fallait définir les variables et moi j'avais fait toute une liste disant, par exemple, que le sexe et l'âge pouvaient avoir joué, être un frein dans la professionnalisation, etc. Mais l'enseignant disait : 'Ça ne va pas, je ne vous demande pas de lister toute une série de variables, il faut les opérationnaliser'. J'avais du mal à m'expliquer les bêtises que j'avais faites. Quand il disait opérationnaliser, pour moi, ça voulait dire qu'il fallait voir tout ce qui pouvait peser, être important, c'est après que j'ai compris qu'il voulait que je réponde à la question : pourquoi je posais le sexe et l'âge comme variable » (LT, n° 44). Cette phase d'opérationnalisation leur apparaît difficile parce qu'ils ne se sentent pas « légitimement le droit » de dire que telle ou telle variable peut jouer sur tel ou tel problème : « Et tu te dis mais, pourquoi, moi, d'emblée, je vais dire que cette variable est importante ?... Au nom de quoi, moi, je peux dire que ça doit jouer ?... Il faut d'abord que je fasse des lectures, des recherches, une étude au préalable pour montrer que cette variable a de l'importance » (ND, n° 45).

Le travail demandé leur apparaît à la fois difficile et ambigu ; d'une part, la démarche est très scientifique, presque formaliste et, d'autre part, on leur demande d'avancer « *sans légitimité* » des variables influentes. Et ce travail leur semble d'autant plus difficile qu'ils se sentent peu soutenus et peu suivis dans le séminaire.

• **Enfin, ils sont peu soutenus et peu suivis** : pour eux, il s'agit d'un travail nouveau, d'une « *terra incognita* » : « *on nous demande de faire des hypothèses, des typologies, mais on ne sait pas et le cours de méthodologie ne nous aide pas parce que c'est un cours magistral sur l'opérationnalisation. L'enseignant fait son cours, avec beaucoup de brio d'ailleurs, mais en extériorité* » (HC, n° 37).

« *Il va très vite, il décortique tout le bazar d'un seul coup mais il travaille sur l'opérationnalisation méthodologique alors qu'en fait, ce que j'attendais, moi, c'était peut-être du débroussaillage... J'avais besoin qu'on me pose des questions parce que je ne savais pas très bien sur quoi travailler, je tournais autour, j'avais besoin qu'on m'aide à cerner un objet de recherche* » (HC, n° 37).

En fait, certains, lorsqu'ils rendent leurs premiers écrits, ne sont pas sûrs d'eux, ils doutent du sujet choisi, le voient « *se rapprocher et s'éloigner tour à tour* », aussi ils voudraient « *en parler, échanger avec l'enseignant, avec les autres étudiants pour que ceux-ci questionnent, interpellent, pour que le travail d'émergence puisse avoir lieu* ». Bref, ils manquent de temps, manquent de confiance en eux, manquent de travail coopératif « *même entre nous, sans le prof* », manquent de soutien dans cette première phase qui leur apparaît à tous « *difficile* », « *mal vécue* », « *angoissante... paniquante parce qu'on pense toujours ne jamais y arriver, ne pas réussir à être au point* ».

Le travail méthodologique du séminaire, le retour de l'enseignant leur apparaissent « *désincarnés à un moment où, humainement, on a besoin d'être rassuré* », « *ça devient de la froide méthodologie et si l'on n'a pas compris, se posent de réels problèmes parce qu'après ces quatre-cinq séances, c'est du suivi individuel* ».

Neuf étudiants sur les dix interviewés annoncent avoir été ou être peu suivis dans la maîtrise, que ce soit par le directeur de mémoire ou par le « référent-mémoire » : « *Franchement, je n'ai jamais été beaucoup aidée par le directeur de mémoire... C'est quelqu'un de très occupé... L'impression que j'en conserve, c'est qu'il sortait trois phrases de son chapeau mais moi, je ne m'appropriais pas forcément ce qu'il disait* » (VB, n° 38).

« *J'ai vu une fois mon référent-mémoire pendant trois quart d'heure. Bon, elle m'a renvoyé un écrit et je l'ai revue une seconde fois, deux mois après. Je crois que, pour l'ensemble du travail de maîtrise, on s'est vu trois fois* » (PL, n° 40).

Bref, ils se sentent seuls, un peu abandonnés : « *C'est la règle du jeu mais quand on ne voit pas beaucoup l'enseignant, c'est une règle qui devient sanction* » ; d'autres recon-

naissent que « *dans le suivi individuel, il ne faut pas se leurrer, tu es beaucoup suivi si tu rends beaucoup d'écrits, tu n'es pas suivi du tout si tu ne rends rien du tout* » (LT, n° 44) ; d'autres encore, au contraire des précédents, apprécient l'autonomie laissée dans le travail même s'ils en soulignent les limites : « *on est autonome, c'est bien parce qu'en tant que formateurs et qu'adultes, on a besoin de ce type de rapport, ça c'est l'avantage ; l'inconvenient, c'est qu'on risque de laisser tomber* » et d'autres, enfin, résolvent leurs problèmes en allant voir « *ailleurs* » : deux étudiantes, sur les dix rencontrés, sont « *allées chercher* » une aide à l'extérieur, soit auprès d'un enseignant de Sciences de l'Education, soit auprès d'un enseignant-chercheur extérieur et c'est avec eux qu'ils ont défini le sujet, précisé les hypothèses, obtenu des bibliographies, bref, obtenu ce qui leur manquait auprès de leur directeur de mémoire « officiel ».

Le séminaire est donc perçu, par les étudiants, comme le lieu central de l'élaboration de leur recherche mais mal géré, peu opérationnalisé, il ne leur procure pas l'aide qu'ils pourraient en attendre, ainsi certains mettront quatre mois à opérationnaliser leur question de recherche, d'autres, un an et plus, d'autres changeront de sujets de multiples fois pensant ainsi résoudre leurs problèmes et d'autres, enfin, abandonneront la formation et disparaîtront « *dans la nature* ».

## **b) Les unités théoriques : des apports de connaissances**

D'une manière générale, ces unités constituent des apports de connaissances peu articulés aux sujets de mémoire choisis par les étudiants. Ces unités sont prises en charge par les étudiants ou par les enseignants eux-mêmes.

Dans le premier cas : « *C'est d'une rigidité dogmatique qui me fait rougir, mais c'est ça aussi ; j'ai envoyé les gens dans les bibliothèques, consulter des fichiers... je leur ai dit : 'Bon, eh bien, vous ne perdrez pas votre temps, chacun fera un exposé'. Pour un groupe de 25 étudiants, chacun prépare un exposé et assiste à 24 autres* » (CM, n° 31).

Dans le second cas : « *Je vise à leur faire découvrir une histoire des sciences, donc, les connaissances scientifiques sont prises dans une histoire et cette histoire est très déterminée par les manières de penser des différentes époques qui se succèdent (...) Mon but était d'éclairer ça, ce qui est important pour un formateur, pour un éducateur* » (CK, n° 35).

Chaque enseignant, dans son domaine, dans sa discipline, amène donc sa « *petite pierre* » à l'élaboration du « *bagage culturel, de la culture savante dont semble manquer*

*les étudiants de Sciences de l'Education* » ; les enseignants qui affichent ce type de point de vue trouvent, par ailleurs, que « *le cursus qui n'a pas de DEUG devrait peut-être développer davantage ces apports théoriques...* ».

Dans les propos des étudiants, on retrouve cet apport de connaissances, ce besoin d'enrichir, de développer leurs connaissances, le besoin de connaître les courants scientifiques des diverses disciplines des Sciences Humaines, les résultats des recherche : « *On savait qu'on allait approfondir les choses qu'on avait seulement abordées dans le DUFA et comme il se doit, il y a eu de l'inattendu, il y a eu des choses sur lesquelles on a réfléchi alors qu'on pensait les avoir acquises, en avoir fait le tour, ça rebondit, c'est intéressant* » (AH, n° 41).

Bref, ils réfléchissent, ils fabriquent comme le soulignent plusieurs d'entre eux, leurs fondations, le « *béton* » de leurs connaissances et cela, avec deux types d'objectifs.

Pour certains, il s'agit d'objectifs directement professionnels : les unités théoriques les intéressent parce qu'elles se rapportent à la formation continue, à ses enjeux, à l'alternance, à ses intérêts et ses limites, à la qualification sociale, à l'entreprise, etc. Toutes choses qui les intéressent, les interpellent et enrichissent leur réflexion professionnelle.

Pour d'autres, il s'agit d'objectifs d'enrichissement personnel, culturel : « *J'ai fait l'unité de philosophie de l'éducation d'abord parce que je ne l'avais pas faite en licence et ensuite, parce que j'avais entendu dire tellement de choses positives sur le travail réalisé dans cette UC ; j'ai choisi l'adolescent et la crise de la culture ; bien sûr, il y a des liens avec ma profession (éducatrice) mais c'est beaucoup plus pour l'intérêt de l'approche transdisciplinaire* » (PL, n° 40).

Tous les étudiants le soulignent, dans ces unités théoriques, ils viennent pour apprendre, pour acquérir des connaissances, pour théoriser, pour réfléchir à partir des résultats de recherches et modes de pensée des Sciences Humaines.

Néanmoins, ces enseignements, laissés à peu près au choix des étudiants (contraintes d'emploi du temps, intérêt pour une discipline, relation affinitaire avec un enseignant, etc.) peuvent conduire à des émiettements si on se place du point de vue de l'articulation avec un champ disciplinaire ou thématique. Les cohérences, non construites par les enseignants, seront à construire, ou non, par les étudiants selon leurs dispositions et leurs disponibilités.

### **c) Les enseignements méthodologiques : des analyses contrastées**

Peu d'enseignants ont développé les contenus des ateliers : il s'agit, pour tous, de faire acquérir une technique ou une méthode de recherche, à la fois en présentant ses fondements théoriques et épistémologiques et en permettant aux étudiants d'élaborer, voire de

tester leur propre outil de recherche ; ces enseignements sont, pour un certain nombre, bipolaires : pratiques d'enquêtes et traitement des données, méthodologie de recherche et ingénierie en didactique des disciplines, entretien et analyse de contenu, etc.

Les ateliers, plus que les unités théoriques, ont, selon les propos des étudiants interviewés, subi les fluctuations de l'histoire. Dans l'échantillon de la recherche, trois sous-groupes apparaissent :

- les étudiants qui ont obtenu leur maîtrise dans les années 1989-1991 et qui ont suivi deux ateliers et se déclarent satisfaits ;
- les étudiants qui ont suivi les ateliers en 1992-1993, période d'augmentation des effectifs et de désorganisation pédagogique ;
- et enfin, ceux qui sont entrés dans le cursus en 1993-1994 et ont suivi un atelier à Lille III qu'ils ont abandonné ou ont complété l'année suivante à Lille I.

Dans la première période, les étudiants sont satisfaits (AN, VB et HC) ; ils reconnaissent les acquis de ces ateliers : en terme d'apport de connaissances et d'entraînement à la réalisation de leurs propres entretiens, de leurs outils, grilles d'entretien et d'analyse : « *on a travaillé sur des entretiens réalisés pour l'ouvrage « L'Autre Jeunesse » et sur la grille réalisée pour nos propres travaux : on l'a travaillée en cours puis on devait la présenter à l'ensemble du groupe et montrer en quoi les questions collaient aux hypothèses, en quoi la démarche était cohérente pour démontrer les hypothèses* » (VB, n° 39). Ce qu'ils apprécient, c'est le travail réalisé : « *sur le sujet précis qui était le nôtre* ».

Dans la seconde période, la situation pédagogique s'est détériorée, les effectifs ayant augmenté, les ateliers accueillent entre 60 et 80 personnes, ils fonctionnent mal, les étudiants en subissent les conséquences et sont mécontents (ND, PL). Pour réaliser leur mémoire, recueillir et analyser leurs matériaux empiriques, ils ont fait des lectures ou cherché de l'aide auprès d'enseignants compréhensifs : « *J'ai vraiment souffert parce que je n'avais rien alors, j'ai lu, j'ai lu et ça m'a été très utile... et un enseignant m'a dit que je pouvais revenir le voir si je rencontrais des difficultés et je suis revenue le voir deux fois* » (PL, n° 40).

Dans la troisième période, la situation est tout à fait détériorée ; les ateliers accueillent plus de 100 personnes : « *c'était un cours très mécanique et dans les sous-groupes de travail que l'enseignant a tenté de créer, c'était la débandade : l'atelier avait commencé en même temps que le séminaire et l'enseignant nous demandait de faire des grilles d'entretien sans que la problématique ne soit vraiment définie* » (SV, n° 43).

Aussi, les étudiants les abandonnent, travaillent comme précédemment en autoformation ou changent d'Université et vont s'inscrire dans les ateliers de Lille I dont ils se déclarent « *satisfaits parce qu'ils fonctionnent avec trente personnes, avec des sous-groupes centrés sur le travail à réaliser* ».

La croissance exponentielle des effectifs pose des difficultés d'encadrement pédagogique et il s'y ajoute des difficultés d'articulation : dans le cursus, entre la licence et la maîtrise ; dans la maîtrise elle-même, entre séminaires, ateliers et unités d'enseignement.

#### **d) Les articulations : l'Arlésienne de la Maîtrise de Sciences de l'Education**

Dans la première période de la Maîtrise de Sciences de l'Education (1985-1989), un collectif d'enseignants avaient recréé, peu ou prou, le GDR ; cette articulation avait plus ou moins bien fonctionné pendant plusieurs années et avait induit un peu de cohérence dans le cursus, mais elle s'est délitée au fil du temps. C'est cette articulation qu'a tenté de reconstruire le département Sciences de l'Education de Lille I dans sa nouvelle maquette, mais le modèle est trop récent pour avoir fait ses preuves et c'est davantage le modèle antérieur et ses difficultés que décrivent et analysent les enseignants et les étudiants. Les positions, face au souci d'articuler le cursus, sont diverses.

Certains enseignants ne se préoccupent pas d'articuler les enseignements des unités théoriques aux *séminaires* et aux objets de recherche des étudiants : ils s'en désintéressent et les ignorent, le plus souvent, dès lors que « *de toute façon, ça n'est pas la règle, ça n'est pas à faire* ». Parfois, et « *un peu par hasard, les unités théoriques tapent bien dans le sujet choisi et l'étudiant peut faire son beurre de tout ce qu'il apprend* » (BE, n° 34).

D'autres enseignants tentent des articulations mais leur effort est, de fait, rarement couronné de succès dès lors que la logique d'initiation à la recherche et d'articulation des contenus entre en contradiction avec la logique d'obtention du diplôme qui, elle, est « *directement liée à la logique de gestion des emplois du temps : dans ce cas, et c'est le plus fréquent, les étudiants garnissent leur portefeuille du nombre d'unités requis* » (CK, n° 34).

Dans les séminaires, les unités théoriques, les ateliers, les enseignants rencontrent de nombreux cas : des étudiants présents dans une unité disciplinaire d'approfondissement qui n'ont jamais participé aux unités d'initiation ; des étudiants présents dans un séminaire ou un atelier par commodité d'emploi du temps ; des étudiants présents dans un atelier sans avoir de sujet, sans avoir de dossiers « *il n'y a aucune coordination ; l'étudiant est incapable de présenter un sujet cohérent, un texte corrigé... bref, c'est de la soupe !* » (IG,





n° 33). Et une soupe bien indigeste au goût des étudiants dès lors que les divers ingrédients ne mitonnent pas ensemble.

Les ingrédients de la maîtrise n'ont pas grand chose à voir avec ceux de la licence : « *en licence, toutes les UC ou presque, concernaient la formation initiale, le système scolaire ; c'était de la transmission de connaissances, de l'enrichissement culturel et la validation consistait à montrer l'acquisition de ces connaissances ; c'est bien ce qu'on nous a demandé aux examens* » (CL, n° 46). En maîtrise, on leur demande un tout autre travail, la mobilisation de connaissances, de méthodes et d'outils pour réaliser une recherche et produire des connaissances.

Rien dans la licence ne permet de préparer le travail de maîtrise et le décalage est trop grand pour ne pas provoquer des sentiments de rupture et des difficultés pédagogiques.

Ensuite, les unités théoriques de la maîtrise apparaissent peu articulées, voire franchement déconnectées du séminaire : « *Pour moi, les unités théoriques sont complètement déconnectées du séminaire ; ce n'est pas la même formation. Les unités n'aident en rien par leur contenu, elles sont le plus souvent assez éloignées de la préoccupation de nos mémoires, c'est un travail en plus* » (LT, n° 43). En bref, « *C'est comme si chaque enseignant avait sa discipline, menait son propre enseignement sans se préoccuper de ce que font les autres, du reste du dispositif. On n'a pas l'impression qu'il y ait concertation, ni connexion dans tout ça* ». Les étudiants relèvent là ce qui était déjà apparu dans le DUFA : le problème des formations organisées par unités capitalisables ; ces difficultés étant accrues par l'appartenance de la maîtrise aux Sciences de l'Education, et à Lille III, par la démultiplication et l'amplitude de l'offre de formation.

En conclusion, la Maîtrise de Sciences de l'Education mobilise :

- des savoirs épistémologiques, des théories de la connaissance scientifique permettant aux formateurs de situer les intérêts et limites des savoirs scientifiques pluridisciplinaires qui leur sont proposés ;
- des savoirs méthodologiques généraux, sous-tendus par leurs cadres de références théoriques ;
- des résultats de recherche dans les principales Sciences Humaines en les référant à leurs cadres de références, à leurs conditions de production. Résultats de recherche qui permettent aux formateurs d'enrichir, d'éclairer leurs pratiques professionnelles et de développer une « ouverture culturelle » ;
- des techniques de recherche référées aux points précédents et permettant aux formateurs de mieux comprendre les usages, intérêts et limites de ces techniques.

Par contre, la maîtrise ne mobilise pas les méthodes de développement personnel, relationnel et communicationnels ; elle mobilise peu (sauf dans le cadre du mémoire, selon le sujet choisi) les savoirs pratiques, les analyses professionnelles, sociales, culturelles des formateurs. Ne visant ni l'analyse, ni la transformation des pratiques éducatives et pédagogiques des formateurs, elle ne se fonde ni sur leurs connaissances, ni sur les réalités institutionnelles qu'ils connaissent, ni sur leurs pratiques pédagogiques. En outre, le dispositif apparaît éclaté, émiétté en ce qui concerne la maîtrise proposée par l'UFR de Lille III et assez peu articulé dans les deux Universités ; en ce sens, la Maîtrise de Sciences de l'Education apparaît largement inadéquate à la satisfaction des besoins de formation de formateurs.

CONTENUS	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education est adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition d'une méthodologie de recherche : problémation, opérationnalisation, conceptualisation, formalisation ;</li> <li>- à l'acquisition d'une technique de recherche en Sciences Humaines : technique quantitative ou qualitative ;</li> <li>- à l'acquisition de savoirs épistémologiques (appliqués à l'Education, aux Sciences Humaines), de savoirs méthodologiques, de résultats de recherches pluridisciplinaires peu articulés entre eux.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education n'est pas adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la prise en compte des savoirs professionnels et sociaux des personnes en formation ;</li> <li>- à l'acquisition de méthodes, techniques d'intervention qui prennent appui sur les connaissances psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques.</li> </ul>

#### 4. LES POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Les points d'ancrage du travail pédagogique se situent dans les savoirs disciplinaires, épistémologiques, théoriques, conceptuels, empiriques (résultats de recherche), et dans les savoirs méthodologiques et techniques.

Il existe des savoirs constitués, maîtrisés par les enseignants que les étudiants ont à acquérir pour valider leurs unités, conduire et nourrir leur mémoire. Quand les savoirs professionnels sont mobilisés, ils sont confrontés aux savoirs constitués.

Dans les trois composantes de la maîtrise (unités théoriques, séminaires, ateliers), les formes pédagogiques diffèrent selon les contenus et méthodes à transmettre. Si elles sont plus ou moins unidimensionnelles dans les unités théoriques et les ateliers, elles sont, par contre, multidimensionnelles dans les séminaires.

Le cours magistral constitue le moyen de travail pédagogique le plus répandu dans les unités théoriques ; il peut prendre trois formes : « *le topo fait par l'enseignant, l'exposé fait par un étudiant ou le travail thématique présenté par un groupe d'étudiants* ».

Rarement utilisé dans sa forme canonique ex-cathédra, le cours magistral est, le plus souvent, suivi de questionnements et de débats, plus ou moins organisés et normalisés : « *la consigne générale est que les étudiants interviennent librement quand bon leur semble mais très systématiquement, je leur donne la parole en début et en fin de séance* » (CK, n° 35).

Parallèlement aux unités théoriques, d'autres formes de travail sont utilisées dans les ateliers, qui les apparentent davantage aux travaux dirigés.

Deux objectifs sont visés dans les ateliers, acquérir une méthode ou une technique de recherche et s'entraîner à l'utiliser. Dans ce cas, les enseignants « *alternent les genres* » faisant succéder des temps de cours, des travaux de sous-groupes et des aides individuelles : « *Ça ne me gêne pas d'aller au tableau pour un exposé théorique ou théorique appliqué mais, dans ce cas, je klaxonne : 'Votre attention, s'il vous plaît' et je signale que ça vaut le coup de prendre des notes* ». Lors des « *topos* », les enseignants développent des sujets qui font « *partie du planning* » ou pour lesquels « *il est apparu des carences* » (BE, n° 34).

Lorsque la difficulté est spécifique à un sous-groupe, les enseignants le « *prennent dans un petit coin et expliquent* ». Enfin, ce travail comprend fréquemment une partie d'accompagnement qui concerne « *les propres affaires des gens et là, l'aide est multi-forme, je réponds à la demande* ».

Bref, c'est du travail de « *pompier* » qui n'est possible que lorsque les étudiants ne sont pas trop nombreux et qu'ils sont entrés au début de l'atelier, parce que « *certaines dé-*

*barquant dans les dernières séances, essaient de se lancer dans le truc sans les apports théoriques, obligent l'enseignant à faire des allers et retours incessants et là, c'est tuant » (BE, n° 34).*

Comme dans les ateliers, l'objectif visé dans les séminaires consiste à entraîner les étudiants à s'approprier une démarche de recherche scientifique. Pour atteindre cet objectif, les enseignants « *mixent* », le plus souvent, plusieurs formes de travail : topos méthodologiques et exposés théoriques, travail de sous-groupes et suivi individuel. Il n'est pas rare que le « séminaire » ne consiste qu'en une demi-douzaine de séances collectives, c'est même officiellement le cas à Lille III. Pour pallier cet inconvénient, plusieurs enseignants font le choix, quasi exclusif, du suivi individuel par entretien et de sa variante « épistolaire ».

Le suivi individuel consiste en une forme de tutorat personnalisé ; le « maître de recherche » accompagne le parcours initiatique de son disciple et celui-ci peut « *consulter* » autant que bon lui semble. Et de fait, souligneront les partisans de la méthode, la fréquence des rencontres, les « *navettes* », les allers et retours entre enseignants et étudiants sont très importants.

Une variante de ce suivi par entretien consiste à travailler par allers et retours de documents ; certains étudiants privilégient ce type de travail qu'encouragent ou exigent, selon les cas, les enseignants : « *il faut des écrits, le restant c'est du baratin ; les écrits donnent lieu, le plus souvent, par retour du courrier, à des commentaires, annotations, conseils et si le problème apparaît franchement grave, on envisage l'entretien... parce qu'il y a trop de monde et que ça représente un travail énorme* » (IG, n° 33).

Tous les enseignants soulignent l'investissement que représente l'accompagnement d'une démarche de recherche, c'est « *entre 50 et 100 heures selon les étudiants... comment voulez-vous qu'on suive plusieurs étudiants sur 20 heures alors... quand j'ai fini le service dû, je reçois les étudiants comme ça* » (CM, n° 31).

D'année en année, avec l'augmentation massive des étudiants mais aussi l'augmentation massive des enseignants à Lille III : « *nous étions 7 en 1987 et nous sommes 16 aujourd'hui ; il est légitime que chaque maître de conférences ait la direction d'un séminaire de maîtrise et de mémoires mais ce souci légitime entre en contradiction avec les limites de l'enveloppe budgétaire... Enfin... c'est un frein et ce défaut, c'est un défaut de construction de la maquette* » (CM, n° 31), les conditions de travail se sont détériorées faisant du travail d'accompagnement un bénévolat militant et des ateliers, des unités d'enseignement en lieu et place de l'apprentissage et de l'entraînement.

Deux contraintes se croisent ici, le souci de permettre à tous les enseignants-chercheurs de diriger des maîtrises et la contrainte budgétaire globale qui conduit à gérer au plus près des moyens, d'où le contingentement à 20 heures. Cette stratégie classique d'émiettement des moyens et de saupoudrage, si elle ménage les enseignants sans les satisfaire peut être tout à fait contre-productive pour les étudiants, par ailleurs, en plus grand nombre et distribués de façon plus ou moins aléatoire dans différents séminaires qui accueillent 4 à 25 personnes.

Tout ceci conduit un enseignant à conclure : « *on s'adapte mal à ces effets de masse, c'est-à-dire qu'on s'adapte dans la souffrance et la dégradation des conditions pédagogiques* » (BE, n° 34). Mais ceci étant, si les enseignants sont en souffrance, ce sont les étudiants qui risquent fort d'être pénalisés, au premier chef, de cet état de fait.

Pour faire face à cette situation, les étudiants « *se débrouillent* » et usent de divers moyens : travail autonome, travail collectif, groupes de production. Ces moyens sont à référer à la date d'inscription dans le cursus, ainsi les pratiques coopératives sont davantage le fait des derniers arrivants, les plus anciens n'y font pas référence mais développent des pratiques d'autonomie.

La maîtrise, en effet, que ce soit dans les unités théoriques, dans les ateliers et d'autant plus dans les séminaires, génère le développement du travail personnel autonome. Certains étudiants disent l'avoir « *senti* » dès leur entrée dans le cursus : « *je me suis dit : tiens, on passe à la vitesse supérieure, tant du point de vue des contenus que du point de vue des modes de travail : pas de touriste en maîtrise, on arrive en cours en ayant travaillé. C'est très différent de la licence. Chaque unité demande un travail de lecture, de préparation, un travail personnel* » (PL, n° 40).

Et si certains, parmi les plus anciens, s'estiment isolés, la plupart apprécient cette part laissée à l'autonomie et s'y retrouvent bien ; au besoin même, ils la revendiquent dans les unités qui fonctionnent « *comme une classe* ». Quand on les contraint à des lectures imposées, répétitives, ils « *s'énervent* » : « *j'avais parfois envie de dire : laissez-moi tranquille, je veux suivre ma formation comme je l'entends (...) cette obligation de lecture et la question de l'enseignant : qui a lu son texte ? c'est presque un retour en formation initiale* » (LT, n° 44).

Bref, ils sont en maîtrise, ils veulent apprendre par eux-mêmes, sans coercition, ni contrôle et même, parfois, ne pas apprendre : « *c'était beaucoup plus facile dans un amphithéâtre de 300 personnes, c'est beaucoup plus contraignant de venir à un groupe de 30. Dans un groupe de 30, avec cette méthode, on était quand même fortement dirigé par l'enseignant et dépossédé, un peu, de la démarche de formation* » (LT, n° 44).

Cette volonté de responsabilité de la formation est respectable, l'analyse de l'étudiante est cependant fort ambiguë, elle souligne, en effet, un peu plus tard dans l'entretien,

que les règles d'évaluation de l'unité ayant été fixées, elle ne souhaitait pas « *qu'on (l') enquiquine avec les enseignements* ».

Nous serions là dans le type même de l'utilisation du système universitaire par des « *potaches* » qui visent la certification et non la formation. L'annonce de l'autonomie et de la responsabilisation de la formation peut donc cacher des tactiques et des stratégies contradictoires, de formation personnelle ou de validation a minima.

Par ailleurs, parallèlement au travail personnel, les étudiants développent des stratégies de travail coopératif. Cette forme de travail est relativement récente, elle est fréquemment le fait « *d'anciens dufistes* » qui se connaissent de longue date et ont décidé ensemble de poursuivre leur parcours de formation, en licence d'abord, puis en Maîtrise de Sciences de l'Éducation. Ce sont de « *petites bandes* » à géométrie plus ou moins variable, qui ont fait leurs preuves, qui réunissent quelques personnes qui ont l'habitude de travailler ensemble : « *un groupe de copains mais aussi un groupe où on travaille, on s'aide, on se communique les lectures... C'est vraiment de la co-formation c'est-à-dire des explicitations... Nous bossons les exercices ensemble... nous réglons ensemble les problèmes d'administration, de la formation... on arrive à réguler tout ça entre nous, avec le téléphone, les bouffes ensemble* » (MTM, n° 42).

Se connaissant depuis trois ou quatre ans, ils se comprennent à demi-mot, usent de codes : « *je veux dire par là qu'on sait très vite où on est... Bien sûr, on n'est évidemment pas au même point de notre recherche mais ça n'a pas d'importance, on arrive à faire les passerelles. Si soi-même, on n'y arrive pas, il y a un autre qui dit : mais si, il faut faire comme ça* » (AH, n° 41). Ces « *petites bandes* » dynamiques posent d'ailleurs bien des problèmes aux étudiants qui n'en font pas partie : « *dans la maîtrise, il faut dépasser le bloc des dufistes parce qu'il y a une connivence et une connaissance entre eux qui fait que, quand on n'y participe pas, on peut se sentir exclue* » (SV, n° 43).

Enfin, le travail coopératif peut être lui-même encouragé par des enseignants et développé au sein d'unités de production ou de collectifs de recherche.

En effet, chez les enseignants, les étudiants ont repéré deux types de pratiques pédagogiques : « *il y a ceux qui se situent dans le transmissif, comme dit Marcel Lesne, c'est l'enseignant vers les étudiants et, s'il y a des échanges, cela reste dans le cadre du cours et organisé par l'enseignant, et il y a ceux qui font de l'entraînement, qui organisent des groupes de production, presque du travail appropriatif ; il y a un enseignement, forcément, mais il y a aussi du travail de sous-groupes, d'élaboration, de réalisation et c'est appliqué à nos propres affaires* » (LT, n° 44).

Ce mode de travail, qui existe surtout dans les ateliers, a été également développé en séminaire et dans quelques unités théoriques qui visent une production individuelle et collective.

Dans ce cas, les étudiants acceptent le contrôle, acceptent de s'investir, de prendre leurs responsabilités. Les étudiants qui, précédemment, ne voulaient pas « retourner à l'école » acceptent, là, de travailler, de s'investir : « *c'est un groupe de production, il fallait acquérir, s'approprier des connaissances et être capable de les transmettre d'abord au sous-groupe dont on faisait partie et ensuite ensemble au grand groupe en ayant fait de toutes les productions individuelles un tout dynamique et cohérent* » (LT, n° 44).

Ainsi, par divers moyens, les étudiants de maîtrise sont parvenus à se prendre en charge et à pallier les difficultés du dispositif.

Cependant, pour une formation de formateurs qui vise la satisfaction des besoins objectifs de formation, le véritable point d'ancrage du travail pédagogique réside dans les conditions de vie réelle, personnelle, professionnelle et sociale des personnes en formation. Or, ce n'est pas le cas de la Maîtrise de Sciences de l'Education. Dans cette formation, le but visé consiste à faire acquérir des savoirs et savoir-faire et à mettre en oeuvre une méthode de recherche en Science Humaines afin de produire de nouvelles connaissances ; le point d'ancrage de la formation est donc l'état d'avancement des connaissances, méthodes, savoirs et savoir-faire des Sciences Humaines.

Il n'est question ici ni de « faire du sujet » (DUFC), ni de viser « l'acteur social » (DUFA) mais de s'approprier des savoirs et de développer des capacités de chercheur en Sciences Humaines. La formation ne se donne, de manière explicite, aucun objectif de « conscientisation », ni même d'action, elle vise, par l'acquisition de connaissances et une pédagogie de l'entraînement à la recherche, le développement de capacités à mettre à distance et à analyser, à élaborer un protocole de recherche, à réaliser et formaliser la démarche et ses résultats, à produire de nouveaux savoirs et permettre ainsi aux professionnels, par rebonds, de questionner leurs pratiques, de rompre avec les présupposés dominants et de faire une « re-lecture » de la réalité sociale ; en cela, la Maîtrise de Sciences de l'Education contribue à la satisfaction d'une partie des besoins de formation de formateurs. Néanmoins, dès lors qu'elle mène seulement une démarche de recherche et non une action transformatrice, fondée sur les réalités professionnelles et sociales des formateurs, mise en oeuvre lors de situations d'alternance permettant les allers et retours théorie-pratique, la Maîtrise de Sciences de l'Education ne peut satisfaire les besoins de formation de formateurs.

<b>LES POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE</b>	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique de la maîtrise se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur l'état d'avancement de la recherche, des savoirs méthodologiques et techniques des Sciences Humaines ;</li> <li>- sur le développement d'un travail personnel, autonome et de pratiques d'autoformation ; sur suivi individuel et/ou collectif ; sur l'organisation plus ou moins incidente de travaux coopératifs et sur le développement de pratiques de co-formation</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique de la maîtrise ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des conditions réelles de vie professionnelle, sociale des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social ;</li> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des interactions et interrelations des personnes et du groupe en formation ;</li> <li>- sur la mise en oeuvre d'une alternance réelle ou au sens large entendue comme jonction de la formation avec les situations de vie professionnelle et sociale des stagiaires</li> </ul>



## 5. LES SAVOIRS ET LE RAPPORT AUX SAVOIRS

On a déjà évoqué les types de savoirs mobilisés dans la maîtrise à propos des contenus de formation ; que ce soit dans les séminaires, les unités théoriques ou les ateliers, les savoirs transmis comportent des éléments d'épistémologie : les enseignants insistent sur la relativité des modes d'approche et d'intelligibilité de la réalité, ce qui conduit à interroger les cadres de références des auteurs, des courants de pensée et à en montrer les limites. Les enseignants évoquent fréquemment, en ce sens, le choix d'une « *paire de lunettes théoriques* » permettant aux étudiants d'éviter la compilation, l'amalgame et le syncrétisme.

**Les savoirs méthodologiques** sont également présents dans les trois composantes de la formation, mais « *en se croisant de façon différente* » ; dans le séminaire, les savoirs méthodologiques proposés consistent en une initiation à la démarche de recherche, parfois empirico-formelle et, le plus souvent, hypothético-déductive selon le schéma classique : question, problème, hypothèse, concepts, système de preuves. Ce schéma guide aussi le travail à réaliser dans les unités théoriques où il s'agit fréquemment de « *démonter* » de la même manière un ouvrage de Sciences Humaines.

Dans les ateliers, la démarche méthodologique reste semblable mais elle est mise en oeuvre « *à l'envers* », c'est-à-dire qu'il s'agit, pour utiliser une technique de recherche, d'avoir cerné par avance la question de recherche, les hypothèses, les concepts et le cadre de références afin d'articuler la technique et le champ.

**Les savoirs techniques** sont présents dans le séminaire et dans l'atelier mais rarement dans les unités théoriques ; dans le séminaire, c'est le choix de la technique de recherche au moment de son opérationnalisation dans le sujet du mémoire. Dans les ateliers, c'est le positionnement de la technique dans l'élaboration du mémoire et l'appropriation fondamentale de l'outil.

Enfin, des **résultats de recherches empiriques** sont également présents dans le séminaire et les unités théoriques, sous forme d'éléments de synthèse concernant le champ ou les thèmes investigués par les enseignants et les étudiants.

### a) Des savoirs différenciellement acquis

Pour les enseignants, « *dans le meilleur des cas* », les étudiants acquièrent des savoirs épistémologiques « *ou à tout le moins, une prudence à ce propos* » ; ils acquièrent des savoirs de type théorique du point de vue de l'utilisation de concepts mais également

de l'adoption d'un cadre de références, donc, des savoirs permettant de situer une hypothèse, des concepts et une démarche interprétative ; des savoirs méthodologiques mis en oeuvre dans le mémoire et des savoirs techniques mobilisés dans l'utilisation d'un outil de recherche.

Enfin, pour certains enseignants, les étudiants acquièrent, en maîtrise, « *un bain culturel : ça leur donne, non pas le vieux coup de ce qui reste quand on a tout oublié, mais des catégories d'analyse pour accueillir d'autres nouveautés, d'autres connaissances* » (CM, n° 31).

Néanmoins, à côté de ces étudiants jugés les meilleurs par les enseignants, se situent aussi les nombreux étudiants qui mobilisent « *un peu légèrement, un peu juvénilement, les concepts : on va chercher trois ou quatre notions, je ne dis pas concepts parce que j'ai l'impression qu'on prend la poignée mais pas forcément la valise et puis on va mettre ça en musique sur les questions qu'on se pose. On va au supermarché, au rayon concepts avec son petit panier et on prend les trois ou quatre trucs qui vont faire jojo... C'est la situation rencontrée dans de nombreux cas : en psycho, on va prendre des définitions sur l'intelligence, la vigilance, l'anxiété, le sommeil mais on ne sait à quelles théories, à quels cadres de références elles appartiennent ; en sociologie on va confondre plus ou moins allègrement les classes sociales dans des options marxistes, wébériennes ou fonctionnalistes avec les CSP de l'INSEE* » (BE, n° 34).

En fait, plusieurs enseignants reconnaissent que le travail demandé aux étudiants de Sciences de l'Education est ardu dans un cursus sans DEUG où « *ils doivent faire en licence, vite et mal, ce qu'ils auraient dû faire en deux années et faire, en maîtrise, les lectures qu'ils n'ont pas eu le temps de faire en licence* » (CM, n° 31).

Les apprentissages qui n'ont pu être réalisés en licence se révèlent cruellement en maîtrise. Avoir suivi, dans les cas favorables, 80 heures de psychologie ou de sociologie, dans les cas défavorables, 40 heures de philosophie, ne prépare pas à acquérir, en maîtrise une démarche et une posture psychologiques, sociologiques ou philosophiques rigoureuses.

La situation n'est pas plus confortable en ce qui concerne les savoirs méthodologiques : « *les étudiants ne savent pas délimiter une question ; nombreux sont ceux qui ignorent ce qu'est une hypothèse, en quoi consiste l'opérationnalisation, etc.* » (OC, n° 32).

Bref, là encore, l'absence de DEUG se fait sentir.

En conclusion, selon les enseignants, les « *meilleurs* » des étudiants ont acquis un certain nombre de savoirs ; les « *moins bons* » acquièrent des concepts orphelins de leurs cadres de références, quelques éléments de méthodologie et une promesse d'autonomie technique. Extrême sévérité des enseignants ou naïveté des étudiants ? Ceux-ci soulignent;

en effet, majoritairement, les acquis théoriques de la maîtrise : elle leur a permis l'acquisition de cadres de référence, de savoirs théoriques, d'une méthode de travail et d'outil de recherche.

Pour les « *plus anciens* » (maîtrise en 1988-1989-1990), c'est en maîtrise qu'ils ont acquis leur cadre de références, qu'ils ont fait leur choix, qu'ils ont fondé leurs « *intuitions* ». Tels qu'ils étaient transmis dans certaines unités, ces apports théoriques leur ont permis de se construire « *une vue panoramique de la discipline, par l'histoire des courants, les thèses, les principaux auteurs, mais aussi, les limites des courants. C'est à ce moment de mon parcours de formation, dans la maîtrise, que j'ai perçu la cumulativité de la science* » (HC, n° 38).

Pour d'autres, il s'agit plutôt d'apports et d'éclairages pluridisciplinaires : « *j'ai appris beaucoup de choses nouvelles sur le système éducatif français d'un point de vue idéologique, historique, politique, religieux et ça m'a vraiment passionnée... J'ai acquis aussi des éclairages sur des domaines qui m'intéressaient ; en sociologie, sur les représentations des familles, l'importance des préjugés, la sociologie du travail, etc. La philosophie, c'était la cerise sur le gâteau, c'était un plus et je me faisais plaisir. C'était ardu parfois mais questionnant et intéressant et quand même lié aux autres disciplines. En psychologie, interroger le concept d'adolescence, la culture, interroger l'éducation, la justice, le bien en éducation, en philosophie également, c'était des questions que je ne m'étais pas posées sur le terrain... Je me fabrique à nouveau, 10 à 15 ans après ma formation initiale, un bagage culturel, j'en avais besoin et ça me passionne* » (PL, n° 40).

Pour les « *plus jeunes* » des étudiants, ils acquièrent, dans la maîtrise : « *la théorie avec un grand T. Là, j'apprends... parce que je n'avais aucune référence en matière sociologique, historique et pas seulement pédagogique ; j'apprends les concepts, les hommes, les chercheurs, qui ont travaillé dans le domaine, parce que je n'avais aucune connaissance, pas de connaissance fondamentale du tout. J'étais sèche* » (SV, n° 43).

Et il n'apparaît pas que ces connaissances soient « *des poignées sans valise* » mais, au contraire, qu'elles constituent les fondements de leur cadre de références et ils veulent le développer, l'approfondir, l'enrichir : « *le cadre de références que j'ai choisi, ce n'est pas n'importe quel cadre, ce n'est pas un cadre anodin, non... pas n'importe lequel, c'est celui sur lequel je vais me construire et je ne peux pas me permettre de construire sur quelque chose que je ne connais pas jusque dans les détails* » (MTM, n° 42).

Dans tous les cas, ils ont commencé à apprendre et ils en veulent plus ; ils veulent « *bétonner leurs fondations, parce que les cours ne me suffisent pas ; il faut que je connaisse les finesses* ». Bref, « *lentement mais sûrement, l'abeille fait son miel* », « *le maçon fait son béton* », l'architecte, ses fondations, etc. Les métaphores ne manquent pas chez les étudiants pour montrer l'intérêt qu'ils portent à l'acquisition de connaissances théoriques et

la progressivité de leurs apprentissages. Ces acquis théoriques sont suivis de près par les acquis méthodologiques et techniques : méthode de réflexion, d'analyse, de lecture, d'écriture, etc., utilisation d'outils et de techniques de recherche.

Enfin, avec un peu d'humour, quelques-uns soulignent des « *savoirs sociaux* » de deux sortes : d'une part, ils se sont socialisés dans la vie de leur sous-groupe, ils ont appris à travailler ensemble et, d'autre part, ils se sont socialisés dans l'Université : « *on peut dire qu'on s'est qualifié socialement et qu'on a appris à se dépatouiller, seul ou en commun, face à l'administration* » (AH, n° 41).

## b) Des savoirs différenciellement produits

Dès lors que les enseignants ne visaient pas les mêmes objectifs (cf. p. 175) dans la maîtrise, on pouvait penser qu'ils n'allaient pas souligner les mêmes résultats. C'est, en effet, ce qui s'est produit. Les enseignants qui visaient la résolution de problème ont souligné la modification des représentations ; les adeptes de la recherche disciplinaire, la production de savoirs empiriques et les participants de l'oeuvre personnelle, le recul de l'ignorance.

- **La modification des représentations** : les enseignants qui visaient un objectif de résolution de problème professionnel soulignent, en effet, que les étudiants ont produit « *leurs propres connaissances : ils ne faut pas dire qu'ils produisent des connaissances dans le sens immédiat du terme... La connaissance qu'ils produisent est très liée à leur situation personnelle, c'est une connaissance personnelle* ». Et cette connaissance génère une transformation, un renouvellement du regard qu'ils portent sur la réalité : « *l'effet bénéfique est de les sortir de l'immédiateté, des pensées faites d'opinions, des idées reçues, pour les conduire à une lecture beaucoup plus critique des réalités* » (CK, n° 35).

On retrouve ici les analyses qui sont faites dans le DUFA. Mais qu'en est-il du problème posé par les étudiants ? « *Ils ont mieux compris à la fin qu'au début non pas quelles étaient les solutions à apporter au problème mais ils ont éclairé leurs lanternes, ils ont découvert des moyens de donner à la problématique toute son épaisseur, donc de saisir la complexité de la réalité* » (CK, n° 35).

- **La production de connaissances empiriques**. Pour les enseignants qui prônaient la recherche disciplinaire, les savoirs produits sont essentiellement empiriques, potentiellement cumulables, valorisables et se subdivisent en deux sous-ensembles :

- des savoirs qui « rejoignent » des recherches existantes, des thèmes généraux sur lesquels travaillent les chercheurs : « *c'est souvent les meilleurs travaux (encore) et la recherche théorique est costaud* ». Certaines de ces recherches ont, de fait, donné lieu à publication dans des revues nationales ou locales (*Revue Française de Pédagogie, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, etc.*) (IG, n° 33) ;

- des savoirs « *plus pointus* », des connaissances « *très fines* », des « *mini-connaissances* », contextualisées « *qui ne vont pas faire avancer le schmilblick* » mais qui restent « *intéressantes et pertinentes* ». Bref, une « *matière grise* » qui peut intéresser le champ et les praticiens du champ et donner également lieu à publication mais dans des revues professionnelles. Ce sont des savoirs « *trop contextualisés* » pour intéresser la communauté scientifique ou qu'il faudrait « *retravailler pour muscler la partie théorique et la mettre en cohérence avec les travaux scientifiques* ».

Dans ce dernier cas, les étudiants ont produit des savoirs empiriques qui ont, dans des cas rarissimes, généré des communications ou des publications et, dans les cas les plus nombreux, des savoirs empiriques qui intéressent d'abord et presque exclusivement quelques chercheurs mais surtout les professionnels.

• **Le recul de l'ignorance** : interrogés sur les connaissances produites dans les oeuvres originales réalisées par les étudiants, les enseignants soulignent la difficulté de la question « *parce qu'on n'est jamais sûr de l'avancée des connaissances du point de vue historique mais ce que l'on peut relever, par contre, c'est le recul de l'ignorance. Cependant, dire cela, c'est déjà un piège parce qu'il y a sûrement quelque part quelqu'un qui savait déjà* ».

Mais il s'agit, au moins, du recul de l'ignorance de « *l'homme de maîtrise, lui, a appris quelque chose de nouveau que les autres savaient déjà et comme il l'apprend, il croit avoir découvert l'Amérique* ». Il s'agit aussi parfois de connaissances qui présentent une part d'originalité dans une problématique partagée, et « *dans le meilleurs des cas* » (encore) : « *on peut déboucher, de l'autre côté, sur un autre sujet, un constat des limites du travail produit et un sens aigu de ce qu'il faudrait faire* » (CM, n° 31).

Bref, les étudiants ont produit leurs propres connaissances et, parfois, découvrent un sujet de recherche à investiguer, à approfondir.

Enfin, aucune information n'a été obtenue sur les savoirs produits dans ce qu'il est convenu d'appeler « *mémoires professionnels* », pas plus que d'informations sur les « *mémoires méthodologiques* » dès lors que ces mémoires constituent des propositions de certains enseignants.

Interrogés également, les étudiants se sont montrés beaucoup plus prudents que les enseignants sur cette question des connaissances produites par eux en maîtrise - ce qui peut

se comprendre pour une partie de l'échantillon qui n'a pas encore achevé son mémoire. Pour ceux qui ont obtenu le diplôme depuis plusieurs années, le travail de maîtrise a surtout permis de mettre en oeuvre une démarche de recherche « *rigoureuse* » et de mobiliser des connaissances « *le tout étant articulé : on creuse dans un domaine ; on ne peut pas avoir l'outil sans le contenu, sans les connaissances* ». Et ce travail permet « *d'interroger les pratiques, l'établissement, les habitudes, le fonctionnement* » et en termes de résultats « *d'en savoir un peu plus* » (PL, n° 40).

En savoir un peu plus pour l'un sur les pratiques de recrutement de deux organismes de formation continue ; pour une autre, sur les pratiques et représentations des travailleurs sociaux en établissement ; pour une autre encore, sur les logiques d'insertion professionnelle des jeunes peu qualifiés.

Ce sont, comme le soulignaient les enseignants, des savoirs « *pointus* », contextualisés, des typologies, des analyses de fonctionnement qui permettent de vérifier une intuition, de confirmer une hypothèse, ou de saisir la complexité à l'oeuvre dans le fonctionnement des structures, du système social. Bref, la maîtrise produit des savoirs partiels et c'est normal avanceront certains étudiants parce que « *ce n'est pas en maîtrise qu'on produit des savoirs, ou ce sont des savoirs partiels, dans un tout petit secteur* ». Il est trop tôt donc pour tous ceux-là, la maîtrise est une initiation, « *presqu'un acte gratuit* » ; en outre, elle ne permet pas non plus de questionner les savoirs théoriques ; le mouvement d'investissement des savoirs fonctionne dans le sens théorie-pratique, de manière linéaire et non de manière dialectique dès lors que ce n'est pas l'objectif de la formation.

Enfin, rappellent les étudiants, les connaissances, les savoirs théoriques ne peuvent être investis directement dans l'action : « *je pense à l'ouvrage : « Ces enfants qui n'apprennent pas » ; il pourrait y avoir transfert dans des situations précises mais il faudrait, dans ce cas, adapter les connaissances, le protocole de recherche et ça, la maîtrise ne l'apprend pas* » (PL, n° 40). C'est tout le problème de l'action dans la Maîtrise de Sciences de l'Education, problème qui a déjà été évoqué et qui sera développé dans le paragraphe suivant.

En conclusion, en ce qui concerne les savoirs, la Maîtrise de Sciences de l'Education, plus qu'aucun des deux autres dispositifs étudiés jusqu'à présent, présente une situation éminemment contradictoire ; elle réfléchit, d'une part, les rapports de forces et d'influences à l'oeuvre dans les Universités lilloises et, d'autre part, la situation des Sciences de l'Education elles-mêmes dans le champ des Sciences Humaines.

A Lille, en l'absence de consensus, chaque enseignant transmet les connaissances, méthodes et outils de sa discipline dans l'ignorance de ce que font ses collègues : le dis-

positif apparaît clivé, émietté, éclaté, non seulement en champs disciplinaires mais, également, entre les individus qui appartiennent à ces champs.

Un tel dispositif ne peut transmettre que des savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires juxtaposés, nullement articulés, dans lesquels les étudiants « *font leur marché* », choisissant, le plus souvent, une discipline et un cadre de références conceptuel. Les savoirs acquis sont épistémologiques, théoriques, méthodologiques et techniques ; ils permettent aux étudiants de questionner la réalité sociale, les pratiques professionnelles, ils participent de « l'appropriation cognitive du réel » et des résultats empiriques sont produits, mais ces savoirs ne permettent pas de transformer ce réel ; bref, les étudiants s'investissent dans la recherche mais n'entreprennent aucune action transformatrice.

La Maîtrise de Sciences de l'Education mobilise des savoirs pour apprendre à chercher, pour produire des connaissances mais ne mobilise pas les savoirs pour agir et produire des transformations des réalités éducatives et sociales ; en ce sens, elle s'avère moins adéquate à la satisfaction des besoins de formation des formateurs qu'une formation qui mènerait conjointement les deux démarches de recherche et d'action et instaurerait, entre ces deux démarches, des rapports dialectiques.

SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education s'avère adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la mise en oeuvre d'une démarche de recherche scientifique ;</li>   <li>- à l'acquisition et/ou au développement de savoir-faire de recherche (acquisition de technique, outil de recherche) ;</li> <li>- à la prise de distance par rapport aux savoirs pratiques et réalités éducatives et sociales ;</li> <li>- à la production et à la formalisation de savoirs « originaux », empiriques, contextualisés, potentiellement cumulables et réfutables, donnant parfois lieu à élargissement et publication.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne permet pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le développement de savoir-être et de savoir-faire communicationnels et relationnels ;</li> <li>- la prise de distance par rapport aux savoirs théoriques et à la dialectisation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques ;</li>   <li>- la dialectique de mobilisation et d'investissement des savoirs.</li> </ul>

## 6. L'ACTION ET LE RAPPORT À L'ACTION

Quelle est la place de l'action dans une formation à et par la recherche en Sciences de l'Education ? Celle-ci vise-t-elle, fût-ce de façon marginale, le développement de capacités d'action réfléchie et contrôlée et des transformations des pratiques sociales, pédagogiques des étudiants salariés, formateurs d'adultes ?

Les logiques de recherche conduisent-elles, en étant dominantes, à minorer, réduire, voire ignorer les situations et préoccupations professionnelles ?

### a) Une action minorée ou meurtrie

En fait, on ne parle pas d'action dans la Maîtrise de Sciences de l'Education et lorsqu'on en parle, c'est pour la transformer en objet de recherche.

L'action est absente des propos des enseignants et y compris de ceux qui visaient la résolution de problèmes ; lorsqu'on interroge ces derniers pour connaître le retour sur l'action que font les étudiants à l'issue de leur recherche, la réponse est pour le moins surprenante : « *Oui, j'exige qu'on y revienne dans la conclusion. Mais ce n'est pas très important, l'important c'est la démarche qu'ils ont effectuée, c'est d'être allé au bout de cette démarche* » (CK, n° 34). Bref, ce n'est pas l'action qui intéresse les enseignants, ce ne sont pas les problèmes rencontrés par les professionnels, c'est la démarche de recherche elle-même.

Dans d'autres cas, le problème n'intéresse que dans la mesure où il est devenu objet de recherche inscrit dans une discipline spécifique. On a souligné ci-dessus (cf., p 178) que les professionnels qui envisageaient de traiter en maîtrise un problème d'action, se voyaient contraints de le modifier selon les canons théoriques, thématiques et méthodologiques de la discipline et selon les cadres de références et préoccupations de l'enseignant auquel ils s'adressaient. Bref, selon l'expression consacrée, les étudiants doivent « faire le deuil » de tout ou partie du sujet qui les intéresse ou les préoccupe. Leurs problèmes de praticiens doivent devenir des problèmes sociologiques, psychologiques, philosophiques, didactiques, etc.

Ceci étant, les étudiants qui mènent à terme, et dans de bonnes conditions, leur démarche de recherche, ont acquis des connaissances et la pratique d'une discipline des Sciences Humaines appliquées à un champ professionnel et à un problème d'action ; leur rapport au problème d'action, à leur réalité professionnelle, à la réalité sociale d'une manière plus générale, a changé, c'est-à-dire qu'ils ont « *psychologisé, sociologisé, historicisé, etc.* » leur rapport à l'action et on peut avancer, qu'à la limite, ils ont changé leur rapport à



l'action même s'il n'ont pas agi ; dès lors que le but de la maîtrise n'était pas dans l'action, ni dans « la transformation sociale » mais dans l'initiation à la recherche et la production de savoirs empiriques, méthodologiquement fondés.

Ces analyses sont corroborées par celles des étudiants ; en maîtrise, les enseignements ne se fondent pas sur les pratiques professionnelles des étudiants : il n'y a pas de « liens directs ; on ne nous demande pas de nous présenter, ni de présenter ce que nous faisons » ; ce sont davantage « des liens indirects » qui ne sont pas, le plus souvent, faits par les enseignants mais par les étudiants : « Si on réfléchit bien, on se rend compte que c'est nous qui les faisons, les enseignants ne nous le demandent pas, ne les provoquent pas, ne les induisent pas, ce sont les gens eux-mêmes, chacun pour soi, il me semble, qui font les liens avec leur vie professionnelle » (SV, n° 43).

Les professionnels, en effet, constatent que les enseignements, les savoirs, les connaissances acquises « mûrent » ou « flashent » : « il y avait des moments où je me disais : mais bon sang, bien sûr, c'est ça... C'est ce que je suis en train de faire, c'est intéressant. Ce sont des questions que je me suis posées ou que l'équipe s'est posées » (LT, n° 44).

Il s'agit cependant toujours de la relation d'investissement de la théorie à la pratique soulevée dans le paragraphe précédent et non d'action à proprement parler. Pourtant, elle est présente dans les propos de quelques étudiants qui soulignent avoir modifié leurs pratiques pendant ou à l'issue de la maîtrise.

## **b) Des transformations des pratiques au Grand Canyon de la théorie et de la pratique**

Il s'agit de modifications des pratiques professionnelles : modifications de l'action, de l'analyse ou de la réflexion.

Pour une étudiante, c'est la modification de ses pratiques d'analyse des besoins et du type de réponses qu'elle procure : « La façon de travailler n'est plus la même ; l'écoute des demandes, la préparation des programmes de formation ont totalement changé... on peut comparer les plans de formation que je faisais il y a six mois et ceux que j'élabore maintenant... Il faut parvenir à donner, aux personnes en formation, le sens critique, tout doucement. Se former pour s'émanciper. Cet esprit critique permettra de savoir se positionner, aller plus loin, avoir envie de bouger... C'est ce que je mets maintenant dans les stages... avec prudence ! » (MTM, n° 42).

Pour un autre, c'est la modification « profonde » de ses pratiques d'analyse : « Parce que mon mode de réaction était toujours, dans l'approche des problèmes, un mode de réaction opérationnel. La question, pour moi, se posait toujours en terme de : Comment

*opérationnalise-t-on ? Bref, un côté assez pratique. Je crois que la différence entre ce moment et la maîtrise, c'est toujours aborder l'opérationnalisation des choses, mais j'intègre beaucoup plus rapidement, plus facilement aussi peut-être, tout un tas d'éléments d'analyse » (AN, n° 37).*

Pour un autre, également, la maîtrise c'est « *apprendre à ne pas aller trop vite et c'est important dans une pratique professionnelle qui a toujours tendance à mettre la charrue avant les boeufs, à exiger des solutions pratiques, immédiates* ». La maîtrise permet de prendre du recul, de faire un « *détour réflexif et d'aller lentement et méthodiquement* » (AH, n° 41).

Bref, la maîtrise génère des modifications des pratiques professionnelles ; dans le premier cas, l'étudiante, en effet, intègre dans les Plans de formation de son établissement, la prise en compte des besoins objectifs de formation des salariés ; des modifications des modes d'analyse et de réflexion quotidiennes dans les deux autres cas.

Néanmoins, ces cas restent minoritaires ; le plus souvent, les étudiants relient peu action et formation, Université et milieu professionnel, pratique et théorie : « *on ne peut pas transférer ce qu'on apprend ici à la Fac dans les pratiques professionnelles dans la mesure où le marché demande des réponses immédiates. Il y a prégnance de l'efficacité pour tout ; la formation, c'est comme la machine à laver, il faut que ça marche, tout de suite, et que ça marche bien... plus blanc que blanc comme disait Coluche...* » (AH, n° 41). Le même étudiant souligne « *le Grand Canyon entre la démarche que je commence à acquérir ici et la pratique de tous les jours, pas seulement la mienne, la pratique des services de formation, des professionnels de la formation et puis la pratique des stagiaires. Il leur faut à tous des réponses immédiates* » (AH, n° 41).

Face à ces demandes d'efficacité sans réflexion, d'action sans évaluation, nombreux sont les étudiants qui séparent les deux univers, qui vivent « *deux activités complètement distinctes. Autant ce n'était pas le cas dans le DUFA... en licence, je ne m'étais pas posé la question parce que ça n'était pas très prégnant... autant là, je distingue complètement ma pratique professionnelle de ce que je fais ici et cela en toute connaissance de cause* » (AH, n° 41).

Il y a, poursuit encore cet étudiant, d'une part, quelqu'un qui est en formation à l'Université et qui apprend et, d'autre part, un praticien, prestataire de services, formateur en libéral « *qui doit assurer sa subsistance* ». Et s'il ne devient pas schizophrène, c'est, dit-il, « *dans la mesure où je décède assez bien ce que je fais, ce qui se passe et que je suis très*

*conscient des deux niveaux et du décalage entre les deux. Mais c'est vrai que j'aimerais bien que ça se rapproche » (AH, n° 41).*

On l'a déjà fait remarquer : l'action et la transformation sociale ne font pas partie des objectifs de la Maîtrise de Sciences de l'Education. Lorsque nous élaborions le référentiel, nous posons la question : que faire de compétences méthodologiques ou techniques, de savoirs théoriques, supposés transférables, s'ils ne sont pas effectivement mis à l'épreuve des faits ?

La maîtrise donne une réponse : faire de la recherche scientifique, mais il convient de nuancer le caractère abrupt de cette réponse : la conduite d'un travail de recherche permet aux étudiants d'utiliser « sur le terrain » et uniquement pour les recherches de type empirico-formel, les méthodes et techniques qu'ils ont acquises. Il appartient ensuite aux enseignants d'en mesurer le degré d'appropriation.

Cependant, si l'on se réfère aux indicateurs retenus pour mesurer l'adéquation de la maîtrise à la satisfaction des besoins de formation dans cette catégorie « action », on constate qu'ils sont tous au rouge : il n'y a pas d'alternance dans la maîtrise ; la formation reste auto-centrée sur ses contenus, ses modes et formes de travail et il n'y a pas de projet d'intervention prévu dans le programme de formation. La maîtrise initie à la recherche scientifique, transmet des connaissances, méthodes et outils qui permettront aux étudiants de mener ce travail et de produire des connaissances à visées plus ou moins scientifiques mais elle ne prend pas en compte l'action. Tout au plus peut-elle induire, dans certains cas, des modifications de pratiques. Enfin, orientée cognitivement, elle ne suscite ni questionnement, ni développement des capacités relationnelles.

ACTION ET RAPPORT A L'ACTION	
	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne vise pas la transformation des pratiques éducatives et sociales des formateurs en formation ;</li> <li>- n'organise pas de situation d'alternance , n'élabore pas, ne conduit pas, n'évalue pas de dispositifs d'intervention ;</li> <li>- ne vise pas l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels ; ne développe pas d'analyse stratégique appliquée aux situations de formateurs en formation.</li> </ul>

## 7. LES ENSEIGNANTS ET LE RAPPORT AU POUVOIR

En maîtrise, les enseignants sont Professeurs d'Université, Maîtres de Conférences, Professeurs Agrégés détachés dans l'enseignement supérieur (PRAG), ou Adjoints Techniques d'Enseignement et de Recherche (ATER). A Lille, jusqu'en 1993, seuls les Professeurs dirigeaient les mémoires des étudiants (hormis cas particuliers). Mais depuis 1994, les différents enseignants interviennent dans les séminaires, les unités théoriques et les ateliers ; bref, comme le souligne l'un d'eux « *tout le monde fait tout* » mais tout le monde n'a pas la même représentation de ce qu'il fait, ni les mêmes mots pour le dire.

Pour se présenter et présenter le travail dont ils sont responsable en maîtrise, les enseignants utilisent des métaphores parfois étonnantes : certains se présentent comme des « *initiateurs* », d'autres comme des « *entraîneurs* » (métaphore déjà utilisée dans le DU-FA), d'autres sont des universitaires et, enfin quelques-uns, c'était le plus inattendu, se présentent comme « *des mécaniciens-graisseurs* ».

### a) Les « initiateurs » parfois absents des séminaires

Lorsqu'ils utilisent ce type de dénomination, les enseignants font référence au travail du séminaire et à la « guidance » du travail de recherche. Ils « *reçoivent* », on l'a souligné, individuellement ou collectivement, les étudiants et guident l'ensemble de leur démarche : de la délimitation de la question, du choix du sujet (qu'ils proposent parfois eux-mêmes) à son opérationnalisation et même, a-t-il été précisé dans un cas, à la correction des fautes d'orthographe.

Ainsi donc, sans guide, sans directeur de mémoire, point de salut ! Ce qui ne signifie pas l'assujettissement ou le nursing dès lors que les enseignants visent, au contraire, l'autonomisation des postulants à la recherche et annoncent vouloir créer avec eux une relation de compagnonnage intellectuel, participatif et créatif : « *Ni la personne qui vient me voir, ni moi-même ne voyons très clair au début sur ce qu'il faut faire. Ou j'ai affaire à quelqu'un qui va participer très activement à ce travail de collaboration, je vais faire des suggestions, je vais dire : allons travailler, voilà ce que ça donne, non, ça ne va pas... et on va avancer, ou bien, j'ai quelqu'un qui va suivre les consignes que je donne sans jamais faire preuve d'inventivité mais va simplement appliquer à la lettre et, en général, ça ne suffit pas* » (CK, n° 35).

Il est bien question ici de guider, de collaborer, de participer, d'avancer, etc. ; l'étudiant devient le disciple du maître mais ce doit être un disciple intelligent, actif et inventif. Pas à pas, en réflexions et suggestions communes, en recherche coopérative, maître

et disciple parviendront à éclairer et à réaliser la tâche. Il faut néanmoins remarquer que c'est l'enseignant qui tient la « *lanterne de la connaissance et de la guidance* » ; c'est lui qui fait « *les suggestions* », qui annonce « *allons travailler* », qui affirme que « *ça ne va pas* », etc. L'étudiant dispose du lumignon de ses quelques savoirs et défriche les pistes désignées par le maître et, s'il fait, au cours d'une de ses expéditions, d'intéressantes découvertes, tant mieux : l'intelligence du disciple conforte celle du maître.

Ce modèle serait-il proche de celui analysé par Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin<sup>15</sup> qui traitent de la communication universitaire comme échange dissymétrique de signes d'excellence ? L'étudiant « brillant » est celui qui renvoie à l'enseignant l'image de l'excellence professorale ; les signes, contradictoires, de l'excellence étudiante étant faits d'une originalité personnelle dans l'appropriation et la restitution des savoirs du maître.

L'analyse des étudiants est quelque peu différente ; il apparaît que pour la majorité d'entre eux, le « *guide* », l'incontournable responsable de mémoire est d'abord un enseignant « *absent* » qui les a « *abandonnés* » ou avec lequel ils ont eu quelques rapports de forces : « *ça n'a pas toujours été évident avec lui et le mémoire a mis longtemps à sortir* ».

Si quelques-uns analysent la situation avec la distance que procurent les années, certains n'en restent pas moins vindicatifs : « *Il* » ne les a pas aidés... il était trop occupé... elle s'est contentée d'indiquer trois ouvrages dans la bibliographie, etc.

Bref, conclut une étudiante : « *je n'ai pas vraiment eu l'impression d'avoir été guidée par un directeur de mémoire de la fac... J'ai rendu des travaux rédigés et je n'ai en retour que des indications bibliographiques... C'est tout, c'est peu. C'est de la légitimation, ce n'est pas ce que j'appelle de la guidance* » (HC, n° 38). Le guide, là, ne guide pas grand chose et l'autonomie devient la solitude du coureur de fond.

Les années passant, les analyses se modifient : on se déclare parfois étonné de voir si peu souvent son « référent-mémoire » mais le travail se fait d'autres manières : « *j'ai vu mon référent-mémoire, une fois... mais ensuite, comme je ne soutenais pas en juin et que c'était les vacances, on a beaucoup travaillé par courrier, des Alpes à la Lozère et, curieusement, ça a été très efficace... Donc, je n'ai pas été aussi isolée que ça, au début, oui, mais ensuite, avec la mise en place de ce travail, je me suis dit que l'enseignante testait un peu, se demandait sur qui elle pouvait compter, qui allait bosser, qui tenait compte de ses remarques et donc, elle attendait l'investissement de l'étudiant pour s'investir aussi* » (PL, n° 40). On retrouve ici l'analyse faite précédemment par les enseignants.

---

15 M. Bourdieu, M. De St. Martin, « Les catégories de l'entendement professoral », Paris, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 3, mai 1975, pp. 68-93.

Le problème, par contre, très bien perçu par une enseignante, référent de mémoire, c'est que les étudiants, fraîchement émoulus de la licence, n'ont pas été préparés à cette démarche et ne se « *représentent pas bien les relations qu'ils doivent nouer avec le directeur de recherche. Les plus audacieux prennent contact, provoquent des rencontres et les autres attendent... au risque d'attendre longtemps, vu l'inflation des effectifs* » (AM, n° 36).

Bref, ils ne savent pas « *utiliser* » leur directeur de mémoire et, confrontés à des difficultés considérables, font reposer sur lui la responsabilité de tous leurs maux (maux dont le directeur peut être aussi tenu pour responsable par manque de disponibilité, manque de rigueur, etc.), là où il conviendrait d'incriminer aussi les carences pédagogiques du système d'enseignement et les conditions objectives de son fonctionnement « *suivre 10 mémoires paraît possible, en suivre 30 confine à l'impossible* » (IG, n° 33).

## **b) Les « entraîneurs » ou les universitaires**

Certains enseignants se présentent comme des « *entraîneurs* » : ceux-là courent devant, à côté, avec, et parfois aussi, derrière les étudiants ; ceci ne signifie pas qu'ils ne transmettent pas de connaissances ou de consignes de travail, mais ils s'adressent plus volontairement à des « *équipes* » qu'ils ont créées ou qui se sont créées ; ils appliquent là le principe qui consiste à dire qu'on court mieux en groupe que tout seul. Fréquemment, ils « *pilotent* » plusieurs équipes mais reconnaissent « *qu'il est clair qu'on entraîne plutôt certaines que d'autres, c'est-à-dire qu'on passe plus de temps avec certains ; on relance certains et pas d'autres, etc.* ». Il y a les « *favoris* », les outsiders et les queues de peloton. De ces équipes, ils demandent, comme précédemment, l'autonomie, la gestion du travail mais aussi l'organisation de la vie de groupe, la solidarité : « *il y a toute une synergie un peu externe à la fac qui doit être mise en oeuvre* ». Ils favorisent la co-formation entre étudiants et n'hésitent pas à « *mettre la main à la pâte quand c'est nécessaire : quand on voit vraiment qu'une grille d'entretien ne va pas bien, bon, on se met autour d'une table et on bosse* » (IG, n° 33).

Ces enseignants qui se veulent, disent-ils, « *en proximité* » avec les étudiants reconnaissent aussi qu'« *avec le poids du nombre, cette posture devient de plus en plus difficile à tenir et, contraints et forcés, ils privilégient certains au détriment d'autres* ».

Les étudiants analysent très exactement la situation de la même manière que les enseignants ; avec l'inflation des effectifs, certains sont devenus des « *universitaires* », terme à connotation péjorative ou simple constat des conditions de fonctionnement des unités théoriques, par exemple : « *on tourne à 80 ou 100 personnes ; c'est un cours, les ensei-*

*gnants sont des universitaires et nous, nous sommes des étudiants dans le système universitaire le plus classique, avec très peu de participation... C'est plus ou moins sans intérêt... On vient autant pour retrouver sa copine et discuter que pour écouter un enseignant qui, dans des conditions d'organisation et d'écoute déplorables, fait... une conférence » (SV, n° 43).*

Par contre, lorsqu'ils ont des groupes de 30-40 personnes (avant 1990 ou en 1995 à Lille I), les relations sont évidemment bien différentes : *« les groupes sont petits, et l'enseignante fait travailler tout autrement les étudiants... Elle sollicite beaucoup et a mis très rapidement le groupe en production... mais elle suit complètement la démarche de chaque sous-groupe... elle fait travailler la méthode, étape par étape, suit, aide vraiment, accompagne la production... fait des allers et retours de correction, etc. » (LT, n° 44).*

Ce type de travail est fréquemment opposé à celui du directeur de mémoire ou à celui de l'universitaire précédent. Intéressant par les résultats qu'il produit, par la progression qu'il induit, il n'en reste pas moins ambigu : en maîtrise, faut-il ou ne faut-il pas accompagner de cette manière les étudiants ? Et surtout, quand cet accompagnement doit-il cesser ? Quand doit-on enlever les béquilles ? Ne risque-t-on pas, à force de compréhension, de freiner l'autonomie et fabriquer des invalides qu'il faudra toujours accompagner, appuyer, tenir par la main ?

### **c) Les « mécaniciens-graisseurs » ou les animateurs des ateliers**

*« Mécanicien-graisseur », c'est sous cette dénomination que s'est présenté un responsable d'atelier ; il est « homme à tout faire » ou encore, « le pompier de service » qu'on appelle à l'aide, celui qui jongle avec les apports théoriques, les apports méthodologiques et techniques mais, plus encore, avec les demandes, les difficultés et niveaux variés des étudiants.*

Dans les ateliers, les enseignants enseignent *« par démonstration », « réalisation de tâches concrètes », « exposés théoriques venant ponctuer un point mal compris ».*

Les étudiants travaillent *« pour eux »* et les animateurs mettent à leur disposition, savoirs, savoir-faire, expérience, *« tours de main et trucs ».*

La proximité est grande entre celui qui apprend, qui voit faire pour faire à son tour, et celui qui montre, écoute, perçoit les difficultés et s'adapte en adaptant son enseignement : *« cette proximité-là est vraiment intéressante pour l'un et pour l'autre. Pour l'étudiant, parce qu'il a des réponses adaptées... pour l'enseignant, parce qu'il peut avoir une réflexion plus proche des étudiants qu'il a à suivre » (BE, n° 34).*

En outre, on n'y rencontre pas le problème de l'appareillage (de la béquille) soulevé précédemment dès lors que les étudiants, passé le temps de l'élaboration de leur outil, recueillent, seuls, leurs données, les traitent et les interprètent eux-mêmes. L'animateur de l'atelier devient alors responsable de « *service après-vente* » en cas de difficulté majeure.

Néanmoins, son travail n'est guère facilité par sa position d'interface entre les étudiants et les responsables de mémoire : « *Moi, je fais travailler les gens sur les aspects techniques, c'est-à-dire que je ne suis pas autorisé à intervenir sur les sujets, sauf si ça paraît débile, absolument débile, je peux quand même le dire, mais ce n'est pas mon boulot de revoir le sujet, donc il y a malentendu et j'ai éventuellement aidé les gens techniquement dans une mauvaise direction* », cette situation peut générer des tiraillements et « *c'est mauvais lorsque le séminaire tire dans un sens et l'atelier dans un autre* » (BE, n° 34).

On mesure dans ces propos, le peu d'articulation et de concertation existant dans le cursus ; c'est, comme le regrette un enseignant, « *chacun de son côté* » et les incompréhensions ne peuvent manquer de se multiplier : les responsables des séminaires soulignent, soit que les responsables d'ateliers ont « *tendance à se substituer à eux* » soit que le travail méthodologique « *est moins que rien* » ; de leur côté, les responsables d'ateliers, regrettent de voir « *débarquer* » des étudiants qui n'ont pas de sujet ou veulent en changer, pas de problématique, pas de dossier, etc. Bref, chacun renvoie la responsabilité à l'autre dans un dispositif désarticulé, inorganisé et non géré collectivement même s'il peut l'être en sous-réseaux, par affinités inter-individuelles.

En conclusion, qu'ils interviennent dans les séminaires, les unités théoriques ou les ateliers, les enseignants de maîtrise sont tous des « *transmetteurs de savoirs et de savoir-faire* » et la culture, au sens général du terme, évoque irrésistiblement, souligne Marcel Lesne, l'idée d'un réservoir et celle de vases communicants<sup>16</sup>.

Spécialistes de « *telle région théorique* », méthodologique, technique, ils proposent des savoirs et savoir-faire sous des formes et des modalités variées. La formation apparaît comme le lieu du savoir et le pouvoir se situe essentiellement chez eux<sup>17</sup>. Dès lors, la relation reste dissymétrique entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas et les délégations de pouvoir sont quasi-inexistantes.

Si l'on retient, avec Pierre Bourdieu<sup>18</sup>, que l'autorité pédagogique « *est un pouvoir de violence symbolique qui se manifeste sous la forme d'un droit d'imposition légitime* », la maîtrise est un exemple particulièrement probant de l'application de cette autorité ; elle

---

16 M. Lesne, *op. cit.*, p. 45.

17 M. Lesne, *ibid.*, p. 39.

18 P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction*, Paris, éditions de Minuit, 1970, p. 40.



ne favorise, en effet, en rien le partage de cette autorité, la co-réflexion ou la co-formation enseignants-étudiants.

Enfin, l'enseignant est, comme l'écrit P. Goguelin<sup>19</sup>, dans la formation continue des adultes, le « dépositaire du modèle » : modèle de savoir, modèle de savoir-faire et modèle de programme (au sens des enclenchements entre savoirs et savoir-faire) et l'étudiant doit « se conformer » et tenter de ressembler au modèle ; c'est ainsi que G. Palmade qualifie ce type de travail de « pédagogie du modèle et de l'écart au modèle »<sup>20</sup>.

Le « formateur de formateurs » du référent correspond assez peu à l'enseignant de maîtrise, sauf, peut-être, dans quelques situations où il apparaît comme « entraîneur » ou « animateur ». Outre ces cas spécifiques, en l'absence de relation dialectique théorie-pratique, la relation reste éminemment dissymétrique ; les questionnements sont réduits et les personnes en formation sont des étudiants et non des professionnels en activité avec lesquels les enseignants pourraient confronter leurs savoirs.

Enfin, la maîtrise apparaît être un modèle du genre : chaque enseignant est responsable de « son » séminaire, de « son » (ou ses) unité(s) théorique(s) et de « son » (ou ses) atelier(s) sans que ne fonctionne d'équipe pédagogique, sans que ne soit organisée de réflexion, de concertation visant une organisation d'ensemble ; en cela, la Maîtrise de Sciences de l'Education apparaît inadéquate à la satisfaction des besoins de formation des formateurs.

ENSEIGNANT ET RAPPORT AU POUVOIR	
<p>Dans la Maîtrise de Sciences de l'Education, les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des enseignants-chercheurs en Sciences de l'Education, spécialistes d'une discipline ou d'une technique agissant comme des « initiateurs », des « entraîneurs » ou des « mécaniciens-graisseurs » ;</li> <li>- organisent un travail personnel autonome, un suivi et un accompagnement individuel (parfois collectif) de la démarche de recherche?</li> </ul>	<p>Dans la Maîtrise de Sciences de l'Education, les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne constituent pas d'équipe éducative, pluridisciplinaire et ne font pas appel à des experts extérieurs ;</li> <li>- n'organisent pas de travail commun visant le questionnement, l'analyse et l'enrichissement des pratiques professionnelles des personnes en formation, incluant différentes formes de travail pédagogique ; ni de travail commun, coopératif, visant la réalisation d'un projet d'action incluant des formes démocratisées d'exercice du pouvoir.</li> <li>- ne transforment pas par questionnement et co-réflexion des stagiaires et des formateurs le dispositif de formation</li> </ul>

19 P. Goguelin, *La formation continue des adultes*, Paris, PUF, 4e édition, 1975, 194 p., p. 111.

20 G. Palmade, *Les méthodes actives. L'orientation psychosociologique en pédagogie*, doc de travail, INFA, 1967, cité par M. Lesne, *op. cit.*, p. 42.

## 8. L'ÉVALUATION

Trois types de travaux sont mis en oeuvre dans la Maîtrise de Sciences de l'Éducation : le « mémoire » de maîtrise dans le séminaire ; le plus fréquemment, des notes de lecture dans les unités théoriques et la mise en oeuvre rigoureuse d'une technique ou d'une méthode de recherche dans les ateliers. Les enseignants et les étudiants détaillent peu les travaux des unités théoriques et des ateliers, mais se focalisent sur le mémoire. Ils en soulignent l'imprécision, la diversité des résultats obtenus et l'absence de critères d'évaluation clairement établis.

### a) L'imprécision du mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation

Dès lors même que les enseignants ne visent pas les mêmes objectifs dans la maîtrise, travaillent le plus souvent de manière isolée et dans leur discipline, les mémoires produits sont, ipso facto, fort divers ; les enseignants ne sont d'accord ni sur le choix du sujet, ni sur le type de résultats à produire, ni sur les critères d'évaluation à appliquer.

Trois positions s'affrontent, on l'a déjà souligné, à propos des sujets de mémoire : laisser entière liberté aux étudiants et accepter tous types de recherche ; les accueillir dans des équipes de recherche et/ou leur distribuer des travaux à réaliser ; et enfin, en position médiane, leur laisser le choix du sujet mais en les prévenant que celui-ci, pour être « traité » dans une discipline, sera forcément « remodelé » et donc « meurtri ».

Le problème de la Maîtrise de Sciences de l'Éducation a toujours été, selon certains de nos interlocuteurs « *dans l'hésitation constante entre la guidance par la préoccupation des étudiants et la guidance par l'offre* ».

Mais le problème se trouve aussi du côté des étudiants : ils peuvent vouloir « *traiter un sujet banal, hyper-pointu et sans intérêt ; par exemple, se demander si les groupes sont hétérogènes. Ils le sont... il n'y a qu'à regarder. Le tout est de préciser hétérogène par rapport à quoi mais même s'ils ont précisé cela et qu'ils n'ont aucune autre idée derrière la tête, la recherche s'arrête là* »... ou ils peuvent vouloir « *traiter des sujets planétaires mais ils ne voient pas qu'ils sont planétaires parce que, ne les connaissant pas, ils n'en voient pas les implications ; aussi le rôle du directeur, c'est de faire préciser le sujet, le ramener à une hypothèse qui soit suffisamment ample et riche pour pouvoir donner au mémoire toute son ampleur sans qu'il ne devienne planétaire* » (OC, n° 32).

Ni macroscopiques, ni microscopiques, quels sont finalement les sujets traités par les étudiants ? Pour la grande majorité, selon les enseignants, les étudiants ont une idée du sujet lorsqu'ils s'inscrivent en maîtrise ; pour une partie, ce sont des sujets professionnels, des préoccupations professionnelles ; pour d'autres, nombreux également, ce sont des sujets thématiques « *qui leur tiennent à coeur pour x raisons : j'ai eu un étudiant qui était un peu militant flamandophone et qui se posait la question de l'influence d'un milieu flamandophone et de pratique du bilinguisme à la maison sur les résultats scolaires* » (AM, n° 36).

Pour d'autres, le sujet a été induit par la formation en Sciences de l'Education : « *l'étudiant qui a travaillé sur les CIPPA<sup>21</sup>, par exemple, avait été très sensibilisé par les enseignements de sociologie, par les travaux sur l'échec scolaire et il avait envie de laisser parler les jeunes en échec* » (AM, n° 36).

Après les inévitables « *remodelages* », découpages, « *amputations* », plus ou moins sévères, plus ou moins douloureux, plus ou moins subis, les étudiants qui formulent ce type de préoccupations personnelles ou professionnelles, peuvent commencer leur travail de recherche ; la problématique et l'opérationnalisation se dégagent ; par contre, la situation est beaucoup plus aléatoire pour « *les indécis* » : « *c'est le troisième cas de figure et c'est le plus difficile, ce sont les étudiants qui ne savent pas trop : je suis émigré, fils d'algérien donc je vais m'intéresser à la scolarité des enfants migrants ou, je suis zaïroise et je vais m'intéresser à la scolarité au Zaïre... C'est un thème, ce n'est pas un sujet, pas un problème et comme ce thème n'est raccroché à rien, ni à une pratique professionnelle, ni à une projet personnel, ça bouge sans arrêt* » (AM, n° 36). Et on rencontre des étudiants qui annoncent avoir changé « *trois fois de sujet et dont on n'est même pas sûr que le troisième sera le bon* ».

La situation n'a pas été plus simple pour les deux étudiantes qui ont été accueillies dans une équipe de recherche universitaire : « *je n'ai pas très bien compris les règles du jeu ; je n'arrivais pas à trouver un sujet de mémoire ; j'avais du mal à l'inscrire dans le champ professionnel, à trouver une problématique sur les formateurs de la région Nord-Pas-de-Calais... j'avais travaillé sur les formateurs de l'Équipement et je ne connaissais pas ceux de la région* » (CL, n° 46). Bref, l'incompréhension a été grande, l'étudiante précédente reste persuadée qu'elle était dans l'obligation de s'inscrire dans une équipe de recherche : « *c'était une véritable difficulté, l'année dernière ; cette année, je me suis réinscrite, je me suis assouplie, je me suis mise dans le moule, mais j'ai encore beaucoup de mal à trouver un sujet... Et je n'ai pas été la seule à ne pas comprendre* » (CL, n° 46).

---

21 CIPPA : Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance.

Ainsi, conçue comme une ressource, la proposition d'accueil est devenue une contrainte et pire, elle a été interprétée comme une situation de travail obligatoire : « *j'ai toujours eu l'impression que l'objectif de ces groupes, c'était de faire travailler les étudiants sur des sujets qui intéressaient les enseignants, les chercheurs,... on fournissait du travail et en contrepartie, on avait accès à des données* » (CL, n° 46).

Bref, le lancement de la recherche s'avère un moment relativement difficile : les enseignants hésitent entre l'offre et la demande ; les étudiants hésitent entre le macro, le micro ou le choix multiple et ne trouvent pas forcément de réponse dans les équipes de recherche. En outre, derrière ce problème, s'en profile un autre, peut-être générateur du premier, c'est celui de la définition, ou plutôt, de l'absence de définition du mémoire de Sciences de l'Education.

En fait, aucun enseignant ne sait précisément ce qu'est un mémoire de Sciences de l'Education et chacun applique sa définition, c'est-à-dire, le plus souvent, la définition de sa discipline d'origine ou de sa discipline d'adoption : « *Il y a autant de mémoires de maîtrise que d'enseignants et chacun a son idée* ». Comme les méthodes et les procédés d'investigation de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, de l'histoire, etc., sont différents, on obtient des mémoires différents : des mémoires en psychologie de l'éducation, en sociologie de l'éducation, philosophie, etc. Mais obtient-on des mémoires de Sciences de l'Education ?

En majorité, la réponse des enseignants est négative, les mémoires sont monodisciplinaires ; seul l'enseignant « culturaliste » qui laisse aux étudiants le choix de leurs sujets, fait état de recherches qui articulent histoire et pédagogie, pédagogie et psychologie, etc. Mais ces cas restent des exceptions ; le plus souvent, les mémoires se réfèrent à une discipline des Sciences Humaines, ce qui revient à dire qu'il n'existe pas de mémoire de Sciences de l'Education, stricto sensu.

Cette situation insatisfaisante, directement induite de l'absence de consensus sur les objectifs de la Maîtrise de Sciences de l'Education, provoque clivages et « *tiraillements* » : les enseignants « culturalistes » souhaitent la réalisation d'oeuvres personnelles et le développement de mémoires pluridisciplinaires mais n'en fournissent pas la définition précise ; les enseignants « disciplinaires » accentuent plutôt l'approche disciplinaire ; certains, au besoin, envisagent la distribution de travaux méthodologiques à réaliser et quelques-uns appellent de leurs vœux « *l'élaboration d'une définition du mémoire de Sciences de l'Education et... au moins une harmonisation* ».

## b) Les résultats obtenus : des résultats divers et l'absence de critères d'évaluation

La maîtrise présente des mémoires de tous ordres : mémoires livresques, compilations de littérature, travail empirique avec utilisation d'une technique de recherche, mémoire « *de bric et de broc... tranches de vie* », mémoires professionnels « *mal ficelés* » etc., et les critères d'évaluation de ces travaux sont différents : certains sont évalués sur la mise en oeuvre de techniques de recherche « *même si la question n'est pas trop bien dégrossie* », d'autres sont évalués « *sur la pureté de la formulation et des concepts* ». D'autres encore, sont évalués sur la cohérence du travail, l'articulation recherche empirique et recherche théorique, l'articulation de la question et de la démarche, etc.

Les enseignants soulignent les difficultés de l'évaluation de ce type de travaux en l'absence de critères communs : « *c'est-à-dire, ce que produit l'étudiant, qu'est-ce que ça vaut, c'est-à-dire de définir quelles sont les exigences compte tenu toujours que je n'ai pas affaire à un spécialiste de la discipline... Ce compte-rendu qui survole un texte mais n'en approfondit pas les détails, jusqu'à quel point je l'accepte ou pas... Est-ce que l'étudiant a abouti à des conclusions suffisantes ? Est-ce que ses conclusions ne sont pas purement formelles ? Ce n'est jamais complètement satisfaisant mais à partir de quel point ça ne l'est plus du tout ? Le problème étant que 'le point' en question n'est pas défini pour le mémoire de Sciences de l'Education* » (CK, n° 35).

Peu défini, le mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education est aussi « *survalorisé* » comme ceux de psychologie et de sociologie, bref, « *dans ces disciplines qui ont durci, à mon avis, leur quatrième année, parce qu'il y avait beaucoup de monde en amont et peu de concours de recrutement en aval* ». Les enseignants comparent les exigences de la Maîtrise de Sciences de l'Education avec les études qu'ils ont eux-mêmes suivies : « *en 1955, la maîtrise de philosophie était quelque chose de beaucoup plus concis, plus simple, moins long, etc.* » (CM, n° 31).

Pour certains, il y a des « *abus, des excès et ce sont ces excès qui ont décimé les candidats* ». Cette opinion est partagée par les étudiants ; ceux qui ont obtenu la maîtrise conservent du mémoire l'idée « *d'un très gros investissement* », d'un travail personnel, solitaire et douloureux : « *le choc est grand quand on arrive au mémoire, parce que, brusquement, on se trouve en face d'un écrit conséquent, d'un écrit argumenté, avec une rigueur scientifique et puis... j'ai envie de dire : il n'y a pas tout à apprendre mais presque et brusquement, on se sent un peu seul* » (PL, n° 40).

Ce travail, selon le cas, a été plus ou moins long : « *je pense que ça a duré trois ans, pour clarifier les idées, pour argumenter un certain nombre de choses que je pressentais,*

*en tout cas, les éclaircir et puis les mettre en forme, creuser pour trouver les argumentations qui tiennent la route » (AN, n° 37).*

*Et « ça a produit un énorme pavé de 250 pages en deux tomes : il y a 150 pages de corps du texte, et 100 pages de méthodologie et annexes. La méthodologie elle-même fait 50 à 60 pages ; ça m'a passionnée de décrire la démarche, l'appropriation des outils... mais ça a été un travail laborieux et douloureux. Je peux le dire, j'ai beaucoup souffert de la maîtrise » (VB, n° 39).*

De ce travail éprouvant - peut-être justement l'a-t-il été trop pour qu'ils en conservent autre chose que la difficulté - ils soulignent peu de choses : ils ont été « *soulagés d'en être débarrassés* », « *valorisés parce que le résultat a été jugé correct* », « *autonomes et responsables de leur progression* » et ils ont... appris à écrire. Enfin, épuisées par l'effort fourni, trois personnes sur les quatre détentrices du diplôme interrompent momentanément ou définitivement leurs études après la maîtrise.

En l'absence d'une définition claire et précise du mémoire de Sciences de l'Éducation, définition connue de tous « *suffisamment riche et polymorphe pour qu'elle convienne à tous les mémoires* », les opinions les plus diverses circulent et génèrent, dans le dispositif, une incohérence maximale et des déséquilibres ; bref, à toutes les étapes du mémoire, depuis le choix du sujet jusqu'à la définition des critères d'évaluation et jusqu'aux types de résultats attendus, règne une imprécision maximale.

En Maîtrise de Sciences de l'Éducation, les évaluations sont des hétéro-évaluations sommatives et normatives. La sanction appartient à l'enseignant et consiste en un « *contrôle quantitatif, qualitatif et étalonné* » des connaissances et des capacités dont le « *référé* » est le « *mémoire* » de maîtrise produit par les étudiants mais dont le « *référént* » n'est fixé nulle part, hormis par l'enseignant selon les représentations qu'il se fait de ce que doit être un mémoire de maîtrise. Néanmoins, la Maîtrise de Sciences de l'Éducation contribue, au moins dans certains types de travaux, à la satisfaction des besoins objectifs de formation en ce sens que les étudiants mobilisent des savoirs et méthodes de Sciences Humaines pour mener une recherche scientifique et produire des connaissances. Mais ce travail est réalisé et évalué sans coordination pédagogique entre les enseignants, ni co-évaluation claire avec les étudiants. Sur ce plan, la Maîtrise de Sciences de l'Éducation qui privilégie l'hétéro-évaluation est nettement moins adéquate qu'une formation qui organiserait ses modes et formes d'évaluation en coopération avec l'équipe enseignante et les étudiants.

### L'EVALUATION

La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs d'adultes en ce sens :

- qu'elle met en oeuvre des évaluations, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et techniques des étudiants ;

- qu'elle mobilise ces acquis et capacités pour entraîner les étudiants à mener une recherche en Sciences Humaines, conceptualiser et formaliser la démarche et ses résultats.

La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas à la satisfaction des besoins de formation des formateurs d'adultes en ce sens :

- qu'elle ne met pas en oeuvre d'auto et de co-évaluation de l'action par les étudiants et les enseignants co-impliqués dans le projet (sans exclure les autres acteurs du processus) ;

- qu'elle ne met pas en oeuvre d'évaluation formative par les étudiants, les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques, de leur investissement dans les pratiques pour la transformation de celles-ci.

## 9. LES EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION

Les enseignants méconnaissent les effets de la formation ; ils n'ont aucun moyen de savoir ce que sont devenus les étudiants et, dira l'un d'entre eux : « *Je n'ai pas cru comprendre que le suivi faisait partie de mes obligations statutaires !* » Ils ont un peu plus d'information quand les étudiants poursuivent leurs études en DEA mais, pour les autres, hormis quelques cas d'exception, rencontrés au cours d'interventions ou de colloques, ils ignorent, en l'absence de suivi de cohorte, les effets de la maîtrise. Ils font donc « *des suppositions plus ou moins étayées par les expériences des effets des formations d'adultes* ».

Du point de vue des effets personnels, enseignants et étudiants soulignent des apports de connaissances, une curiosité intellectuelle et l'acquisition d'une méthodologie de recherche.

Du point de vue professionnel, des effets contrastés entre les formateurs du service public et ceux du secteur privé.

### a) Les effets personnels : une curiosité intellectuelle et une méthode de recherche

En Maîtrise de Sciences de l'Education, les étudiants ont acquis « *la culture au sens le plus simple, la possibilité qu'ils auront de s'intéresser à ce qui tourne autour de leurs sujets, qui les prolongent* ». En outre, ils ont fait « *oeuvre personnelle* » et la maîtrise a été « *une bonne expérience initiatique* » ; il faut, souligne un enseignant, « *accepter la modestie, reconnaître le témoignage que rendent les gens... ils ont été capables de faire autre chose que la seule réponse à des questions d'examen... Et ça compte beaucoup pour eux : l'auteur d'un tel travail, surtout si on a valorisé ce qu'il a fait, s'est autorisé comme auteur ; c'est un mode de reconnaissance de soi, du niveau d'activités qu'on a mis en oeuvre* » (CM, n° 31). Ce travail peut leur servir « *pour leur itinéraire intellectuel à venir, de guide touristique même si on ne devient pas l'auteur unique d'un sujet qui fait des conférences à travers la France* » ; peut-être même « *ont-ils révélé un brin de plume qui leur servira pour offrir leurs vœux à leur grand-mère...* » (CM, n° 31). Ce type de propos est extrêmement ambigu ; autant une partie semble acceptable : faire une oeuvre différente des travaux d'examen, un mode de reconnaissance du niveau d'activités, etc., autant une autre partie se révèle insupportable : accepter la modestie, reconnaître le témoignage, guide touristique, brin de plume, etc. Ces propos condescendants peuvent devenir méprisants. Ils laissent apparaître la culture élitiste de certains enseignants universitaires et la piètre estime qu'ils portent aux étudiants de Sciences de l'Education.



Néanmoins, tous les enseignants ne partagent pas ce point de vue et plusieurs reconnaissent, bien au-delà des effets soulignés précédemment, « *la dynamique de changement* » dans laquelle sont entrés les étudiants : « *c'est l'élan pour changer, c'est lever son derrière pour venir à la fac* » puis c'est l'élan, le détour qui transforme le mode de pensée et d'analyse : « *les auteurs, les ouvrages, le travail réalisé, modifient le rapport à la réalité* ». Bref, le but de la maîtrise, c'est « *de faire des gens qui ont appris à réfléchir correctement, à utiliser rigoureusement un cadre de références, une méthode et une technique de recherche* » (BE, n° 34).

C'est aussi cette dynamique de changement que relèvent les étudiants : « *l'effet principal que j'ai, c'est que ça a alimenté une démarche de formation, une démarche de recherche, c'est davantage les mécanismes intellectuels mis en oeuvre ; c'est la capacité de lire, d'analyser une situation, un texte, de prendre du recul, de faire un pas de côté, d'avoir une appréhension plus globale, une compréhension plus globale mais aussi revenir sur des détails, pointer des difficultés ; c'est relire aussi ; quand je n'ai pas compris, je me renseigne, je fais des lectures complémentaires. Cette démarche, il me semble l'avoir acquise toute seule, en faisant, en réalisant mes entretiens, mes lectures, mon programme de travail, mes premières écritures. Je n'ai pas l'impression d'avoir appris ça aux cours* » (LT, n° 44).

Bref, les étudiants réalisent des travaux personnels, ils sont devenus autonomes, sont entrés dans des démarches d'autoformation et la maîtrise, de ce point de vue, les « *mène beaucoup plus loin qu'une simple reprise d'études, elle s'intègre dans la vie quotidienne ; maintenant, je crois que je bosse en permanence : il y a l'activité professionnelle mais il y a ce que je fais, moi. Je suis toujours en train de travailler sur quelque chose* » (SV, n° 43).

Ce qui ne signifie pas que l'autoformation soit devenue une seconde nature, parfois ils soulignent avoir besoin de la maîtrise, de ses échéances, des travaux d'évaluation, pour s'obliger à travailler et à produire : « *si je n'avais pas été obligée de rendre le document à D ou à F ; je n'aurais pas fait ce travail de moi-même* ». Bref, l'autoformation a besoin de stimulations, d'orientations, de suivi.

Cette dynamique de formation, ces pratiques d'autoformation, les étudiants les plus « *anciens* » soulignent les avoir conservées : « *c'est une habitude, une habitude de lire, un esprit curieux aussi et il n'est pas seulement professionnel ; ainsi sur l'histoire locale, dès que je suis quelque part, je vais acheter des bouquins sur l'histoire locale ; j'ai acquis, dans la maîtrise, cette envie de savoir, de connaître ; cet éveil* » (AN, n° 37).

D'autres, a contrario, exsangues par le travail de maîtrise, auront besoin de faire une coupure, de se mettre « *en stand-by* » et ne liront plus pendant quelques années : « *pas un livre, pas un article, rien... pendant trois ans à peu près... Trop de fatigue, trop de travail... une impression d'indigestion* » (VB, n° 39).

Néanmoins, passé le temps de « *digestion* », l'appétit revient, les lectures reprennent : « *on a à nouveau envie de lire, envie de savoir, de connaître et on revient en DEA dans ce cas* » (VB, n° 39). Ce sont ces apports de connaissances qui apparaissent centraux dans la maîtrise. On est venu y faire sa provision de connaissances, non pas comme le soulignaient certains enseignants, avec son petit panier de concepts glanés au fil des rayons et des effets de mode mais pour y choisir et y fonder son cadre de référence, pour « *creuser, développer, apprendre, connaître davantage, etc. Se transformer : ça me modifie moi, d'abord, dans ce que je suis. Je suis, j'étais quelqu'un d'entier - peut-être un peu manichéenne et sans nuances, ajoutera une autre étudiante, cherchant une vérité, la Vérité, et quand un courant de pensée me plaisait, crac, c'était celui-là et pas un autre et je le mettais à toutes les sauces* » (LT, n° 44).

En maîtrise, ils acquièrent leurs bagages, valises et poignées selon la métaphore développée par un enseignant ci-dessus, ils construisent leurs « *fondations* » et l'ensemble de ces apports leur servent : « *même si ça n'a pas été une découverte avec un grand D, c'est pour moi, une conscientisation, un conceptualisation de choses que j'avais tâtonnées* » (AH, n° 41).

Ces connaissances leur permettent de « *revoir les opinions* », « *d'aiguiser le regard* », « *de quitter la naïveté* », de développer l'esprit critique, bref « *la maîtrise commence à faire de l'effet* ».

Parallèlement à ces apports de connaissance, ils acquièrent une méthode et des outils de recherche. Pour les enseignants, comme pour les étudiants, la maîtrise constitue une initiation à la recherche : les étudiants ont appris à analyser, à problématiser, à théoriser, à lire et à écrire ; ils ont également utilisé une technique de recherche. Bref, ils ont acquis les capacités nécessaires à toute recherche : questionner, chercher, objectiver, trier, classer, analyser, synthétiser, mettre en relation, formaliser, etc., toutes capacités directement transférables dans l'exercice professionnel mais également dans les pratiques d'autoformation.

« *J'ai l'impression, dans la maîtrise, par le travail de recherche et le mémoire surtout, d'avoir mis dans ma tête, une sorte de méthodologie d'approche des problèmes. La maîtrise était l'occasion de théoriser cette méthodologie en fait* » (AN, n° 37). Et cette méthodologie se transfère : « *c'est une certaine façon d'analyser un problème, de synthétiser un document, d'inscrire un problème dans son contexte, de faire des recherches... de*

*décortiquer les questions autrement que je ne le faisais auparavant... explorer davantage avant de chercher une solution... une démarche de réflexion plus puissante, etc. ».*

En conclusion, on peut affirmer que les effets personnels de la maîtrise concernent le développement et/ou l'acquisition de méthodes et techniques de recherche, de connaissances en Sciences Humaines, en particulier en autoformation ; ce développement est d'abord culturel pour quelques personnes et davantage méthodologique, voire critique pour les étudiants qui font des liens avec leurs situations et modes de raisonnement professionnels.

EFFETS PERSONNELS	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition d'une « dynamique de changement » et à l'utilisation des connaissances et méthodes des Sciences Humaines pour fonder cette dynamique ;</li> <li>- à l'acquisition d'une méthode et d'une technique de recherche ; à l'acquisition et/ou au développement de savoirs théoriques, culturels en Sciences Humaines</li> <li>- au développement de l'autonomie, de pratiques d'autoformation et, parfois, de coformation entre étudiants</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle ; au développement d'un travail sur soi et à l'acquisition de capacités relationnelles et communicationnelles.</li> </ul>

### **b) Les effets professionnels : des effets contrastés**

Les enseignants ont peu de connaissance des effets professionnels de la maîtrise : *« Les Sciences de l'Education n'offrent pas de débouchés au sens où on pourrait se pointer sur le marché du travail en disant : voilà, j'ai un diplôme de Sciences de l'Education, est-ce que vous voulez de moi ? »* (BE, n° 34).

Néanmoins, pour un certain nombre d'étudiants, la maîtrise est nécessaire pour valoriser leurs fonctions, légitimer une position occupée. Pour les formateurs d'adultes, la maîtrise est prise en compte dans l'Education Nationale, les GRETA, les Universités ; pour les contractuels *« avec une maîtrise, on change d'échelon ou d'indice »*. A l'Université, les chargés de cours ou ceux qui veulent le devenir doivent également être titulaires de la maîtrise. Dans le travail social, la maîtrise est nécessaire depuis 1990 pour devenir formateur de travailleurs sociaux. Dans les entreprises, l'usage du diplôme dépend des situations, des conjonctures, des accords d'entreprises.

C'est très précisément la scission qui s'est opérée dans le groupe des étudiants interviewés : les travailleurs sociaux, les formateurs de formateurs et formateurs d'adultes ont utilisé « *tous les acquis de la maîtrise* », tandis que les responsables et assistants de formation, les utilisent avec beaucoup plus de circonspection et font « *le tri* ».

Dans le premier cas, les étudiantes soulignent qu'elles réutilisent la plus grande partie, si ce n'est « *tout les acquis de la maîtrise* : « *l'ensemble de la méthode, la préparation du mémoire, les outils, les techniques, et il y a un transfert professionnel direct puisqu'après la maîtrise, je suis devenue formatrice de travailleurs sociaux et d'élèves-infirmiers. L'apprentissage du travail de recherche, par exemple, je le mène, moi-même, auprès des élèves-infirmiers* » (HC, n° 38).

Dans cette situation, on réutilise même un grand nombre d'acquis théoriques pour préparer cours et enseignements : le système éducatif, l'éducation, les thèmes de la marginalisation, l'adolescence, les théories de l'apprentissage, les familles et les représentations, la sociologie des organisations et des établissements, l'histoire, etc.

Bref, conclurent les formatrices, en maîtrise, elles « *ont appris leur métier* » : « *et il n'aurait pas été souhaitable que je fasse cette profession sans ce détour théorique et d'analyse des pratiques... J'ai eu besoin de ce détour... Au début, je me demandais si j'allais être capable et je crois que, quand on a fait une maîtrise, on est davantage prêt à enseigner* » (PL, n° 40).

En outre, ces formateurs de formateurs se sentent légitimés par le diplôme lui-même : « *j'obtiens une certification qui me permet d'être crédible... je crois que joue, là, la légitimation universitaire ; les responsables se disent : elle a su, tout en travaillant, faire preuve d'investissement, elle a une maîtrise, elle est des nôtres* » (HC, n° 38).

Ayant obtenu le diplôme, les formateurs voient augmenter leurs interventions ; on les connaît d'abord professionnellement mais on les reconnaît ensuite capables d'intervenir, capables de former, de « *faire du bon travail* » dès lors qu'ils sont certifiés.

Dans le second cas, les effets professionnels sont beaucoup plus restreints ; ils sont « *masqués* », indirects, contextualisés.

On se souvient du Grand Canyon évoqué par les étudiants qui ne pouvaient, en l'état de la situation du marché de la formation continue, articuler emploi et formation. Certains, cependant, tentent d'avancer, mais ceux-là avancent « *masqués* » : « *si je fais cette formation, si j'acquiers ces connaissances, c'est pour faire changer un peu les choses... mais les réponses que j'introduis, il me faut les traduire sans cesse sinon elles ne seront pas acceptées... C'est un peu une réponse masquée : il faut se masquer par rapport aux stagiaires parce qu'ils ne sont pas formés pour entendre certaines choses et que leurs idées sont très*

*arrêtées mais il faut aussi se masquer par rapport à la hiérarchie, et là, c'est tuant, ce rapport-là, il est de taille, c'est celui qui me fait le plus peur » (MTM, n° 42).*

Et ces avancées doivent être d'autant plus masquées que l'Université est « *mal vue* » dans les entreprises et même dans certains secteurs de la Fonction Publique : « *le directeur (Ressources Humaines - Conseil Régional) a dit que les universitaires étaient loin de la réalité. Il me reproche de ne pas être à mon boulot. Pour lui, les universitaires sont de doux rêveurs* » (MTM, n° 42).

Ce stéréotype a la vie tenace. Il oppose deux types de légitimité : par l'action et la responsabilité, par la réflexion et le savoir. Seul, celui qui fait, est capable de savoir. Ce stéréotype est d'autant plus prégnant que celui qui l'exprime a peu ou pas suivi d'études universitaires. Face à une hiérarchie délégitimant par avance les savoirs et rapports aux savoirs universitaires, il convient, évidemment, d'avancer « *masqué* ».

La maîtrise ne procure pas, aux étudiants, d'effets de promotion et le travail qu'ils ont réalisé est rarement utilisé, il n'est d'ailleurs pas toujours connu et certains même ne souhaitent pas le « *divulguer* ». Néanmoins, la formation induit des effets indirects de légitimation : « *je pense qu'indirectement, je suis reconnu et ma façon d'appréhender les choses, les problèmes est reconnue. Je pense qu'indirectement je pèse sur les décisions mais plus par la pertinence de l'analyse ; les institutionnels sont fort avarés de leur pouvoir de décision, fort jaloux de ce pouvoir* » (AN, n° 37). La subtilité hiérarchique ici consiste à utiliser les savoirs acquis au titre de conseil sans en reconnaître, bien évidemment, institutionnellement et financièrement, l'importance. Être plus écouté ne signifiant pas, en outre, être plus entendu.

Et cette situation de formation en cours d'emploi génère aussi la solitude professionnelle : « *je me sens de plus en plus isolée dans l'entreprise, de plus en plus étrangère, de plus en plus mal à l'aise ; par exemple, je me sens incapable de faire de la formation de formateurs* » (CL, n° 46).

Une autre soulignera qu'elle en a eu « *marre d'être en sandwich entre la formation et le boulot : c'est dur à vivre, une alternance difficile à vivre, pas bien comprise d'un côté comme de l'autre* » (VB, n° 39).

Et cette situation peut aussi générer la solitude sociale ou, plutôt, « *le décalage : et même deux sortes de décalage ; il y a un décalage qui se produit quand tu te trouves dans l'environnement familial, là tu as carrément l'impression d'être à cent lieues, c'est deux mondes, il y a des sujets que tu ne peux même plus aborder... Le deuxième décalage, c'est l'autre extrême, je n'ai pas non plus envie de me retrouver dans un milieu 'intello', un milieu relationnel intello, ce n'est pas mon milieu non plus... je ne sais pas si le deuxième est un décalage, c'est plutôt un refus* » (AN, n° 37).

Serait-on proche, ici, de la dialectique déculturation-acculturation souvent analysée par Pierre Bourdieu<sup>22</sup> et étudiée finement par Jean-Pierre Terrail<sup>23</sup> à propos des intellectuels d'origine ouvrière ?

Le déracinement social, le cheminement lent de constitution, par l'école, d'une identité sociale, en rupture avec celle acquise dans la famille, conduit, cas extrême, à la « névrose de classe »<sup>24</sup>.

Ces travaux concernent la formation initiale mais ces phénomènes se produisent aussi dans le cas des formations continues de longue durée<sup>25</sup>. La déstabilisation des couples est induite ou accélérée. L'un bouge, l'autre pas ; ce qui était contraintes négociées ou acceptées dans la vie familiale devient source de tensions car elles sont alors vécues comme obstacles, comme freins à la poursuite de l'objectif. Bref, à un moment ou à un autre, quel univers, quelle identité sociale va-t-on choisir ?

« *Etre à cent lieues* » mais ne pas vouloir se trouver dans un milieu « *intello* », telle est ici la tension vécue inhérente au parcours entrepris et aux effets non prévus de ce parcours sur l'identité personnelle et sociale.

La maîtrise permet donc d'acquérir méthodes, techniques de recherche et connaissances en Sciences Humaines, qui facilitent la mise à distance, l'objectivation, l'analyse et le développement d'un esprit critique et qui induisent des effets professionnels contrastés entre formateurs de formateurs des établissements publics et formateurs d'entreprises privées ou publiques ; les premiers, grâce aux contenus de formation de la maîtrise ont « *appris leur métier* » et grâce au diplôme sont légitimés et reconnus ; les seconds n'enregistrent que des effets indirects et contextualisés et doivent avancer, s'ils veulent transformer leurs pratiques, en « *se cachant* » quelque peu.

On trouve, en outre, dans la maîtrise, quelques éléments d'analyse (analyse des besoins, évaluation, ...) le plus souvent peu articulés entre eux, mais on n'y développe pas la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation et de l'utilisation stratégique des contradictions du système économique et social, même si des aspects transparaissent dans le positionnement institutionnel (analyse stratégique par le biais de la sociologie des organisations) ; en ce sens, la Maîtrise de Sciences de l'Education est moins adéquate à la satisfaction des besoins de formation de formateurs qu'une formation qui articulerait apports de connaissance et analyse stratégique, méthodes de recherche et méthodes d'intervention pour la conduite de projets novateurs et contrôlés.

---

22 P. Bourdieu, *op. cit.*

23 J.P. Terrail, *op. cit.*

24 V. De Gaulejac, *op. cit.*

25 CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

EFFETS PROFESSIONNELS	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de méthodes, techniques et connaissances en Sciences Humaines transférables dans des enseignements de Sciences Humaines et Sociales ;</li> <li>- au développement de connaissances, méthodes et techniques pour questionner le processus de formation et parfois modifier les pratiques.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels requis dans la gestion pédagogique et organisationnelle des groupes en formation ;</li> <li>- à la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation, de la conduite d'une analyse stratégique, de négociations professionnelles utilisant les contradictions du système et développant les marges de manœuvre des acteurs sociaux.</li> </ul>

### c) Les effets de professionnalisation

Il s'avère difficile d'annoncer des effets de professionnalisation pour les étudiants qui n'ont pas achevé le cursus de formation, il s'agit donc, dans les « profils » présentés, tout autant d'effets, que de projets et de visions de l'avenir.

Dans l'échantillon d'étudiants interviewés, on rencontre quatre profils différents : un profil « professionnel militant » semblable à celui défini dans le DUFA ; un profil « formateur de formateur » qui a déjà été évoqué ; un profil de « reclassement après un déclassement » mais il s'agit moins d'un profil que d'un rapport à la maîtrise et aux études universitaires, et, enfin, un profil de « chercheur en Sciences Humaines ».

#### 1) Les professionnels militants

Il concerne trois personnes de l'échantillon (MTM, CL, LT).

- MTM a un problème « *d'analyse des besoins qui la poursuit* », dit-elle, depuis son entrée dans la vie professionnelle, c'est-à-dire depuis 1971 ; problème qu'elle voulait régler en faisant le DUFA et qu'elle veut toujours résoudre en maîtrise. Le but de sa formation consiste à acquérir des connaissances et des méthodes pour faire prendre conscience à tous ceux qui travaillent avec elle de la nécessité de la formation « *pour s'émanciper... pour acquérir un sens critique, pour qu'ils foncent, qu'on arrête de tirer sur les ficelles ou pour les rendre au moins conscients de ces ficelles* ».

Mais elle veut également obtenir un diplôme pour « légitimer » sa place ; elle a besoin de la maîtrise « *comme passeport, comme clef* » et peut-être l'aura du diplôme lui permettra-t-elle de « *faire les formations, de les mettre en place, les gérer sans être constamment remise en cause* »

Elle annonce avoir beaucoup à apprendre encore, en « *vouloir toujours plus* » et se trouver « *sur un escalier* » ; la première marche, constituée par le DUFA, l'a laissée « *sur sa faim* » ; la seconde marche de la licence lui a permis des élargissements culturels et elle veut utiliser la troisième marche de la maîtrise pour analyser « *profondément* » son problème professionnel, et déjà, elle a l'impression que cet escalier ne s'arrêtera pas à la troisième marche : l'analyse des besoins risquant fort de devenir un sujet de DEA parce que « *c'est un sujet qu'on ne peut pas arrêter* ».

MTM relie l'ensemble de ses acquis à son engagement professionnel militant : « *si on veut avancer, il faut être militant... être militant, ça veut dire acquérir des connaissances de plus en plus fines, pour pouvoir s'en servir parce qu'il s'agit du cadre de références et que je ne peux pas me permettre de construire sur quelque chose que je ne sens pas jusque dans les détails... L'escalier ne doit pas être de bois mais de béton... et puis, savoir, c'est moins souffrir* ».

Cette étudiante qui annonçait, en 1990, venir chercher dans le DUFA, des recettes, des fiches techniques, a fait, dans et par la formation, un « *un saut qualitatif* ».

- La seconde personne (CL) se sert aussi de la formation pour « *s'armer* » ; ce n'est pas apprendre pour moins souffrir, comme dans le cas de MTM, mais « *pour avoir des armes, pour avoir l'argument en béton qui permettra de défendre un plan de formation pour les catégories C de la fonction publique* » et, surtout, échapper « *à ce piège du chargé de formation qui oeuvre pour la direction ; dans le sens de la direction, ce qui se passe les trois-quarts du temps... Donc c'est acquérir des connaissances pour élaborer des stratégies* ».

Et elle y est parvenue puisqu'elle annonce, d'une part, avoir élaboré un plan de formation qui est devenu cadre de références au niveau national et, d'autre part, même si elle se sent le plus souvent isolée dans son administration, sa formation est néanmoins prise en compte puisqu'elle vient de recevoir une proposition de poste de chargée de formation à la Direction Générale de l'Environnement. Poste qu'elle a accepté sans changement de statut, ni de rémunération, parce qu'il est « *autrement plus intéressant* » que son poste actuel et qu'il va lui permettre « *enfin de mettre en oeuvre ce qu'elle a appris* ».

- LT présente un profil proche des deux précédents : elle acquiert, grâce à la formation, « *du recul, une position critique* » et choisit comme projet de recherche de s'interroger



sur « *la politique de la Formation Professionnelle Continue... ce n'est pas seulement une question professionnelle... C'est un peu de l'ordre des valeurs... Je suis, par ailleurs, militante syndicale et la question, c'est un peu : qu'est-ce qu'on fait ? Où on va ? Lorsque j'ai choisi le sujet, c'était au moment du Programme PAQUE et du jackpot qu'il y avait sur l'insertion professionnelle des stagiaires... Je veux savoir comment se positionnent les formateurs par rapport à ça... Et c'est, en fait, la capitalisation des cours de sociologie : en tant qu'agent éducatif, on ne peut pas tout mais on a quand même une certaine responsabilité de ce qu'on met en oeuvre et des marges de manoeuvre ».*

Alors, « *c'est chercher pour comprendre, pour sortir des discours un peu déc... sur l'insertion professionnelle et aussi, appliquer au sujet qui m'intéresse, une démarche un peu scientifique ».*

La maîtrise, les apports de connaissances constituent, « *en quelque sorte, dit-elle, ma nourriture, il est très rare que je ne réutilise pas ce que j'ai fait en cours »* mais elle relève que ce ne sont pas les enseignants qui ont encouragé, développé ces articulations mais qu'elle a « *fait ces liens toute seule ».*

## **2) Les formateurs de travailleurs sociaux et formateurs d'adultes : des « formateurs-enseignants »**

Quatre personnes présentent ce profil : deux personnes sont devenues formatrices de travailleurs sociaux, une personne était déjà formatrice d'adultes et une autre en annonce le projet.

Deux personnes présentent des profils similaires, HC et PL.

- On connaissait déjà HC puisqu'elle a suivi le DUFA ; après celui-ci, elle préparé la licence et la maîtrise qu'elle a obtenue en 1992. Depuis la fin de la maîtrise, elle a acquis des responsabilités à l'ISAS<sup>26</sup>, à l'école d'Infirmières ; et plus récemment, à l'IFAR<sup>27</sup>, où elle enseigne la sociologie, la méthodologie de recherche et assure des guidances de mémoire.

Alors qu'elle annonçait viser la certification en entrant dans la maîtrise, elle dira, à l'issue de la formation : « *je crois que j'ai vraiment appris mon métier dans la maîtrise : je reprends les cours, j'y ajoute d'autres manuels et je fais ma sauce ».*

26 ISAS : Institut Supérieur d'Action Sociale.

27 IFAR : Institut de Formation par l'Action-Recherche.

Elle y a également développé de nouvelles pratiques pédagogiques, celles qu'elle avait connues dans le DUFA : « *au lieu de faire des cours, ou en parallèle aux cours, j'ai développé des TD, les gens travaillent à 4-5 sur une question professionnelle en appliquant toute la démarche de recherche* » et elle développe aussi des pratiques d'accompagnement, de suivi, de retour de correction, etc. « *que les enseignants du DUFA, m'ont appris* ».

En outre, elle a développé, dans la maîtrise, « *un esprit critique* » qu'elle met en oeuvre dans sa vie personnelle et professionnelle « *pour questionner le système et les jeux d'acteurs* ». Bref, dans la maîtrise, elle « *a appris d'un côté et réinvesti de l'autre* ».

- PL présente un profil parfaitement identique à celui d'HC. La seule différence réside dans le fait qu'elle n'est pas enseignante-vacataire mais qu'elle a obtenu un emploi de formatrice d'Educateurs Spécialisés à l'IUT B de Lille. Elle venait en maîtrise pour « *se ressourcer* » et « *10 à 15 ans après...* », elle a, en effet, « *décollé de la réalité et ça fait beaucoup de bien* ».

Professionnellement, dans son « *nouveau boulot* », elle réutilise « *toute la maîtrise* », les connaissances mais également la prise de recul critique, l'élaboration de projets d'action fondés sur des objectifs précis, etc. , et surtout, la méthodologie : « *je me régale de méthodologie : celle de l'entretien, d'une part, mais aussi l'ensemble de la démarche de recherche, de problématique, ce qu'on cherche à savoir, les questions, les hypothèses* ».

Bref, conclut-elle : « *je pourrais me poser la question à l'envers en me demandant quels sont les acquis de maîtrise que je ne réutilise pas... Si je n'avais pas fait le cursus, je pense que je n'aurais pas été au niveau dans ce boulot* ».

- ND est formatrice d'adultes mais, étant sans diplôme, elle passera un BE, l'ESEU et entrera en licence en 1989-90 et en maîtrise en 1991-92, mais elle n'aboutit pas : elle a déjà changé trois fois de sujet, et se déclare « *bloquée dans (sa) tête* », déçue par la maîtrise, parce que, d'une part, « *ça ne m'a pas apporté quelque chose de nouveau ; l'unité entretien, c'était un cours théorique, les unités de psychologie, de sociologie, je suis restée sur ma faim alors qu'en licence, le point d'orgue, c'était la sociologie* » et d'autre part, parce que « *je n'ai toujours pas trouvé de sujet, quand j'en aurai un, la maîtrise m'intéressera, je serai obligée d'approfondir des choses mais ce sera pour nourrir le mémoire et je le ferai par moi-même. Comme je ne sais pas où je vais, je ne suis bonne à rien, je ne suis pas productive, forcément. J'ai toujours travaillé en autodidaxie depuis l'âge de 15 ans* ». On ne peut que lui souhaiter de trouver un sujet.

Professionnellement, cependant, elle a modifié son regard et son rapport aux publics de faible niveau qu'elle accueille ; elle se déclare « *attentive et observatrice* » des réflexions, des cursus, des projets, et par cette attention soutenue, par l'analyse sociologique

qu'elle peut faire des parcours, elle modifie ses pratiques et travaille davantage sur les stratégies d'insertion, les stratégies familiales, les réseaux des stagiaires pour tenter de les développer.

Bref, elle relit les événements biographiques des stagiaires avec « *les lunettes de la sociologie* » et ces lunettes transforment son approche des apprenants, lui donnent « *un petit acquis de lucidité, de mise à distance, d'analyse et un autre mode d'approche pédagogique centré sur l'apprenant* ».

- SV partage les caractéristiques de ce profil mais sous forme de projet stratégique : elle a interrompu un contrat de travail pour bénéficier d'une AFR et a décidé de préparer la maîtrise « *à temps complet et en un an* ». Mais au bout d'une année : la maîtrise n'est pas très avancée, le travail des unités théoriques n'est pas validé et le sujet de mémoire est peu opérationnalisé. Néanmoins, les projets à long terme sont très précis - il y aurait dans ce cas clivage entre le souhaité et le réalisé - SV veut devenir formatrice de formateurs au CUEEP, à l'Université, elle vient donc chercher dans la maîtrise « *des connaissances en méthodologie et en théorie avec un grand T* » ; elle se dit entrée « *dans une spirale de connaissance : on accède à un petit bout de connaissance qui renvoie à un autre morceau et, chemin faisant, on évalue, on fait son chemin... C'est cette notion de mouvement, de paliers atteints et dépassés, de processus de la connaissance* ».

Mais, il n'y a pas que l'acquisition de connaissances, « *il y a aussi ce qu'on en fait* ». SV souligne en faire deux choses : les connaissances lui ont permis, du point de vue personnel et professionnel de défendre « *stratégiquement* » sa position et du point de vue personnel et social de s'engager plus fortement dans la lutte du mouvement associatif.

Bref, les enseignements génèrent des prises de conscience, des revendications, des démarches de négociation, des contradictions : « *je me retrouve dans la maîtrise : tout est réutilisé, tout est sujet à développement, pour réfléchir, revendiquer, non en opposition mais en stratégie..* »

Les effets de professionnalisation sont différents pour ces quatre personnes : c'est apprendre le métier pour les deux premières ; faire une lecture sociologique et fonder ses pratiques pédagogiques sur les positions, les itinéraires et situations des stagiaires pour la troisième et viser un avenir de formateur de formateur pour la quatrième personne.

### 3) *Le profil « reclassement professionnel et légitimation »*

Le troisième profil réunit les deux hommes de l'échantillon ; l'un et l'autre ont utilisé la maîtrise dans une logique de « *récupération-légitimation* » : récupération psychologique et professionnelle dans le premier cas suite à un licenciement, récupération et légitimation suite à l'interruption d'un parcours d'études dans le second cas.

- AN a utilisé la formation et surtout le mémoire pour régler ses comptes avec lui-même et avec « *un certain nombre de personnes du milieu associatif militant et borné* ». Le travail réalisé a duré trois ans et il en est sorti « *avec le sentiment d'avoir réglé (ses) comptes et, en même temps, d'avoir mis dans (sa) tête une sorte de méthodologie d'approche des problèmes institutionnels... Ce que je sais, c'est que tout ce que je fixe en terme d'aménagement, en terme de gestion des ressources humaines, est fortement marqué par ça : la gestion participative, l'analyse des situations, la sociologie des organisations ; c'est pouvoir identifier les petites et grandes façons de contourner le mur* ».

Bref, l'opérationnel pratico-pratique qu'il était, a enterré son passé et, en réalisant le mémoire, a acquis d'autres approches du travail professionnel et un « *recul intériorisé* » qui lui permet de mieux analyser et de mieux négocier les situations de travail.

- AH présente un profil identique à celui de AN mais pour d'autres raisons. On se souvient qu'il visait, dans la maîtrise, à acquérir « *une caution professionnelle, un diplôme à mettre sur sa carte de visite* » parce qu'il est formateur indépendant et que, dans une logique de marché libéral, une caution universitaire, « *un DEA de préférence, voire un doctorat, ça va me donner un certain prestige dans le milieu concurrentiel. Ce prestige, je n'en ai pas besoin pour exercer, j'en ai besoin face à la concurrence dans un marché qui est vachement ouvert, un marché qui est un véritable miroir aux alouettes* ».

Et pour se placer dans ce marché, il a besoin de compenser « *parce que... je n'ai pas fait les grandes écoles, je ne suis pas ingénieur... et, de surcroît, j'ai un gros excentricité, je suis barbu et je n'ai pas le look jeune cadre-dents longues... ça, on se dit déjà... il n'est pas pareil, il n'est pas comme les autres... Donc, j'ai besoin d'un prestige en plus : je compenserai le look grandes écoles-dents longues par la sagesse de l'universitaire, ce serait ça* ».

A ce besoin extérieur, exigé par le marché, AH ajoute son propre besoin « *ça serait le besoin effectif d'aller plus loin dans la recherche pour ma satisfaction personnelle et pour le fait d'avoir fait avancer un schmilblick une fois dans ma vie* ».

Donc, pour AH, la maîtrise, c'est la réponse à un besoin social et c'est aussi un besoin objectif : « *poursuivre la recherche, produire du savoir, faire avancer la connais-*

sance » ; sous ce dernier aspect, il se trouve à l'interface entre le troisième et le quatrième profil, en récupération-légitimation professionnelle mais aussi dans un projet de recherche en Sciences Humaines.

#### 4) *Les « chercheurs en Sciences Humaines »*

- Avec AH, une seule personne présente ce « profil » de chercheur ou de futur chercheur en Sciences Humaines, il s'agit de VB. Après l'obtention de la maîtrise, elle a connu une période de chômage d'un an avant de trouver un poste de Conseiller en formation continue ; elle occupera successivement les postes de directrice-adjointe, puis de directrice d'un Centre de formation du Pas-de-Calais, poste qu'elle demandera à quitter en mars 1995 pour devenir formatrice de formateurs en licence de Sciences de l'Education parce qu'elle est, dit-elle, « *passionnée de pédagogie et d'enseignement* » et, surtout, pour « *se consacrer à la recherche* » dès lors que, pour elle, « *la recherche a toujours fait partie intégrante de la pratique... cela coule de source mais c'est vrai que ça étonne beaucoup les gens ; ils me demandent souvent quel intérêt j'ai éprouvé à faire cette maîtrise, puis le DEA... j'explique que le rapport à la pratique, je trouve ça passionnant... Faire de la formation continue quand on sait de quoi on parle... mais ça les scie quand même... J'aurais fait ça en formation initiale, je n'aurais rien compris* ».

Bref, la formation continue la passionne « *parce qu'on sait ce qu'on va apprendre, parce qu'on sait l'intérêt de se former et à quoi ça va servir* ».

En outre, elle veut se consacrer à la recherche parce qu'elle se sent « *attirée* » par la recherche et les études : elle a soutenu son DEA en octobre 1995 et envisage de poursuivre son travail en thèse. Son sujet de DEA, de thèse, constitue une poursuite du sujet de maîtrise : il s'agit toujours de « *son intérêt pour l'acteur, pour le sujet apprenant* ».

Ainsi donc, comme dans le DUFA, certains étudiants ont utilisé la maîtrise pour « *fonder* », pour « *bétonner* », conforter, assurer scientifiquement leurs engagements militants et professionnels ; d'autres y ont appris le métier d'enseignant ou de formateur et ont analysé et un peu transformé leurs pratiques professionnelles. Pour d'autres, le mémoire de maîtrise est un moyen pour régler ses comptes personnels et professionnels ou, encore, le diplôme permet de cautionner scientifiquement l'avenir. Et enfin, la maîtrise est aussi le moyen d'entrer dans le « *saint des saints* » : la recherche scientifique, de s'y faire une place « *reconnue, valorisée, respectable* » et comme disent certains, « *faire avancer le schmilblick une fois dans sa vie* ».

En conséquence, malgré et/ou à cause de ses dysfonctionnements, de ses aspects élitistes et flottants, les étudiants-formateurs d'adultes tirent parti du dispositif nettement au-delà de ce que l'on pourrait en présumer initialement. La formation à et par la recherche, dans sa diversité d'objectifs, de disciplines, de méthodologies, contribue à l'accompagnement, au prolongement d'itinéraires professionnels et de formation, et est retraduite aussi comme une formation de formateurs efficace. Il appartient toutefois aux étudiants eux-mêmes, de transposer, transférer leurs acquis au sein de situations et conjonctures personnelles et professionnelles diverses.

#### **d) Les effets sociaux**

Pour évaluer les effets du dispositif de formation, les enseignants et les étudiants distinguent plusieurs aspects et points de vue : un point de vue historique, à savoir la transformation d'un dispositif de formation continue à effectif réduit en un dispositif universitaire de masse, d'une part ; l'analyse actuelle du dispositif et de ses contradictions, d'autre part.

La Maîtrise de Sciences de l'Éducation a été conçue en 1983-1984 comme une formation à et par la recherche et pensée comme un « groupe de recherche » ; les ateliers, comme les séminaires, fonctionnaient en groupes restreints selon une pédagogie de l'entraînement et de l'amélioration progressive de la tâche : « *il y avait un double entraînement, aux outils, à la démarche de recherche et à l'écriture* ». Dans cette première période, le travail des étudiants dans le cursus était, étape après étape, toujours plus personnel ; il ne s'agissait pas de « *bachoter* » mais de « *produire* » et le dispositif accompagnait, par ses modes et formes de travail pédagogique, la production étudiante. Le cursus s'inscrivait, de fait, dans l'Université mais y appliquait les modes de fonctionnement de la formation continue : entraînement, compagnonnage, pédagogie de la réussite, évaluation continue de la production, etc.

Mais ce type de dispositif est coûteux ; il exige des effectifs relativement réduits et des équipes pédagogiques partageant ces orientations. Ces deux conditions ont été remises en question par deux séries de facteurs inexorablement liés : l'inflation des effectifs et son corollaire, l'accroissement des enseignants. Cette situation nouvelle a modifié profondément le dispositif qui, accueillant 400 étudiants en 1994, devint un dispositif universitaire, classique, de masse. Pour faire face au nombre d'étudiants, mais aussi en l'absence d'orientations autres que gestionnaires du personnel et des ressources financières, l'ensemble des « ateliers », des unités d'entraînement méthodologique a été remplacé, en 1994, par des « cours », des unités d'enseignement méthodologique.

Ce mode de travail exclusivement transmissif se révèle relativement inopérant dès lors que l'on vise l'initiation à une technique ou à une méthode de recherche ; celle-ci, pour réussir, induit, de fait, des travaux progressifs d'entraînement, de résolution de problèmes, de compréhension de la démarche, d'essais et erreurs, etc.

Sans ces divers accompagnements, on risque de provoquer un abandon massif du cursus avant son achèvement et de passer ainsi d'une pédagogie de la réussite à une pédagogie de l'échec qui, somme toute, constitue le prolongement du fonctionnement élitiste du système scolaire. Un système qui tend à garder, parmi les élèves ou les étudiants, « *les meilleurs* », c'est-à-dire, d'une manière un peu rapide, « *les héritiers* », ceux qui possèdent le bagage culturel et social qui leur permettra de « *survivre dans le marais* » (citation d'un enseignant, cf., p. 255)

Il est intéressant, de ce point de vue, de noter que la maîtrise constitue le seul dispositif ayant donné lieu, tant de la part des enseignants que des étudiants, à des propos élitistes. Chez les premiers, on évoque les « *lacunes* », les « *manques* », les « *carences* » ; chez les seconds on souligne que tous les étudiants ne sont pas au même niveau : « *c'est prégnant dans l'atelier, je vois des distorsions dans les préoccupations, dans les facilités de compréhension, d'expression. Il y a certainement, là-dedans, un cursus, une culture générale, l'environnement, le type d'emploi occupé* » (AH, n° 41). C'est bien de distinction culturelle dont il s'agit dans ces propos.

En effet, comme le souligne J. Hebenstreit<sup>28</sup>, il ne faut naturellement pas considérer l'enseignement comme une juxtaposition de connaissances mémorisées et d'une structure relationnelle, mais comme une interaction entre les deux, ce qui signifie que le mode d'acquisition des connaissances nouvelles est fonction du modèle préexistant.

Cela est vrai de toute éducation, de toute formation mais des modes d'organisation, de travail pédagogique, des types d'activités, des modes d'enseignement, de coopération, bref, des éléments de « *discrimination positive* » chère à Bertrand Schwartz, peuvent permettre l'entraînement de tous, la co-formation et l'autoformation pour faire réussir le plus grand nombre. A contrario, on peut, par les choix pédagogiques réalisés, favoriser la réussite des « *meilleurs* », c'est-à-dire ceux dont le bagage culturel et social est le plus proche, le plus homologique de celui de la « *Société* » universitaire.

C'est d'ailleurs une tendance toujours présente, toujours prégnante que celle de proposer, au vu du faible taux de réussite de la maîtrise, d'élever le niveau d'entrée et de pro-

---

28 J.C. Hebenstreit, « Informatique et Pédagogie », *Les Amis de Sèvres*, n° 3; 1971, pp. 21-33.

céder, comme pour le DEA par exemple, à une sélection par la mention obtenue en licence. Ce sont là des choix d'orientation, des finalités, des valeurs progressistes ou élitistes que doivent faire, en toute connaissance de cause, les équipes pédagogiques ou, à défaut, les directeurs qui gèrent des dispositifs de formation.

L'apparition de nouvelles orientations induites par la modification du rapport de forces en présence a généré, en 1994, la rupture de la cohabilitation du cursus de Sciences de l'Education lillois, les enseignants de Sciences de l'Education des deux Universités ne partageant plus les mêmes valeurs, les mêmes finalités quant à l'enseignement ; les uns, confrontés à des contraintes quantitatives acceptent l'élitisme, de fait, tandis que les autres, attachés à la formation continue, tentent de reconstituer, en 1994, le dispositif de 1984, sachant que celui-ci, pour être plus adéquat pédagogiquement, ne conduisait néanmoins à la maîtrise qu'un tiers des étudiants inscrits, tant le dispositif est fondamentalement contradictoire entre offre et demande de formation.

En ce qui concerne l'offre, on a souligné l'absence de définition de la Maîtrise de Sciences de l'Education ; pour certains, c'est la maîtrise d'une méthode de recherche ; pour d'autres, c'est « *une espèce d'autonomie de lecture* » ; pour d'autres, « *la réalisation d'une oeuvre de développement culturel personnel* », etc. Bref, l'offre de formation est totalement indéterminée ou, plutôt, : « *il y a autant de maîtrises que d'enseignants et chacun a son idée. D'une part, c'est légitime, je veux bien l'admettre : les méthodes et les procédés de la sociologie, de la psychologie, de la philosophie ne sont pas les mêmes. Mais, d'autre part, il y a aussi la difficulté d'harmoniser parce que c'est quand même la même maîtrise de Sciences de l'Education* » (BE, n° 34)

A cette indétermination de l'offre, s'ajoute la contradiction de la demande :

- si on a affaire à un public en majorité étudiant, la maîtrise peut être considérée et conçue comme un exercice disciplinaire, empirique, voire méthodologique, et le sujet peut être proposé par l'Université si celle-ci et les enseignants fournissent « le terrain », l'accès au terrain, etc. ;

- si on a affaire à des salariés, la tentation sera toujours grande pour eux d'essayer de trouver du sens à cette activité et donc de vouloir rapprocher leur sujet de leurs préoccupations professionnelles mais « *la moulinette* » du séminaire, quels que soient les modes d'approche, culture générale, professionnelle, tentation méthodologique ou disciplinaire, aboutira finalement à éliminer progressivement la préoccupation professionnelle d'action pour y substituer la préoccupation de production d'un résultat qui sera, selon des critères non définis, jugé digne de la maîtrise.

Les étudiants partagent ces analyses et présentent la maîtrise comme un dispositif de formation « *à cheval entre la théorie et la pratique. En même temps, pas assez pratique et*



*en même temps, pas assez théorique... ou bien, c'est un travail consacré 'intellectuel', universitaire classique, c'est-à-dire que l'on développe des capacités d'analyse, de formulation d'hypothèses, de lecture, etc. Ou bien, on nous demande de réfléchir à partir d'une pratique... Pour l'instant ce n'est ni pratique, ni théorique, c'est entre les deux » (LT, n° 44). La formation se situe à l'intersection théorie/pratique mais elle n'est, in fine, ni l'un ni l'autre et elle n'articule pas, dans la compréhension des étudiants, les deux termes de la dialectique. Ce qui signifie, de surcroît, que ce sont les publics qui, à travers l'indétermination du dispositif, doivent trouver une signification, un sens à leur propre travail. On aboutit alors, à la limite, à une offre plus ou moins opaque, avec des orientations plus ou moins définies, au sein desquelles les étudiants doivent, comme ils peuvent, se repérer, voyager, s'accrocher, etc. Aussi, demandent-ils que « les enseignants tranchent : ou il s'agit d'une formation à la recherche et il convient de mieux accompagner ce travail d'apprenti-chercheur ou il s'agit d'une formation d'analyse des pratiques et il s'agit de développer davantage les articulations avec le milieu professionnel » (LT, n° 44). Dans cette analyse, qui réfléchit très précisément les représentations dominantes de la recherche « scientifique » et de la « pratique » professionnelle, les étudiants n'envisagent pas qu'il puisse y avoir conduite conjointe des deux démarches, à savoir une formation à et par la recherche et l'action qui viserait, à la fois, à produire des connaissances et à transformer la réalité.*

Pour eux, visiblement, ils ont choisi, c'est la formation à la recherche, c'est le « *cursus universitaire* » qu'ils visent par l'apport de connaissances théoriques, d'une part, et surtout, par l'initiation à la recherche, d'autre part : « *la maîtrise, c'est le B.A. BA de la recherche* ».

*« C'est l'acquisition d'une méthode, la méthode de construction d'une recherche, poser des hypothèses, les décliner, investiguer une démarche de recherche scientifique et, finalement, l'appliquer. On sent, pour faire une image, que c'est presque une propédeutique. C'est la propédeutique de la maîtrise, la propédeutique de la recherche » (AH, n° 41).*

En conclusion, on constate que le cursus, tel qu'il a fonctionné pendant les dix années de cohabitation et tel qu'il fonctionne encore aujourd'hui à Lille III - celui de Lille I est trop récent pour que des résultats pertinents puissent être relevés - se présente comme fortement clivé, divisé, émietté entre les disciplines et les individus qui y participent - il réfléchit, en cela, non seulement les tensions spécifiques à la situation lilloise mais aussi les tensions spécifiques à la situation des Sciences de l'Éducation au sein des Sciences Humaines et Sociales - ; aucun enseignant, en l'état de la situation, fut-il professeur des Universités, n'a de légitimité suffisante pour le coordonner, bref, « *il n'y a pas de pilote dans l'avion* ».

Cette situation génère tous les débordements et aboutit au célèbre mouvement brownien et à l'anomie. Chaque enseignant, retranché dans son pré-carré et sûr de ses prérogatives, exerce « *une action visant à imposer des schémas de pensée, une intégration intellectuelle aux modèles de savoir et d'organisation du savoir* » de sa discipline en ignorant tout de ce qui peut se faire ailleurs ; transmission différenciée selon les niveaux de connaissances déjà atteints par les étudiants et donc, de fait, transmission socialement différenciée et inégalitaire, selon les héritages culturels et les places occupées dans la structure socio-professionnelle. Il en résulte que la maîtrise correspond, sauf cas particuliers<sup>29</sup>, au mécanisme de reproduction sociale : non fondée sur des orientations et finalités progressistes et des moyens pédagogiques de discrimination positive, l'action de formation ne peut s'abstraire des conditions sociales de son exercice qui l'infléchissent dans le sens de la reproduction sociale. Cependant, comme formation transmissive et d'entraînement à la recherche, la maîtrise peut induire des effets sociaux divers selon les cadres de références théoriques et méthodologiques choisis. Ainsi, les effets peuvent être à orientation normative, adaptatrice, si les modèles d'intelligibilité mobilisés sont proches des idées dominantes. A contrario, la dimension de critique sociale, toujours plus ou moins présente en Sciences Humaines, peut contribuer à mettre à distance, à questionner, les processus, situations et rapports sociaux existants. Néanmoins, dès lors qu'elle ne développe pas, chez les formateurs, de capacités à modifier les conditions d'exercice de leurs activités professionnelles, de capacités à intervenir sur les orientations de la société globale par un action opérée à partir de positions sociales occupées et reliant les activités quotidiennes aux enjeux sociaux globaux, la Maîtrise de Sciences de l'Education ne peut satisfaire les besoins de formation des formateurs.

---

29 Des cas particuliers existent, ils sont liés, le plus souvent, à des compagnonnages de longue durée (DUF, licence, maîtrise), à des reconnaissances réciproques, professionnelles autant sinon plus que culturelles entre praticiens-chercheurs et praticiens-étudiants. Ces cas spécifiques sont liés à des histoires personnelles, professionnelles enchevêtrées et à des proximités sociales qui permettent de « boucler » la maîtrise, par co-investissement, enseignant-étudiant et de sortir du cercle de la reproduction universitaire classique.

EFFETS SOCIAUX	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de formateurs et d'enseignants en formation continue, de « chercheurs » en Sciences de l'Education et à la légitimation sociale de la position occupée ;</li> <li>- au développement éventuel de capacités citoyennes par l'analyse et la critique sociale (selon les cadres de références mobilisés, cf., ci-dessus).</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de sujets et d'acteurs sociaux ;</li> <li>- au développement de capacités citoyennes par la mobilisation des situations et l'action sociale.</li> </ul>
<p>En conclusion, la maîtrise est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation transmissive, à orientation disciplinaire, culturelle, méthodologique dont les effets sociaux dépendent du cadre de références théoriques et méthodologiques retenu par les enseignants et les étudiants :</li> <li>• ils peuvent être normatifs, adaptatifs et favoriser la reproduction sociale si les modèles d'intelligibilité mobilisés sont proches des idéologies dominantes ;</li> <li>• ils peuvent être progressistes, transformateurs et favoriser la production sociale si les modes de pensée mobilisés appartiennent aux courants de lutte, de responsabilisation de l'acteur, etc.</li> </ul>	<p>En conclusion, la maîtrise n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation d'acteurs sociaux capables 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;</li> <li>- une formation productrice de nouveaux rapports économiques et sociaux.</li> </ul>

## 10. SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DE LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comme pour le DUFC et le DUFA, un tableau général permet de synthétiser les conclusions partielles auxquelles nous sommes parvenue et de situer ainsi la Maîtrise de Sciences de l'Éducation vis-à-vis de la satisfaction des besoins de formation des formateurs.

*Tableau n° 6. - Synthèse des caractéristiques de la Maîtrise de Sciences de l'Éducation*

OBJECTIFS	
<p>La Maîtrise contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs, qui concerne le développement : de la maîtrise épistémologique des contenus à transmettre (théorie de la connaissance scientifique) ; de la maîtrise didactique (selon les unités choisies et au moins dans certaines disciplines) ; de la maîtrise pédagogique des contenus à transmettre ; de la maîtrise d'éléments (non articulés entre eux) du processus de formation (analyse des besoins, évaluation, etc.) et le développement de capacités d'objectivation ;</li> <li>- partiellement, selon les enseignements, à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'analyser les enjeux, les contradictions qui traversent le champ de la formation continue et les différents dispositifs ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de formation générale, de développement culturel en Sciences Humaines</li> <li>- à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale du métier de formateur</li> </ul>	<p>La Maîtrise ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle entendue comme la maîtrise de l'ensemble du processus de formation et la maîtrise relationnelle et communicationnelle de base qui prend appui sur des méthodes issues des approches psychologiques et psychosociologiques et le développement de capacités de subjectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement d'acteurs sociaux critiques capables d'utiliser stratégiquement les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions du système économique et social, de la formation continue, de ses dispositifs et de ses acteurs ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel et de développement de sujets sociaux capables de questionner leurs choix, leurs valeurs.</li> </ul>
DEMANDES	
<p>En Maîtrise de Sciences de l'Éducation les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de connaissances, de méthodes et de techniques de recherche en Sciences Humaines ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur.</li> </ul> <p>Les publics ont des stratégies professionnelles ou professionnalisantes pour légitimer une situation professionnelle ou se reconvertir et des stratégies de reprise d'études pour accéder à la recherche.</p>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Éducation n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de méthodes et outils d'intervention, de conduite de projets ;</li> <li>- l'acquisition de méthodes et outils de développement personnel et de techniques communicationnelles.</li> </ul> <p>Les publics ne formulent pas de demandes de conduite et d'évaluation de projets novateurs et progressistes.</p>

<b>CONTENUS</b>	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education est adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition d'une méthodologie de recherche : problématisation, opérationnalisation, conceptualisation, formalisation ;</li> <li>- à l'acquisition d'une technique de recherche en Sciences Humaines : technique quantitative ou qualitative ;</li> <li>- à l'acquisition de savoirs épistémologiques (appliqués à l'Education, aux Sciences Humaines), de savoirs méthodologiques, de résultats de recherches pluridisciplinaires peu articulés entre eux.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education n'est pas adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la prise en compte des savoirs professionnels et sociaux des personnes en formation ;</li> <li>- à l'acquisition de méthodes, techniques d'intervention qui prennent appui sur les connaissances psychologiques, psychanalytiques et psychosociologiques.</li> </ul>
<b>LES POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE</b>	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique de la maîtrise se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur l'état d'avancement de la recherche, des savoirs méthodologiques et techniques des Sciences Humaines ;</li> <li>- sur le développement d'un travail personnel, autonome et de pratiques d'autoformation ; sur suivi individuel et/ou collectif ; sur l'organisation plus ou moins incidente de travaux coopératifs et sur le développement de pratiques de co-formation</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique de la maîtrise ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des conditions réelles de vie professionnelle, sociale des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent la position sociale et le changement social ;</li> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des interactions et interrelations des personnes et du groupe en formation ;</li> <li>- sur la mise en oeuvre d'une alternance réelle ou au sens large entendue comme jonction de la formation avec les situations de vie professionnelle et sociale des stagiaires</li> </ul>
<b>SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS</b>	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education s'avère adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la mise en oeuvre d'une démarche de recherche scientifique ;</li> <li>- à l'acquisition et/ou au développement de savoir-faire de recherche (acquisition de technique, outil de recherche) ;</li> <li>- à la prise de distance par rapport aux savoirs pratiques et réalités éducatives et sociales ;</li> <li>- à la production et à la formalisation de savoirs « originaux », empiriques, contextualisés, potentiellement cumulables et réfutables, donnant parfois lieu à élargissement et publication.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne permet pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le développement de savoir-être et de savoir-faire communicationnels et relationnels ;</li> <li>- la prise de distance par rapport aux savoirs théoriques et à la dialectisation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques .</li> <li>- la dialectique de mobilisation et d'investissement des savoirs.</li> </ul>

<b>ACTION ET RAPPORT A L'ACTION</b>	
	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne vise pas la transformation des pratiques éducatives et sociales des formateurs en formation ;</li> <li>- n'organise pas de situation d'alternance , n'élabore pas, ne conduit pas, n'évalue pas de dispositifs d'intervention ;</li> <li>- ne vise pas l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels ; ne développe pas d'analyse stratégique appliquée aux situations de formateurs en formation.</li> </ul>
<b>ENSEIGNANT ET RAPPORT AU POUVOIR</b>	
<p>Dans la Maîtrise de Sciences de l'Education, les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des enseignants-chercheurs en Sciences de l'Education, spécialistes d'une discipline ou d'une technique agissant comme des « initiateurs », des « entraîneurs » ou des « mécaniciens-graisseurs » ;</li> <li>- organisent un travail personnel autonome, un suivi et un accompagnement individuel (parfois collectif) de la démarche de recherche?</li> </ul>	<p>Dans la Maîtrise de Sciences de l'Education, les formateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne constituent pas d'équipe éducative, pluridisciplinaire et ne font pas appel à des experts extérieurs ;</li> <li>- n'organisent pas de travail commun visant le questionnement, l'analyse et l'enrichissement des pratiques professionnelles des personnes en formation, incluant différentes formes de travail pédagogique ; ni de travail commun, coopératif, visant la réalisation d'un projet d'action incluant des formes démocratisées d'exercice du pouvoir.</li> <li>- ne transforment pas par questionnement et co-réflexion des stagiaires et des formateurs le dispositif de formation</li> </ul>
<b>L'EVALUATION</b>	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs d'adultes en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'elle met en oeuvre des évaluations, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et techniques des étudiants ;</li> <li>- qu'elle mobilise ces acquis et capacités pour entraîner les étudiants à mener une recherche en Sciences Humaines, conceptualiser et formaliser la démarche et ses résultats.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas à la satisfaction des besoins de formation des formateurs d'adultes en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'elle ne met pas en oeuvre d'auto et de co-évaluation de l'action par les étudiants et les enseignants co-impliqués dans le projet (sans exclure les autres acteurs du processus) ;</li> <li>- qu'elle ne met pas en oeuvre d'évaluation formative par les étudiants, les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques, de leur investissement dans les pratiques pour la transformation de celles-ci.</li> </ul>

<b>EFFETS DE LA FORMATION</b>	
<b>Effets Personnels</b>	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition d'une « dynamique de changement » et à l'utilisation des connaissances et méthodes des Sciences Humaines pour fonder cette dynamique ;</li> <li>- à l'acquisition d'une méthode et d'une technique de recherche ; à l'acquisition et/ou au développement de savoirs théoriques, culturels en Sciences Humaines</li> <li>- au développement de l'autonomie, de pratiques d'autoformation et, parfois, de coformation entre étudiants</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle ; au développement d'un travail sur soi et à l'acquisition de capacités relationnelles et communicationnelles.</li> </ul>
<b>Effets Professionnels</b>	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de méthodes, techniques et connaissances en Sciences Humaines transférables dans des enseignements de Sciences Humaines et Sociales ;</li> <li>- au développement de connaissances, méthodes et techniques pour questionner le processus de formation et parfois modifier les pratiques.</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de savoir-faire relationnels et communicationnels requis dans la gestion pédagogique et organisationnelle des groupes en formation ;</li> <li>- à la maîtrise, en acte, de l'ensemble du processus de formation, de la conduite d'une analyse stratégique, de négociations professionnelles utilisant les contradictions du système et développant les marges de manoeuvre des acteurs sociaux.</li> </ul>
<b>Effets Sociaux</b>	
<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de formateurs et d'enseignants en formation continue, de « chercheurs » en Sciences de l'Education et à la légitimation sociale de la position occupée ;</li> <li>- au développement éventuel de capacités citoyennes par l'analyse et la critique sociale (selon les cadres de références mobilisés, cf., ci-dessus).</li> </ul>	<p>La Maîtrise de Sciences de l'Education ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de sujets et d'acteurs sociaux ;</li> <li>- au développement de capacités citoyennes par la mobilisation des situations et l'action sociale.</li> </ul>
<p>En conclusion, la maîtrise est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation transmissive, à orientation disciplinaire, culturelle, méthodologique dont les effets sociaux dépendent du cadre de références théoriques et méthodologiques retenu par les enseignants et les étudiants :</li> <li>• ils peuvent être normatifs, adaptatifs et favoriser la reproduction sociale si les modèles d'intelligibilité mobilisés sont proches des idéologies dominantes ;</li> <li>• ils peuvent être progressistes, transformateurs et favoriser la production sociale si les modes de pensée mobilisés appartiennent aux courants de lutte, de responsabilisation de l'acteur, etc.</li> </ul>	<p>En conclusion, la maîtrise n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation d'acteurs sociaux capables 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 ;</li> <li>- une formation productrice de nouveaux rapports économiques et sociaux .</li> </ul>

## CONCLUSION

Dans le Nord-Pas-de-Calais, le cursus de Licence et Maîtrise de Sciences de l'Éducation a été pensé et conçu en articulation avec le DUFA créé en 1974 et le DEA créé en 1977.

Le dispositif cohabilité par les deux Universités de Lille I et Lille III, a vu ses effectifs multipliés par dix et le nombre d'enseignants assurant des séminaires multiplié par six.

De telles augmentations ont généré des difficultés d'organisation, des changements d'orientation éducative et provoqué la scission des deux équipes universitaires en 1994. Deux nouvelles maquettes, habilitées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ont remplacé l'ancien cursus : la maîtrise de Lille III s'adresse, en priorité, aux enseignants, étudiants et celle de Lille I aux agents de la formation continue.

L'objectif des deux dispositifs est identique ; il annonce initier les étudiants à la recherche ; cette initiation est organisée à partir d'un séminaire de recherche qui vise l'appropriation de la démarche, d'ateliers ou enseignements méthodologiques qui visent l'appropriation d'une technique de recherche et d'unités théoriques qui visent l'acquisition de connaissances. Cet objectif n'est pas différent de l'ancien cursus cohabilité.

Depuis plusieurs années, celui-ci subit une double contrainte, celle de la faible autonomie des Sciences de l'Éducation dans le champ universitaire et celle, locale, induite par la désarticulation du dispositif. Cette double contrainte génère la conduite de tous types de travaux, dénommés, parfois à la légère et en l'absence de définition d'objectifs et de critères d'évaluation, travaux de recherche.

Les enseignants, « *initiateurs* », « *entraîneurs* » ou « *mécaniciens-graisseurs* » méconnaissent leurs objectifs, leurs pratiques et leurs modes d'évaluation respectifs. Cette inorganisation maximale génère un dispositif « *marécageux où pataugent des centaines d'étudiants* ». Les résultats sont faibles puisque l'obtention des diplômes avoisine les 20% en 3 ou 4 années de formation.

Les étudiants tentent, tant bien que mal, de « *surnager* » et de résister à cette désorganisation en faisant le choix d'un enseignant « *de proximité* » connu dans le DUFA, en licence ou par le « *bouche à oreille* » comme étant « *un bon prof* » ou, a contrario, comme étant un « *prof cool* ».

Lorsque leurs espoirs de suivi et d'accompagnement de recherche sont déçus, ils vont soit chercher des ressources ailleurs ou tentent de se coordonner et de se co-former.

Les mémoires produits appartiennent aux principaux champs disciplinaires des Sciences Humaines et Sociales : psychologie, sociologie, philosophie, didactique, écono-



mie, histoire, et sont de toutes factures : oeuvre personnelle de développement culturel, détour théorique et travail de lecture, recherches empiriques, etc. Les savoirs produits sont de tous ordres : éclairage théorique, savoirs « *originaux* », savoirs « *pointus* », savoirs contextualisés donnant parfois lieu à publication et élargissement, mais ils sont très rarement référés à l'action et à la transformation des réalités éducatives et/ou sociales. Le but de la Maîtrise de Sciences de l'Education n'étant pas l'action mais l'initiation à la recherche et la production de savoirs.

Les effets sont semblables à ceux que nous avons relevés dans le DUFA à propos des apports de connaissances, du développement des capacités d'observation, d'analyse, de conceptualisation articulés au développement des capacités de recherche : problématiser, opérationnaliser, réaliser et formaliser les résultats d'une recherche en Sciences Humaines. Les conditions d'un accompagnement correct étant généralement absentes, le dispositif induit des phénomènes massifs d'auto-sélection.

Lorsqu'elles sont menées à terme, l'initiation et la réalisation d'une recherche apparaissent, pour les étudiants, comme facteurs propices au développement de l'autonomie et de l'autoformation, même si celles-ci sont parfois synonymes de solitude.

Par contre, les effets professionnels apparaissent contrastés : les formateurs de formateurs et de travailleurs sociaux utilisent l'ensemble des contenus, méthodes et techniques pour préparer et faire leurs enseignements ; les formateurs d'entreprises, les formateurs libéraux et assistants de formation se montrent davantage circonspects et, s'ils veulent modifier leurs pratiques, avancent avec précaution, mesurant par là le gouffre qui sépare la théorie de la pratique, la formation de l'emploi, la recherche de l'exercice professionnel, l'Université des employeurs.

**Enfin, la Maîtrise de Sciences de l'Education apparaît comme le prototype des formations à et par la recherche en Sciences Humaines, dès lors qu'elle entraîne à un mode de pensée scientifique, mobilise des savoirs prescrits et vise la production de connaissances. Dans ce type de formation, les savoirs sont centraux, objectifs et cumulatifs, produits et transmis par la société savante. Les étudiants doivent s'initier, le plus fréquemment, à une discipline des Sciences Humaines et aux méthodologies de recherche de cette discipline, définir une question et mener un travail de recherche selon les exigences épistémologiques, méthodologiques et techniques de cette discipline : psychologie, sociologie, philosophie, histoire, économie, etc.**

Les étudiants mènent une recherche « *scientifiquement* » fondée et, au mieux, produisent des connaissances actualisées, réfutables et cumulables. Ils acquièrent des

connaissances et gagnent en apprentissage méthodologique, en légitimité professionnelle (effet diplôme).

Formation transmissive et d'entraînement à la recherche, les effets sociaux induits peuvent être adaptatifs ou progressistes, selon les cadres de références théoriques et méthodologiques privilégiés. En ce qui concerne la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs, la Maîtrise de Sciences de l'Éducation présente un certain nombre de lacunes ; d'une part, comme le DUFA, elle minore l'acquisition de capacités de questionnement personnel, de capacités relationnelles et communicationnelles et, d'autre part, la formation et les enseignants ne se préoccupent pas ou peu de l'insertion sociale et professionnelle de leurs publics ; l'action et les transformations des réalités professionnelles et sociales des formateurs passent au second plan. Ceci n'a rien d'étonnant car, face au morcellement disciplinaire et théorique des Sciences Humaines, les étudiants se trouvent dans l'obligation de reformuler leurs préoccupations professionnelles initiales afin que celles-ci soient appréhendables selon les problématiques, méthodes et techniques d'une discipline. Ainsi, dans ce modèle de formation, le retour sur l'action est soit schématique, soit peu opérationnel ; les transferts ne constituent pas l'objectif des enseignants et restent à la discrétion des étudiants.

Posant un regard d'ensemble sur la Maîtrise de Sciences de l'Éducation, on peut souligner l'acquisition et la mobilisation de connaissances et de méthodes de Sciences Humaines pour mener une recherche à visée scientifique et produire des connaissances et on peut regretter d'autant plus l'absence de visée transformatrice, de conduite de dispositif d'intervention, qui aurait permis aux formateurs de mener conjointement recherche et action, de transformer les réalités éducatives et sociales et de produire des connaissances issues autant de la recherche que de l'action.

## - CHAPITRE IV - LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE<sup>1</sup>

### INTRODUCTION : BRÈVE PRÉSENTATION DU DISPOSITIF

En 1991, Marie-Renée Verspieren terminait sa thèse en suggérant une application du modèle qu'elle venait d'élaborer. La recherche qui suit s'insère dans cette continuité.

Comme cela a été souligné dans le Chapitre III du premier volume, la phase préparatoire de toute recherche-action de type stratégique consiste à élaborer les hypothèses structurelles qui constituent la première généralité de la recherche-action, à créer les instances de recherche et d'action qui accompagneront et contrôleront le dispositif et à s'assurer que la mémoire de la recherche sera bien conservée.

La première généralité a été présentée dans le premier volume, on n'y reviendra donc pas mais on présentera le dispositif, les collectifs d'acteurs, les partenaires du projet et le déroulement de la formation.

### 1. La conception du dispositif

Le premier problème qu'eut à résoudre le collectif de recherche qui travaillait depuis plusieurs années déjà sur la recherche-action, concernait la structure même de la formation : fallait-il créer un nouveau dispositif de formation ? Un nouveau diplôme et en demander l'habilitation universitaire ? Ou fallait-il inscrire l'expérimentation dans une formation existante ? Chacune des deux solutions présentait des avantages et des limites : créer un nouveau dispositif procurait aux concepteurs d'importantes marges de manoeuvre pour innover mais posait le problème de la reconnaissance et du financement du diplôme.

---

<sup>1</sup> Dans ce chapitre, pour éviter toute ambiguïté, nous adopterons les formulations suivantes pour présenter les différents acteurs, nous parlerons :

- **d'enseignants** lorsqu'il s'agira des formateurs du DUFA et de l'expérimentation ;
- **de formateurs** lorsqu'il s'agira des stagiaires du dispositif expérimental, ceci parce qu'ils sont formateurs et producteurs d'une recherche-action dans leurs organismes respectifs ;
- **de responsables d'organismes** lorsqu'il s'agira de leurs directeurs ;
- **de stagiaires** lorsqu'il s'agira des publics accueillis dans les dispositifs de recherche-action mis en place par les formateurs.

Inscrire le dispositif dans une formation existante réduisait, de fait, les possibilités d'expérimentation mais assurait la reconnaissance et le financement.

Cette seconde solution fut retenue et le collectif de recherche décida de proposer le projet de formation à et par la recherche-action de type stratégique aux instances politiques et organisationnelles du DUFA. Si elle présentait les avantages énoncés, la solution retenue n'était cependant pas exempte de difficultés : il s'agissait, d'une part, de faire accepter le projet par le Conseil de Perfectionnement et le Jury du DUFA et, d'autre part, d'inscrire l'expérimentation dans un diplôme qui, reconnu universitairement, homologué nationalement, présentait des caractéristiques spécifiques et, en particulier, une organisation pédagogique par unités capitalisables. Il convenait, à la fois, de respecter cette organisation et de l'adapter aux besoins de la recherche-action.

Le collectif de recherche se trouva face à trois options possibles : créer un groupe spécifique de recherche-action, retenir les enseignements de seconde année du DUFA ou créer une filière d'enseignement à la recherche-action.

- La première, la plus simple, affectait au dispositif les 480 heures de la formation. On créait une « promotion recherche-action » et, en deux années, les stagiaires élaboraient, conduisaient et évaluaient leurs dispositifs ; ils les enrichissaient des apports disciplinaires et techniques dont ils avaient besoin. Ce dispositif « idéal » posait toutefois un certain nombre de problèmes : en l'absence de financements complémentaires, l'expérimentation restreignait, par effet mécanique, le recrutement des autres candidats.

Ensuite, on modifiait la structuration de la formation qui passait d'un système d'unités capitalisables à un système « promo », ce que les responsables du DUFA avaient toujours évité afin de permettre aux stagiaires de suivre la formation selon leurs statuts (salariés, vacataires, demandeurs d'emploi) et leurs disponibilités.

- La seconde option retenait, pour l'expérimentation, l'ensemble des enseignements de la seconde année du DUFA, soit 240 heures de formation afin que les stagiaires puissent élaborer, mettre en oeuvre et évaluer un dispositif d'intervention, éclairé par les apports spécifiques des disciplines (sociologie, philosophie, psychologie, droit de la formation d'adultes) et guidé par un enseignement de recherche-action.

Cette deuxième option posait aussi le problème de son financement et débouchait surtout sur un problème pédagogique. Elle contraignait, en effet, les stagiaires à mener en huit mois l'ensemble de la démarche. Or, l'expérience des recherches-actions menées laissait penser qu'il fallait plus de temps pour élaborer, conduire et évaluer une recherche-action.

- La troisième option envisageait de créer une filière optionnelle de recherche-action (80 heures) suivie obligatoirement par les stagiaires du groupe expérimental. Cette solution, simple en apparence, posait également problème puisqu'elle mettait en concurrence les enseignements méthodologiques du DUFA et ceux de la recherche-action. Dans ceux-ci, on demandait aux stagiaires de mener et d'évaluer un dispositif d'action ; dans ceux-là, de faire des propositions d'action.

Aucune de ces propositions ne se révéla adéquate aussi, à l'issue des réflexions et arguments des uns et des autres, nous propositions à nos collègues les éléments suivants qui furent acceptés :

- le dispositif expérimental se situerait dans le DUFA ; il ne s'agissait donc pas de faire fonctionner « une promo de recherche-action » mais d'intégrer ce groupe dans le cursus existant ;

- on créerait, dans le DUFA, un enseignement spécifique de recherche-action ;

- enfin, la recherche-action induisant un temps relativement long d'élaboration, de conduite, d'évaluation et de formalisation, l'expérimentation fonctionnerait sur deux années (1992-93 et 1993-94).

Toujours en ce qui concerne la structuration et les contenus de formation, d'autres débats eurent lieu sur la place des disciplines dans l'expérimentation. Dès la seconde réunion du collectif de recherche, les enseignants des disciplines s'interrogèrent sur leur place dans l'expérimentation et sur la nécessité de modifier ou non leurs enseignements afin de faire des apports spécifiques en lien avec les objets de recherche du groupe expérimental. La réponse fut négative, il ne s'agissait pas de modifier les enseignements disciplinaires parce qu'à l'intérieur des groupes en formation, on trouverait aussi bien des stagiaires du groupe expérimental que des stagiaires du DUFA « ordinaire ». Par contre, il était recommandé à chacun d'être vigilant et d'interroger les stagiaires sur leurs préoccupations, les questions qu'ils se posaient afin d'inclure des apports, soit dans l'enseignement si le contenu s'y prêtait, soit, dans le cas contraire, lors d'entretiens individuels.

Enfin, l'accès à la formation a également posé problème pour l'expérimentation ; les conditions d'accès au DUFA étaient les suivantes : avoir 25 ans (ou 21 en justifiant de trois années d'activité professionnelle salariée), avoir interrompu ses études depuis deux ans au moins et être titulaire du baccalauréat, de l'ESEU ou d'un diplôme équivalent. Toutes ces conditions convenaient à l'expérimentation.

Mais, depuis 1989, les deux financeurs du DUFA, le Conseil Régional et la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle avaient fixé des priorités d'accès au DUFA.

Étaient, en effet, prioritaires, les formateurs demandeurs d'emploi ou en exercice et les demandeurs d'emploi soucieux de se reconvertir. Deux de ces cas prioritaires faisaient problème pour l'expérimentation. Mener une recherche-action implique, en effet, de disposer d'un terrain d'intervention. Or, l'ensemble des stagiaires demandeurs d'emploi, qu'ils soient anciens formateurs ou professionnels en reconversion, n'ont, de fait, pas ou plus de lieux d'intervention. Ils ne pouvaient donc pas entrer dans un dispositif de formation qui se fonde sur l'activité professionnelle et qui visait la modification des pratiques par la conduite de dispositifs d'intervention. Ils étaient, de fait, exclus du dispositif expérimental de recherche-action.

Leur seul recours consistait à s'inscrire dans le DUFA « ordinaire » ce qui posait le problème du fonctionnement parallèle de deux formations aux publics clivés : un « DUFA-recherche-action » réservé aux formateurs en activité et un DUFA « ordinaire » accueillant les formateurs demandeurs d'emploi et les publics en reconversion professionnelle. Seul, un dispositif de formation en alternance aurait permis d'éviter ce piège et le clivage des publics, mais le mettre en oeuvre revenait à modifier la structure du DUFA.

Le dispositif étant conçu, des instances devaient être créées ou utilisées pour le faire fonctionner et le réguler ; le groupe de recherche, déjà mentionné, s'en chargea et créa un Groupe de Suivi qui réunissait les différents partenaires de la recherche-action. A ces deux collectifs vint s'ajouter celui que les enseignants créèrent avec les formateurs en formation.

• **Le collectif de recherche** paraissait l'instance la plus adéquate pour nous aider à élaborer et à conduire le dispositif expérimental dès lors qu'une partie de ses membres travaillaient sur la recherche-action et étaient enseignants dans le DUFA. C'est donc à ce groupe que nous avons présenté l'hypothèse centrale de ce travail, le projet d'expérimentation, et c'est à lui que nous avons demandé d'accompagner notre travail de recherche.

Sept personnes ont accepté de soutenir le projet ; ce furent les responsables du DUFA et les responsables des filières de droit, de philosophie, de pédagogie et d'analyse des pratiques de formation.

Ce collectif de recherche se réunit une fois par trimestre. A mesure que l'expérimentation avançait, ses activités se modifièrent :

- **pendant la phase préparatoire** : il élaborait, avec nous, les hypothèses de recherche et d'action, discutait leur opérationnalisation, construisait le dispositif, informait les partenaires et décida de la composition du groupe de suivi ;

- **pendant la phase de réalisation** : il informait du fonctionnement du dispositif et analysait les résultats obtenus, modifiait, au besoin, tel sous-dispositif ou telle sous-hypothèse ; bref, il évaluait en continu la recherche-action ;

- **pendant la phase finale** : il définit les modalités de soutenance et de validation du travail réalisé par les formateurs.

Comme on le verra ultérieurement, les activités de ce groupe furent importantes pendant la phase de conception du dispositif puis elles diminuèrent dans la seconde phase, dès lors que l'action et le fonctionnement de l'expérimentation constituaient les principales préoccupations de l'équipe.

La troisième phase n'est toujours pas achevée à l'heure actuelle, elle le sera à l'issue de ce travail de recherche et de la présentation de ses résultats à l'ensemble des participants et partenaires du projet.

• **Le groupe de suivi** constituait le second collectif d'acteurs de l'expérimentation ; il réunissait les responsables et correspondants des organismes de formation, des représentants élus des formateurs en formation et des représentants des enseignants du DUFA.

Il reçut pour mission :

- d'informer les différents partenaires du déroulement de l'expérimentation ;
- de débattre et solutionner les difficultés rencontrées ;
- d'adapter les hypothèses de recherche et d'action ;
- de mesurer et d'analyser les effets des recherches-actions dans les institutions ;
- d'échanger et de confronter les points de vue des différents partenaires.

Enfin, des méthodes et techniques de conservation des données ont été choisies pour sauvegarder au mieux la mémoire de l'expérimentation tant on savait que « malgré des temps strictement programmés pendant lesquels on prend le recul nécessaire à la confrontation... il arrive que l'on perde quantité de données »<sup>2</sup>. Parmi elles, retenons :

- la rédaction d'un carnet de bord du dispositif de formation dans lequel était noté le fonctionnement du dispositif, au jour le jour, que ce soit les rencontres avec les stagiaires, les réunions organisées, les débats et principales décisions (cf., extrait du cahier de bord de l'expérimentation, Annexe n° 3) ;

- l'enregistrement et la retranscription de l'ensemble des réunions du collectif de recherche, du groupe de suivi, des entretiens avec les stagiaires, les enseignants, les correspondants des organismes, etc. Ces enregistrements ont été partiellement ou intégralement retranscrits selon l'importance qu'ils revêtaient pour le fonctionnement du dispositif et l'avancement de la recherche-action. Ils permettent, à tout moment, un retour aux sources en cas de questionnements ou de contestations. Leur intérêt majeur est de constituer « la mémoire vivante » de la recherche et du dispositif ;

---

2 P. Demunter, « Une recherche-action de « type stratégique » - la FUNOC », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 97-108, p. 104.

- enfin, la rédaction systématique des comptes-rendus de toutes les réunions et l'archivage de l'ensemble des documents utilisés ou produits dans le cadre du dispositif.

En outre, les praticiens-chercheurs engagés dans l'expérimentation étaient encouragés à tenir un carnet de bord personnel de la recherche-action.

L'ensemble de ces documents constitue la mémoire de la formation à et par la recherche-action et leur dépouillement a permis de suivre et d'analyser le dispositif et ses résultats.

Les différents éléments constitutifs d'une recherche-action de type stratégique étant réunis, il restait à élaborer la maquette de formation et à la présenter aux services de formation continue des deux Universités et aux instances du DUFA.

## **2. Le dispositif de formation et sa présentation aux partenaires**

Le dispositif comprenait deux sous-dispositifs : un dispositif pédagogique et un dispositif d'information-sensibilisation.

- ***Le dispositif pédagogique*** comprenait :

- une filière de recherche-action de 80 heures devant initier les stagiaires à la démarche, aux techniques et aux outils de la recherche-action ;

- une filière de description et d'analyse des pratiques (les UC 1, 2 et 3 du DUFA), également de 80 heures, mobilisée pour permettre aux stagiaires d'élaborer, d'analyser et d'évaluer leur recherche-action ;

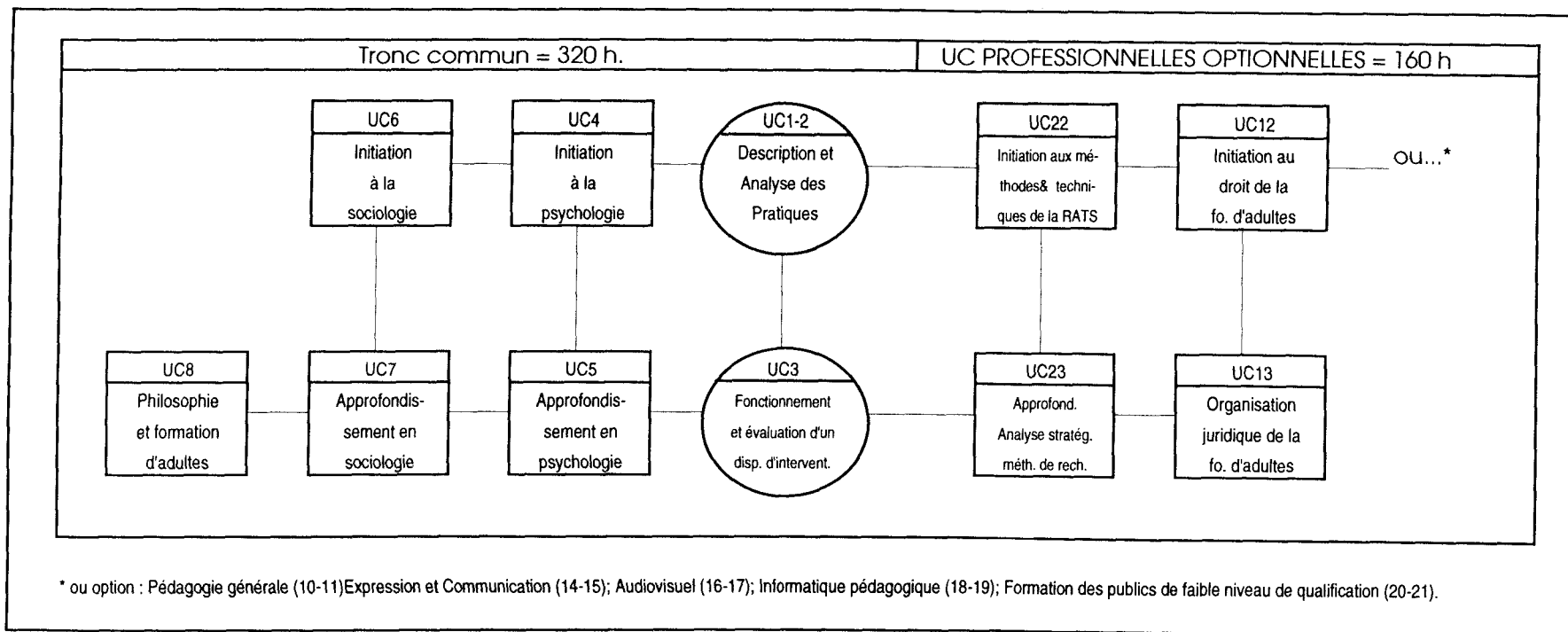
- des enseignements spécifiques, pris parmi les enseignements disciplinaires et techniques du DUFA (cf. Schéma page suivante).

Ainsi, on maintint le système des Unités capitalisables pour les deux-tiers de la formation : les stagiaires purent construire leur plan de formation en fonction de leur disponibilité. Seules les unités de recherche-action et d'analyse des pratiques furent programmées dès le début de la formation puisqu'elles initiaient les stagiaires à la démarche.

Le ***dispositif d'information et de sensibilisation*** : peu développé dans le DUFA dès lors que le nombre de candidats excède de loin les capacités d'accueil, fut modifié et renforcé pour l'expérimentation parce que celle-ci était, par définition, inconnue des organismes de formation régionaux et des candidats au DUFA.



**Tableau n° 1. - Schéma de la structure de la formation à et par la recherche-action de type stratégique (1992-1994)**



Sources : C. Capelani, *Le dispositif expérimental 1992-1994*.

La maquette fut présentée aux deux services de Formation Continue des Universités de Lille I et de Lille III, au Conseil de Perfectionnement et au Jury DUFA.

- Les directeurs des services de Formation Continue se déclarèrent intéressés par le projet, donnèrent leur accord pour la création d'une filière professionnelle de recherche-action et en acceptèrent les surcoûts éventuels.

- Les partenaires sociaux et politiques du Conseil de Perfectionnement soulignèrent que le dispositif expérimental présentait l'avantage de s'ancrer dans le « terrain » de la formation et de mieux répondre aux préoccupations des professionnels.

- Les enseignants du DUFA, informés lors d'une réunion du Jury, se déclarèrent également intéressés mais soulevèrent trois difficultés centrales, inhérentes à toute expérimentation : clivage entre groupe expérimental et groupe « ordinaire » ; effet Hawthorne et difficultés pédagogiques prévisibles (cf., ci-dessous : 3. Les stratégies adoptées). L'expérimentation fut néanmoins acceptée.

Après accord des instances politiques, organisationnelles et pédagogiques, le projet fut présenté aux organismes de formation et aux candidats au DUFA.

- Quinze organismes furent informés de la mise en oeuvre de l'expérimentation ; quatre se déclarèrent peu intéressés ; les autres acceptèrent d'y participer et y inscrivirent de un à trois formateurs. L'accueil favorable de ces organismes marque leur intérêt pour ce type de formation « *plus proche des réalités et difficultés de terrain* ».

- Enfin, les candidats au DUFA furent informés de l'expérimentation par -circulaire ; le collectif de recherche s'efforça de créer un groupe paritaire composé pour moitié de formateurs intéressés à titre individuel et de formateurs sollicités par les organismes de formation.

### **3. Les stratégies adoptées**

Les choix stratégiques du collectif de recherche furent à la fois internes et externes à l'Université. Ils anticipaient des risques, dégageaient des zones d'incertitude, des tensions, optimisaient des alliances, prévoyaient des lieux d'information, de suivi, de régulation. L'ajustement des décisions stratégiques était alors très logiquement renvoyé aux mises en oeuvre tactiques tant que les hypothèses structurelles de recherche et d'action (première généralité) ne se trouvaient pas fondamentalement remises en cause pour incohérences internes, par surgissement d'incidents critiques, ruptures ou recompositions d'alliances.

En se limitant aux choix stratégiques initiaux et non aux tactiques qui relèvent du déroulement effectif de l'expérimentation, le collectif de recherche anticipa des situations, prit des dispositions et élaborait son mode de fonctionnement.

- A l'interne du DUFA, des décisions stratégiques furent définies pour répondre aux objections soulevées par les enseignants : l'introduction de clivages entre le groupe expérimental et le groupe du DUFA « ordinaire » ; les effets Hawthorne inhérents à toute innovation ; les types d'attentes et de demandes pédagogiques des formateurs du groupe expérimental.

\* *Le clivage* est révélateur des différenciations sociales qui, depuis trente ans, s'accroissent au sein des formations universitaires, générales et professionnelles. La création des DUT, des MST, des DEUST<sup>3</sup> puis, plus récemment, des IUP, participe de ces clivages au sein des Universités, parfois même au sein d'une même UFR et hiérarchise, avec toute la part d'arbitraire inévitable, les publics en deux sous-groupes : ceux qui bénéficient d'une formation professionnelle valorisée et ceux qui suivent seulement des formations générales.

A un moindre degré, l'expérimentation au cœur même du DUFA, pour des publics appelés à se retrouver dans les mêmes UC, introduisit aussi un clivage, voire une injustice. Les salariés en exercice, soutenus par leurs institutions, étaient privilégiés par rapport aux salariés inscrits individuellement et plus encore par rapport aux formateurs demandeurs d'emploi ou aux demandeurs d'emploi en reconversion vers les métiers de la formation.

Cette objection est forte. On envisagea de la lever en organisant et en gérant des stages en alternance pour les demandeurs d'emploi. Cette proposition fut rejetée par le collectif de recherche, car :

- elle modifiait la structure du DUFA ;
- elle ne présentait pas les garanties nécessaires quant à la mise en œuvre, la conduite et l'évaluation d'un projet de recherche-action. Un stagiaire peut-il, sur deux ans, compte tenu de son statut, de sa faible légitimité, négocier des projets de transformations, organisationnelles et pédagogiques dans la structure et dans l'équipe qui l'accueille ?
- elle pouvait conduire à toutes les dérives des stages et formations alternées de longue durée en autorisant des substitutions de force de travail.

---

3 DUT : Diplôme Universitaire de Technologie.  
MST : Maîtrise de Sciences et Technologies.  
DEUST : Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques.  
IUP : Institut Universitaire Professionnalisé.

On décida donc d'assumer cette scission potentielle entre les deux publics, d'en étudier les effets et de gérer collectivement le problème en jury.

**\* Les effets « Hawthorne » et la relation pédagogique.** Depuis les travaux sur les effets « Hawthorne », « Pygmalion », « d'attentes », il est à peu près connu - et c'est ce qui fait structurellement difficulté dans les expérimentations en Éducation et dans leur généralisation - que l'investissement des formateurs et des formés conduit à des résultats satisfaisants, non pas tant à cause des méthodes utilisées, que par l'existence même de l'expérimentation avec ce qu'elle représente de nouveauté, de mobilisation, d'implication, de rupture avec les « routines ».

Cette objection a des fondements scientifiques avérés. Elle traduisait aussi, pour la gestion des relations pédagogiques, dans les unités où les deux publics seraient réunis, quelques inquiétudes légitimes.

Le groupe expérimental - ou la majorité de ses membres - aurait-il des interventions, des exigences particulières, dérangeantes ? Aurait-on à gérer, dans la même unité, deux sous-groupes potentiellement rivaux ou en tension ? Le sous-groupe expérimental tiendrait-il « le haut du pavé », fort du soutien supplémentaire qu'il obtiendrait des formateurs engagés dans l'expérimentation ?

**\* Les demandes et attentes du groupe expérimental :** les stagiaires du groupe expérimental, ayant défini dès la première année de la formation, leurs projets de recherche-action, ne feraient-ils pas des demandes spécifiques, exigeantes, non conformes aux contenus des unités d'initiation ? A contrario, ne trouveraient-ils pas les réponses à leurs questions dans les enseignements d'approfondissement de seconde année ? Ces questions émanaient des enseignants des matières disciplinaires et, plus particulièrement, de ceux chargés des unités d'initiation.

On trouvait ici, après une première crainte de déstabilisation des relations pédagogiques, une deuxième crainte de déstabilisation des contenus de formation par des rapports plus exigeants, plus précis à ces contenus.

Là encore, la décision fut, en connaissance du risque, de maintenir l'expérimentation sur deux ans, d'en suivre le fonctionnement et les répercussions éventuelles lors des séances d'analyse et d'évaluation du collectif de recherche pour les réguler, si besoin était, en jury plénier.

Cette triple alerte sur les effets de clivage, de hiérarchisation, de perturbation du travail pédagogique, n'a pas modifié les choix stratégiques du collectif de recherche. Celui-ci acceptait le risque d'une division accrue au sein des enseignants du DUFA. Accrue dès lors

que des clivages existaient déjà et étaient parfaitement identifiés selon les statuts, les disciplines, les niveaux d'enseignement, les expériences accumulées en formation de formateurs et, surtout, selon les orientations pédagogiques et de recherche (dont l'acceptation ou le refus de la recherche-action comme méthode).

Ces risques étaient toutefois relativisés dès lors :

- qu'il y avait soutien inconditionnel des deux responsables du DUFA (CUEEP-FCEP) ;

- qu'il y avait un consensus dans le groupe de recherche lequel comprenait sept enseignants, responsables de filières fortement impliqués dans le DUFA ;

- que l'expérimentation se fondait sur des insatisfactions communément constatées par la majorité des enseignants du DUFA à propos de l'atteinte effective des objectifs de la formation<sup>4</sup>.

- Dans la mesure où le Conseil de Perfectionnement avait marqué son accord sur le projet, où aucun financement supplémentaire, hormis celui de la filière de recherche-action, n'était demandé et où aucune démarche administrative d'habilitation n'était à faire, les *Services de la Formation Continue* pouvaient, sans grands risques, protéger et soutenir l'expérimentation.

Enfin des stratégies furent mises en oeuvre pour obtenir le soutien et la participation des organismes de formation et pour informer les candidats.

L'expérimentation n'offrant qu'une vingtaine de places, seule une dizaine d'institutions, avec lesquelles le collectif avait déjà travaillé, furent informées, ceci parce qu'on escomptait de leur part un appui réel et profond.

Néanmoins, l'intérêt des responsables des institutions de formation pour le dispositif expérimental a présenté bien des ambiguïtés : certains annoncèrent le transfert de la démarche de recherche-action pour former leurs équipes pédagogiques et améliorer leur fonctionnement ; d'autres y virent l'occasion de mettre au service de leurs intérêts, les ressources universitaires et ainsi de les instrumentaliser ; d'autres encore, de prendre quelque revanche personnelle ou institutionnelle vis-à-vis de l'Université, en tentant d'imposer leurs normes professionnelles.

Il y avait donc là des points de tension potentielle entre responsables des organismes et enseignants de l'Université ; ces tensions renvoient aux contradictions structurelles et conjoncturelles de l'alternance comme forme éducative - il s'agit, en fait, de satisfaire les

---

4 Cf., chapitre II : Le DUFA

besoins de qui ? - et aux difficultés conjointes, induites par toute situation de « partenariat ».

C'est pour atténuer au maximum ces risques que le choix du collectif de recherche a consisté, par convergences politiques et axiologiques, par expériences antérieures communes, à impliquer des alliés - pas toujours commodes, certes - mais avec qui le dialogue était possible.

En ce qui concerne l'information des candidats au DUFA : le choix de faire appel à candidatures auprès de personnes s'inscrivant individuellement au DUFA, n'obtint pas les effets escomptés.

Par ce choix, on visait, en effet :

- . à mesurer l'adéquation de la formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique selon que les formateurs appartenaient ou non, dès le départ, à des organismes favorables à la recherche-action ;

- . à savoir si l'accord et l'implication des organismes de formation étaient ou non une condition favorable, voire indispensable, à la réussite des recherches-actions menées par les formateurs dans leurs lieux de travail ;

- . à savoir si les objets et les thèmes de recherches-actions allaient être plus organisationnels dans le cas de formateurs soutenus par leurs institutions et plus pédagogiques dans l'autre.

En fait, seuls 6 formateurs se déclarèrent intéressés par l'expérimentation.

Pour éviter un déséquilibre dans le groupe en formation, 7 candidats au DUFA, dont le profil convenait à l'expérimentation, furent informés personnellement par les enseignants.

On obtenait ainsi un groupe de 29 personnes : 16 formateurs inscrits par leurs institutions et 13 formateurs, candidats au DUFA. Ce groupe ne vit pas le jour. On assista à un phénomène massif d'auto-sélection : 11 formateurs abandonnèrent le projet avant son démarrage.

Ainsi, la stratégie d'information qui avait fonctionné correctement dans le cas des organismes de formation, se révéla inadéquate pour les candidats au DUFA. Cette situation s'explique par le mode d'information utilisé : une circulaire prévenait les candidats au DUFA et peu de formateurs comprirent cette information.

A côté de ce phénomène d'incompréhension, les stagiaires qui se sont auto-sélectionnés firent part, lors des entretiens semi-directifs, de ce qui expliquait leur désaffection :

- un manque de disponibilité professionnelle ;
- l'instabilité de la situation professionnelle (fin de contrat ou contrat précaire) rendant impossible l'inscription dans l'expérimentation ;

- le souhait de ne pas mêler leurs institutions à la formation qu'ils avaient choisi de suivre.

Finalement, c'est un groupe de 18 formateurs qui s'engagea dans la formation en octobre 1992 ; il était composé de 11 formateurs pressentis par leurs institutions et de 7 formateurs inscrits individuellement.

#### **4. Le déroulement de la formation à et par la recherche-action de type stratégique**

Le dispositif expérimental a fonctionné pendant quatre semestres ; d'octobre 1992 à juin 1994 ; la première phase se déroula d'octobre 1992 à février 1993 et fut consacrée à l'élaboration des projets de recherche-action des formateurs ; les seconde et troisième phases furent consacrées à la mise en oeuvre de ces projets, sous forme de deux phases d'action de février 1993 à juin 1993 et d'octobre 1993 à février 1994 ; enfin, la quatrième phase du dispositif consista à suivre la rédaction des mémoires de recherche-action et à préparer leur soutenance en juin 1994.

Parallèlement à ce dispositif, les formateurs suivirent les enseignements disciplinaires du DUFA (sociologie, psychologie, philosophie) et une filière professionnelle optionnelle (Pédagogie, Droit, Informatique, Audio-visuel, etc.).

• ***Dans la première phase du dispositif***, les formateurs délimitèrent et analysèrent un problème de leur pratique professionnelle. Ils élaborèrent les hypothèses structurelles formant la première généralité et opérationnalisèrent ces hypothèses dans un dispositif d'intervention.

Pendant cette première phase, ils suivirent parallèlement, des enseignements d'analyse des pratiques et d'initiation à la recherche-action. Ces deux enseignements devaient se répondre et se nourrir l'un de l'autre, mais, inscrits dans une formation organisée en unités capitalisables, ils fonctionnèrent comme celle-ci et leurs contenus furent plus souvent juxtaposés que réellement articulés.

Les enseignantes de recherche-action et d'analyse des pratiques passèrent « *le temps à se courir après* » : l'une enseignait la méthode de recherche-action sans connaître les projets de recherche-action des formateurs ; l'autre les entraînait à analyser leurs pratiques et à élaborer un projet tout en connaissant moins la recherche-action. L'une « *n'osait* » pas intervenir sur les projets parce que « *ça n'était pas sa recherche-action* », l'autre « *n'osait* » pas intervenir en recherche-action parce que ce n'était pas sa « *spécialité* ».

• **Les seconde et troisième phases du dispositif** : furent consacrées à l'action. La formation fut allégée pour laisser tout son temps à l'expérimentation. Les formateurs se retrouvèrent une fois par mois environ pour s'informer mutuellement et informer les enseignants du fonctionnement de leurs dispositifs, s'initier à l'analyse stratégique et acquérir des outils de recueil et d'analyse de données. Les séances d'analyse et d'évaluation devinrent fréquemment des chambres d'enregistrement des doléances des formateurs. Ceux-ci se sentirent, à cette époque, à la fois mis à l'écart des équipes pédagogiques de leurs organismes qui leur reprochaient « *d'aller se promener en formation* » et des équipes de direction qui traversaient des situations politiques et financières graves et avaient, de fait, peu de temps à consacrer aux projets de recherche-action.

Cette situation montre bien que la recherche-action reflète les difficultés, les événements, les perturbations des dispositifs de formation continue, des institutions et des salariés.

Les formateurs demandèrent l'aide des enseignants du collectif de recherche pour régler leurs problèmes institutionnels, ce qui était inconcevable car ces derniers ne pouvaient intervenir dans les organismes, ni devenir « *tuteurs de l'action* » en lieu et place des formateurs et de leurs responsables<sup>5</sup>.

Les attentes des différents participants étaient éminemment contradictoires : les formateurs souhaitaient que les enseignants fassent pression pour obtenir les moyens nécessaires au déroulement de leurs projets et les responsables des organismes attendaient de l'Université qu'elle avalise leurs décisions. Bref, il y eut de la part de chacun une demande d'arbitrage et le fait de ne pas s'engager dans cette voie fut mal compris des uns et des autres.

Etant pris dans une double alliance avec les responsables des organismes de formation, d'une part, avec les formateurs, d'autre part, il était impossible, sans risquer de briser l'une ou l'autre, de prendre parti même si on courait le risque stratégique de rompre les deux alliances. La position adoptée spontanément en groupe de suivi, puis analysée en collectif, soit le refus d'arbitrer, permit de maintenir le cap de la recherche-action de type stratégique.

• **La quatrième phase** : fut la phase finale du dispositif. Les dispositifs d'intervention étaient, dans les organismes de formation, achevés ou sur le point de l'être et les formateurs, ayant mené leurs projets, recueilli leurs données, passaient à la phase d'analyse, d'évaluation et de rédaction des mémoires de recherche-action qu'ils devaient présenter en soutenance. Le collectif de recherche dut, là encore, user de tactique. En effet, les soutenances de DUFA, comme toute soutenance universitaire, sont publiques et tout un chacun

---

5 M. Lesne, op. cit., « Mode de travail de type appropriatif centré sur l'insertion sociale », pp. 117-161.



peut y participer. En outre, la stratégie du collectif de recherche ayant consisté, depuis le début de l'expérimentation, à impliquer dans le projet les responsables de formation, il lui apparaissait évident que ceux-ci devaient participer aux soutenances.

Or, un certain nombre de formateurs avaient été licenciés, dans le courant de la formation, d'autres se trouvaient en désaccord avec leur institution et ceux-ci avançaient que la présence des responsables modifierait leurs analyses de la situation et leurs rapports de recherche-action.

Le collectif de recherche suggéra donc d'inviter à la soutenance des professionnels de la formation d'adultes n'appartenant pas aux organismes concernés. Cette proposition ne fut pas acceptée car ces professionnels n'avaient pas suivi le dispositif expérimental et n'avaient pas d'expérience spécifique de la recherche-action.

Un compromis fut alors négocié avec les formateurs : les directions des organismes furent informées de la date de soutenance et les formateurs qui le souhaitaient pouvaient y convier leurs responsables.

De cette présentation, nécessairement brève, on retiendra que s'il y a eu des points de tension, des événements graves qui ont affecté les organismes de formation suite à des changements de rapports de forces politiques, tant au plan national (élections législatives), que régional (majorité instable et fragilité des alliances), les hypothèses structurelles de recherche et d'action (première généralité) n'ont toutefois pas été remises en cause ; les aménagements furent tactiques et pédagogiques et c'est le dispositif initialement prévu qu'il est possible d'analyser selon les catégories communes retenues dans le référent.

## 1. LES OBJECTIFS

Comme dans les formations étudiées précédemment, on présente les objectifs des concepteurs de l'expérimentation et des enseignants qui s'y impliquent, sachant que ces objectifs vont être reçus et interprétés par les responsables et les formateurs auxquels le projet est proposé et que des décalages peuvent ainsi apparaître entre les objectifs des uns et les stratégies et attentes des autres. Présenter ces objectifs et leurs interprétations est nécessaire dès lors qu'ils induiront, au moment de l'analyse des résultats, le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des différents acteurs.

L'expérimentation d'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique vise d'abord, et de manière prioritaire, à vérifier l'hypothèse d'adéquation de la méthode de recherche-action à la satisfaction des besoins fondamentaux de formation de formateurs. Le dispositif expérimental a, en effet, été créé pour répondre à l'absence de ce type de formation.

Ensuite, ce dispositif vise des objectifs de recherche et d'action qui se dédoublent et concernent à la fois les enseignants et le dispositif DUFA, les formateurs et leurs pratiques éducatives et professionnelles. L'objectif de recherche est d'abord celui de ce travail de thèse, il vise à produire des connaissances nouvelles sur les dispositifs et méthodes de formation de formateurs et plus particulièrement par la recherche-action. L'objectif de recherche concerne ensuite les formateurs, il vise à leur faire acquérir des capacités de recherche, d'élaboration et de formulation d'hypothèses, d'analyse et d'évaluation d'action, de production de connaissances.

Ces capacités ne sont pas présentes dans le DUFA dès lors que le travail de recherche se limite à la rédaction d'une note de synthèse qui ne nécessite pas d'action transformatrice. Ces capacités ne sont pas non plus présentes dans la Maîtrise dès lors que celle-ci est axée sur la recherche pour la production de connaissances sans envisager l'action, ni la modification des pratiques et des réalités éducatives et sociales.

L'objectif d'action est également double, il concerne les enseignants et les formateurs. Dans le premier cas, on vise à modifier leurs pratiques de formation, à modifier le dispositif DUFA afin d'en faire une formation plus performante dans le sens de la satisfaction des besoins de formation des formateurs. Dans le second cas, on vise à modifier les pratiques des formateurs, leurs modes de travail organisationnels et pédagogiques pour qu'ils fassent des choix stratégiques dans le sens d'une plus grande satisfaction des besoins de formation des publics qu'ils accueillent.

Ces deux objectifs de recherche et d'action se doublent, en outre, d'un troisième objectif, politique celui-là, de professionnalisation des formateurs. Depuis près de vingt ans, de nombreux auteurs s'interrogent sur l'identité et la professionnalisation des formateurs d'adultes. Pour Philippe Fritsch, en 1969, les formateurs d'adultes sont « des vulgarisateurs d'informations de seconde main », des « marginaux de l'école et de l'industrie » qui suivent « le courant idéologique de l'intelligentsia technocratique sans être eux-mêmes membres de cette intelligentsia »<sup>6</sup>.

Pour François Marquart, vingt ans après, les formateurs forment un groupe professionnel segmenté et éclaté<sup>7</sup> entre des « super-pros » qui sont le plus souvent responsables d'institutions, formateurs-conseil, managers, etc., et des formateurs « accompagnateurs de survie », qui sont presque aussi marginalisés que le public qu'ils encadrent ; des formateurs « piou-piou » ajoutera Claude Dubar en 1992<sup>8</sup>.

Cette division sociale existe et nul ne peut la nier. Mais la recherche-action de type stratégique qui tend à articuler la recherche et l'action et à développer la collaboration des praticiens et des chercheurs, ainsi que la qualification professionnelle et sociale des formateurs s'inscrit en lutte contre les divisions sociales existantes. Il va de soi que cette formation ne saurait triompher des fondements économiques, politiques, sociaux de la division sociale du travail. Penser cela serait être dans l'illusion pédagogique mais notons, toutefois, qu'elle peut conduire certains formateurs à identifier des contradictions, des marges de manoeuvre pour le développement de pratiques pédagogiques ou organisationnelles progressistes<sup>9</sup>.

L'objectif visé dans l'expérimentation consiste donc à articuler recherche et action, à faire acquérir aux formateurs cette double compétence pour l'analyse, la gestion et l'évaluation de l'ensemble des activités d'un procès de formation ; à leur faire acquérir savoirs et savoir-faire nécessaires pour mener et évaluer ce dispositif ; enfin, à les qualifier par une formation diplômante et professionnalisante pouvant conduire à d'autres formations, d'une part, et pouvant contribuer, d'autre part, à une reconnaissance sociale accrue de leur activité professionnelle.

---

6 P. Fritsch, *op. cit.*, p. 151.

7 F. Marquart, « Formateur, une profession segmentée et éclatée presque unanimement toutefois au service d'un double consensus, trop affiché pour n'être point équivoque et suspect », in *Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, n° spécial coédité CUEEP-FCEP, juin 1990, Tome I, pp. 83-104, p. 85 et suiv.

8 C. Dubar, *op. cit.*, AFP, n° 117.

9 G. Malglaive, *op. cit.*

Enfin, le dispositif expérimental cristallise et concrétise les travaux de recherche menés par le Laboratoire Trigone depuis 1986 et, entre autre, la proposition de Marie-Renée Verspieren<sup>10</sup> de développer des formations de formateurs et d'enseignants à et par la recherche-action de type stratégique et les propositions d'infléchissement des dispositifs de formation de formateurs que Paul Demunter<sup>11</sup> remit au Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais en 1992.

En conclusion, la formation à et par la recherche-action de type stratégique vise à satisfaire les besoins de qualification professionnelle, qualification sociale et formation générale des formateurs d'adultes :

- du point de vue de la qualification professionnelle, elle vise en dominante la maîtrise du processus de formation par l'élaboration de projets d'intervention et, pour ce faire, elle vise à faire acquérir ou à développer les méthodes, savoirs et outils des Sciences Humaines et Sciences de l'Action.

Comme le DUFA précédemment, elle vise la maîtrise pédagogique (unité de pédagogie générale et appliquée), épistémologique (unité de philosophie) des contenus à transmettre. En outre, elle est une formation qualifiante qui s'inscrit dans une politique de professionnalisation et de reconnaissance sociale du métier de formateur (homologation) ;

- du point de vue de la qualification sociale, elle vise à questionner et à remettre en cause la division du travail au sein de la formation d'adultes ; elle vise à « armer » les stagiaires (connaissances en Sciences Humaines, analyse stratégique) pour lutter contre cette division sociale et les entraîne à développer leurs capacités d'acteurs sociaux par l'élaboration de projets d'intervention en faveur des publics qu'ils accueillent ;

- en ce qui concerne la formation générale, elle vise à faire acquérir aux formateurs les principaux langages des Sciences Humaines, et des nouvelles technologies.

Du point de vue de la satisfaction des besoins de formation des formateurs, le dispositif expérimental annonce donc viser les trois grands besoins de formation que nous avons définis. Néanmoins, inscrit dans le DUFA, il présente en partie les limites de celui-ci : celles qui concernent le développement de la maîtrise épistémologique des contenus à transmettre (théorie de la connaissance scientifique) et de la maîtrise pédagogique dès lors que, dans le premier cas, seules des références épistémologiques parcourent, de manière diverse, la formation et que, dans le second cas, les unités d'enseignement de pédagogie sont optionnelles. Enfin, et toujours comme pour le DUFA, le dispositif expérimental mi-

---

<sup>10</sup> M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 362.

<sup>11</sup> P. Demunter, *op. cit.*, volume I, Chapitre III, pp. 41-45 ; Chapitre VI, pp. 83-90 Volume IV, pp. 22-23.

nore, voire évacue, la maîtrise communicationnelle et relationnelle et le développement personnel, de type existentiel.

OBJECTIFS	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne le développement d'éléments de maîtrise épistémologique, de maîtrise pédagogique (optionnelle) ; le développement de la maîtrise en situation, de l'ensemble du processus de formation (analyse des besoins, élaboration, négociation, réalisation et évaluation d'une action de formation) et vise le développement de capacités d'objectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement de sujets et d'acteurs sociaux critiques capables :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• de questionner, pour l'action, leurs choix et leurs valeurs ;</li> <li>• d'analyser les enjeux et contradictions du système économique et social, du champ de la formation continue, de ses objectifs, institutions et acteurs ;</li> <li>• d'utiliser stratégiquement, pour la conduite d'actions innovantes et progressistes, les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions sociales.</li> </ul> </li> <li>- à la satisfaction partielle, incidente, des besoins de formation générale, de développement culturel entendue comme apprentissage des principaux langages des technologies, des sciences et des sciences et Sciences Humaines pour l'accès à des savoirs élaborés.</li> <li>- à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale du métier de formateur (homologation).</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle entendue comme la maîtrise épistémologique et didactique des contenus à transmettre ;</li> <li>- à la maîtrise relationnelle et communicationnelle de base qui prend appui sur des connaissances scientifiques et vise le développement de capacités de subjectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel, existentiel.</li> </ul>

Ces objectifs sont des indicateurs, des prescriptions, des visées qu'il conviendra d'examiner, de confronter aux caractéristiques des diverses catégories du dispositif (contenus de formation, modes de travail pédagogique, action, etc.) et aux résultats du dispositif.

## 2. LES DEMANDES ET LES STRATÉGIES

Les responsables des organismes de formation et les formateurs vont investir les objectifs visés par les enseignants selon des stratégies et des attentes qui peuvent être congruentes mais aussi différentes, voire contradictoires.

Comme les enseignants, les responsables visent majoritairement des stratégies de professionnalisation et de qualification de leurs personnels, néanmoins, selon les situations, ils les investissent de sens différents. S'ils inscrivent des formateurs dans l'expérimentation, ce peut être :

- **pour développer leurs compétences, leur faire acquérir des méthodes de travail** : parce qu'ils ont, dans l'organisme « *de bons, voire de très bons formateurs, impliqués dans l'objet social de l'association* » mais que ceux-ci manquent de méthode, de rigueur, qu'ils travaillent « *au feeling, au ressenti* », qu'ils s'avèrent incapables de valoriser, de formaliser ce qu'ils font, qu'ils éprouvent des difficultés à élaborer un projet, à rédiger un bilan, etc. Les inscrire dans l'expérimentation, c'est vouloir leur faire acquérir les savoir-faire méthodologiques qui leur manquent, pour des actions plus réfléchies, plus contrôlées. On est proche, dans ce cas, de l'objectif de qualification professionnelle et de développement de la maîtrise du processus de formation visé par les enseignants ;

- **pour les faire accéder à un diplôme** parce qu'ils sont « *anciens* » dans l'organisme et n'ont pas bénéficié de formations qualifiantes ou parce qu'ils sont « *nouveaux* » dans la formation d'adultes et que l'équipe de direction de l'organisme a décidé de profiter de « *l'opportunité de l'expérimentation* » pour leur faire acquérir un diplôme; il s'agit ici d'abord, d'une logique de certification qui permet à l'organisme de formation de faire apparaître, lors de diverses enquêtes, que ses formateurs sont diplômés, ce qui, à tort ou à raison d'ailleurs, est un indicateur de « *qualité* » facilitant les procédures de labellisation ;

- **pour stabiliser une formation « chaotique »** parce que certains formateurs ont, par le passé, commencé une formation (parfois le DUFA) qu'ils n'ont pas achevée. Les responsables ont estimé que l'expérimentation qui va les impliquer, en même temps qu'elle va impliquer leurs institutions, leur permettra une plus grande vigilance et un suivi des parcours de formation. Cette stratégie n'était pas prévue par les enseignants du groupe expérimental. Elle rejoint néanmoins, peu ou prou, l'objectif de professionnalisation des formateurs.

Parallèlement à ces attentes de qualification professionnelle et de professionnalisation des formateurs, les responsables des organismes peuvent poursuivre, dans l'expérimentation, des stratégies institutionnelles fort différentes des objectifs visés par les enseignants.

Ainsi, inscrire des formateurs dans l'expérimentation peut viser à :

- **stabiliser, fidéliser les formateurs** : choisir une ou plusieurs personnes, faciliter et soutenir institutionnellement et financièrement leur effort de formation est, dans ce cas, envisagé pour stabiliser et fidéliser un noyau de formateurs, éviter le turn-over préjudiciable aux organismes et capitaliser l'expérience et les acquis des institutions ;

- **mobiliser les équipes pédagogiques** : en même temps qu'ils inscrivent un ou deux formateurs dans l'expérimentation, certains responsables informent l'ensemble de leurs équipes pédagogiques du projet d'action qui va être mené dès lors que celui-ci peut devenir un projet de centre, voire même un projet régional : « *articuler les dispositifs de formation intéresse la direction régionale ; après discussion on a envisagé la recherche-action comme moyen de tester cette articulation dans un centre avant de la généraliser sur l'ensemble des antennes* » (PT, n° 54).

Dans d'autres cas, c'est la méthode de recherche-action qui intéresse les organismes ; on inscrit des formateurs dans l'expérimentation afin qu'ils acquièrent la méthode en vue de la transférer à l'ensemble de l'équipe. On envisage ainsi de faire acquérir une méthode de travail identique à tous les formateurs afin d'améliorer le travail pédagogique de l'organisme.

Cette recherche d'amélioration, ce souci de développement d'innovations, sont partagés par plusieurs organismes dès lors qu'ils ont déjà participé à d'autres expérimentations et souhaitent les poursuivre ;

- **poursuivre des démarches innovantes, de recherche et d'action** : plusieurs responsables se disent des « *habitués* » des expérimentations, soit en leur nom propre parce qu'ils se sont « *toujours formés comme ça* » ; soit au nom de leurs organismes « *parce qu'ici, on a tous cette façon de faire là : on se met au boulot et on apprend en faisant. Tous les gens qui travaillent ici ont appris en faisant. On ne se sentait pas forcément formés pour le boulot qu'on faisait mais on le faisait... On acceptait d'aller sur des terrains inhospitaliers et on se formait en faisant* » (EL, n° 49).

La compréhension de la recherche-action par ce responsable de formation pose problème dès lors que la formation à et par la recherche-action ne se veut pas seulement une formation par l'action, mais également une formation par la recherche et qu'elle vise à

dialectiser les deux termes alors que seule, pour ce responsable, l'action apparaît reconnue et investie. Si cette représentation n'était pas amenée à se modifier au cours de l'expérimentation, on peut craindre que la recherche-action ne connaisse des difficultés dans cet organisme.

• **enfin, valoriser les activités de l'institution** : participer à une expérimentation, et plus encore, une expérimentation pilotée par l'Université, présente des intérêts de valorisation institutionnelle que certains responsables reconnaissent *« honnêtement parce qu'ils ont toujours été présents même s'ils ne sont jamais apparus explicitement : en tant qu'organisme de formation, nous avons tout intérêt à être intégré au dispositif expérimental au niveau de l'Université et du DUFA. C'était intéressant pour l'image du centre et je vais être clair... Ça pouvait se savoir, ça pouvait se dire et ça pouvait... honorer le centre »* (PD, n° 50).

Les responsables d'organismes de formation ont très logiquement, dans une période par ailleurs pleine d'incertitude, à engager des stratégies managériales assez classiques.

Ils ont à gérer des personnels qu'ils souhaitent garder ou promouvoir parce qu'ils représentent des « potentiels » de développement ou d'expérience. Ils ont à constituer ou à mobiliser des équipes, améliorer l'action collective, répondre au mieux aux exigences de « qualité » des financeurs. Le développement de projets, à la limite l'innovation permanente - et parfois tous azimuts - peut être une forme managériale. Il leur faut aussi, parce que l'innovation et l'expérimentation sont socialement valorisées, faire la preuve, à l'extérieur, de leur dynamisme. Bref, les responsables des organismes de formation sont soumis à la double exigence d'une mobilisation et d'une communication internes et externes fortes dès lors que les formes managériales de l'entreprise leur sont imposées de fait par les financeurs et leurs autres partenaires obligés.

Les stratégies visées dans l'expérimentation pourront être dès lors des points de tension avec le collectif de recherche, ainsi, par exemple, former des formateurs démultipliant la recherche-action ou valoriser les organismes de formation ayant participé à la formation expérimentale<sup>12</sup>.

Les demandes de qualification professionnelle des formateurs inscrits dans l'expérimentation sont cohérentes avec les objectifs visés par les enseignants, ce qui n'est pas le cas de leurs demandes de socialisation ou de stabilisation professionnelle.

---

<sup>12</sup> Nous avons déjà rencontré ce phénomène et ces attentes lors d'une recherche participante antérieure : *Objectifs et mode d'évaluation*, J. Hédoux, C. Capelani, *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 16, octobre 1990.



L'analyse de contenu des premiers entretiens a été axé sur la différenciation des attentes selon les situations professionnelles objectives des formateurs et les rapports subjectifs des enquêtés à ces situations.

Cette entrée dans les propos tenus<sup>13</sup> a conduit à distinguer quatre sous-groupes de formateurs.

Le premier sous-groupe est composé de responsables de formation et de conseillers en formation continue ; le second sous-groupe de coordonnateurs et d'animateurs de dispositifs ; le troisième de formateurs-pédagogues et le quatrième réunit des formateurs en situation précaire.

• ***Les responsables de formation : capitalisation des acquis professionnels et légitimation***

Ce premier sous-groupe est composé de quatre personnes, deux femmes et deux hommes qui ont entre 30 et 45 ans ; ils ont une expérience professionnelle comprise entre 5 et 15 ans dans les domaines de l'animation et de la formation d'adultes<sup>14</sup> ; ils occupent des postes à responsabilités et bénéficient de contrats à durée indéterminée.

CG a 30 ans, elle est la plus jeune du sous-groupe, elle a travaillé plusieurs années comme formatrice avant de devenir coordonnatrice d'action dans un centre de formation en milieu rural ; pendant l'expérimentation, elle deviendra responsable de ce centre. En 1980, elle a choisi de faire un BTS de tourisme parce qu'elle « *avait peur de l'Université* » et surtout peur de ne « *pas y trouver un cadre strict et des échéances* » qui lui permettraient de travailler et de valider sa formation.

Lorsqu'elle devient formatrice auprès de publics en grande difficulté, elle éprouve des difficultés, des manques, et envisage de suivre une formation de formateurs mais ne sait laquelle choisir.

Sa responsable de l'époque lui conseille une Licence de Sciences Sociales à Paris VIII ou à Reims ou la Licence de Sciences de l'Éducation de Lille mais « *reprise par sa vieille peur de l'Université* », elle opte pour le DUFA et demande à faire partie du groupe expérimental.

---

13 D'autres auraient été possibles, par l'âge, le sexe, l'origine sociale, le diplôme, etc. Ayant à examiner les probabilités de transformation de réalités professionnelles par une formation à et par la recherche-action de type stratégique, la situation professionnelle devenait le critère central de l'analyse.

14 Les âges comme les durées d'expérience professionnelle sont calculés au moment de l'inscription dans l'expérimentation.

DL a 45 ans, elle est la plus âgée du sous-groupe ; elle est responsable des actions d'incitation et de dynamisation dans une Action Collective de Formation où elle travaille depuis 15 ans.

Titulaire d'un CAP, elle multiplie, dans le cadre de son emploi, des formations techniques, en lien direct avec ses responsabilités et les actions qu'elle pilote (consommation, santé, diététique, communication, expression, etc.).

Elle connaît le DUFA depuis plusieurs années mais estime que *« ce n'est pas pour elle parce qu'elle n'a pas le baccalauréat »* et lorsqu'elle apprendra que l'expérience professionnelle peut être prise en compte pour entrer dans la formation, elle n'envisagera pas de la suivre parce qu'elle vient *« de la couture »* et qu'elle a *« un complexe d'infériorité »*.

C'est son organisme qui lui propose de participer à l'expérimentation et elle accepte parce qu'elle se sent, d'une part, *« valorisée par le fait qu'on puisse penser à elle pour cette formation »* et, d'autre part, parce qu'il s'agit *« d'un groupe expérimental qui sera soutenu et accompagné dans la formation »*.

*« Je suis, conclut-elle, un pur enfant de l'expérimentation ; sans celle-ci je n'aurais jamais osé faire la démarche ni envisager d'entrer dans le DUFA »*.

CD a 40 ans, il est conseiller en Formation Continue, responsable des actions d'alphabétisation et de formations à projet, dans une Action Collective de Formation.

Il a un Baccalauréat technique et un diplôme d'Educateur Spécialisé.

Il a exercé comme éducateur puis comme animateur administratif communal avant d'intégrer la formation d'adultes en 1987.

La même année, il s'inscrit en Licence de Sciences de l'Education et valide une unité de formation qui l'intéresse mais n'appréciant pas *« les examens de type scolaire et le bachotage exigés par certains enseignants »*, il interrompt son cursus.

Il apprend l'existence de l'expérimentation lors d'une Assemblée Générale des formateurs de son organisme et se dit *« pourquoi pas moi »* car il y trouve le double avantage d'une formation proposée par l'institution et l'occasion de formaliser sa pratique *« et...d'écrire ; toutes choses qu'on n'a jamais le temps de faire dans la pratique et même qu'on ne sait pas faire »*.

HF, 32 ans, est responsable d'un « petit centre de formation » (trois formateurs) créé par un Club de prévention spécialisée.

Il a, dit-il, vécu une *« scolarité contrariée »*, a été orienté vers un Baccalauréat de gestion qu'il a *« bien entendu, raté »*.

Après quelques vacances comme animateur de loisirs, il devient formateur dans les premières actions d'insertion de 1982, puis coordonnateur d'action et responsable du centre en 1988.

La même année, il s'inscrit au DUFA mais le suit, comme le conseiller en formation précédent, de « *manière sauvage* », validant les unités qui l'intéressent, abandonnant celles qu'il trouve « *chi... et inutiles pour un formateur* ».

Il éprouve les mêmes difficultés que celles soulignées ci-dessus : il apprécie et sait créer des projets, innover mais ne parvient jamais « *à les mettre sur le papier* ».

Ces responsables et conseillers de formation présentent les mêmes profils et rencontrent les mêmes préoccupations, les mêmes difficultés : ils reconnaissent tous les quatre être « *des praticiens de terrain* », avoir appris leur métier « *sur le tas* », avoir une bonne connaissance de leur zone, des publics, des dispositifs, avoir accumulé une solide expérience professionnelle mais n'avoir jamais le temps de réfléchir, de lire, d'écrire : « *parce qu'on fonctionne toujours trop vite, toujours dans l'urgence, à la vitesse des dispositifs, des réponses aux appels d'offres qu'il faut transmettre pour la veille... et ça pénalise notre travail parce qu'on se rend compte que les choses évoluent mais ça reste dans la tête, c'est incomplet, pas formalisé et... ça se perd* » (CD, n° 56).

Vis-à-vis de la formation, ils ont trois types d'attentes : d'abord acquérir « *une méthode qui permette d'aller plus vite, de fonctionner mieux, d'être plus efficace et d'extraire la substantifique moelle de ce que nous faisons* » ; certains d'entre eux disent utiliser des méthodes propres à la pédagogie du projet, à l'entraînement mental mais « *sans conseil, sans appui : la recherche-action pourrait être une méthode qui nous permettrait d'élaborer des projets, de les mettre en oeuvre et de les évaluer tout en étant accompagnés et soutenus par des référents, en bénéficiant d'une sorte de pilotage qui nous manque dans les organismes* » (HF, n° 61).

Ensuite, ils sont demandeurs d'apports théoriques « *non pas comme des enseignements, des cours, mais des apports théoriques en lien avec notre travail* ». Et ils citent, selon leurs préoccupations, le développement local, la qualification sociale, la mise en synergie des dispositifs ou des acteurs d'une zone, l'analyse des besoins de formation, l'insertion par l'économique, etc.

Sujets qui les intéressent, car, disent-ils « *on mène un certain nombre d'expériences mais comment les relier aux travaux de recherche existants ? Comment connaître et diffuser ces travaux ?* ».

Enfin, trois d'entre eux reconnaissent « *avoir de sérieuses difficultés d'écriture, non pas dans l'écriture des projets ou des bilans tels que nous les demandent les financiers...*

*ça, à force, on sait faire... mais dans la formalisation, la valorisation de ce qu'on fait sur le terrain... ça, on ne sait pas faire. Le département me demande d'écrire sur l'expérimentation 'Solution - Transport Individuel' et on me dit qu'il n'y a que moi qui puisse écrire là-dessus. Ouais, c'est vrai, je suis d'accord mais d'abord je n'ai pas le temps et, ensuite, je ne sais pas faire » (CD, n° 56).*

Aussi, pour toutes ces raisons, ils disent tous les quatre « avoir sauté sur l'occasion de la recherche-action » parce qu'ils pensent qu'elle peut leur fournir les outils théoriques qui leur manquent pour mener plus efficacement leurs activités, pour valoriser ce qu'ils font et... pour apprendre à écrire.

De plus, l'expérimentation leur est proposée par leur organisme de formation, elle est reconnue et « du temps est dégagé en accord avec mon patron pour me permettre de suivre la formation ; ça rentre dans mon boulot et c'est une démarche commune entre l'institution et moi, sur un projet qui m'intéresse moi, mais qui intéresse aussi l'organisme » (CD, n° 56).

En outre, pour deux personnes, il y a également attente de légitimation, de reconnaissance professionnelle : « je me suis dit, en plus, que j'allais rester dans la formation d'adultes et que je devais légitimer mon expérience professionnelle, légitimer le boulot que je fais » (CG, n° 60).

Pour ces conseillers et responsables de formation, dont on notera les cheminements professionnels, de qualification, incertains, l'expérimentation représente manifestement une opportunité.

La recherche-action est entendue ici comme l'annonce d'un autre rapport au savoir plus en conformité avec leurs itinéraires et leurs situations. Le rapport d'investissement et de mobilisation de savoirs dans et par l'action peut réconcilier avec l'Université suite à des tentatives antérieures non concluantes.

Pour ces responsables et conseillers, il est probable que leurs rapports aux savoirs valorisera les unités de recherche-action expérimentales sans débloquer pour autant les expériences antérieures aux unités « théoriques-disciplinaires » et à l'écriture.

**• Les coordonnateurs et animateurs de dispositifs : méthodes de travail et constitution de réseaux**

Quatre hommes et une femme composent ce second sous-groupe ; plus jeunes que les précédents, ils ont entre 26 et 32 ans et leur expérience en formation d'adultes est également plus courte (entre un et quatre ans) ; trois d'entre eux bénéficient de contrats à durée indéterminée et deux de contrats à durée déterminée.

EB et RW âgés tous les deux de 32 ans, font partie du même organisme issu du travail social ; où ils y sont entrés en 1990.

Ils sont tous deux bacheliers et ont des parcours professionnels similaires d'employés et de surveillants avant d'intégrer la formation continue dans laquelle leur expérience est récente.

Dans leur organisme, ils sont co-responsables d'une antenne d'Atelier Pédagogique Personnalisé sous-traitée avec le GRETA.

En 1991-92, ils ont bénéficié, pour l'un, d'une formation au Programme d'Enrichissement Instrumental et, pour l'autre, d'une formation aux Ateliers de Raisonnement Logique, formations prises en charge par leur institution.

En 1992, ils s'inscrivent ensemble au DUFA et ce sont les enseignants de la Commission d'Admission qui leur proposent de participer à l'expérimentation. Ils se renseignent auprès de leur responsable pédagogique qui a participé elle-même à une recherche-action et leur conseille d'accepter.

MHR, seule femme de ce sous-groupe, a 27 ans, elle a une expérience en formation d'adultes plus longue que ses collègues puisqu'elle travaille depuis 1988.

Après avoir été, pendant trois ans, formatrice auprès de jeunes en grande difficulté, elle est devenue coordonnatrice d'action de resocialisation, redynamisation auprès de publics bénéficiaires du RMI.

Comme les précédents, elle est bachelière mais a également obtenu un DUT-Carières sociales, option Animation socioculturelle.

Elle connaissait le DUFA et c'est sa responsable pédagogique régionale qui lui a proposé de participer à l'expérimentation.

JA et VB ont respectivement 26 et 27 ans ; ils n'appartiennent pas au même organisme mais sont présentés ensemble car leurs tâches sont similaires ; tous deux sont coordonnateurs de dispositifs d'accueil, de bilan et d'orientation de jeunes et d'adultes dans des organismes d'Éducation Permanente. Leur recrutement est relativement récent puisque l'un est présent dans la structure depuis 8 mois et l'autre depuis un an.

Ils ont choisi l'un et l'autre de s'inscrire dans l'expérimentation et en ont eux-mêmes informé leurs institutions. Quant aux cursus scolaires, l'un est bachelier et l'autre a poursuivi des études universitaires (niveau licence d'anglais).

Ces cinq coordonnateurs font les mêmes constats à propos de leur pratique professionnelle : ils n'ont pas été formés pour occuper les postes qui sont les leurs et éprouvent des difficultés diverses : « *on monte des dossiers, on avance à l'aveuglette, on répond au*

*coup par coup, par essais et erreurs, au feeling, on travaille de manière très pragmatique... mais on ne sait jamais vraiment si ce qu'on fait est bien fait, si on n'est pas en train de réinventer la roue, si on a raison ou tort, s'il fallait faire comme on a fait ou non... »* (EB, n° 64).

Ces constats se doublent d'un sentiment d'isolement : *« on se sent seuls, même à deux dans notre petit bureau ; on vit dans un aquarium et même si on essaie de réfléchir, notre réflexion ne sort pas de l'aquarium »* (EB, n° 64).

Aussi, ce qui les intéresse dans la recherche-action, c'est tout autant l'acquisition de méthodes de travail que la création de réseaux professionnels.

Ils ont tout d'abord *« été intéressés par le terme 'action' dans la recherche-action »*, et par la possibilité qui leur était offerte *« de traiter un problème de notre pratique, de fonctionner sur nos dispositifs mais à partir d'une méthode, d'un système de théorisation, de réflexion qui nous permette de voir plus clair et de faire ensuite un retour sur la pratique »* (RW, n° 65).

Tous les cinq souhaitent avoir *« plus de recul », « avoir une méthode rationnelle d'action », « pouvoir y voir plus clair et faire des choses qui tiennent la route »*.

De plus, ils veulent rompre leur isolement et réaliser ce travail et aspirent à un travail inter-organismes *« pour voir comment s'y prennent les autres et se sentir moins isolés »*.

Ils voudraient travailler en sous-groupes sur les difficultés de suivi et d'orientation des publics précarisés, sur les pédagogies individualisées, sur les matières d'incitation, etc.

Ils poursuivent donc un double but en s'inscrivant dans le groupe expérimental : d'une part, acquérir des méthodes de travail, *« des connaissances utiles »*, en matière de formation d'adultes, pour être plus efficaces dans des emplois qu'ils occupent depuis peu de temps et, d'autre part, sortir de leur organisme pour réfléchir avec d'autres et surtout se créer des réseaux de sociabilité professionnelle qui paraissent leur manquer.

#### **• Les formateurs : qualification et développement professionnels**

Six personnes composent ce troisième sous-groupe (deux hommes et quatre femmes) ; elles sont à la fois plus jeunes que les groupes précédents (24-31 ans, hormis une personne qui a 36 ans), plus diplômées (bac +2 pour la majorité d'entre eux) et ont une expérience professionnelle plus courte (2 ans).

CM est formateur depuis un an lorsqu'il entre dans l'expérimentation, il a 28 ans et a été auparavant animateur vidéo, radio, etc., avec des statuts divers : TUC, Jeune Volontaire, contrats à durée déterminée.

Spécialiste d'audiovisuel, il se déclare en rupture avec la formation initiale et multiplie les stages de formation continue en particulier en audiovisuel, Universités d'été, etc. Il participe également à de nombreuses expérimentations (Action communautaire, Action collective de prévention, Canal 6...) dans lesquelles il se présente toujours comme « *la cheville ouvrière* », « *l'homme de terrain* », etc.

IC et MC, deux femmes de 26 et 31 ans, sont toutes deux formatrices polyvalentes dans un organisme d'Education Permanente où elles font de la remise à niveau, des techniques de recherche d'emploi, de l'élaboration de projets professionnels, etc., auprès de publics jeunes et adultes.

Elles ont pratiquement le même cursus de formation : baccalauréat et Deug de Lettres Modernes pour l'une, Deug de Droit pour l'autre. C'est leur organisme qui leur a proposé de participer à l'expérimentation.

JMH, VZ et ML, un homme et deux femmes, appartiennent au même organisme d'Education Permanente, ils ont respectivement 26, 24 et 36 ans lorsqu'ils entrent dans l'expérimentation. Ils sont formateurs techniques en bureautique, technique de vente, sténo et dactylo. Deux d'entre eux ont un BTS Technico-Commercial, la troisième personne, un brevet de technicien en informatique de l'AFPA. Ils ont également été choisis pour participer à l'expérimentation par leur responsable pédagogique régional.

Ces six jeunes formateurs acceptent « *l'aventure de l'expérimentation* » d'abord pour se qualifier professionnellement, parce que, dira l'un d'entre eux, « *j'ai 28 ans et pas de qualification, je suis dans un boulot qui m'intéresse et je commence à me dire que j'ai intérêt à faire attention parce que la formation continue, c'est un métier qui se professionnalise et dans les organismes apparaît une demande de qualification qui fixe aussi une base salariale* » (CM, n° 55).

De plus, certains parmi eux, ont fait des démarches vers d'autres organismes et se sont « *fait échauder parce que même si on a les capacités professionnelles, on demande des diplômes et sans ça, on se retrouve avec un salaire de misère* ».

En outre, ils souhaiteraient, dans l'avenir, « *partir ailleurs* », « *diversifier leurs activités, monter des projets* », « *élaborer des trucs qui les intéresseraient en pédagogie, être conseiller, responsable en pédagogie, etc.* », et pour « *tout ça, on demande bien sûr un savoir-faire mais aussi un niveau d'études qui justifie des prétentions* ».

Ils vont aussi accepter d'entrer dans le groupe expérimental parce qu'ils ont été choisis par leurs organismes et se sentent, de ce fait, reconnus, valorisés, incités, soutenus par leurs institutions : à l'un, on accorde « *presqu'un mi-temps pour suivre la formation, c'est*

à dire un jour et demi pour les cours et des temps de récupération pour l'écriture » (CM, n° 55) ; à trois autres qui ont déjà commencé le DUFA dans le cadre de leur institution, on propose de le poursuivre en recherche-action « et c'est un gain de temps appréciable parce que l'expérimentation, c'est deux ans alors que dans l'organisme, la durée de la formation, c'est quatre ans » (VZ, n° 62).

Et ils se sentent très valorisés des choix de leurs responsables : « j'ai vraiment senti ça comme un cadeau. Je ne me suis pas senti obligé mais incité. La dimension incitation est réelle. J'ai vraiment pris ça en me disant que cet investissement, l'organisme ne me le donne pas seulement pour me faire plaisir, il y a une reconnaissance et la recherche d'un potentiel » (JMH, n° 71).

Mais ils se sentent également responsables de l'engagement de leurs institutions à leur égard : « je sais que si je m'engage, il me faut du sérieux parce qu'à moi seul, je mange 60% de l'enveloppe-formation de l'institution et que le responsable me disait que c'était une première surtout pour un jeune formateur », ou encore, « je crois qu'il est de mon droit de pouvoir me former mais aussi de mon devoir de m'investir, de consacrer du temps personnel à la formation » (CM, n° 55).

Enfin, ils acceptent aussi parce qu'ils « ont entendu parler de ceux qu'ils allaient rencontrer dans la formation : il y a des noms prestigieux au niveau de la mythologie de l'organisme : c'est Untel qui a travaillé sur les agents éducatifs, c'est un autre qui a travaillé sur la qualification sociale ou encore sur la recherche-action » (ML, n° 63).

Il y a entre leurs organismes et l'Université, des « histoires communes », des « réseaux de relations privilégiées », des participations aux mêmes projets expérimentaux depuis de nombreuses années et « même si on n'y a pas participé nous-mêmes, on entend beaucoup parler dans l'organisme par les responsables ou les formateurs les plus anciens » (ML, n° 63).

La démarche de recherche-action a également été un facteur déclencheur, parce qu'il s'agissait d'une expérimentation qui pouvait être la leur mais aussi, comme les coordonnateurs précédents, parce qu'on y parlait d'action et qu'ils se sont sentis, dès lors, rassurés : « on ne parlait pas seulement enseignement et théorie et ça nous a décidés » ; « parce que le DUFA n'a pas très bonne presse chez nous ; il y a plusieurs formateurs qui l'ont commencé mais ne l'ont jamais fini et qui disent que c'est long, que c'est dur, que c'est purement théorique et qui me disent que je vais y perdre mon temps parce que c'est déconnecté des pratiques des formateurs » (CM, n° 55).

Ils ont accepté l'expérimentation parce qu'elle était présentée comme plus ancrée dans le travail quotidien.



Ce groupe de jeunes formateurs poursuit un objectif central de qualification professionnelle et d'obtention d'un diplôme universitaire de formateur ; ils sont fortement soutenus et incités dans cette démarche par leurs institutions et ils ont accepté de participer à l'expérimentation parce qu'ils reconnaissent l'investissement de leurs organismes, la proximité de ceux-ci avec l'Université et, surtout, parce qu'ils ont été informés que la formation se fonderait sur leurs pratiques et préoccupations professionnelles.

La transaction positive avec l'organisme de formation employeur<sup>15</sup>, le niveau de diplôme antérieur, la perception d'un développement professionnel lié à la certification et à la qualification, permettent d'envisager, pour ce sous-groupe de jeunes formateurs, un engagement double : dans la recherche-action et dans le DUFA. Le recouvrement entre les objectifs des institutions, des publics et de l'Université serait, ici, optimal.

• *Les formateurs en situation précaire : attentes de stabilisation professionnelle*

Ce dernier sous-groupe est composé de trois femmes, âgées respectivement de 27, 36 et 45 ans. C'est un sous-groupe hétérogène du point de vue de l'âge, du niveau d'études et de l'expérience professionnelle ; leur situation précaire et leurs attentes de stabilisation professionnelle les réunit.

CL a 27 ans et elle occupe un emploi de formatrice depuis quelques mois, elle n'a jamais bénéficié d'un contrat stable mais de la reconduction de contrats à durée déterminée.

Lorsqu'elle décide d'intégrer le groupe expérimental, elle espère bénéficier d'un nouveau contrat mais n'a reçu aucune information précise de l'organisme qui l'a recrutée.

En fait, en novembre 1992, son contrat ne sera pas prolongé et elle devra, pendant la formation, chercher un autre employeur et élaborer une autre recherche-action. Elle est bachelière et a tenté tour à tour des études de psychologie et de néerlandais non menées à terme.

MR a 36 ans ; sa situation est différente de la précédente mais tout aussi précaire.

Après un stage de redynamisation avec l'organisme Retravailler, elle est recrutée comme CES dans un Centre de Ressources et de Formation où elle fait de l'accueil et du suivi de publics en grande difficulté.

Non diplômée, elle prépare l'ESEU pendant cette première année de CES et le réussit brillamment.

---

15 C. Dubar, *La socialisation, op. cit.*

Elle est informée de l'expérimentation et de la formation DUFA par le responsable du Centre de Ressources qui lui propose de renouveler son contrat CES et d'intégrer la formation.

Le collectif de recherche de l'expérimentation hésitera à accepter cette situation, pensant (et cela s'avérera exact au cours de la formation) qu'il serait difficile à une stagiaire, positionnée comme CES dans son institution, de monter un projet d'intervention, d'y associer une équipe pédagogique et de le mener à bon port.

HP est dans une tout autre situation. Elle a 49 ans professeur de mathématiques en Lycée professionnel.

En 1990, elle est en congé de maladie et en 1991, elle sollicite un emploi de Conseiller en Formation Continue à la DAFCO et l'inspecteur de la Formation continue lui conseille alors le DUFA. Elle se renseigne, découvre l'expérimentation et souhaite s'y associer car, dit-elle, « *ça allait m'obliger à faire quelque chose* ».

« *Se valoriser sur le terrain* », « *faire quelque chose, mener un projet* » et surtout sécuriser, stabiliser une situation professionnelle incertaine sont les objectifs poursuivis par les trois personnes de ce sous-groupe.

En conclusion, les dix-huit personnes du groupe expérimental présentent des situations et des cursus professionnels différents, une large palette d'âge et de niveaux de formation qui induisent des connaissances inégales du champ de la formation continue ainsi que des attentes différentes vis-à-vis de l'expérimentation.

Il s'agit de capitaliser et de formaliser une expérience professionnelle de longue durée pour les responsables de formation, d'acquérir des méthodes de travail et de se créer des réseaux professionnels pour les coordonnateurs de dispositifs, d'obtenir un diplôme et de se qualifier professionnellement pour les formateurs-pédagogues et enfin, de stabiliser une situation professionnelle en souffrance pour des formateurs très précarisés.

Cependant, si les attentes sont diverses, un intérêt est partagé par l'ensemble du groupe : c'est celui de l'action à mener. En effet, tous ont accepté de participer à l'expérimentation parce qu'il s'agit de « *mener un projet* », de « *se confronter à ses difficultés* », de « *réaliser quelque chose dans l'institution* » ; bref, il s'agit « *de faire et de réfléchir à ce qu'on fait. C'est ce qu'on n'a jamais le temps de faire dans nos organismes ; ce qu'on ne peut pas faire face à l'urgence et au stress du quotidien* » (CD, n° 56).

Même si le terme de recherche-action de type stratégique en effraie plus d'un, ils décident de « *s'embarquer dans l'aventure* » parce qu'ils ont envie d'agir, « *parce que c'est cette envie de travailler qui intéresse, parce que ça casse les routines et qu'on ne supporte pas les routines quotidiennes qui souffrent d'ignorer ce qu'elles sont et ce qu'elles font* » (CM, n° 55).

S'ils acceptent aussi, c'est que la création d'un groupe expérimental, la création d'un collectif est gage de solidarité et de travail en profondeur : « *je crois que j'ai basculé (décidé d'accepter) du fait de l'existence du groupe expérimental. Je me disais qu'en faisant partie d'un groupe, j'irais plus loin dans ce que je cherche, par rapport à ma profession. Je pense que ce mot 'dispositif expérimental' a pu jouer... Aller plus loin... Je pense aussi que j'ai regardé le calendrier et que j'ai vu que c'était une journée bloquée et je me suis dit que ce serait un groupe très régulier, suivi... c'est le fait d'appartenir à un groupe. Par contre, je ne liais pas groupe expérimental à groupe protégé mais à un groupe auquel on allait demander davantage. J'essaie d'analyser et je me dis que le fait qu'il y ait un groupe, un cadre me permettrait un meilleur travail* » (DL, n° 59).

Pour un certain nombre « *l'expérimentation, ça rejoint aussi les idées qu'on avait dans la tête depuis un moment et on attendait que l'organisme ou la Mission régionale formation de formateurs nous fasse des propositions comme celle-là* » parce que « *je trouvais que ça faisait rupture avec tous les modules de formation qu'on reçoit d'habitude... Tous ces petits modules où tu as deux ou trois jours pour vivre un truc et tu te dis qu'en fait, tu ne fais rien. C'était des trucs qu'on avait quotidiennement et vis-à-vis desquels je me sentais un peu blasé, un peu sceptique parce que quelqu'un qui propose un module de formation à la pédagogie du projet en faisant un cours oratoire pendant trois jours, je me demande ce qu'il a compris de la pédagogie du projet ?* » (CM, n° 55)

Enfin, ils décident aussi de s'engager dans l'aventure parce que les trois partenaires indispensables, selon eux, à toute action de formation, sont réunis : un organisme de formation, porteur institutionnel du projet d'intervention, l'Université qui sert de garant, de guide du travail et fournit les outils, méthodes et apports théoriques, et enfin, eux-mêmes, les formateurs qui se présentent comme « *des acteurs incités mais surtout volontaires et impliqués dans l'action et la formation* ». Et l'un d'eux conclut : « *l'aventure ne peut fonctionner que si les trois niveaux sont concernés, si les trois partenaires sont satisfaits* ».

En conclusion, les demandes de formation traduisent les besoins subjectifs et les stratégies des responsables des organismes et des formateurs en formation.

Les responsables des organismes annoncent vouloir professionnaliser leurs formateurs et leur faire acquérir un diplôme.

Mais l'analyse de leurs propos reflète bien d'autres stratégies. Les responsables traduisent l'offre de formation expérimentale selon leurs intérêts et leurs stratégies institutionnelles et ceux-ci sont plus ou moins en phase avec l'offre de formation. Ainsi certains responsables peuvent attendre de la formation qu'elle soit :

- adaptative, technique et vise à faire acquérir à leurs formateurs les outils, méthodes de travail qui leur manquent pour être plus efficaces, et ceci n'exclut pas une visée normalisante (faire partager une méthode) ;
- diplômante et vise à faire acquérir une certification nécessaire pour être professionnellement et socialement reconnu ;
- une formation à projet qui leur permette de tester un projet qui intéresse l'institution, qui puisse mobiliser l'ensemble d'une équipe et lui donner une méthode de travail généralisable et transférable ;
- une formation « vitrine » qui puisse valoriser leurs activités, les faire connaître et reconnaître.

De leur côté, les formateurs interprètent l'offre de formation selon des stratégies réfléchies, construites à partir de leurs itinéraires et trajectoires scolaires, professionnels, sociaux antérieurs, des situations sociales et professionnelles actuelles et de leurs visions de l'avenir.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique qui vise à faire des professionnels compétents (acquisition et mobilisation de savoirs et savoir-faire dans l'action), polyvalents (analyse et gestion de l'ensemble des activités d'un procès de formation), socialement reconnus (diplôme) et aussi des acteurs sociaux critiques sachant identifier et utiliser les contradictions sociales (connaissances des Sciences humaines, analyse stratégique) est comprise, investie de diverses manières selon les itinéraires professionnels, les trajectoires et situations sociales des formateurs.

Ainsi, les responsables d'action demandent à la formation d'être professionnelle, légitimant leurs situations professionnelles ; les coordonnateurs lui demandent d'être professionnalisante et socialisante ; les formateurs d'être diplômante et qualifiante et les professionnels en situation précaire, d'être professionnalisante, de reconversion et de stabilisation professionnelle.

Si leurs stratégies sont diversifiées, par contre, ils partagent l'objectif d'action annoncé par la formation et, dans leurs propos, se dessinent déjà, les collectifs d'acteurs visés par la recherche-action de type stratégique : un collectif qui réunit les trois partenaires de

l'expérimentation (institution, stagiaires et Université) ; un collectif qui réunit les formateurs et fonctionne en groupe de coopération.

Une question sera toutefois ouverte, comme elle le fut autrefois - pour certaines unités de psychologie, d'informatique et d'audiovisuel<sup>16</sup> - l'adhésion au dispositif expérimental dans le DUFA ne suppose pas nécessairement l'adhésion au DUFA. Ce qui a pu rebuter autrefois peut rebuter encore et deux stratégies, deux rapports au diplôme, peuvent coexister :

- l'intérêt pour l'expérimentation avec ou sans validation d'unités ;
- l'intérêt pour l'expérimentation et pour le DUFA avec recherche de certification.

Les responsables des organismes de formation et les formateurs font état de demandes qui, agrégées, sont conformes aux besoins objectifs que nous avons définis, des demandes de qualification professionnelle (acquérir des méthodes et des connaissances pour agir), de qualification sociale (s'informer pour comprendre et analyser), de formation de base (savoir lire, savoir écrire, etc.) ; mais également des demandes d'adaptation technique, de légitimation, de valorisation ou de stabilisation professionnelle.

La catégorie « demande » permet de mesurer le degré d'adéquation et d'inadéquation entre besoins objectifs de formation et demandes spontanées ; le fonctionnement du dispositif et l'analyse des résultats et des effets permettront de montrer la persistance ou non des décalages et le dépassement ou non des demandes spontanées.

DEMANDES	
<p>Dans l'expérimentation, les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de connaissances théoriques et méthodologiques pour conduire et évaluer des projets novateurs et progressistes, pour comprendre et analyser l'environnement économique et social ;</li> <li>- la connaissance du champ de la Formation Continue et la socialisation professionnelle (professionnalisation récente ou professionnels isolés) ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme universitaire de formateur ;</li> </ul> <p>Les publics ont des stratégies professionnelles pour légitimer, valider, valoriser leurs situations professionnelles.</p>	<p>L'expérimentation n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de méthodes et outils de développement personnel de type existentiel ; de savoir-faire communicationnels et relationnels ;</li> <li>- les demandes de valorisation institutionnelle, de stabilisation professionnelle ;</li> <li>- les publics en reconversion professionnelle qui ont été écartés de l'expérimentation</li> </ul>

<sup>16</sup> Cf., DUFA, chapitre II.

### 3. LES CONTENUS DE FORMATION

Les formateurs du groupe expérimental ont suivi parallèlement deux types d'enseignement : celui spécifique à l'expérimentation et celui du DUFA. Celui-ci ayant été décrit dans le Chapitre II; seules les unités du groupe expérimental sont décrites et analysées dans ce paragraphe. Elles comprennent deux filières de 80 heures : la première, la filière de recherche-action a été créée pour l'expérimentation, elle initie les formateurs aux méthodes et techniques de la recherche-action et de l'analyse stratégique ; la seconde, la filière « Description, analyse des pratiques ; Fonctionnement et évaluation de dispositifs d'intervention », correspond à la filière « Organisation et pratique de la formation d'adultes » du DUFA dont les contenus ont été en partie modifiés pour permettre aux formateurs d'élaborer un dispositif d'intervention, de le mener et de l'évaluer au cours de la formation. Cette filière vise à les initier aux méthodes d'analyse des pratiques, de résolution de problèmes, de formulation d'hypothèses et d'indices de vérification et aux techniques de recueil de données.

#### a) **L'analyse des pratiques et l'élaboration de la première généralité de la recherche-action**

Pendant la première phase de la formation (octobre 1992-février 1993) les enseignements d'analyse des pratiques et de recherche-action visent deux objectifs qui s'entremêlent et se nourrissent l'un l'autre : dans le premier, les formateurs analysent leurs pratiques professionnelles pour délimiter un objet de recherche ; dans le second, ils réalisent une démarche de recherche-action et élaborent un cadre hypothétique global.

##### • *L'analyse des pratiques*

Comme la recherche-action vise la transformation des pratiques professionnelles des formateurs, ceux-ci doivent les décrire et les analyser afin d'y repérer un problème, une situation insatisfaisante qu'ils veulent solutionner. Les enseignants retrouvent ici les problèmes rencontrés dans le DUFA ; en effet, pour réaliser ce travail, il faut s'arrêter, mettre à distance son fonctionnement et circonscrire un objet de recherche précis. Or, le plus fréquemment, les situations de formation s'avèrent à ce point complexes que les formateurs éprouvent des difficultés à faire un choix, à accepter de « découper » dans leurs réalités professionnelles, un problème qui leur paraît réducteur par rapport à ce qu'ils auraient souhaité aborder.

Bref, ils veulent traiter du chômage, de l'adéquation formation-emploi, de l'autonomie, de la motivation, etc., et il leur faut faire le deuil de ces vastes projets et réduire leurs ambitions.

A l'autre extrême de cette position, on trouve aussi des formateurs qui, avant de faire l'analyse de la situation, proposent les solutions, formulent les réponses avant d'avoir posé les questions et envisagent la mise en oeuvre de telle technique, « outil-miracle », conçue comme remède à toutes leurs difficultés.

Aux uns comme aux autres, que leur problème soit vaste et complexe comme le chômage, multidimensionnel comme l'autonomie ou instrumental comme l'outil ou la technique, il faut proposer un temps de réflexion et de « débroussaillage » afin de délimiter, de réduire et de construire l'objet de la recherche.

Mais ce débroussaillage cache un autre problème, plus profond et plus complexe, c'est celui de l'interrogation des buts et des finalités qui sous-tendent les activités, les pratiques, les dispositifs. Il s'agit d'entraîner les formateurs à questionner leurs opinions, leurs présupposés, bref leurs choix éthiques. Et ce questionnement des choix, des buts poursuivis, des lieux communs et des normes dominantes est, dans un premier temps, difficile à accepter et à mener.

Les premiers textes qui présentent les « objets » de recherche-action manifestent cette difficulté. On y trouve souvent des propos catégoriques, normatifs et parfois féroces à l'encontre des publics de la formation d'adultes qui « *refusent de changer quoi que ce soit* », qui sont « *démotivés, peu mobiles* », voire... « *déresponsabilisés* ». Pour répondre à ces problèmes, des solutions-miracles, normatives, instrumentales sont proposées : « *il faut individualiser les parcours* », « *on doit améliorer la qualité des prestations... aux clients* », etc.

Ces types de propos ne sont nullement incongrus, ils sont l'image de ce qu'impulsent les dispositifs, les programmes et autres « Chartes de Qualité » et les formateurs se font seulement l'écho de ces discours dominants. Ils les réfléchissent d'autant plus qu'ils sont, dans le métier, en position dominée - tant par le statut, le niveau de diplôme, les fonctions qu'ils occupent - et pour s'y maintenir, ils ont intérêt à se conformer, voire pour certains, à faire de l'hyper-conformisme.

Ainsi, il n'est pas étonnant qu'ils proposent les « *solutions toutes faites* » qui dominent dans le milieu : l'individualisation comme réponse à l'hétérogénéité, l'autoscopie comme réponse au manque d'emploi, le bilan de santé comme réponse à tous les maux, etc.

Ces projets peuvent paraître caricaturaux mais ils ont pourtant été proposés par les stagiaires.

Il a donc fallu « batailler », questionner, dévoiler, dialectiser, sensibiliser au fait que toute méthode, toute technique ne prend sens que par les finalités poursuivies et les modalités de mise en oeuvre.

Ainsi, le bilan de santé peut être au départ de démarches d'autonomisation, d'appropriation des moyens de satisfaire des besoins sociaux de santé mais il peut être aussi une forme de contrôle, de moralisation, justifiant et renforçant la dépendance sociale, etc.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique se fonde sur la situation réelle et concrète des formateurs et ceux-ci sont considérés comme supports et porteurs de rapports sociaux ; elle se fonde sur ce qu'ils sont réellement de par leur position et sur ce qu'ils font là où ils sont. « L'insertion sociale réelle n'est pas considérée en tant que contexte général, souligne Marcel Lesne, mais comme une médiation par laquelle va s'exercer l'acte de formation »<sup>17</sup>. L'insertion sociale est le « lieu » d'où l'on va agir et sur lequel on va agir. Comme il est impossible d'agir sur tout, il va falloir délimiter l'objet de recherche et donc analyser une situation, des buts, des orientations, des contradictions. Bref, analyser, dévoiler pour agir autrement.

Dans le DUFA déjà, il était question de dévoilement mais, dans les travaux rendus, les stagiaires pouvaient se limiter à un discours déclaratif, un discours d'intention qui ne serait pas opérationnalisé. Dans la recherche-action, cette position est impossible dès lors que l'analyse est requise aux fins de l'action. Les choix d'orientation vont donner sens au projet d'intervention.

Pour faciliter ce travail, la formation propose aux formateurs en formation, des méthodes, des outils d'analyse (entraînement mental, grilles d'analyse, mode de travail pédagogique, etc.) et des cadres de références. Si ce travail a fait sens pour la majorité des formateurs qui sont parvenus à mettre à distance leur « vécu professionnel » pour le réfléchir et le critiquer, il s'est néanmoins révélé incompréhensible, inopportun, voire insupportable, pour ceux qui, partageant les convictions et orientations de leurs organismes et persuadés de l'excellence du travail réalisé, ne pouvaient « entendre » les questions, ni envisager de changer de point de vue.

Cette situation montre que s'engager dans une recherche-action comporte des conditions indispensables : reconnaître que quelque chose ne va pas, vouloir et pouvoir transformer la situation pour que ça aille mieux et questionner ses propres préjugés et orientations.

---

17 M. Lesne, op. cit., p. 120.



• *L'élaboration de la première généralité*

Parallèlement à ce travail, les formateurs du groupe expérimental suivent l'unité de recherche-action qui, à la fois, les informe sur la démarche, les méthodes et outils de recherche-action et les entraîne à élaborer une première généralité<sup>18</sup> qui cristallise des connaissances scientifiques sur le sujet choisi (constat théorique), des connaissances professionnelles et expérientielles (constat empirique), des éléments de diagnostic et présente la situation finale plus satisfaisante exprimée sous la forme d'hypothèses de recherche et d'action.

C'est un travail difficile que les formateurs n'ont jamais mené et qui les déroutent. Autant l'information sur la recherche-action, son histoire, son évolution et ses enjeux les intéresse, autant l'élaboration de la première généralité leur semble un « casse-tête ». Ils mêlent hypothèses de recherche et d'action, éprouvent des difficultés à relier hypothèses et actions et celles-ci à leurs modes d'évaluation.

Des exercices d'aide, d'entraînement, sont proposés pour franchir ce cap difficile mais ils ne résolvent pas toutes les difficultés et s'ils facilitent le travail de certains formateurs qui les appliquent à leurs projets, ils compliquent aussi le travail de ceux qui ne parviennent pas à entrer dans cette logique.

Aussi, face à ces difficultés, certains formateurs n'ont mené qu'une partie de la démarche : ils ont élaboré leurs hypothèses structurelles de recherche et d'action mais les ont opérationnalisées incomplètement.

De fait, ils savaient ce qu'ils voulaient faire, avaient des intuitions quant aux résultats attendus, parfois même des hypothèses qu'ils présentaient au groupe en formation mais ne parvenaient pas ensuite « à les coucher sur le papier » comme le disait l'un d'entre eux. Le problème ne résidait pas seulement dans la compréhension de la démarche mais aussi dans sa formalisation.

Pour ne pas bloquer le dispositif et parce que l'action « devait » démarrer, cette situation a été acceptée et certaines recherches-actions ont commencé à fonctionner sans formalisation complète de la première généralité. Il a été recommandé aux formateurs se trouvant dans cette situation de noter scrupuleusement dans leur journal de bord, le fonctionnement du dispositif et de compléter, dès que possible, leur première généralité.

---

18 Cf., Premier volume, Chapitre III, Méthodologie : La recherche-action de type stratégique.

## **b) Les techniques de recherche et l'analyse stratégique**

Parallèlement à la mise en oeuvre de dispositifs d'action dans les organismes de formation, un apprentissage minimal a été réalisé à propos du traitement des fichiers, des entretiens semi-directifs, de l'évaluation et de l'analyse stratégique. Ces enseignements, non explicitement inclus dans le DUFA « ordinaire » ont été requis par les exigences de recherche et d'action induites par l'expérimentation.

- *Les fichiers* : un organisme de formation, des formateurs, font remplir ou remplissent eux-mêmes différentes fiches de renseignements pour répondre à des exigences diverses ; administratives et financières internes ou externes : établir les statistiques demandées par les financeurs ; prendre mieux connaissance, d'un point de vue pédagogique, des acquis, demandes et attentes de formation des stagiaires ; mener un suivi et connaître le devenir des stagiaires, etc.

Ces données ne sont, ni nécessairement regroupées, ni nécessairement informatisées, dans une perspective de recherche et de réflexion et, le plus souvent, les informations recueillies ne sont ni questionnées, ni analysées. On a donc procédé à une sensibilisation active visant :

- le questionnement des catégories : être un homme, une femme, avoir entre 16 et 25 ans, qu'est-ce que cela signifie aussi socialement, sociologiquement ?

- l'élaboration, par les formateurs, de fiches de synthèse permettant d'intégrer des renseignements épars ;

- la transformation de ces renseignements en variables susceptibles d'être codées pour des dépouillements quantitatifs et d'être utilisées pour renseigner une analyse de publics.

Bref, il fut question de systématiser, de préparer a minima l'exploitation d'informations éparses en leur donnant une signification sociale et sociologique dépassant les usages gestionnaires ou pédagogiques immédiats.

- *Les entretiens semi-directifs* : les organismes de formation prônent, organisent, des situations d'entretien, les formateurs en réalisent mais qu'est-ce qu'un entretien ? Comment se prépare-t-il ? Comment est-il finalisé, exploité ? Quelles sont les significations investies par les acteurs en présence ?

Entre l'entretien directif, voire agressif de type interrogatoire, l'entretien contradictoire du journaliste, l'entretien d'aide à orientation clinique, soit les trois représentations initiales, possibles chez les formateurs, il y avait place pour une appropriation, même réduite, des objectifs, des modalités, de réalisation d'un entretien semi-directif. Ceci fut effectué et conduisit à l'élaboration, par les formateurs, de grilles d'entretien liées à une ré-

flexion sur les objectifs qu'ils poursuivaient tant du point de vue de la recherche que de l'action.

- *L'évaluation* : la constitution du référé et du référent, les distinctions entre mesure (indicateurs) et jugement de valeur (critères), sont une base de réflexion et d'élaboration de dispositifs d'évaluation appliqués, de façon continue ou discontinue, aux personnes et à l'action elle-même.

Nous avons déjà fait l'expérience<sup>19</sup> qu'entre les « mots » des formateurs et leurs pratiques, il y avait un hiatus profond et que les distinctions signalées étaient plus comprises intellectuellement qu'effectivement mises en oeuvre. On a donc procédé à un entraînement à l'évaluation, par des apports, des exercices, des applications aux situations et problèmes effectivement rencontrés par les formateurs.

Dans les trois cas, et cela sera encore vrai pour l'analyse stratégique présentée ci-dessous, la visée pédagogique était celle d'une initiation, celle de la formation « d'infirmiers de brousse ». Il ne s'agissait pas de peaufiner la méthodologie et l'épistémologie, mais de faire acquérir une trousse de premier secours méthodologique et technique. Les enseignants de recherche-action, de sociologie et nous-même avons accepté d'entrer dans cette logique que d'aucuns jugeraient épistémologiquement et socialement dangereuse mais en respectant une démarche qui allie :

- le questionnement et la recherche de sens (que signifie faire cela ? Que va-t-on en faire ?) ;
- la présentation de conseils techniques (quelles erreurs éviter ?) ;
- l'élaboration, par les formateurs, de leurs « outils » et la critique, le contrôle, de ceux-ci par les enseignants avant leur mise en oeuvre.

- *L'analyse stratégique* : l'outillage technique, comme moyen d'investigation, ne prend sens aussi que vis-à-vis des moyens d'action et de conduite stratégique de la recherche-action. Former à et par la recherche-action de type stratégique supposait donc un enseignement sur l'analyse stratégique. Celui-ci était déjà contenu, de façon implicite, dans les enseignements d'analyse des pratiques et de recherche-action mais on le formalisa. Paul Demunter s'en chargea à partir d'une approche polémologique (cf., Volume I, Chapitre III). Comme précédemment, des exercices d'entraînement et d'application furent proposés pour faciliter l'appropriation de la démarche. Cet enseignement fut fortement mobilisateur, en tant qu'apport de connaissances d'une part, dans la mise en oeuvre, en situation, d'une analyse stratégique d'autre part. Celle-ci permet aux formateurs de « *décoder* » les rôles et

---

<sup>19</sup> J. Hédoux, C. Capelani, *op. cit.*

positions de chacun des partenaires engagés dans un dispositif de recherche-action. Ils soulignèrent l'intérêt d'une telle analyse et d'aucuns regrettèrent que cet enseignement n'ait pas été effectué dès les premiers mois de la formation.

### c) Les enseignements du DUFA

Enfin, parallèlement à ces enseignements spécifiques à la recherche-action, les formateurs du groupe expérimental suivirent les enseignements disciplinaires et une unité optionnelle du DUFA. Leurs points de vue sur ces enseignements ne sont guère différents de ceux des stagiaires du DUFA.

Ils repèrent deux sortes d'unités dans le DUFA, celles où on « *se fait ch...* » et celles qui « *décapent* ».

**Dans le premier cas**, on se fait « *ch...* » parce que « *comme toute initiation, c'est frustrant* », « *on aurait pu lire un bouquin au lieu de venir au cours* », parce que les enseignants « *ne font pas les ponts avec la formation d'adultes* » et parce que c'est « *surtout appliqué à l'enfant alors que la plaquette du DUFA précise systématiquement que les enseignements sont appliqués à la formation d'adultes* » (MC, n° 57).

Ou encore, ils s'interrogent sur les outils et techniques transmis ; ils ont eu « *des in-formations sur le PEI, les ARL, la connaissance, l'apprentissage, les outils d'évaluation, le port-folio, etc.* », et c'était « *intéressant comme apports de connaissances* », mais le cours fonctionnait comme une « *boîte à outils* », du « *saupoudrage* », un travail « *inachevé* ».

On retrouve ici les critiques déjà formulées par les stagiaires du DUFA mais ceux du groupe expérimental ajoutent qu'ils trouvent le cours « *inachevé* » parce que l'enseignant n'a pas « *questionné* » les outils qu'il proposait, n'a pas « *interrogé les valeurs qu'ils véhiculaient, le cadre dans lequel ils avaient été conçus* », bref, qu'il n'en n'a pas fait l'analyse critique. Alors, eux-mêmes questionnent l'enseignant et demandent « *ce que l'on peut mettre dans un port-folio pour les publics du RMI qu'on accueille tous les jours* » et comme l'enseignant leur répond en terme « *d'activités culturelles, hobbies, passe-temps, intérêts divers, danse classique, etc.* », ils lui demandent si « *vraiment il pense que les jeunes des Biscottes<sup>20</sup> font de la danse classique* » (CM, n° 55). Bref, ils « *se rebellent quand on leur balance à la tête des outils comme ça* ». Ce qui ne signifie pas qu'ils les trouvent « *inintéressants* » mais ils demandent qu'on les présente « *en entier* ». En entier, c'est-à-dire, avec « *un vrai travail de recherche, des finalités, des buts, un contexte, des dates, des*

20 « Biscotte » : quartier populaire de Lille.



*acteurs et qu'on analyse tout ça* ». Sinon, ces techniques sont « *des recettes* », et ils les récusent.

Ces critiques, notons-le, correspondent aux craintes formulées par certains enseignants des disciplines. Les formateurs du groupe expérimental seraient-ils plus exigeants, plus critiques que les stagiaires du DUFA ? Oui, semble-t-il, car les enseignements suivis dans les unités de recherche-action, d'analyse des pratiques et dans les unités qui « *accrochent* », conduisent à questionner les apports techniques d'un double point de vue, épistémologique et axiologique d'une part (quels sont les fondements de ces outils ?), praxéologique et pratique d'autre part (à quoi servent-ils ? Quelles sont leurs zones d'efficacité ?). Cette résistance n'a toutefois pas conduit à des interpellations en Jury DUFA dès lors que les rapports de forces internes à ce Jury étaient favorables à la recherche-action et aux postures de questionnement critique.

**Dans le second cas**, celui des unités qui « *décapent* », ils prennent « *leurs pratiques à bras le corps* » ; les enseignants « *les bombardent et ça fait réfléchir, ça fait bouger, ça questionne...* » même si certains soulignent n'avoir rien compris au début au cours de sociologie et « *y être allés sans goût, en se demandant que faire pendant ces trois heures parce que c'est affreux de ne rien comprendre* » (DL, n° 59).

Passé ce cap, ils commencent à comprendre et « *la remise en cause est totale : aussi bien la remise en cause du formateur, de la formation continue, du chômage, des inégalités* »... alors « *ça bouscule le bonhomme tout entier* » et les représentations, les points de vue, les positions, se modifient.

Bref, dans leurs propos, ils opposent enseignement et formation ; dans les unités d'enseignement *on vient apprendre et parfois bachoter, on s'ennuie un peu, ça ressemble à l'école* » et dans les unités de formation, celles de recherche-action, d'analyse des pratiques et de sociologie où « *on est questionné... bousculé... ce sont des unités qui décapent... qui nous obligent à remettre en question les valeurs, les pratiques et nous obligent à chercher, à aller plus loin, à creuser davantage* ». Et ce décapage fait... « *du mal et du bien à la fois* » : du mal parce que c'est difficile à accepter et du bien parce que « *s'il n'y avait pas ça, on n'aurait personne pour nous remettre en question* » (MC, n° 57).

L'expérimentation semble donc avoir mobilisé :

- des savoirs méthodologiques généraux en recherche-action, résolutions de problèmes et élaboration de projets d'intervention sous-tendus par les sciences de l'action et l'analyse stratégique ;

- des résultats de recherches en Sciences Humaines et on a constaté, à ce sujet, que les formateurs entendaient connaître leurs cadres de références, leurs présupposés axiologiques et leurs conditions de production (savoirs épistémologiques appliqués à la formation, aux Sciences Humaines) ;

- les savoirs pratiques, les analyses professionnelles et sociales des formateurs pour les questionner mais aussi les prendre en compte dans la dynamique de l'action de formation, du projet à réaliser. La recherche-action visant, en effet, la transformation des pratiques éducatives des formateurs en formation ne peut faire abstraction de leurs situations et conditions d'exercice professionnel, de leurs connaissances institutionnelles, sociales, pédagogiques, etc. Ce sont ces conditions et situations sociales, ces connaissances et pratiques des formateurs qui servent de point de départ, de médiation et de point d'aboutissement de la formation ;

- des techniques, méthodes et outils de recherche et d'intervention fondées et articulées aux Sciences Humaines permettant, d'une part, de mener et d'évaluer des projets d'intervention et, d'autre part, de recueillir et d'analyser des matériaux de recherche ;

- les valeurs des stagiaires dès lors qu'elles donneront sens aux actions qu'ils mènent et qu'il s'agit d'en questionner les présupposés à la lumière des résultats de recherche en Sciences Humaines et d'exigences axiologiques progressistes.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique permet aux stagiaires d'acquérir ces savoirs et savoir-faire et de les mobiliser dans des projets d'action, par contre, et comme le DUFA précédemment, elle ne fait pas référence à la mobilisation des savoirs existentiels et personnels, ni à l'acquisition de capacités de subjectivation et de savoir-faire communicationnels et relationnels.

Ainsi donc, hormis pour ce dernier point, le dispositif expérimental, dans les contenus qu'il mobilise, contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs.

## CONTENUS

Le dispositif expérimental est adéquat :

- à l'acquisition et à la mobilisation de savoirs épistémologiques (appliqués à la formation d'adultes, aux Sciences Humaines), de savoirs méthodologiques généraux, de résultats de recherches en Sciences Humaines ;
- à la prise en compte, comme fondement de l'action, des valeurs et orientations des formateurs ; de leurs conditions et savoirs professionnels et sociaux ;
- à l'acquisition et à la mobilisation nécessaires, pour la recherche-action, de méthodes, techniques et outils de recherche et d'intervention en Sciences Humaines.

Le dispositif expérimental n'est pas adéquat :

- à l'acquisition de méthodes et outils de communication et de relation.

#### 4. LES POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE

Les formateurs du groupe expérimental partagent les opinions des stagiaires DUFA en ce qui concerne les cours « *magistraux* » où l'on « *gratte pendant trois heures* », où il y a peu « *d'interactions* » et surtout où l'enseignant « *ne prend pas le temps de réfléchir et de répondre aux questions qu'on lui pose* » ou répond en disant... « *c'est comme ça* ». On ne revient pas sur ces appréciations, elles sont convergentes. Pourtant, leurs opinions sont plus critiques car ils comparent ces enseignements de type scolaire aux situations d'alternance et de pédagogie appropriative et collective qu'ils connaissent dans le dispositif expérimental. Ce qui conforte la crainte déjà exprimée et soulignée à propos des contenus.

##### a) Le point d'ancrage du dispositif expérimental

Dans les unités du dispositif expérimental, les situations et conditions professionnelles et sociales des formateurs constituent le point d'ancrage de la formation.

Les enseignants centrent leurs interventions sur les besoins, les préoccupations, les problèmes professionnels et les projets d'intervention des formateurs. Ce sont ces problèmes, ces difficultés qui sont devenus le centre de gravité de la formation. Mais ce recentrage de l'enseignement sur les situations concrètes des formateurs ne constitue que le point de départ de la formation ; on « part du réel » souligne Marcel Lesne mais il ne s'agit pas d'en rester au réel. Partir du réel signifie, tout au contraire, l'interroger à la lumière des savoirs, des connaissances des Sciences Humaines (en ce qui nous concerne), c'est-à-dire, selon l'expression de Louis Althusser, de faire une lecture « symptomale » du réel.

Lire, en effet, ce n'est pas faire état « d'informations » neutres vis-à-vis d'un texte mais c'est « produire la connaissance de celui-ci, en lui faisant avouer théoriquement et politiquement pourquoi et comment il dit ce qu'il dit, pourquoi et comment il tait ce qu'il tait (...) Lire, c'est décoder et (re)lire le texte à partir de son déchiffrement »<sup>21</sup>. C'est la démarche qui a été utilisée pour lire, (re)lire, et déchiffrer la réalité de la Formation Continue, le fonctionnement du système, et les situations-problèmes choisies par les formateurs. La lecture symptomale entraîne les formateurs à « déconstruire » ce qu'ils savent, à analyser, à critiquer le réel « vécu » mais aussi à jeter des fondements pour le reconstruire et envisager de le transformer. Deux formes de travail pédagogique ont été privilégiées pour entraîner les formateurs : l'alternance et le travail collectif.

---

21 S. Karz, *Théorie et Politique* : Louis Althusser, Paris, Fayard, 1974, p. 28.



## b) L'alternance et la dialectisation de la recherche et de l'action

Dans les unités du dispositif expérimental, une pédagogie de l'alternance a été mise en oeuvre ; cette pédagogie « *lie formation théorique et problèmes d'action, formations et pratiques pédagogiques des formateurs* » ; elle « *prend en compte les situations professionnelles réelles* » et enfin, elle « *ne part pas de contenus tout prêts, tout bouclés* » (IC, n° 58). Elle a permis de construire des projets d'action, élaborés « *au fur et à mesure de ce qui se passait, un cours après l'autre* » et a accompagné les formateurs de la conception initiale du projet à son évolution et à la rédaction du mémoire final. Pour le dispositif expérimental, l'objectif de formation, ce n'est pas la compréhension du réel mais sa transformation car « *la connaissance de la réalité, si elle est un moment nécessaire pour toute formation n'est pas en elle-même transformation des pratiques, des conduites. Elle peut être remaniement des représentations. Il lui faut encore passer à l'acte, mobiliser finalité, objectif et moyens pour l'exécution d'un projet pour qu'il y ait effet de transfert* »<sup>22</sup>.

Pour mettre en oeuvre le plus simplement possible la relation théorie-pratique, les enseignants ont utilisé un mode de questionnement « *en spirale, une démarche qui, en partant d'une question simple, permettait de repérer un problème dans l'organisme, une situation insatisfaisante et d'analyser les éléments constitutifs de cette situation* » (MC, n° 57).

Il s'agissait, par questionnements successifs, exercices, apports de méthodes, rédaction de textes progressifs, de revenir toujours au problème posé, à la situation analysée mais en visant chaque fois un niveau supérieur d'analyse et de complexité. Une séance d'entraînement mental permettait de situer les questions dans leur mode de pensée instrumental, scientifique, axiologique. « *Et ça n'était pas coton, balancé comme ça dans un cours ; c'était dur... mais vraiment balèze ; l'entraînement mental a obligé, sous des formes simples en apparence, à se poser des questions qu'on ne se posait plus... des questions qui dérangent pas mal* ». Et comme le soulignent avec humour les formateurs « *si on est parti de nos situations et de nos pratiques... on n'en est pas resté là pour autant* » (MC, n° 57).

Comme dans le DUFA, cette pédagogie du questionnement a généré la prise de conscience et le dévoilement de routines, de préjugés, de stéréotypes sociaux mais, dans le dispositif expérimental, elle ne les questionne pas dans l'absolu, ou intellectuellement, mais dans leurs représentations spontanées en action, en situation : « *pourquoi disait-on que les publics étaient démotivés ? Parce que tout le monde le disait, c'était le stéréotype*

---

22 Gilles Ferry, *op. cit.*, p. 58.

*majeur mais, maintenant, nous, on a découvert qu'ils n'étaient pas démotivés et ça, on l'a découvert dans la recherche-action et on a aussi appris, dans le cours de socio, à questionner ce type de notion. Dans l'organisme, on ne laisse plus passer, on interroge les collègues quand ils disent que leurs stagiaires sont démotivés, on questionne, on interpelle » (MC, n° 57).*

Et la formation, les différentes unités d'enseignement fournissent des savoirs, des méthodes, des outils qui permettent de questionner, critiquer, modifier l'action ; laquelle, à son tour, questionne les outils, les connaissances : *« les temps d'action deviennent des temps de recherche, de réflexion et d'analyse : si on s'est planté, on s'arrête, on fait le bilan et on refait une hypothèse »*. La recherche-action, le mode de travail utilisé dialectisent la théorie et la pratique, les temps de formation et les temps de réflexion : *« par la recherche, on se prépare à agir et par l'action, on cherche... on se transforme dans l'action, dans la formation » (MR, n° 69).*

Un va et vient incessant s'opère entre la formation, les questions, les apports et les situations réelles des stagiaires, leur environnement, leurs situations et positions dans cet environnement, les problèmes rencontrés.

Il s'agit de *« passer du concret-donné, des lieux communs à l'étude des déterminations, des enjeux, des luttes »* pour comprendre les interférences entre les situations personnelles, les problèmes spécifiques et les enjeux collectifs, les rapports sociaux globaux.

Et pour ce faire, les formateurs ont acquis *« une méthode qui permet de mettre de l'ordre là-dedans : observer, questionner, lire, faire des hypothèses, réfléchir à une stratégie et agir selon le schéma fixé, la première généralité » (RW, n° 65).*

En outre, ils ne font pas ce travail de manière isolée mais en coopération avec le groupe de formation.

### **c) Le groupe en formation**

Le groupe occupe une place centrale dans le dispositif expérimental. Il présente de multiples avantages : *« il réassure »*, il permet de se soutenir, de se conforter, de se reconforter, de se sentir moins seul, se trouver au même niveau de connaissance, de découverte et même de méconnaissance *« parce que la recherche-action, aucun de nous n'en avait entendu parler »*, alors *« c'est plus facile de travailler avec des gens qui rencontrent les mêmes problèmes, qui connaissent les mêmes difficultés » (DL, n° 59).*

De fait, ils s'entraident, se soutiennent, se voient, travaillent en commun, s'informent, voire se co-forment : *« on n'hésite pas à se téléphoner, à se voir... M. m'a appelé la semaine dernière, elle n'arrivait pas à 'sortir' un texte, elle avait les idées, elle savait ce*

*qu'elle voulait dire mais impossible d'articuler, de commencer, alors au téléphone, on en a discuté : comment je voyais l'articulation, le début... et puis elle s'est lancée »* (CM, n° 55).

Ils partagent leurs livres, s'informent les uns les autres de ce qu'ils voient passer, « *se font de brefs exposés de leurs fiches de lecture, ce qu'il y a dans l'ouvrage, ce qu'on a trouvé intéressant et chacun voit si l'ouvrage peut intéresser ses affaires »* (CL, n° 70).

Bref, ils travaillent ensemble, ils se critiquent, ils « *se passent* » leurs textes, leurs tableaux de la première généralité ; ils réfléchissent collectivement. Ainsi, des discussions, des argumentations surgissent, des critiques apparaissent, des points de vue s'affrontent et « *de la confrontation des intersubjectivités peut émerger un certain degré d'objectivité* »<sup>23</sup>.

Le groupe est devenu lieu et moyen de travail pédagogique ; il est le lieu « *où se façonne différemment la perception du monde de chacun (...) sa perception des problèmes* »<sup>24</sup>. Dans le groupe expérimental, plusieurs collectifs d'acteurs, composés de trois à quatre personnes se sont constitués par âge, par affinités, par effet de proximité. Ces phénomènes d'entraide ont surtout été manifestes, si on fait référence aux quatre sous-groupes, dégagés précédemment, parmi les formateurs, titulaires et précaires, soit aussi pour les publics qui, d'après l'analyse faite, avaient le plus à gagner à obtenir le DUFA par la voie de l'expérimentation. Les affinités marquées par le parcours, l'âge, par les tâches effectuées, par l'appartenance à des organismes de formation proches, étaient aussi fondées sur les situations professionnelles objectives et les incitations et enjeux à l'oeuvre dans l'expérimentation.

Dans ces sous-groupes, le travail commun, la solidarité a effectivement fonctionné : ils se sont entraînés, aidés, secourus, ils ont travaillé ensemble et, dans ces sous-groupes, « *il y avait des liens de collaboration, de travail commun, d'échanges des pratiques... bref, des liens d'amitié se sont noués, et je crois que pour quelques-uns, si on a tenu jusqu'au bout, malgré les découragements, malgré le licenciement pour M. et pour moi c'est parce qu'il y avait le petit groupe... Quand quelqu'un n'allait pas bien, on s'est toujours soutenus. On peut dire qu'on a fait tout notre DUFA recherche-action ensemble* » (IC, n° 58).

Enfin, cette collaboration entre eux s'est trouvée redoublée par la collaboration avec les enseignants (cf., Le formateur et le rapport au pouvoir) : « *Ce qu'on peut dire, c'est que vous avez été les soutiens du projet, les soutiens du groupe ; nous avons avec vous des relations différentes de celles des autres enseignants du DUFA. Vous vous êtes impliqués*

23 E. Enriquez, cité par M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 313.

24 M. Steffen, « Recherche-action : à quelle condition peut-elle aboutir à une transformation de la perception des problèmes chez les acteurs sociaux », in RIAC, *op. cit.*, pp. 89-97, p. 90.

*dans nos affaires et avec vous, on a dépassé les relations enseignants-enseignés et on a atteint des relations de collaboration » (DL, n° 59).*

Un travail collectif et appropriatif entre les formateurs et les enseignants a été mis en oeuvre dans le groupe expérimental. Néanmoins, vouloir ce type de collaboration induisait des conditions matérielles de fonctionnement qui ont manqué à la formation : *« on était coincé dans une salle trop petite et on ne pouvait pas utiliser d'autres lieux pour travailler ; ce qui a fait que tout convergeait vers l'enseignant et pas assez de choses entre nous » (HF, n° 61).*

C'est ce qui a fait aussi que les sous-groupes se sont constitués, le plus souvent, *« en dehors de la formation »... au « bistrot », dans les organismes de formation, au domicile des uns et des autres, au cours des week-ends, des soirées, etc. Et c'est « dommage parce qu'on aurait été sûrement plus nombreux à soutenir en juin si on avait pu s'aider un peu plus... et certains nous en ont voulu d'être aussi solidaires » (CM, n° 55).* Certains, en effet, regrettent de n'avoir pas eu davantage le soutien du groupe ou d'un sous-groupe.

En conclusion, plusieurs points apparaissent dans cette analyse des pratiques pédagogiques : la modification de la formation et sa centration sur l'alternance, sur l'action, sur les situations et problèmes professionnels des formateurs qui sont devenus le centre de gravité, le point de départ, le processus et le point d'aboutissement de la formation.

L'ensemble des connaissances, des méthodes, des techniques vise l'action et son accompagnement en induisant chez les participants une rupture, une déconstruction de leurs représentations, le dévoilement du fonctionnement, des enjeux, des contradictions du système et en permettant ensuite la construction d'un objet de recherche « conquis, construit, constaté » et la conduite d'un projet d'action en grandeur réelle.

Le groupe de formateurs constitue le collectif d'acteurs de la recherche-action : son travail, ses réflexions, ses affrontements permettent le questionnement des situations et l'avancée du travail de chacun même s'il apparaît qu'il a davantage fonctionné sous la forme de sous-groupes plutôt qu'en tant que collectif unique.

On a dit qu'une formation adéquate à la satisfaction des besoins de formation des formateurs présentait les caractéristiques suivantes : la prise en compte des situations et savoirs professionnels des formateurs pour les questionner, les transformer par la confrontation aux connaissances scientifiques ; la transformation des pratiques et situations professionnelles des formateurs et, pour ce faire, l'organisation de situations d'alternance réelle ; l'usage de pédagogie de questionnement, de dévoilement, de co-formation.

Le dispositif expérimental prend comme point d'ancrage du travail pédagogique les réalités professionnelles des formateurs et transforme les rapports à ces réalités et les réali-

tés elles-mêmes par le développement de capacités « réalistes » d'acteurs professionnels et sociaux.

Pour développer ces capacités, la formation à et par la recherche-action de type stratégique utilise, tout comme le DUFA, une pédagogie du dévoilement, de la rupture avec les préjugés et stéréotypes sociaux dominants, d'enrichissement des connaissances, d'acquisition de méthodes d'observation, d'analyse et de recherche, de co-formation des formateurs ; cette pédagogie de l'entraînement et de la « conscientisation » permet un travail de « re-lecture » critique de la réalité sociale. Pour le DUFA « ordinaire », ceci s'effectue plus ici ou là que systématiquement (cf., Les contenus de formation).

Cependant, la formation ne vise pas seulement la relecture de la réalité mais également la transformation de cette réalité, pour ce faire, le travail pédagogique se fonde sur la mise en oeuvre, la gestion, l'accompagnement d'une alternance réelle ; celle-ci, à partir des situations professionnelles, institutionnelles, pédagogiques des formateurs, sert de point de départ et d'arrivée du travail pédagogique. Elle permet des allers et retours théorie-pratique, l'élaboration et la conduite de projets d'intervention et la modification des pratiques éducatives des formateurs. Le développement de capacités d'acteurs solidaires, l'implication dans les organismes de formation sont, par ailleurs, effectifs, par sous-groupes affinitaires, en particulier pour les plus jeunes et les moins assurés des formateurs. Le mode de travail pédagogique, et c'est aussi un effet de l'expérimentation, est marqué par des proximités plus fortes entre enseignants et formateurs en formation que dans le DUFA « ordinaire » où les relations « électives » sont plus individuelles que collectives.

Ainsi donc, on peut conclure qu'en ce qui concerne les points d'ancrage et formes de travail pédagogique, le dispositif expérimental contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs, en ce sens qu'il se fonde :

- sur la prise en compte et l'analyse, pour les transformer, des conditions professionnelles et sociales réelles des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent leur position sociale et le changement social ;
- sur le développement, pour préparer, accompagner, évaluer l'action, de pratiques de questionnement, mise à distance, analyse critique, induisant des pratiques de co-formation enseignants et formateurs et formateurs entre eux ;
- sur la mise en oeuvre, la conduite et l'accompagnement d'une alternance réelle fondée sur la dialectisation théorie-pratique.

**POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE**

Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique se fondent :

- sur la prise en compte et l'analyse, pour les transformer, des conditions professionnelles et sociales réelles des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent leur position sociale et le changement social.
- sur le développement, pour préparer, accompagner et évaluer l'action, de pratiques de questionnement, mise à distance, analyse critique et stratégique ; induisant des pratiques de co-formation enseignants/formateurs et formateurs entre eux.
- sur la mise en oeuvre, la conduite et l'accompagnement d'une alternance réelle fondée la dialectisation théorie-pratique.

Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique ne se fondent pas :

- sur la prise en compte et l'analyse des interactions et inter-relations des personnes et du groupe en formation.

## 5. LES SAVOIRS ET LE RAPPORT AUX SAVOIRS

Les savoirs transmis dans le DUFA (connaissances théoriques, savoirs méthodologiques, techniques) ayant déjà été développés, seuls les savoirs mobilisés et produits dans la formation à et par la recherche-action sont présentés et analysés.

### a) Les savoirs mobilisés dans la formation

On l'a déjà souligné, dans ce type de formation, il y a relation dialectisée entre deux formes de savoirs : les savoirs issus de l'expérience, des situations et pratiques professionnelles des formateurs qui constituent les savoirs professionnels et les savoirs constitués, « théorisés », scientifiques, issus des travaux de recherche en Sciences Humaines, qui sont plutôt du domaine des chercheurs, enseignants, formateurs de formateurs<sup>25</sup>.

Le travail de recherche-action se fonde sur ces deux types de savoirs, mais son point de départ se situe du côté des savoirs professionnels des formateurs, de leurs connaissances, de leurs expériences et de leurs activités dans le champ de la formation professionnelle continue. Ce qui gouverne ces activités, souligne Gérard Malglaive<sup>26</sup>, c'est « une forme première d'intelligence (...) l'intelligence pratique ». Les activités que déploie cette intelligence s'exercent sur un objet (matière première donnée déterminée selon Althusser) et le savoir qu'elle mobilise, est un « savoir en usage » accompagnant la manipulation des objets matériels ou symboliques, que l'action (ici, de formation) cherche à transformer pour atteindre les buts qu'elle s'est fixés.

Dans l'action, l'intelligence pratique ajoute au savoir en usage, des savoirs nouveaux : les savoirs pratiques.

En formation d'adultes, le savoir en usage et les savoirs pratiques sont « largement enfouis dans l'intimité des pratiques des formateurs »<sup>27</sup>, ils font partie des « lieux communs »<sup>28</sup>, de ce qui, pour les sujets, « va sans dire ». Ce sont des connaissances, des savoirs praticiens, des savoir-faire qui, selon Pierre Bourdieu, vont « directement de la pratique à la

---

25 Johnny Stroumza, Faculté de Psychologie et des Sciences de Genève, 4ème Rencontres Francophones des responsables de formations de formateurs diplômantes : *Les stratégies des formateurs de formateurs, Aspects institutionnels et pédagogiques*, 22, 23 et 24 mai 1991, Rennes, 204 p., p. 35.

26 Gérard Malglaive, « Alternance et compétences », *Cahiers Pédagogiques*, n° 320, janvier 1994, pp. 26-28.

27 Guy Jobert, « La professionnalisation des formateurs, Point de vue de recherche », Actes du Colloque, *Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs*, 1-2 octobre 1987, CNAM, 74 p., pp. 47-55, p. 53.

28 Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1971.

pratique sans passer par le discours ». Ce sont des « savoirs insus », qui sont sus sans se savoir.

Tout praticien, plongé dans une pratique sociale, dans un groupe social, a une connaissance empirique de cette pratique, des « lois » qui régissent le dispositif, l'institution ; le groupe a des « subjectivités partagées »<sup>29</sup>.

Bref, dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique, les enseignants partent de ces savoirs des formateurs, de ce « concret familial », des pratiques mises en oeuvre, des problèmes rencontrés dans les situations qui sont les leurs.

Mais les enseignants ne sont pas « *restés dans ce concret familial* », ils ont entraîné les formateurs à le questionner, à le « re-lire », à le mettre à distance. Dans la vie réelle, et du fait de leur insertion au sein de rapports sociaux donnés, les formateurs ont, le plus souvent, à se déterminer par rapport aux questions qui se posent dans leurs institutions et leurs champs de travail. Ils ont l'obligation de répondre à des exigences, des ordres hiérarchiques, des pressions du contexte social global. Ils y répondent, le plus souvent, « sans poser de questions à la question »<sup>30</sup>. La formation, au contraire, les entraîne à poser des questions à la question, aux situations, à la leur comme à celle de leurs organismes, de leurs publics, au système économique et social. Et ils appliquent à ce « réel familial », des concepts, des outils et méthodes d'analyse, des cadres de références théoriques.

L'approche théorique incite alors à « prendre du recul », à sortir de ce qui était opinion ou donné de fait ; car, selon Bachelard : « on ne peut rien fonder sur l'opinion, il faut d'abord la détruire... Avant tout, il faut savoir poser des problèmes... et les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes »<sup>31</sup>. La formation vise donc à apprendre à les poser et, par ce détour théorique, à s'appropriier cognitivement le réel ; le caractère familial du concret est dépassé pour faire place à un effort de connaissance du réel. Ce travail d'appropriation du réel qui consiste à passer d'un mode de connaissance à un autre mode de connaissance, ne peut se faire sans rupture ; il consiste, comme le souligne un formateur, « *à décortiquer la réalité... à dépasser les représentations immédiates... les réponses toutes faites... à faire des lectures critiques des événements, des situations... et on prend des baffes... des coups de poings... qu'il faut digérer* » (CD, n° 56).

Il faut digérer, en effet, les « baffes » et, surtout, réorganiser ses représentations ; bref, il convient de les assimiler pour les recomposer à un niveau d'exigence supérieur.

Un travail d'abstraction s'opère par ruptures successives vis-à-vis de « fausses évidences » de la vie quotidienne.

29 J.L. Legrand, *Education Permanente*, n° 100-101, p. 2.

30 Marcel Lesne, *op. cit.*, p. 141.

31 Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938, p. 9.



Ainsi, une pratique pédagogique n'est compréhensible que resituée dans les contextes institutionnels, économiques, sociaux où elle se déploie d'une part, et référée, d'autre part, aux situations matérielles, économiques et sociales des publics et des formateurs concernés. Analyser une pratique pédagogique consiste à aller au-delà de ce qui se passe « dans la salle de cours » pour prendre en compte ces dimensions.

Quand ces ruptures sont assumées, quand le détour théorique est assimilé, les formateurs se découvrent « transformés » : « *on n'est plus les mêmes... on a changé nos représentations, notre mode de réflexion, nos pratiques... on ne peut plus faire comme si on ne savait pas... Ces cours, c'est de l'anti-pipeau... on apprend autant professionnellement que personnellement... ce sont des outils pour comprendre la vie sociale, le système en général... Pour nous, c'est d'abord le système spécifique de la formation d'adultes où on intervient professionnellement, mais pour moi, par exemple, ça questionne le milieu où j'interviens, où je milite.. on réutilise un grand nombre d'idées, ça permet d'argumenter...* » (CD, n° 56). « *On se sent plus forts, confortés en même temps que secoués dans ce qu'on savait déjà, plus ou moins, mais que la formation professionnelle continue elle-même nous avait fait oublier parce qu'on était rentré dans le bazar et qu'on avait pris comme telle les valeurs qui se baladaient... En se disant que ça devait marcher comme ça... même si quelquefois, on se sentait un peu coupables, mal à l'aise... on se sentait seul à se dire que ça n'avait pas l'air bien clair... Maintenant, on n'est plus seul : il y a des outils qui permettent d'analyser, il y a des écrits, des recherches, des auteurs... Il y a Dubar qui dit que ce n'est pas une seconde chance ou pas une seconde chance pour tous, etc. Il y a du monde derrière nous...* » (RW, n° 65).

Néanmoins, « *ce n'est pas savoir pour savoir* », car l'appropriation de connaissances, de démarches, de modes d'analyse propres à diverses Sciences Humaines n'apporte pas de solutions aux problèmes pratiques. Aussi, « le travail de déstructuration-restructuration de la connaissance du réel opéré en commun à partir d'un référentiel théorique mis à disposition par le formateur doit s'accompagner de l'épreuve des faits, à savoir l'action en retour dans la situation de vie professionnelle »<sup>32</sup>. En effet, « la théorie ne dit pas tout du réel, elle ne contribue pas à exprimer ce que les hommes doivent faire... le rapport que le savoir théorique entretient avec la pratique n'est pas un rapport d'application... mais un rapport d'intervention »<sup>33</sup>.

Pour modifier leurs pratiques, il ne suffit donc pas aux formateurs d'acquérir des savoirs théoriques, il faut qu'ils constituent des « savoirs en usage », savoirs qui se constituent dans et par l'action et qui entremêlent savoirs théoriques, savoirs procéduraux, sa-

32 Marcel Lesne, *op. cit.*, p. 145.

33 G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, 280 p., p. 72.

voirs pratiques et savoir-faire<sup>34</sup> : « *c'était compliqué pour nous la recherche-action, parce qu'on avait l'habitude de travailler avec ces publics ; on peut même dire qu'on avait nos petites habitudes, des manies, des routines... Je fais comme ça et comme ci... Et puis, la formation questionne, remet en cause tout ça. Vous, vous nous dites : Pourquoi vous faites comme ça ?... Et on se met à lire, on s'interroge et on se demande pourquoi on faisait comme ça... Le travail de questionnement, de recherche aussi, met en cause notre train-train et, comme on change les objectifs, on voit tout se modifier : les manières de préparer, de réfléchir, de faire, de travailler avec les publics* » (MC, n° 57). « *Moi, je peux le dire, je n'avais jamais travaillé comme ça, je crois même que je n'aurais pas pu imaginer que c'était possible* » (DL, n° 59). Ainsi, articuler théorie et pratique, signifie mener les deux de front, n'en privilégier aucune, ne pas abandonner la réflexion au profit de l'empirisme et du pragmatisme, mais aussi bannir le formalisme et l'académisme en fondant les apports théoriques sur l'analyse et l'action sur le réel et non sur le discours.

« Alors seulement, on comprendra que la connaissance n'est pas connaissance des idées mais connaissance pratique des choses... Alors on pourra rendre compte de cette pensée qui se perd et s'aliène au cours de l'action pour se retrouver par et dans l'action même... »<sup>35</sup>. Le dispositif expérimental de formation à et par la recherche-action de type stratégique apparaît comme un lieu de confrontation privilégié de la recherche et de l'action, de la théorie et de la pratique professionnelle des formateurs. Dans ce type de formation, les savoirs ne sont plus « distribués » selon des programmes strictement pré-établis, ils sont mobilisés pour répondre à des besoins identifiés par les formateurs ou les enseignants pour l'analyse des situations de travail, des difficultés rencontrées ou pour aborder de nouvelles tâches.

Bref, ce sont des « savoirs utiles » que l'on mobilise « dans un échange constant entre les questions que se posent les praticiens et les savoirs (véhiculés par les pédagogues ou produits par les théoriciens) susceptibles d'apporter des réponses à ces questions »<sup>36</sup>. Et ces « savoirs utiles » sont autant théoriques que techniques ou méthodologiques : « *ce sont les techniques d'entretien qui ont permis de recueillir des informations insoupçonnées sur les publics... c'est l'unité qui traitait de l'alternance, de l'analyse des postes, et des publics jeunes et qui correspondait exactement à mon sujet... Ce sont les enseignements théoriques qui venaient nourrir la recherche et l'action, etc.* » (HF, n° 61).

Mais nourrir la recherche et l'action ne suffit pas, il fallait aussi intervenir et appliquer les connaissances, les outils, les méthodes : « *parce que les ouvrages, c'est bien beau*

34 G. Malglaive, *ibidem*, p. 89.

35 J.P. Sartre, *Questions de méthode, op. cit.*, p. 35.

36 A. Alvarenga, G. Arnauld, J.M. Leveratto, « Pour une pédagogie du mémoire », à propos des travailleurs sociaux, Paris, *Education Permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 38-52, p. 41.

*mais nous, on ne faisait pas seulement une recherche ; il fallait mettre en oeuvre ce qu'on apprenait, ce qu'on découvrait... les ouvrages de sociologie (technique du questionnaire), il fallait que je les assimile moi, puis que j'explique et que je fasse avec les stagiaires et tout allait très vite ».*

*Ça va vite, mais « on va d'autant plus vite qu'on doit appliquer et ça crée une dynamique dans la recherche et dans l'action et les savoirs qu'on a acquis, c'est pour s'en servir dans l'action... donc on ne peut pas faire semblant d'avoir compris parce qu'il faut appliquer » (MHR, n° 72).*

En conclusion, dans la formation à et par la recherche-action, les formateurs ont acquis :

- des connaissances « théoriques », un cadre de références, des concepts (plus particulièrement en sociologie) qu'ils ont assimilés et opérationnalisés dans leurs projets et qui ont redonné sens à leurs actions (la qualification sociale, la qualification professionnelle, la citoyenneté, l'implication, les positions et rapports sociaux, etc.) ;
- des techniques de recueil et de traitement des informations qui ont « armé » leurs pratiques (carnet de bord, techniques quantitatives et qualitatives) ;
- des méthodes d'analyse des pratiques (entraînement mental, analyse stratégique) qui ont permis de questionner, d'objectiver les situations professionnelles ;
- et une méthode de recherche (celle de la recherche-action avec l'élaboration de la première généralité et la constitution de collectifs d'acteurs) qui a structuré l'ensemble de la démarche.

## **b) Les savoirs produits et formalisés dans la formation**

Dans la formation, quatre types de savoirs ont été produits : des savoirs « en usage », des connaissances sur les institutions, sur l'environnement et sur la méthode de recherche-action.

### **• Des savoirs en usage et savoir-faire**

Les savoirs produits sont d'abord constitués des **savoirs en usage et savoir-faire des stagiaires**. Pédagogues le plus souvent, on pense ici aux sous-groupes 3 et 4 de la typologie des publics de l'expérimentation, ils sont devenus praticiens-chercheurs et concepteurs de projets. Ils ont acquis ou développé des capacités méthodologiques de recherche et des capacités organisationnelles d'action : « *ma manière de travailler, de penser même le tra-*

*vail de formation, est différente maintenant. Dans la recherche-action, on a circonscrit un problème, pour nous, c'était le problème des jeunes de niveau V, puis on a défini un objectif : élever le niveau de qualification de ces jeunes, qui est devenu l'hypothèse de recherche de notre généralité et l'articulation des dispositifs, les opportunités du Contrat de Qualification, sont devenues les hypothèses d'action (...) Auparavant, pour moi, le travail de formation était beaucoup plus simple, je prenais le programme défini par l'organisme ou le financeur et je le réalisais en essayant tant bien que mal d'y coller. Là, dans la recherche-action, on a la généralité qui soutient l'ensemble et il faut ensuite mobiliser des moyens d'action, des partenaires, des entreprises, des moyens pédagogiques... Bref, il a fallu tout faire » (JMH, n° 72).*

Ainsi, pour mener leurs projets, pour élaborer, conduire et évaluer leur recherche-action, ils ont transformé leurs savoirs en usage et leurs savoir-faire. Et comme ils le soulignent fréquemment, ils ne sont plus « *les mêmes* » et sont devenus « *des hommes-orchestres gérant tous les problèmes en même temps* ».

On fait l'hypothèse que la modification de ces savoirs en usage est transférable dans de nouvelles situations de formation ; on y reviendra dans l'analyse des effets sociaux.

#### • *Des connaissances sur les institutions*

Le deuxième type de savoir est constitué par **les connaissances produites sur les institutions** où s'est déroulée l'expérimentation ; ce sont des connaissances sur les fonctionnements, les objectifs, les modes d'organisation, les modes de travail mais aussi, des connaissances produites par l'expérimentation en réponse au problème posé.

De nouvelles solutions, de nouvelles pratiques, de nouveaux modes d'organisation et de fonctionnement, de nouvelles réponses aux publics, ont été expérimentés et ont produit des résultats et de nouveaux savoirs pratiques.

Ceux-ci sont contextualisés, spécifiques, ils appartiennent et procèdent de chaque organisation, de chaque situation. Ils ne constituent certainement pas des « modèles » de réponses, de pratiques, de fonctionnement à transposer ou à appliquer de manière mécaniste.

Mais ils n'en constituent pas moins, pour les formateurs, de nouvelles connaissances qui peuvent servir à d'autres praticiens dans d'autres organisations et d'autres situations.

D'autant plus que les rapports de recherche-action montrent des enchaînements d'hypothèses, des actions menées ou abandonnées, de nouvelles hypothèses élaborées, des résultats obtenus. « Réfuter une hypothèse au cours de l'action souligne M.R. Verspieren, entraîne des connaissances sur l'hypothèse que l'on abandonne comme sur celle qui est remise en chantier »<sup>37</sup>. De ce point de vue, en reprenant les propos de M. Liu, on peut dire

---

37 M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 119.

« que la recherche-action est une méta-forme productrice de généralités. Elle initialise des méta-logiques qui se maintiennent quel que soit l'endroit où l'on est »<sup>38</sup> : *« le travail que j'ai fait concerne le tutorat et la réalisation de partenariats. C'est un travail qui intéressait autant l'organisme de formation que l'ANPE, les entreprises, les stagiaires et les formateurs. J'ai tracé les grandes lignes dans la première généralité de ce que pouvait être un réel partenariat avec tous ces acteurs, mais je n'ai réalisé qu'une toute petite partie du projet... Déjà maintenant, on obtient des connaissances sous forme d'une typologie des entreprises et des tuteurs mais il faudrait poursuivre avec d'autres organismes, avec d'autres entreprises, en impliquant davantage les stagiaires... Je crois que j'ai fait un canevas qui pourrait être appliqué ailleurs et aussi modifié, questionné »* (CL, n° 70).

Ainsi, des praticiens intéressés par la démarche pourraient utiliser cette « méta-forme » et juger de conserver ce qui est transférable dans leurs situations et d'abandonner ce qui serait trop spécifique de la situation rapportée.

#### • *Des connaissances sur l'environnement*

Le troisième type de connaissances produites par les formateurs dans les recherches-actions concerne l'environnement, les systèmes sociaux et la dynamique des changements sociaux.

L'expérimentation et la mise en oeuvre **d'action** en grandeur réelle ont fait apparaître, pour les formateurs comme pour les publics qu'ils accueillait et pour les enseignants de l'expérimentation, des connaissances nouvelles sur la situation économique et sociale des Bassins d'emploi, sur le fonctionnement des instances et des entreprises, le fonctionnement des dispositifs et des acteurs dans ces dispositifs, sur les rapports de forces et d'influences que ceux-ci engagent, sur les dynamiques de changements ou de résistances qui s'y déploient, etc. : *« le bilan de la recherche-action nous laisse un sentiment de malaise mais nous éclaire aussi sur les fonctionnements réels des organismes de formation, des entreprises et des administrations (...) Le projet s'était présenté comme une volonté de l'organisme, des administrations, un projet relayé par les entreprises et un espoir pour les jeunes. Du point de vue de l'ANPE, des ASSEDIC, de la DDTE, le projet intéressait... sur papier mais n'a pas été soutenu ; ces administrations ayant été peu informées par notre organisme de formation. La situation était un peu différente pour les entreprises qui avaient été informées par courriers et par maintes relances, mais les résultats furent tout aussi décevants. Aucune n'accepta de prendre un jeune en CQ<sup>39</sup>. On constate donc que malgré les discours lénifiant sur la nécessité de montée en qualification des jeunes, sur*

38 Journée du 18/05/90, Ecole centrale, M. Liu, cité par M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 119.

39 CQ : Contrat de Qualification.

*l'entreprise formative, etc. Les discours semblent rester fort théoriques quand il s'agit de poser des actes... Ou n'était-ce pas de cette manière qu'il convenait de procéder, de s'adresser aux administrations et aux entreprises ? Avons-nous été 'impertinentes' en tant que formatrices-pédagogues en pensant que nous pouvions opérationnaliser cette notion médiatiquement valorisée de montée en qualification ? Avons-nous suffisamment analysé les rapports de forces et d'influences à l'oeuvre dans les organismes de formation, entre ceux-ci, les administrations et les entreprises ? Ceci est encore un autre débat que nous ne pouvons ouvrir dans le cadre de ce rapport mais qui nous apparaît, après deux ans de recherche-action, central dans le fonctionnement de la Formation Professionnelle Continue » (ML, VZ, n° 62-63)<sup>40</sup>.*

Ces connaissances sont, encore une fois, contextualisées, limitées, spécifiques. Ce ne sont ni des connaissances scientifiques, ni des connaissances théoriques, ce sont « des connaissances immédiates, rudimentaires, qui demandent à être élaborées, construites »<sup>41</sup> pour que des connaissances généralisables puissent être produites<sup>42</sup>.

#### • *Des connaissances et des questions sur la méthode*

Le quatrième type de connaissances produites concerne la démarche de recherche-action elle-même, et la méthode. M.R. Verspieren souligne que ce sont les récits analysés d'expériences qui ont pu, jour après jour, constituer l'avancement de la réflexion sur la démarche de recherche-action. Les douze recherches-actions menées dans la formation ont permis d'enrichir cette réflexion et ont également posé de nouvelles questions : comment articuler formation et recherche-action ? Partenaires de la formation et partenaires des organismes de formation ? Que peut être le niveau d'implication des uns et des autres ? Toutes ces questions sont traitées peu ou prou dans chaque recherche-action et trouvent des réponses qui sont ou non généralisables. La recherche-action apporte des connaissances sur ses conditions de réalisation et d'évaluation. Enfin, elle fournit également des connaissances sur le lien théorie-pratique que met en oeuvre toute recherche-action. La jonction théorie-pratique peut concerner l'utilisation d'autres recherches, peut donner à d'autres praticiens-chercheurs l'envie de continuer l'investigation dans l'une ou l'autre problématique abordée dans la recherche-action, peut surtout tenir compte des phases antérieures de la même recherche pour prendre une décision et intervenir dans une situation particulière. C'est ce qui s'est produit dans le groupe expérimental, certains formateurs ont poursuivi

40 *Articulation du Crédit-Formation Individualisé et du Contrat de Qualification*, Mémoire de recherche-action, juin 1994, 122 p., pp. 120-121.

41 P. Demunter, *Pourquoi parle-t-on de recherche-action de type stratégique ?*, document interne, 28/10/90.

42 J. Hédoux, *Sciences Humaines, pratiques de formation, op. cit.*, pp. 15-65, p. 47.

des investigations (La Recherche Scientifique Populaire en est un exemple, puisqu'initialisée à la FUNOC en 1984 elle a été reprise dans une Action Collective de Formation en 1992) ; d'autres ont utilisé les connaissances acquises lors de recherches-actions antérieures pour poursuivre un travail sur l'opérationnalisation du concept de qualification sociale, ou de mathématisation des situations de la vie quotidienne, etc.

Les formateurs ont utilisé l'expérimentation pour mener de nouveaux travaux soit en reprenant des hypothèses élaborées précédemment, soit en innovant. Les données du problème se sont enrichies dans de nouvelles situations et ces expérimentations ont produit des résultats qui, à leur tour, pourront être questionnés pour donner lieu, éventuellement, à de nouvelles recherches.

### c) La transformation du rapport au savoir

*« Avant le DUFRA recherche-action, je crois que je peux le dire, je ne lisais pas ou je lisais ce qui était vraiment obligatoire quand on est responsable d'activités : les appels d'offres, les programmes des dispositifs de formation. Et encore... pour certains dispositifs, il m'est arrivé de ne lire que les fiches du Carif. La lecture, c'était ma bête noire. Mais avec la recherche-action, impossible de faire autrement, il fallait lire. Et j'ai lu ; pour le projet, j'ai lu le texte de loi sur le RMI, la plus grande partie du rapport de Pierre Vanlerenberghe, le livre de Serge Paugam... pas sans mal mais, surtout, j'ai utilisé ces lectures : pour mieux comprendre la situation des bénéficiaires du RMI, et j'en ai tiré des idées, des connaissances précises, des perspectives, des projets qui ont fait mûrir mon propre projet... Puis, j'ai lu sur l'environnement, quand les stagiaires ont parlé d'environnement »* (DL, n° 59). Ainsi, la recherche-action a modifié le rapport que les formateurs entretiennent avec **le savoir** ; en effet, elle a fait découvrir, outre l'action et ses nécessités (que tout praticien connaît), les exigences de la recherche (ignorées majoritairement) et a transformé fondamentalement le rapport au savoir. C'est là un point capital. De par le mode de fonctionnement habituel du système de formation (de type transmissif), le savoir apparaît de manière dominante sous sa forme de « produit », de savoir constitué que le stagiaire doit s'approprier et que seuls les chercheurs sont en capacité de produire et les enseignants de transmettre.

Dans la démarche de recherche-action, on a assisté à un renversement de cette situation, la construction de savoir est devenue « une activité » : l'activité que le formateur a élaborée dans sa recherche, testée et évaluée dans son action et formalisée dans son mémoire.

Face à la recherche, l'attitude commune des praticiens est plus souvent celle de l'ignorance ou du rejet que celle de l'appropriation de travaux jugés ardues et peu appropriés aux situations complexes rencontrées dans la réalité de la formation, à moins qu'elle ne consiste à privilégier les travaux, méthodes et outils qui offrent une efficacité immédiate ; bref, des réponses toutes faites pour des questions non posées.

Dans la formation à et par la recherche-action, les formateurs ont découvert des travaux de recherche qui sous-tendaient des actions et ils ont utilisé ces travaux pour mener, à partir de leurs situations professionnelles quotidiennes, une recherche : *« la Recherche Scientifique Populaire m'a intéressé. Plus j'avancçais dans la lecture du projet et l'analyse de sa réalisation, plus je me disais : ça m'intéresse, ce truc-là ! Est-ce que je ne pourrais pas reprendre quelque chose comme ça dans les formations à projet de l'Action Collective... C'est la recherche, en fait, le récit et l'analyse de l'expérience qui ont fait naître mon propre projet, qui l'ont nourri »* (CD, n° 56).

Bref, le savoir produit a fait sens, d'une part, et a été désacralisé, d'autre part. En outre, dans la recherche-action, les formateurs se sont rendus compte que les réponses toutes faites n'existaient pas et qu'il convenait, au contraire, de s'atteler à l'élaboration de réponses nouvelles, fondées sur des travaux scientifiques et une démarche méthodologique rigoureuse : *« dans notre organisme, la responsable pédagogique nous avait dit : pour une action 'élaboration de projet', l'autoscopie, c'est très intéressant. Et nous, on était d'accord, c'était facile, c'était attractif et il y avait l'audiovisuel... Et puis on a commencé à travailler sur la qualification sociale, les rapports sociaux, les réseaux, et... l'autoscopie a pris du plomb dans l'aile, c'était quand même un sacré miroir aux alouettes alors... on a fabriqué notre module de formation sur la qualification sociale et sur la place de l'acteur social »* (IC, n° 58).

En conclusion, dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique, les formateurs ont acquis des connaissances théoriques, méthodologiques et techniques et des outils d'analyse des situations.

Ces méthodes et outils leur ont permis de s'initier et de mettre en oeuvre une démarche de recherche scientifique qui a conduit à modifier les pratiques professionnelles et les réalités éducatives dans lesquelles ils intervenaient et à produire des connaissances sur leurs pratiques, leurs organisations, leurs publics et l'environnement économique et social.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique mobilise donc des savoirs théoriques, méthodologiques et techniques à resituer dans leur double statut scientifique et social et dans leurs usages d'aide à l'appropriation et à la modification du réel.



Dans ce type de formation, les rapports aux savoirs sont des rapports d'investissement : les savoirs théoriques, méthodologiques questionnent et éclairent les pratiques quotidiennes ; des rapports de mobilisation : ils permettent de modifier les pratiques éducatives et des rapports de formalisation : les connaissances produites ont été formalisées dans des mémoires de recherche-action et pourraient, lors de travaux ultérieurs, être confrontées à d'autres travaux de recherche et de recherche-action.

En outre, l'investissement, le questionnement, la formalisation modifient les rapports des formateurs aux savoirs et à la connaissance : une double prise de distance se produit ; les rapports des savoirs théoriques et des savoirs pratiques se dialectisent : les savoirs pratiques sont questionnés, remis en cause par l'appropriation de cadres conceptuels et l'acquisition de techniques et d'outils de recherche ; les savoirs théoriques, méthodologiques et techniques sont questionnés en situation, lors de leur mise en oeuvre, par l'épreuve des faits.

Nous avons vu que pour contribuer à la satisfaction des besoins de formation des formateurs, une formation devait, d'une part, se fonder sur les savoirs professionnels et sociaux de ceux-ci et, d'autre part, leur permettre d'acquérir et de mobiliser des savoirs et savoir-faire pour produire de nouvelles connaissances et transformer leurs situations professionnelles et sociales. En outre, dans cette formation, les savoirs théoriques et les savoirs pratiques s'inscrivent dans un rapport de dialectisation.

<b>SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS</b>	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique est adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'appropriation, la mobilisation et l'investissement, dans l'action, de savoirs épistémologiques, théoriques, pluridisciplinaires et méthodologiques ;</li> <li>- à la mobilisation des savoirs professionnels et sociaux des formateurs en formation</li> <li>- à l'appropriation, la mobilisation et l'investissement, dans l'action, de méthodes d'analyse des pratiques (entraînement mental, analyse stratégique) ; de méthodes et techniques de recherche, de recueil de données, d'intervention et d'évaluation ;</li> <li>- à la prise de distance et à la dialectisation des savoirs pratiques et théoriques ;</li> <li>- à la transformation du rapport aux savoirs des formateurs et à la production de connaissances empiriques, contextualisées.</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique n'est pas adéquate</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de savoir-être et de savoir-faire communicationnels et relationnels ;</li> <li>- à la production et à la formalisation de connaissances empiriques, techniques, méthodologiques, capitalisables, réfutables et cumulables.</li> </ul>

## 6. L'ACTION ET LE RAPPORT À L'ACTION

Parler de l'action et du rapport à l'action dans une formation à et par la recherche-action de type stratégique est, par définition, impossible puisqu'on a vu, lorsqu'on en a présenté les caractéristiques critiques dans le volume consacré à la méthodologie, que ce type d'approche dialectisait complètement la recherche et l'action.

Si on a pu, assez facilement isoler la dimension action dans les autres formations et conclure à la présence d'une action centrée sur la transformation personnelle dans le DUFC, à la présence d'une action tronquée dans le DUFA et à l'absence totale de cette dimension dans la Maîtrise, force est de reconnaître qu'ici, recherche et action interfèrent continuellement, si bien que nous serons obligés d'introduire ici une dimension supplémentaire et indissolublement liée à l'action : la dimension recherche.

Que les enseignants-chercheurs qui ont créé le dispositif, aient eu un rapport positif à l'action, bien qu'universitaires et chercheurs, cela va de soi puisqu'ils l'ont créée de toute pièce et l'ont fait fonctionner. Sans doute, au départ, pour les besoins mêmes de leur recherche, mais très rapidement aussi, pour transformer leurs propres pratiques enseignantes et les pratiques des formateurs à qui ils s'adressaient.

En ce sens, on peut affirmer que la prise en compte de la dimension action dans la recherche est bien présente et y occupe même une place essentielle.

Que les formateurs aient également eu un rapport positif à l'action et n'aient fait aucune objection lorsqu'on leur proposait de prendre cette dimension en compte dans leur recherche, se conçoit encore très aisément. C'est plutôt le contraire qui eût été étonnant puisqu'en tant que praticiens, l'action est pour eux une exigence première, usuelle, quotidienne, qu'ils ont d'ailleurs pour habitude de survaloriser tant par rapport à la recherche que par rapport à la simple réflexion sur les pratiques. Leur rapport à l'action fut donc, d'emblée, positif.

Ce qui pose problème, dans l'examen de cette catégorie, pour ce type de formation, c'est plutôt la forme et l'intensité que prend le lien dialectique entre recherche et action. Pour en rendre compte, examinons rapidement les projets de recherche-action que les formateurs ont élaborés et leur mode de fonctionnement pour en dégager le rapport à la recherche-action.

### **a) Les projets de recherche-action**

En mars 1993, douze projets, rédigés par quinze formateurs, ont été présentés aux organismes de formation ; quatre d'entre-eux ont concerné la création ou le fonctionnement d'un dispositif de formation ; cinq, l'opérationnalisation d'un concept et trois, une pratique pédagogique ou technique.

Dans le premier cas, les formateurs ont fait l'analyse des difficultés de fonctionnement de dispositifs mis en oeuvre dans leurs institutions : centre de ressources, antenne de suivi, etc., et ils ont choisi d'utiliser la recherche-action pour transformer et améliorer le fonctionnement de ces dispositifs.

Dans le second cas, les formateurs ont fait le choix de thèmes ou de concepts qui les intéressaient ou les préoccupaient : le tutorat, la montée en qualification, la recherche scientifique populaire, la qualification sociale, etc., et ils ont décidé de les opérationnaliser dans une recherche-action.

Enfin, dans le troisième cas, ils se sont intéressés à des pratiques d'enseignement, ainsi les mathématiques pour des jeunes de faible niveau de scolarisation ou à des supports techniques, ainsi l'audiovisuel comme outil de découverte de l'environnement et de qualification sociale.

### **b) Le fonctionnement des recherches-actions**

Pour préparer, mettre en oeuvre et évaluer ces projets, la recherche et l'action se sont, tout au long de l'expérimentation, répondues, enrichies, confrontées avec, selon les périodes, des dominantes ; pendant le temps de préparation, la recherche a pris la première place et a enrichi, questionné les pratiques professionnelles et permis d'élaborer la première généralité de la recherche-action ; ensuite, elle a été supplantée par l'action, avec la mise en oeuvre, dans les organismes de formation, des dispositifs d'intervention puis, dans la dernière période, la recherche a de nouveau pris le pas sur l'action pour l'évaluation des dispositifs et la formalisation des acquis.

#### **• *Le temps de préparation***

La consigne donnée aux formateurs, au début de l'expérimentation, était relativement simple : repérer un problème, une difficulté professionnelle, délimiter une situation insatisfaisante et la placer, pour analyse, dans son contexte institutionnel, économique et social.

Ce travail s'avérait relativement aisé tant sont nombreuses les difficultés rencontrées par les professionnels de la formation d'adultes dans la période actuelle ; ce qui était, par contre, plus complexe, résidait dans le choix et la délimitation du problème à traiter : *« ça a été une période très frustrante pour plusieurs d'entre nous ; on voulait traiter un problème, on tirait sur un fil et c'était toute la pelote qui venait, alors il fallait tailler, raboter, se limiter et abandonner les grands projets ambitieux »* (EB, n° 64).

Cette première difficulté aplanie (mais il a fallu, dans certains cas, plusieurs mois), d'autres difficultés, que nous avons déjà soulignées ont surgi : le questionnement des orientations des formateurs, la prégnance de l'idéologie dominante, l'adhésion à des réponses toutes faites, etc.

Il a fallu dépasser tout cela pour accepter de chercher et de réfléchir : apprendre à lire, à questionner les évidences, situer les propos, chercher les auteurs, confronter, débattre, bref, faire des détours théoriques pour interpellier et lire autrement les situations.

On peut prendre deux exemples, parmi d'autres, pour montrer l'ampleur du travail réalisé par les formateurs : celui d'une formatrice responsable d'une action santé pour des publics bénéficiaires du RMI et celui d'un formateur-coordonnateur d'une antenne d'accueil qui se posait le problème du suivi des publics.

Dans les deux cas, les formateurs ne se sont pas posés de questions particulières, ni sur les publics, leurs besoins, leurs conditions matérielles d'existence, ni sur la situation économique et sociale du bassin d'emploi, ils ont cherché des solutions.

Dans le premier cas, le cahier des charges précisait qu'à l'issue de la formation, les bénéficiaires devront « prendre en charge leur santé », la formatrice a élaboré un programme de formation où elle mêlait harmonieusement des cours de physiologie, de diététique, d'hygiène corporelle et, in fine, un bilan de santé.

Dans le second cas, le formateur avait une réponse toute prête, plus ou moins soufflée par l'ANPE : pour suivre les publics, il suffisait de leur remettre un livret qu'ils feraient remplir dans les administrations et organismes dans lesquels ils se rendraient et qui attesterait ainsi les efforts d'insertion qu'ils faisaient et permettrait d'éviter les incohérences de parcours. On est, on le constate, bien près du livret de l'ouvrier instauré par Napoléon III.

Il n'y a ni jugement de valeur, ni caricature dans nos propos ; de tels projets, de telles propositions sont faites fréquemment et communément par les organismes de formation qui, d'ailleurs, n'en sont pas responsables car ces propositions reflètent d'abord l'état des dispositifs et des objectifs de formation continue poursuivis aujourd'hui par les différents financeurs et prescripteurs. Les modifications incessantes des dispositifs, la démesure des objectifs, les contrôles technocratiques empêchent les organismes de développer des re-

cherches scientifiques et pédagogiques et les poussent à préférer « les boîtes à outils » et les programmes normalisés, valorisés par les décideurs.

Pour quitter ce type de réponse et ces modes de fonctionnement, le travail de questionnement, de réflexion, de « conscientisation », fut long et ardu ; celui-ci, d'ailleurs, jugé trop « *décapant* », fut interrompu par quelques formateurs qui ont préféré quitter le dispositif. Dans cette première période, les formateurs se sont mis en recherche ; à partir d'un problème de leur pratique professionnelle, ils ont interrogé les travaux de recherche et ceux-ci leur ont permis de remettre en cause leurs points de vue, leur mode d'appréhension de la réalité, leur fonctionnement, et d'envisager de nouvelles pratiques, d'élaborer les hypothèses de dispositifs fondés sur la réflexion, les connaissances et méthodes scientifiques : « *le premier temps de la recherche-action a été dur et décapant ; il fallait à la fois accepter de se remettre en cause, de revoir ce qu'on pensait, ce qu'on croyait... je crois que, pour moi, l'opacité du monde, le pieux mensonge et l'adaptation fonctionnelle ont été éclairants mais diablement bousculants. Et ensuite, il fallait aussi, du point de vue de la méthode, arrêter de baratiner ; c'est un peu l'habitude dans notre organisme, on parle beaucoup, on se gargarise... Avec la recherche-action, les premiers textes à rendre, plus question de baratiner, de bricoler, il fallait étayer ce qu'on avançait, donner des définitions claires et précises, rappeler les références, opérationnaliser ce qu'on disait... Ce sont les deux leçons de cette première période et ça n'était pas simple, surtout quand on a abandonné ce type de travail depuis plus de dix ans* » (CM, n° 55).

#### • *Le temps de l'action*

Ce temps a constitué le second moment, central, de la recherche-action. L'action est devenue première et ses multiples contraintes ont envahi la formation. Dans cette seconde période, les formateurs ont dû « *tout gérer en même temps* » ; d'une part, gérer les dispositifs de recherche-action dans des organismes où toute gestion se fait dans l'urgence, d'autre part, poursuivre la formation DUFA (seules, les unités du dispositif expérimental ont été allégées). Mais surtout, ils ont dû gérer des tâches que la plupart d'entre eux (les sous-groupes 3 et 4 en particulier), n'avaient jamais menées :

- négocier les dispositifs avec leurs institutions, parfois avec les partenaires et les financeurs et les négocier au sein d'organismes en grandes difficultés (licenciements, restructuration, démission, etc.) ;

- organiser le travail des équipes pédagogiques et gérer les dispositifs parallèlement à d'autres responsabilités, dans des emplois du temps sans cesse alourdis ou bouleversés ;

- suivre le canevas de la recherche-action, ses hypothèses, ses actions, évaluer ses résultats dans un univers souvent hostile à l'interne comme à l'externe (turn-over des équipes, réticences des instances, des entreprises, etc.).

Bref, les tâches d'organisation et de gestion ont été lourdes ; il leur a fallu développer « *des trésors d'analyse, d'imagination, d'évitement, de ruse parfois, pour faire face sinon c'était le projet qui capotait* ». Ces tâches étaient nouvelles pour eux et avec le dispositif expérimental, ils ont fait, en outre, l'expérience de « *quelque chose qui n'existait pas, qu'on ne croyait pas possible et avec une démarche rigoureuse qui mène l'action en même temps que la recherche, on passe dans le domaine du possible et on se dit 'je suis capable de faire autre chose'* » (CD, n° 56).

Et ils ont modifié leurs pratiques pédagogiques et ont impliqué les stagiaires dans l'expérimentation : « *les stagiaires ont suivi le même chemin ; ils ont pris en charge la recherche scientifique populaire, ils ont fait les démarches, ont réalisé les questionnaires, découvert leur environnement ; ils ont fait quelque chose qui, pour eux non plus, n'était pas de l'ordre du possible et ils savent eux aussi maintenant qu'ils sont capable de faire autre chose* » (CD, n° 56).

Néanmoins, si l'action a envahi leur temps, la recherche n'a pas été pour autant absente de leurs préoccupations ; elle a constitué le fondement de leurs pratiques.

Elle leur a permis de modifier les modes de préparation et d'analyse de leur travail de formation : « *Dans la recherche-action, on a élaboré une première généralité avec un constat qui est à la fois ce qu'on savait sur le terrain et ce qu'on a lu et on a réfléchi à un certain nombre d'hypothèses de recherche et d'action et le projet il est là* » (MC, n° 57). Rien à voir donc avec le fonctionnement antérieur où « *on essayait d'appliquer le cahier des charges parce que les financeurs avaient annoncé que ça serait comme ça et pas autrement... auparavant, on appliquait bêtement* » (MC, n° 57). La recherche-action leur a permis de préparer leurs actions, « *ils ne se cognent plus le front tous les matins sur le cahier des charges* », ils ont élaboré « *un but, des hypothèses, des actions dans une démarche rigoureuse, avec des critères d'évaluation* ». Et si « *c'était quand même très difficile, c'était aussi très formateur parce que c'était le guide de toute l'action, ça a servi tout le temps* » et... « *on n'avait jamais travaillé comme ça* ».

Dans ces dispositifs, ils n'ont pas transmis des contenus : « *tout prêts, tout bouclés* », mais des outils, des instruments de réflexion et d'analyse et les stagiaires étaient devenus acteurs de leur formation : « *ils ont fait eux-mêmes, ils se sont débrouillés, ils ont agi, ils ont cherché et ils ont mis en oeuvre. C'était une toute autre démarche ; auparavant, je leur disais : 'titillez votre correspondant pour qu'il se souvienne que vous existez', dans le dispositif, ce n'était plus ça du tout, ils ont cherché leurs informations, ils se sont déplacés, ont téléphoné, ont écrit et ont préparé leurs projets. Et ensuite, forts de ça, ils ont rencon-*

*tré le correspondant parce que c'est lui qui place. Là, ils ont pu s'expliquer, présenter le projet, argumenter. L'action avait remplacé l'attente... on avait balayé l'assistanat » (MC, n° 57).*

Tout au long de leur action, les formateurs ont questionné leurs pratiques : « *pourquoi j'avais fait ça ? Pourquoi je l'avais fait comme ça, etc. Et ça a 'chapeauté' le travail... Chapeauté le travail, c'était questionner les orientations visées, questionner les évidences, reprendre la première généralité, vérifier l'action ou l'hypothèse » (MHR, n° 72).*

Ainsi donc, les formateurs du groupe expérimental, par la mobilisation de méthodes et de connaissances ont modifié leur mode d'analyse et leur mode de fonctionnement : ils ont questionné les enjeux socio-économiques, les situations objectives de leurs publics dans le système ; les finalités et objectifs de la formation continue ; leurs actions, leurs interventions pédagogiques ont été sous-tendues par ces questionnements. Leurs pratiques ont été réfléchies, fondées sur des orientations et des connaissances, un mode de pensée scientifique et axiologique, bref, fondées sur la recherche. Et, ne se contentant pas d'avoir fait ce détour par les connaissances et les méthodes des Sciences Humaines et de la recherche-action, ils l'ont fait faire à leurs stagiaires, ainsi dans tel cas, les formatrices ont décidé de présenter la recherche-action « *sans simplifier quoi que ce soit, en mettant dans leurs mains le tableau de la première généralité et en organisant des travaux en sous-groupes pour expliquer les termes utilisés et les différentes hypothèses...et les stagiaires ont relevé le défi et ont compris » (IC, n° 58).*

Dans cette seconde période, les chercheurs-praticiens de la première phase sont devenus des praticiens-chercheurs ; néanmoins si l'action a été très présente, la recherche n'a pas été oubliée, elle a canalisé, guidé, maîtrisé l'action et a empêché la fuite en avant et le spontanéisme.

- Enfin, **la troisième période** a clos les dispositifs ; ceux-ci ont été achevés ; les actions ont été arrêtées ou suspendues dans certains cas (en effet, certaines recherches-actions ont été reprises hors temps de formation et se poursuivent actuellement). Les formateurs ont réuni les matériaux, les données de terrain qui leur ont permis de rédiger leurs mémoires de recherche-action.

Dans cette troisième période, ils sont redevenus chercheurs-praticiens pour formaliser l'ensemble de leur démarche. Ils ont dû trier, classer, analyser, leurs matériaux, pour élaborer le rapport d'évaluation qui reprenait le problème de départ, les questionnements, les connaissances mobilisées, les hypothèses, les actions mises en oeuvre, les indices et résultats de vérification.

En conclusion, le dispositif expérimental a été, pour les formateurs, « *du dynamisme créateur* », une formation à et par l'action ; le lieu de travail, d'exercice professionnel et l'environnement économique et social sont devenus le point de départ de « *l'action-formation* » (délimitation d'une situation-problème), le moyen (on travaille à solutionner le problème) et le point d'arrivée de l'action-formation (on modifie la situation).

Le dispositif expérimental a mis en oeuvre très exactement ce que propose Gérard Malglaive, « pour éviter que l'appareil de formation ne coupe l'individu de son lieu et de son collectif de travail et n'aboutisse à reproduire des inégalités, (il faut qu'il cherche) à s'ancrer au coeur du processus de travail, au coeur de l'environnement et au sein des collectifs qui y participent »<sup>43</sup>.

Cependant, tout ne pouvait s'apprendre par l'action et par la pratique et le dispositif expérimental nourrissait, outillait, préparait et informait l'action : il a dialectisé la théorie et la pratique, la recherche et l'action.

La démarche pédagogique du dispositif expérimental a été un « *va et vient incessant entre les apports théoriques, le travail de terrain et la confrontation pratique. Les apports théoriques étaient indispensables parce qu'on ignorait tout de la recherche-action mais ils étaient transmis pour être utilisés immédiatement, tout comme les outils d'évaluation, l'entretien semi-directif, l'analyse stratégique et les enseignements de sociologie* » (ML, n° 63).

Dans ce dispositif, les formateurs n'acquéraient pas « *des savoirs pour savoir, pour valider, pour passer des examens* » ; ils n'apprenaient pas « *pour faire ensuite, mais comme condition préalable à l'action* » ; ils apprenaient « *en faisant et faisaient en apprenant* » ; ils ont « *mené les deux simultanément. Si on analyse le processus, c'est nous qui avons d'abord des connaissances, des connaissances de terrain, de notre organisme, des publics ; des connaissances à nous, et dans la formation on a acquis des outils pour analyser ces connaissances, faire des hypothèses sur les résultats de notre action puis on a mis en oeuvre, on a obtenu des résultats et à nouveau on a analysé les résultats grâce aux outils transmis dans la formation... c'est une dialectisation pratique/théorie puis retour à la pratique, réflexion théorique, etc.* » (CG, n° 60).

Comme le souligne Anne de Blignières, « Recherche et action entrent dans un double rapport d'instrumentalité : rapport dans lequel l'action des acteurs est chronologiquement antérieure et la recherche comme démarche systématique et synthétique visant à conduire le

---

43 G. Malglaive, *La formation et la qualification des agents de la formation*, Rapport rédigé à la suite des réunions du groupe de travail mis en place à l'initiative du Ministère de la Formation Professionnelle, septembre 1982, 88 p.



décollage entre sujet agissant et sujet connaissant son action, est logiquement antérieure »<sup>44</sup>.

Ainsi, dans le dispositif expérimental, la dimension action a été très présente mais elle a été canalisée, réfléchie et maîtrisée grâce à la recherche qui l'a accompagnée en permanence. La pratique de recherche (objectivation, analyse, problémation) a été considérablement développée, sans doute au détriment de l'action mais, plus exactement, au détriment de l'activisme ou de l'action spontanée. En conséquence, les pratiques des formateurs se sont modifiées dans le sens d'un renforcement de l'efficacité de l'action, de la recherche et de leur dialectisation.

En cela, le dispositif expérimental dépasse le référent que nous avons élaboré ; en effet, le dispositif expérimental de formation à et par la recherche-action présente toutes ses caractéristiques et, en outre, il dialectise les dimensions recherche et action afin que chacune se nourrisse de l'autre et l'enrichisse à son tour.

Ainsi, la formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs ; néanmoins, elle présente une limite : elle ne vise, ni ne développe de savoir-faire didactiques et relationnels.

ACTION ET RAPPORT A L'ACTION	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique mobilise les contenus et méthodes des Sciences Humaines et de l'action pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- questionner et analyser les situations et pratiques professionnelles des formateurs en formation ;</li> <li>- gérer et organiser des situations d'alternance ;</li> <li>- élaborer, conduire et évaluer des dispositifs d'intervention progressistes et novateurs.</li> </ul> <p>Elle dialectise les dimensions action et recherche, elle induit des transformations professionnelles et éducatives et produit de nouvelles connaissances issues de l'action.</p>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne vise pas l'acquisition de savoir-faire didactiques et relationnels.</p>

44 A. de Blignière-Legeraud, « Les enjeux de la recherche participante dans le domaine de l'emploi et de la formation : le cas de la recherche sur les nouvelles qualifications », cité par M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 83.

## 7. LES ENSEIGNANTS ET LE RAPPORT AU POUVOIR

Les formateurs de l'expérimentation ont eu deux types d'enseignants, ceux du DUFA et ceux qui, à l'intérieur du DUFA, ont mené l'expérimentation. Les premiers ont été présentés et analysés dans le chapitre concernant le DUFA, on n'y reviendra pas, les opinions des formateurs du groupe expérimental étant semblables à celles des stagiaires du DUFA ; on s'intéressera, ici, au trois enseignants qui, en équipe pluridisciplinaire, ont assumé les enseignements spécifiques du dispositif expérimental. Cette équipe, composée des enseignants responsables de la filière de recherche-action et de la filière Analyse des pratiques et d'un enseignant de sociologie, a assumé trois tâches : la transmission de connaissances et de savoir-faire ; le soutien du travail pédagogique et l'animation du groupe en formation ; la mise à disposition des savoirs, méthodes et outils nécessaires à la réalisation des projets des formateurs.

### • *La transmission des connaissances*

Les trois enseignants avaient d'abord pour tâche la transmission de connaissances et de savoir-faire à propos de la recherche-action, ses principes, ses sources, ses méthodes et techniques ; de l'analyse des pratiques, la conduite et l'évaluation de dispositifs et de l'appropriation de cadre de références sociologiques appliquées à la formation d'adultes.

Pour transmettre ces contenus et méthodes, les enseignants ont utilisé peu de cours magistraux, leur préférant les exercices d'application et d'appropriation progressive. Dans ces situations, ils étaient enseignants et leurs relations avec les formateurs étaient de type transmissif. Les interventions pédagogiques étaient le plus souvent décidées par eux, ils en déterminaient la nature et la durée. Ils assuraient la régulation du processus « modèle et écart par rapport au modèle »<sup>45</sup>, la mise en oeuvre et la régulation des conditions accompagnatrices qui favorisaient l'acquisition des savoirs et savoir-faire.

Le travail pédagogique se situait, dans ces moments de formation, du côté du mode de travail pédagogique de type transmissif de Marcel Lesne, mais celui-ci n'était qu'un des trois aspects de la dynamique du processus de formation.

### • *Le soutien et l'animation pédagogique*

Les formateurs étaient engagés dans la réalisation de dispositifs de recherche-action et la seconde tâche assumée fut de les soutenir et de les accompagner dans ce travail et d'assurer l'animation pédagogique du groupe.

---

45 M. Lesne, *op. cit.*, pp. 39-61, p. 48.

Ce mode de travail a davantage été utilisé pendant la phase « action » du dispositif expérimental et, plus particulièrement, lors des séances d'analyse et d'évaluation de la filière Analyse des Pratiques.

L'initiative de la communication appartenait, à ce moment là de la formation, autant aux formateurs qu'à l'enseignante : le mode d'intervention de celle-ci consistait à faciliter les prises de parole, les débats, les échanges de points de vue et visait la résolution en commun des problèmes rencontrés par les formateurs. L'enseignante se situait alors comme membre du groupe, elle participait aux débats, faisait part de ses analyses et facilitait la prise de parole.

Les pratiques pédagogiques visaient à dynamiser et soutenir les formateurs, à les aider à expliquer et, si possible, solutionner les problèmes rencontrés, mais il n'y avait pas transmission de connaissances stricto sensu comme précédemment.

*« Ce qui a été très important pour moi, ce qui a fait réussir la recherche-action, et qui a fait que je ne me suis pas découragée malgré les difficultés de l'organisme, la disparition de notre structure et la fusion avec Epistème, c'est le soutien que j'ai trouvé ici, avec toi, à la Fac » (DL, n° 59).*

*« Même quand on a fait de la soupe avec nos états d'âme, je crois que c'était quand même important... on a perdu certainement un peu de temps... mais on avait un lieu où on pouvait dire les difficultés et on était soutenu » (CM, n° 55).*

Dans cette phase de l'expérimentation et surtout pendant les phases d'analyse et d'évaluation, le mode de travail était surtout incitatif, proche du MTP2 de Marcel Lesne et l'enseignante était, le plus souvent, animatrice-facilitatrice. On retrouve ici le type de fonction rencontrée dans le DUFC, néanmoins, le dispositif expérimental ne se situe pas dans les courants des relations humaines et de la communication mais soutient la réalisation de projets dans leurs dimensions personnelles, existentielles.

#### **• La mise à disposition des savoirs et le partage du pouvoir**

Le but du dispositif expérimental consistait à former des formateurs à et par la recherche-action et la formation avait pour objectif de mettre à disposition des formateurs, les savoir et savoir-faire nécessaires à la conduite de l'opération. Certaines de ces connaissances et méthodes étaient communes à l'ensemble du groupe en formation mais ce n'était pas le cas de toutes dès lors que les formateurs élaboraient des projets originaux, choisissaient des thèmes spécifiques, répondaient à des difficultés particulières : ainsi, il fallait nourrir des projets concernant le tutorat, la qualification sociale, la mise en synergie des dispositifs, le suivi et l'orientation, la santé, etc. Bref, les sujets étaient variés et les enseignants ont dû mobiliser, pour les besoins des formateurs, leurs ressources, celles de leurs

collègues du DUFA et celles du Laboratoire Trigone. En outre, les demandes d'aide pouvaient concerner bien d'autres problèmes que les seuls thèmes de recherche ; selon les moments, selon les lieux, les formateurs ont rencontré des problèmes organisationnels, institutionnels ; des problèmes pédagogiques généraux ou spécifiques, etc., mais aussi des problèmes de conceptualisation, de formalisation pour ce qui concernait les écrits de formation. Dans toutes ces situations, les enseignants se sont impliqués et chacun d'eux a déployé largement les connaissances, méthodes et outils qu'il possédait pour répondre aux problèmes et venir en aide à un projet ou à un formateur en difficulté.

Ils ont mis en oeuvre une pédagogie fondée sur le modèle de l'entraînement... sportif qui permet de dépasser les clivages classiques. Ainsi ils ont été à la fois directifs et non-directifs selon les moments où il a fallu guider fortement ou, au contraire, laisser s'exprimer les potentialités. De même, ils ont travaillé, parfois en face à face avec le groupe, parfois côte à côte avec tel sous-groupe et tel stagiaire. Les résultats de ces entraînements, dès lors qu'il y a mise en oeuvre, ont été co-évalués et l'entraîneur autant que l'entraîné pouvait se questionner sur le bien-fondé de telle approche, conceptuelle, méthodologique ; bref, la remise en cause a pu être mutuelle.

La formation, comme le souligne Paolo Freire, ne s'est pas faite « de A à B, ni de A sur B, mais de A avec B »<sup>46</sup> et il s'agissait de construire en commun après avoir déconstruit en commun les représentations, les a priori, les opinions. Et les enseignants ont mis au service de ce travail de déconstruction-reconstruction, l'ensemble des savoirs, méthodes, et valeurs qui étaient les leurs afin de permettre au groupe d'élucider en commun les déterminations des situations pédagogiques et des situations réelles et parvenir ainsi à la construction de réponses appropriées. Ce travail ne se faisait pas des enseignants vers les formateurs mais, comme le disait Paolo Freire, avec les formateurs ; il se faisait collectivement, progressivement, en co-formation et reposait, à la fois, sur les connaissances expérientielles, professionnelles des formateurs, leurs connaissances du champ, de leurs organismes de formation, de leurs publics, de leurs situations dans leurs organismes et sur les connaissances expérientielles et théoriques des enseignants, leurs connaissances scientifiques mais aussi leurs connaissances de la formation d'adultes, des organismes de formation, des situations des stagiaires, etc.

C'était cette confrontation des points de vue, des situations et des connaissances qui permettait de cerner les aspects d'une situation concrète et de résoudre le problème posé. Ceci a fait écho : « *on travaillait vraiment ensemble ; je me souviens surtout de la séance de présentation des projets quand V. a présenté ce qu'il voulait faire ; au début, ça a été très dur parce qu'on était très critique et qu'il en prenait plein la tête mais après, tout le*

---

46 P. Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974, p. 63.

*groupe s'est mis à travailler sur son sujet ; on s'est mis à réfléchir ensemble et on lui a dit ce que ça pouvait représenter pour nous, les enjeux, les intérêts qu'on voyait, les limites et, comme le prof de socio avait cité un ouvrage sur l'orientation et la distribution sociale des individus, on a repris ce bouquin de Pierre Naville en essayant de répondre aux questions : qu'est-ce que ça veut dire 'orienter' ? Qui oriente ? Comment on oriente ? Pourquoi on oriente ? Et le collègue, il notait plein de trucs, il ne l'a pas dit mais je suis sûre qu'on l'a aidé » (MR, n° 69). Ainsi, il s'agissait moins de transmettre des savoirs que des les articuler aux pratiques et situations de formation et d'articuler ces diverses pratiques : pratiques pédagogiques, organisationnelles des stagiaires et pratiques de formation. Ces articulations de la formation et de l'action ont conduit à un mode de relation spécifique enseignants/formateur. Mode de relation où ne se retrouvait pas la relation dissymétrique du savoir et du non-savoir, du formateur et du formé dès lors que chacun était questionné par l'autre. Tout comme les formateurs étaient « *déstabilisés* » par les questions et les connaissances transmises, les enseignants se trouvaient « *déstabilisés* » par les questions posées, les situations rencontrées et obligés de revoir leurs connaissances, de « re-faire » la connaissance qu'ils avaient de la situation.*

Dans cette situation, ils n'étaient pas détenteurs d'un savoir figé, parfait, définitif, mais porteurs d'un mode d'appréhension du réel qu'ils partageaient avec les formateurs et qui était en retour questionné par eux. Ainsi, souligne toujours Paolo Freire, « à mesure que l'éducateur présente aux élèves ,comme objet de considération, les éléments quels qu'ils soient, de l'étude à faire, il re-considère ses propres considérations antérieures en entendant celles des élèves »<sup>47</sup> .

Les formateurs du groupe expérimental n'étaient ni des élèves, ni des stagiaires, ni des étudiants mais des professionnels engagés, comme les enseignants, dans une aventure incertaine et pleine d'embûches, dans des dispositifs nouveaux à faire exister. De ce point de vue, leur situation était identique ; pour les uns comme pour les autres, les projets pouvaient échouer, être battus en brèche, remis en question, réunir plus d'opposants que d'alliés.

De toute évidence, si la réalité sociologique du pouvoir des enseignants ne peut être niée, dans le dispositif expérimental, cette relation s'est modifiée dès lors que les enseignants s'adressaient et travaillaient avec des formateurs engagés dans la même aventure que la leur.

Tout au long de l'expérimentation, il y a eu découverte commune - personne ne pouvait prévoir, en 1992, l'aboutissement de l'expérimentation dans les organismes de forma-

---

47 P. Freire, *op. cit.*, p. 63.

tion ou à l'Université -, progression collective, construction et co-gestion de dispositifs articulant connaissances théoriques, savoir-faire et savoirs des pratiques quotidiennes : *« dans le dispositif expérimental, en fait, vous avez fait exactement ce qu'on faisait, nous, dans nos organismes ; il s'agissait aussi pour vous d'élaborer un dispositif, de la conduire et de le faire fonctionner... contre vents et marées... Comme nous, vous deviez aussi jouer tous les rôles à la fois et devenir les hommes-orchestres de ce dispositif ; il fallait à la fois faire réussir ce dispositif de formation à la recherche-action et faire réussir les dispositifs de recherche-action dans les organismes de formation... Vous nous avez appris beaucoup, autant dans les contenus que dans les modes de travail et les relations pédagogiques... Peut-être même plus... Il y avait une grande simplicité »* (HF, n° 61).

Les formateurs et les enseignants étaient, de fait, réunis dans et par un projet, chacun amenant à l'édifice la pierre de ses expériences et de ses connaissances professionnelles, théoriques et sociales ; le « pouvoir » des enseignants ne s'appliquait pas dans la seule transmission de connaissances ni dans la seule animation du groupe en formation mais dans l'élucidation, en commun, des déterminations sociales des situations pédagogiques et de formation et la construction commune des réponses appropriées. Cette démarche reposait à la fois sur les connaissances que possédaient les enseignants des situations objectives des formateurs et sur la conscience que ceux-ci avaient de leur situation.

Le projet devenait problème à résoudre pour les enseignants autant que pour les formateurs : il ne s'agissait pas seulement de comprendre pour agir mais de faciliter l'appropriation progressive par la connaissance et l'action ; il ne s'agissait pas seulement de dynamiser et de soutenir mais d'aider à une action sur les réalités éducatives et sociales. Et le fait d'avoir mené collectivement cette action et avec des professionnels en activité, dans des situations « en grandeur réelle », d'avoir créé des collectifs d'acteurs, a modifié les connaissances, les pratiques et les modes de travail des enseignants. Ils se sont trouvés dans l'obligation, à l'occasion d'explications improvisées en réponse à des questions non prévues, de reconsidérer leurs connaissances mais aussi d'accepter de les soumettre à l'épreuve des faits et de mettre en oeuvre des pratiques de co-formation, de coopération. Bref, ces conditions spécifiques de l'expérimentation ont généré des modifications de la relation de formation : les formateurs sont devenus, pour les enseignants, tout au long du dispositif, des pairs en formation et des alliés pour la conduite de l'expérimentation dès lors que l'atteinte des objectifs, la reconnaissance des incertitudes étant effectuées, la réussite, pour chacun, selon ses objectifs et intérêts spécifiques, faisait suffisamment enjeu pour qu'il y ait, au sein du travail coopératif, déplacement de l'individu vers le collectif : *« ce qui m'a frappé, dira un enseignant, c'est, malgré leur relative division en sous-groupes affinitaires, leur dynamisme, leur... punch. Il y avait une identité collective qui modifiait les rapports pédagogiques et j'étais impliqué dans le groupe. J'avais l'habitude de me situer en*

*proximité sociale avec les publics du DUFA mais, ici, c'était différent car il y avait des formes de cohésion et mes effets de proximité étaient perçus par le groupe et non par des individualités. Nous avons un objectif commun, une confiance commune ; j'entraînais et j'apprenais par eux comment réaliser mieux notre but commun, celui de la réussite de leur recherche-action et de l'expérimentation » (IG, n° 47).*

On notera ici, que cet extrait d'entretien, en ce qu'il illustre nos propos antérieurs, n'en est pas moins équivoque dès lors qu'il relèverait d'un effet Hawthorne implicitement avoué. L'expérimentation, à laquelle tient cet enseignant, a permis d'aller plus avant dans ce qu'il visait mais cette mobilisation serait-elle de même nature en cas de généralisation et de banalisation de la formation ? Il faudrait sans doute, comme pour nous-mêmes d'ailleurs, accepter que « l'on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » et que les niveaux d'implication peuvent changer.

Ainsi donc, la formation à et par la recherche-action a mobilisé une équipe pluridisciplinaire qui :

- a mis en oeuvre une pédagogie de l'entraînement faite de face à face et de côte à côte pédagogiques mêlant des temps d'appropriation, de questionnement et de co-réflexion avec les formateurs ;

- a mis à disposition, pour l'action et pour les projets d'intervention, ses ressources, connaissances, savoirs spécialisés, méthodes et techniques ;

- a alterné mode de travail transmissif lorsqu'il s'agissait de faire acquérir des méthodes, des savoirs et outils de recherche, incitatif pour soutenir et accompagner la recherche de stagiaires, appropriatif quand les formateurs travaillaient en commun à la réalisation de projets d'intervention ;

- a organisé un travail coopératif, entre les formateurs et avec les enseignants, pour l'élaboration, la conduite et le suivi des actions des formateurs ;

- a accepté de remettre en question ses savoirs et savoir-faire à la lumière des situations, projets et questionnements des stagiaires et de modifier, selon les besoins de ceux-ci, le dispositif de formation et ses contenus.

Enfin, si la mobilisation des enseignants a été effective, cette « équipe » était aussi bien restreinte. Les réticences exprimées en jury, en collectif de recherche, dans l'engagement de l'expérimentation, se sont retrouvées à l'arrivée. Des enseignants, favorables à l'expérimentation, n'ont pas pu trouver leur place dans le dispositif et nous en sommes responsables de par les choix et compromis initiaux. L'expérimentation a joué ici un rôle de révélateur des capacités d'action et de mobilisation collective au sein du DUFA.

A côté du collectif de recherche, du groupe de suivi, il y aurait eu place pour un collectif pédagogique élargi ; la question se posera nécessairement pour la généralisation de l'expérience.

<b>LES ENSEIGNANTS ET LE RAPPORT AU POUVOIR</b>	
<p>Dans le dispositif expérimental, les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des enseignants-praticiens de la Formation Continue, réunis en équipe pluridisciplinaire (relativement restreinte), co-impliqués, agissant comme « entraîneurs » et mêlant face à face et côte à côte pédagogique ;</li> <li>- organisent un travail coopératif visant le questionnement, l'analyse, l'enrichissement des pratiques professionnelles et la réalisation d'un projet d'action incluant des formes démocratisées d'exercice du pouvoir ;</li> <li>- transforment leurs pratiques pédagogiques, leurs connaissances par questionnements et co-réflexion avec les formateurs en formation.</li> </ul>	<p>Dans le dispositif expérimental, les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'ont pas fait appel à des experts extérieurs à l'Université pour les besoins des recherches-actions des formateurs. Les interventions des enseignants du DUFA sont elles-mêmes restées ponctuelles.</li> </ul>



## 8. L'ÉVALUATION

On présente et on analyse ici les diverses formes d'évaluation (auto-évaluation, co-évaluation, hétéro-évaluation, évaluation sommative, formative, etc.) et les types de travaux requis et réalisés dans la formation. Dans la formation à et par la recherche-action ont co-existé deux évaluations, celle des unités du DUFA et celle de la recherche-action.

### a) L'évaluation des unités du DUFA

Les propos des formateurs du groupe expérimental pour les unités disciplinaires et professionnelles ont été souvent proches de ceux de leurs collègues du DUFA. Ils demandaient que les enseignants tiennent compte de leurs métiers, de leurs pratiques et de leurs expériences professionnelles dans les évaluations et qu'ils évitent les évaluations par « *QCM ou autres évaluations-bidons que l'on bachote et qui ne servent à rien* ». Ils s'estimaient exigeants dans leur travail et réclamaient la même exigence des enseignants du DUFA. Pour eux, les travaux requis lors des évaluations, devaient être professionnels.

Ainsi, la réalisation des fiches de lecture ne leur semblait ni théorique, ni universitaire mais professionnelle parce qu'elles leur apprenaient « *à repérer un cadre de références, des concepts et leurs définitions* ».

Et ce travail les intéressait parce qu'ils pouvaient choisir, dans les bibliographies distribuées par les enseignants, les ouvrages qui concernaient la problématique de leur recherche-action et « *ça donnait un sens au travail à faire dans ces unités* ».

Il y avait donc, pour eux, et contrairement aux stagiaires du DUFA, un « *transfert direct* » des connaissances acquises dans les unités disciplinaires et professionnelles à l'objet de recherche qu'ils avaient choisi d'investiguer. Ce travail leur permettait d'étoffer et de développer le constat théorique de leur recherche-action.

Pourtant, celui-ci a pu parfois poser problème à certains stagiaires qui, ayant suivi de nouveaux enseignements, avaient tendance à vouloir inclure dans leur recherche-action, tous les savoirs et outils qu'ils étaient en train de découvrir.

Et l'on trouvait ainsi juxtaposés : la qualification sociale, la qualification professionnelle, l'entreprise, le poste de travail, l'audiovisuel, le bilan de compétences, le portfolio, etc. Bref, une certaine forme de syncrétisme pouvait apparaître.

En conclusion, hormis ces cas rares de syncrétisme, les formateurs du groupe expérimental n'avaient pas le même usage des travaux d'évaluation des unités disciplinaires et

professionnelles que leurs collègues du DUFA. En effet, ces travaux et, plus particulièrement les fiches de lectures, furent utilisés dans leur travail de recherche et constituèrent les apports théoriques de leur recherche-action. On verra, néanmoins, dans l'analyse des mémoires, que cette « utilitarisme » posa quelque problème.

## **b) L'évaluation de la recherche-action**

Parallèlement aux travaux requis dans les unités du DUFA, les formateurs du groupe expérimental ont réalisé un certain nombre de travaux spécifiques : une note d'opportunité à l'issue de la première phase de la formation, un rapport intermédiaire à l'issue de la seconde phase et un rapport final à l'issue de la formation. Le dernier rapport incluait les écrits précédents, les développait et présentait le bilan général de l'expérimentation.

De fait, deux de ces travaux ont été produits : la note d'opportunité et le rapport final.

Aucun formateur n'a présenté de rapport intermédiaire complet, quelques-uns en ont rédigé une ou plusieurs parties.

Ce travail à réaliser pendant les congés d'été n'a pas été pris en compte par les formateurs. Et cela pour de nombreuses raisons : l'épuisement ressenti par certaines équipes en juin 1993, l'absence de données suffisantes ou le retard pris par les projets mais aussi, l'obligation d'augmenter les temps de travail de certains formateurs suite aux licenciements.

En juin 1994, huit personnes ont soutenu leurs mémoires (sur 13 personnes toujours présentes dans la formation) ; deux mémoires ont concerné l'articulation de dispositifs de formation et visaient le suivi des stagiaires ou leur montée en qualification ; deux mémoires ont concerné la qualification sociale et l'utilisation de l'audiovisuel ; un mémoire a concerné la fonction de tuteur et un mémoire la responsabilisation à la santé.

### **• La démarche de recherche-action :**

Les recherches-actions menées par les stagiaires s'inscrivent dans une démarche hypothético-déductive où il s'agit de formuler des questions, de construire un problème, de formuler une hypothèse, d'adopter une conceptualisation, de circonscrire un champ d'investigation, de choisir les techniques de recueil et de traitement d'informations pertinentes pour soumettre l'hypothèse à vérification.

Comme le souligne M.R. Verspieren, dans un article consacré à l'analyse des mémoires de recherche-action : « En recherche-action... logiquement, on s'attend à trouver toutes les conditions requises par une recherche, plus celles d'une action contrôlée »<sup>48</sup>.

Les mémoires de recherche-action présentent, en effet, un problème professionnel, une situation initiale insatisfaisante observée et analysée par des praticiens. Ceux-ci font le constat que quelque chose ne va pas et annoncent sous forme de question de départ leur intention d'améliorer la situation, c'est-à-dire, non seulement l'intention de recherche mais encore l'intention d'action ; non seulement la production de connaissances mais aussi la transformation de la réalité sociale.

Le constat empirique qu'ils réalisent, s'étoffe d'un constat théorique qui présente des résultats de travaux de recherche qui se réfèrent à l'objet choisi.

Ces deux constats permettent l'élaboration de la première généralité qui « constitue le contrat de départ entre acteurs ».

En outre, les mémoires présentent le champ de la recherche ; opération semblable à celle menée dans une recherche classique, mais en recherche-action, s'y ajoutent les actions qui seront menées.

La délimitation du champ d'investigation précède le choix des techniques de recueil et de traitement des données, opération commune à tous les types de recherche mais complexifiée dans la recherche-action du fait de l'utilisation de plusieurs techniques de recherche (journal de bord, observation participante, entretien, fiche d'identification, analyse stratégique...) et la présentation du collectif de recherche, instance qui, constituée autour du professionnel, l'accompagne dans l'élaboration, la conduite et l'évaluation de la recherche-action.

Enfin, les mémoires présentent l'ensemble du fonctionnement de la recherche-action, son analyse, et les résultats obtenus. Il ne s'agit pas, en recherche-action, rappelle encore M.R. Verspieren, « de mettre simplement en corrélation les résultats avec les hypothèses de départ... parce que chaque hypothèse a fait l'objet d'une évaluation et d'une évolution constante... Il n'y a donc pas, en recherche-action, une hypothèse, une action, un résultat, mais : une hypothèse, une action, une évaluation, une rectification éventuelle, un résultat... »<sup>49</sup>

Ceci constitue un travail long, compliqué, lourd à réaliser pour des formateurs qui, dans la majorité des cas, n'avaient jamais mené ce type de travail intellectuel.

---

48 M.R. Verspieren, « Enseigner la recherche-action de type stratégique », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 26, novembre 1994, pp. 59-84, p. 69.

49 M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 75.

• *Les résultats et les difficultés des mémoires de recherche-action :*

Dans les mémoires qu'ils ont réalisés, les formateurs du groupe expérimental ont mis en oeuvre la démarche scientifique présentée ci-dessus : problème, question, constats, généralité, techniques de recueil de données, collectif de recherche, analyse de l'action et des résultats.

Suite au travail d'entraînement mental, ils ont mobilisé les trois modes de pensée définis par J. Dumazedier : un mode de pensée scientifique<sup>50</sup>, empirico-formel, requis pour l'analyse des situations initiales (question, problème, diagnostic) et finales (contrôle des résultats), nourri d'une synthèse de connaissances (celles du collectif enseignant) et de méthodes et techniques spécifiques aux Sciences Humaines. L'analyse des mémoires permet d'avancer qu'ils ont acquis des capacités transférables :

- de description d'une situation et de délimitation d'un problème ;
- de mise à distance et d'objectivation ;
- d'acquisition et de transfert de connaissances théoriques ;
- d'acquisition et d'utilisation d'une méthode de recherche (celle de la recherche-action) ;
- d'acquisition et d'utilisation de techniques de recherche.

Ensuite, ils ont mobilisé un mode de pensée axiologique : en effet, reconnaître une situation insatisfaisante, reconnaître que « ça ne va pas », et mieux savoir « pourquoi ça ne va pas » (mode de pensée scientifique) ne fournissait aucune réponse sur ce qu'il fallait faire.

Aussi, à partir du diagnostic de la situation, les formateurs se posèrent la question du « que faire » et celle-ci les renvoyait à l'explicitation de choix politiques et axiologiques, les leurs et ceux de leurs institutions. La pensée axiologique, à partir de l'analyse questionnée d'une situation, renvoie, en effet, aux valeurs et donc à des choix éthiques et politiques.

Ce sont ces choix qui induisent des finalités, des buts et permettent de trancher parmi différentes solutions possibles. Cette interrogation des valeurs et des choix a posé problème en début de formation mais, dans les mémoires, elle est assumée et les formateurs, en présentant leur dispositif, ont expliqué leurs choix et le sens qu'ils donnent à leur action.

Enfin, ils ont mobilisé un troisième mode de pensée : le mode de pensée instrumental : comprendre et analyser une situation, savoir ce qu'on voulait faire n'avait de sens qu'en référence à ce que l'on pouvait faire. La conduite d'un projet, l'atteinte des résultats

---

50 J. Hédoux, « Sciences Humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes », Bruxelles, Paris, *Contradictions*, Contradictions/L'Harmattan, n° 76, pp. 3-37, pp. 17-20.

supposaient de connaître, de réunir et d'agencer des moyens d'intervention d'ordre matériel, humain, financiers. La question principale devenait ici « comment faire ? ».

Les formateurs du groupe expérimental parvinrent, au prix de nombreuses difficultés, à réaliser leur recherche-action et chaque mémoire présenta les négociations qu'ils avaient menées auprès de leur direction, les moyens et ressources qu'ils avaient souhaités, ceux qu'ils avaient obtenus et ceux qu'ils avaient pu agencer compte tenu des situations des organismes.

Chacun de ces modes de pensée a induit des difficultés spécifiques mais ce fut dans le mode de pensée scientifique que les formateurs rencontrèrent la majorité de leurs difficultés. A la fois des difficultés pour élaborer une démarche de recherche : délimiter un objet, élaborer des hypothèses, une première généralité, etc., pour mobiliser des savoirs de Sciences Humaines et pour rédiger le mémoire.

La difficulté d'élaboration d'une démarche de recherche est commune à de nombreux étudiants mais celle de mobilisation des savoirs est apparue spécifique à ce groupe de formateurs.

De fait, les mémoires présentèrent des constats théoriques fort succincts, les formateurs apparaissaient avoir moins lu que leurs collègues des unités 3 du DUFA.

Par contre, ils avaient lu « autrement » : bénéficiant de temps d'appropriation théorique relativement brefs (3 à 4 mois) dès lors que le dispositif d'action devait être mis en oeuvre, ils avaient sélectionné les ouvrages qui les intéressaient, ont fait peu d'autres lectures et, dans les ouvrages retenus, ont cherché les réponses à leurs questions : qu'est-ce que la qualification sociale ? L'autoscopie ? La fonction tuteur en alternance ? etc.

Bref, ils avaient cherché des définitions, ils avaient « instrumentalisé » leurs lectures.

L'analyse des mémoires permet d'avancer qu'il y a eu, de manière manifeste, appropriation et transfert de connaissances mais de manière parfois simplificatrice ou syncrétique, comme on l'a souligné précédemment. Ceci peut d'ailleurs se comprendre dès lors que les formateurs pouvaient seulement s'appuyer, pour construire leur première généralité, sur les connaissances antérieures et sur celles fournies par les unités d'initiation au DUFA. Mener la recherche-action pendant deux années conduisait aussi à accepter, au démarrage, une mobilisation limitée des savoirs des Sciences Humaines, puisque les formateurs étaient en phase d'initiation. Il s'agit d'un problème pédagogique à réfléchir dans la perspective d'une généralisation.

Enfin des difficultés considérables apparurent lors de la rédaction du mémoire de recherche-action. Plusieurs stagiaires ne parvinrent pas à achever cette rédaction et ceux qui y réussirent en soulignent le caractère pénible et le temps important qu'ils y consacrèrent.

Mais ce travail leur a appris « à lire et à écrire » et les a fait « *changer de dimension parce qu'il s'agissait de mettre en perspective la recherche et l'action... de donner du sens à la pratique... d'analyser une situation de formation de manière rigoureuse... en utilisant une méthode d'analyse et des outils de recueil de données, bref, de faire un travail scientifique et non de l'amateurisme* » (CM, n° 55).

Les mémoires ont ainsi mobilisé quatre niveaux d'analyse :

- **un niveau d'analyse économique et sociale** pourtant sur la situation d'un bassin d'emploi ou d'une zone de formation et la situation des publics faiblement qualifiés de cette zone ;

- **un niveau d'analyse institutionnelle** appliqué à un organisme de formation, à ses finalités, ses évolutions, son mode d'organisation et à l'analyse stratégique de son fonctionnement pendant l'expérimentation ;

- **un niveau d'analyse organisationnelle du dispositif de formation** centré sur la situation-problème, la situation des publics et le fonctionnement de l'action ;

- **un niveau d'analyse pédagogique** préoccupé des activités, des pratiques pédagogiques et des résultats du dispositif.

L'évaluation évoquée jusqu'ici a été celle des unités de recherche-action et d'analyse des pratiques ; c'est-à-dire l'aspect strictement universitaire de la note d'opportunité et du mémoire. Les démarches évaluatives de l'expérimentation furent aussi d'autres natures.

### c) **Autres modes et formes d'évaluations pédagogiques et organisationnelles**

Les évaluations universitaires, à visée diplômante, n'épuisent pas les formes et lieux d'évaluation mis en place dans l'expérimentation.

Aux évaluations pédagogiques sommatives des notes d'opportunité, du mémoire de recherche-action, on peut ajouter, immergées dans le travail pédagogique quotidien, des évaluations formatives, partielles, continues, centrées sur l'appropriation de la démarche de recherche-action, l'élaboration et la conduite des projets et, enfin, l'écriture. Exercices, écritures intermédiaires, ont fait constamment l'objet d'allers et retours entre les enseignants et les formateurs.

Ceci existe aussi dans le DUFA mais la recherche-action a suscité, de part et d'autre, des investissements spécifiques. C'est dans et par ces allers et retours que de nouvelles orientations et réflexions sont apparues et que les points de vue sur ce qu'il convenait de faire se sont rapprochés.

Ainsi l'évaluation continuée, formative a contribué à ce que les écritures terminales soient le résultat d'une véritable co-production entre enseignants et formateurs d'une part, entre formateurs d'autre part.

L'évaluation continuée a porté aussi sur le fonctionnement des dispositifs pédagogiques et a conduit, lors des bilans réguliers des unités d'analyse des pratiques et de recherche-action, à modifier la programmation initiale de tel ou tel contenu, à construire, introduire des contenus non prévus mais nécessaires à la progression collective, à renforcer l'articulation des enseignements.

Sans être ritualisée, cette pratique de bilan, immergée dans le déroulement au quotidien de la formation, a assuré une fonction régulatrice rendue possible par les formes d'implication et de confiance mutuelles entre enseignants et formateurs, d'une part, et par les exigences stimulantes de la recherche-action, d'autre part.

En outre, le dispositif expérimental devait être suivi et régulé, à différents niveaux, par le collectif de recherche, le groupe de suivi et les responsables du DUFA :

- **le collectif de recherche** qui avait initié et défini le cadre de l'expérimentation, s'est réuni régulièrement pendant la première année de fonctionnement du dispositif mais de manière moins régulière la seconde année. Une réorganisation des équipes de recherche, les pressions liées à des chantiers et projets nouveaux, les possibilités d'échanges informels croisés entre les membres du Laboratoire Trigone, peuvent expliquer cette situation ;

- **le groupe de suivi** composé des responsables et correspondants des organismes de formation, des représentants des formateurs et des trois enseignants impliqués dans l'expérimentation, visait à faciliter l'information, la responsabilisation et la réflexion sur l'expérimentation en cours. Il était conçu comme lieu d'émergence et de résolution des difficultés soulevées par la recherche-action, mais ce n'est pas nécessairement ainsi, sauf à de rares exceptions, qu'il a pu fonctionner (cf., Effets et usages de la formation : les effets sociaux) ;

- **les responsables institutionnels du DUFA, le jury du DUFA**, qui avaient accepté l'expérimentation et l'avaient discutée dans la phase d'élaboration, n'ont pas été remobilisés par la suite.

Que faut-il y voir ?

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- l'expérimentation n'a pas soulevé de difficultés, d'incidents pouvant requérir une réflexion et une intervention des instances politiques. Comme la formation « tournait » et ne « faisait pas de vagues », il n'y avait aucune raison de s'en saisir ou de s'en ressaisir. On pouvait attendre les résultats pour examiner les possibilités d'élargissement ;

- sans connaître des difficultés similaires à celles des organismes de formation, les institutions porteuses de l'expérimentation, le CUEEP et la FCEP, n'en ont pas moins été secouées par les phénomènes de recomposition, redéfinition des financements de la Formation Professionnelle Continue. De plus, pendant cette période, dès lors que la Commission nationale d'Homologation remettait en cause l'homologation du DUFA, le dispositif expérimental ne représentait pas la préoccupation centrale des responsables et enseignants du DUFA.

On pourrait ici opposer, en quelque sorte, l'intensité dynamique, formative, continuée des évaluations pédagogiques et la faiblesse ou la pauvreté relative des évaluations institutionnelles et politiques.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique a ainsi présenté deux modes d'évaluation ; une hétéro-évaluation et une co-évaluation.

L'hétéro-évaluation a réuni les évaluations communes avec le DUFA dont les formateurs du groupe expérimental ont demandé qu'elles soient davantage professionnelles et l'évaluation de la recherche-action qui a donné lieu à la rédaction d'un mémoire et à sa soutenance.

A ces évaluations universitaires, à visée diplômante, se sont ajoutées des évaluations formatives, continuées, des co-évaluations. Elles ont permis, d'une part, la réalisation d'un travail de coproduction entre les enseignants et les formateurs et, d'autre part, l'évaluation continuée du dispositif. Celle-ci a été réalisée par les enseignants et les formateurs sous forme de bilans, d'évaluation pédagogique continuée donnant lieu à des temps de questionnement conjoint, de co-réflexion, de co-formation et induisant des modifications des modes de travail, des contenus de formation, de l'organisation du dispositif pédagogique lui-même. Elle a été également réalisée par les enseignants, les responsables du DUFA et des organismes de formation sous la forme de réunions d'informations et de suivi qui ont, dans la seconde année de fonctionnement du dispositif, manqué de régularité.

C'est sur ce dernier point que le dispositif expérimental se différencie le plus du modèle de formation qui vise à satisfaire les besoins de formation des formateurs ; celui-ci, en effet, prône, pour produire du sens, de l'intelligibilité, des connaissances, la co-évaluation du dispositif de formation, des activités et démarches individuelles et collectives. Dans le dispositif expérimental, ce mode d'évaluation a fonctionné pour les évaluations pédagogi-



ques qui réunissaient enseignants et formateurs, par contre, il a insuffisamment fonctionné pour le suivi et la régulation du dispositif qui concernaient l'ensemble des partenaires institutionnels et politiques.

ÉVALUATION	
<p>Le dispositif expérimental contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs en ce sens qu'il met en oeuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des auto et co-évaluations de l'action par les formateurs et les enseignants impliqués ensemble dans le projet ;</li> <li>- des évaluations, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et des savoir-faire des formateurs dans les unités du DUFA ;</li> <li>- des évaluations, parfois formatives, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et techniques, de leur investissement pour la transformation des pratiques et la production des connaissances.</li> </ul>	<p>Le dispositif expérimental ne contribue pas à la satisfaction des besoins de formation des formateurs en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il met insuffisamment en oeuvre des co-évaluations du dispositif, de la démarche de recherche-action, impliquant l'ensemble des partenaires institutionnels et politiques.</li> </ul>

## 9. EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION

Comme pour le DUFC, le DUFA et la Maîtrise de Sciences de l'Éducation, on étudie successivement les effets personnels, professionnels, les effets de professionnalisation et visions de l'avenir des formateurs engagés dans le dispositif expérimental, puis les effets sociaux de la formation, afin de montrer le degré d'adéquation de la formation à et par la recherche-action de type stratégique à la satisfaction des besoins de formation des formateurs.

### a) Les effets personnels

Les effets personnels soulignés par les formateurs du groupe expérimental sont semblables à ceux que relevaient les stagiaires du DUFA ; comme eux, ils soulignent avoir acquis par la formation, par les apports de connaissances des Sciences Humaines, « *un autre regard* ». Cet « *autre regard* » leur fait questionner leurs valeurs, leurs orientations, leurs représentations du champ de la Formation Continue et du système économique et social.

Leur premier niveau de questionnement est celui des valeurs et des orientations : « *la recherche-action, pour moi, c'est comme une rengaine ou, plutôt, comme plusieurs questions-rengaines qui tournent toujours autour des buts et des orientations de mes actions, de mon fonctionnement. C'est me demander pourquoi je fais ça ? Pourquoi je veux ça ? Pourquoi je le fais comme ça ? Qu'est-ce que ça vaut ? Quels objectifs je vise et quels résultats j'ai atteints par rapport à ces objectifs ?* » (MC, n° 57).

Les connaissances transmises, les cadres de références présentés et discutés leur ont permis de se construire des réponses, des modes de raisonnement ou d'intelligibilité ; ils ont maintenant des « *décodeurs* », des « *maîtres-mots* », des « *phrases chocs* » qui les accompagnent et les guident personnellement et professionnellement « *ainsi, souligne l'un d'entre eux, la phrase : 'l'acte de formation est un acte politique avant d'être un acte pédagogique', est une phrase toujours présente dans mon travail, dans mes préparations, mes lectures, mes interventions* » (RW, n° 65).

Le second niveau de questionnement est celui du champ de la Formation Continue ; interpellés sur leurs pratiques par la recherche-action, ayant appris à questionner leurs orientations personnelles, ils ont acquis de la distance vis-à-vis des politiques de Formation Continue, des orientations de leurs institutions, des pratiques des différents acteurs et partenaires ; ils ont découvert les enjeux sociaux, les rapports de forces et d'influences à

l'oeuvre dans le champ et ont modifié leurs représentations des institutions, des objectifs poursuivis, des publics accueillis : « *jamais plus je ne dirai que ces publics sont démotivés ou peu mobiles. D'abord parce que j'ai un peu mieux compris la situation qui était la leur et ensuite parce que je sais maintenant que ça n'est pas exact. quand ils ont un projet, quand ils ont des objectifs et que le projet leur appartient, ils savent très bien se déplacer, se renseigner, s'organiser et obtenir des résultats* » (IC, n° 58).

Bref, ils ont les « *yeux ouverts* », se disent « *moins naïfs* », moins manipulés et moins manipulables ; ils refusent de se laisser « *embobiner* » et, avec leurs acquis, ils défendent leurs points de vue, ils argumentent, savent se défendre et se sentent « *mieux armés* », plus solides, plus sûrs d'eux : « *je ne prends plus maintenant les discours de l'ANPE, du directeur départemental du travail et de l'emploi, ou les objectifs des cahiers des charges, comme paroles d'évangile, je réfléchis, je cherche...* » (MC, n° 57). Ils cherchent, en effet, comparent, analysent, interrogent les buts, anticipent les conséquences, cherchent « *à qui et à quoi sert la formation continue* », replacent les discours idéologiques dans leur contexte économique et social.

Et celui-ci devient l'objet de leur troisième questionnement : ils cherchent les déterminations sociales du système, les enjeux de la Formation Continue dans le système économique, les enjeux des discours véhiculés sur la « *seconde chance* » et l'ensemble de ces questionnements les entraîne à s'interroger sur leur place, leur rôle, leurs responsabilités et leurs marges de manoeuvre dans le champ et au sein du système social global.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique les a entraîné à rechercher l'information « *partout où elle se trouve* » et à développer de multiples formes de recherche : recherches théoriques, recherches méthodologiques mais aussi recherches empiriques, connaissances de l'environnement, de la situation économique et sociale, des conditions matérielles d'existence des publics dès lors que « *la relation concrète entre les personnes en formation et leur milieu de vie constitue (...) le champ réel de l'action pédagogique* »<sup>51</sup>.

Ainsi, la formation à et par la recherche-action de type stratégique conforte les formateurs dans les choix politiques qu'ils font et leur donnent les moyens intellectuels (connaissances et méthodes) de fonder et de valider leurs hypothèses d'action, ce qui, précisément, supprime la naïveté, l'insécurité et développe l'assurance en soi et l'engagement social. Et ils transfèrent ces connaissances et méthodes dans tous les actes de leur vie personnelle, sociale et politique : « *avec ma femme, le matin, on se lève à 6 heures et, ensemble,*

---

51 M. Lesne, *op. cit.*, « Mode de travail pédagogique de type appropriatif », pp. 117 et suiv.

*on relit les cours, surtout ceux de sociologie ; parce qu'elle est présidente de l'association de parents d'élèves alors on reprend ensemble et c'est comme ça qu'on a préparé l'Assemblée générale en se demandant quel but, quel sens on allait mettre dans cet engagement » (CD, n° 56).*

Bref, la formation, ses connaissances, ses méthodes sont devenues « *des outils pour comprendre la réalité* » et, selon leur sensibilité, leur mode de raisonnement ou leurs intérêts, ils transfèrent les méthodes d'entraînement mental, d'analyse des pratiques ou d'analyse stratégique.

Dans le premier cas, ils ont été nombreux à souligner la force de la méthode d'entraînement mental et ils l'utilisent dans leur vie quotidienne au point qu'elle a modifié leur mode d'appréhension de la réalité « *parce qu'elle permet de poser, de manière simple, les trois paramètres fondamentaux de la résolution d'un problème : les connaissances mobilisables, les valeurs sous-jacentes et les moyens existants ou à réunir pour l'action* » (MHR, n° 72).

Dans le second cas, les formateurs mobilisent, de manière plus simple, les questions afférentes à la délimitation, la compréhension et l'analyse d'une situation (qui, quoi, où, quand, comment, etc.) et ils utilisent, là encore, ces questions pour poser les termes de problèmes à résoudre dans leur vie quotidienne, personnelle, professionnelle ou sociale.

Dans le troisième cas, certains d'entre eux ont été fortement interpellés par la méthode d'analyse stratégique et ses différents éléments : buts, conditions matérielles et sociales de la situation, places et positions des alliés et des opposants, rapports de forces et d'influences, à l'oeuvre entre eux, moyens d'action, etc., et ils réutilisent la méthode dans des situations diverses : « *j'ai décidé, avec un collègue, de remonter la section syndicale de l'organisme qui végétait depuis plusieurs années alors, par écrit, j'ai fait un tableau le plus précis possible, des objectifs visés, des différents acteurs, de leurs intérêts respectifs pour repérer ceux qui seraient des acteurs, qui seraient parties prenantes, et il y avait plusieurs niveaux d'engagement ; ceux qui restaient des sympathisants et jusqu'où irait leur sympathie ; ceux qui seraient des opposants et quels étaient très précisément leurs points d'opposition, les points de rupture* » (RW, n° 65).

Dans tous ces cas, les formateurs ont choisi et acquis une méthode d'analyse des situations ; que certains aient choisi l'entraînement mental et d'autres l'analyse stratégique importe peu, en terme de démarche, de raisonnement, cela se recoupe ; l'important était qu'ils aient fait le choix d'une méthode d'analyse aussi rigoureuse et précise que possible et que celle-ci remplace les analyses impressionnistes ou les stéréotypes dominants. Connaissance et méthodes ont ainsi transformé leurs modes d'appréhension du monde mais également leurs pratiques culturelles et ont réactivé leurs engagements sociaux.

Du point de vue culturel, ils font état de pratiques nouvelles de lecture et d'auto-documentation ; le plus souvent, ils ont remplacé la lecture de journaux régionaux et d'ouvrages de vulgarisation « *par des ouvrages plus sérieux : avant la formation, je n'avais jamais lu un ouvrage de sociologie. Je ne pensais même pas y arriver un jour. J'ai commencé tout doucement parce que c'était difficile ; j'ai pris d'abord des ouvrages simples et puis j'ai avancé et j'ai réussi à lire Bourdieu, Les Héritiers et La Reproduction. Avec un collègue, on a fait acheter des bouquins par le Centre de Formation parce que la bibliothèque était plutôt pauvre* » (DL, n° 59).

Certains « *s'entraînent* » à la lecture du *Monde* et même du *Monde Diplomatique* : « *nous avons trouvé une émission sur ... pendant laquelle les journalistes du Monde Diplomatique présentent et commentent leurs articles du mois ; comme c'est en début d'après-midi, on enregistre et ensuite on revoit l'émission qui permet de comprendre bien plus facilement des articles parfois ardu* » (CD, n° 56).

Enfin, outre ces modifications de pratiques culturelles, la formation à et par la recherche-action, l'inscription dans le dispositif expérimental, l'acquisition de méthodes et de connaissances ont réactivé, pour une partie non négligeable des formateurs (n = 6), des engagements associatifs, sociaux et politiques. On a déjà souligné le cas de deux formateurs qui ont recréé une section syndicale dans leur organisme de formation ; d'autres se sont engagés ou ont pris des responsabilités dans diverses associations : association de parents d'élèves, association d'insertion, de défense de l'environnement, etc.

En conclusion, on peut relever comme effets sur le plan personnel :

- **le développement de l'analyse sociale, économique, politique** et l'évolution des représentations des formateurs à propos du fonctionnement du système économique et social, de la formation continue et surtout l'évolution centrale des représentations des stagiaires qu'ils accueillent en formation, la prise en compte, comme fondement de leurs analyses, des situations et conditions d'existence de ces publics et des rapports sociaux qui déterminent leurs situations et leurs positions ;

- **le développement de leurs connaissances** et de leurs pratiques culturelles et d'autoformation ;

- **le développement d'une citoyenneté critique** : les formateurs, par les apports conceptuels, confortent ou repositionnent leurs valeurs, leurs orientations. Certains s'engagent avec leurs stagiaires dans des actions visant le développement de la qualification sociale, d'autres utilisent les acquis de la formation pour éclairer, enrichir et réactiver leurs engagements politiques, syndicaux, associatifs antérieurs.

Dans le référent, on annonçait qu'une formation serait jugée adéquate à la satisfaction des besoins de formation des formateurs, si, du point de vue des effets personnels, elle développait les connaissances et pratiques culturelles, le travail sur soi et les capacités relationnelles, la citoyenneté critique et la prise de responsabilité quotidienne.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique produit deux de ces effets, ceux qui concernent la qualification et l'engagement social, nouveau ou conforté et le développement culturel et l'autoformation. Mais, comme le DUF, elle reste muette sur le développement personnel et relationnel ; néanmoins, dans la formation à et par la recherche-action, les formateurs ont développé des questionnements personnels et axiologiques.

EFFETS PERSONNELS	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de capacités d'analyse économique, sociale, politique de l'environnement ;</li> <li>- au développement des connaissances (en Sciences Humaines) des pratiques culturelles et d'autoformation ;</li> <li>- au développement de la qualification sociale et à la prise de responsabilités sociales, critiques, nouvelles ou confortées.</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle, au développement d'un travail sur soi et à l'acquisition de capacités relationnelles et communicationnelles</li> </ul>

## b) Les effets professionnels

Si des effets personnels ont été soulignés par les formateurs du groupe expérimental de formation à et par la recherche-action, c'est sur le plan professionnel que les effets les plus importants ont été enregistrés. Les formateurs, en effet, ont modifié leurs pratiques professionnelles, se sont impliqués dans leurs dispositifs et ont utilisé stratégiquement leurs marges de manoeuvre.

### • *L'implication et la responsabilité collective*

Elles constituent la première modification d'envergure des pratiques professionnelles des formateurs et elles ont été abondamment soulignées et exemplifiées par ceux-ci et par les responsables des organismes de formation. Ces thèmes de l'implication, de la motivation, de la place de l'acteur que les stagiaires doivent occuper dans la Formation Continue

sont des thèmes redondants dans les discours des politiques, les contenus des programmes et les propos des acteurs de la formation. Il n'est pas un partenaire ou un acteur qui n'en souligne l'importance et la nécessité. Ces thèmes constituent les réponses volontaristes et prescriptives que chacun oppose au constat d'une soi-disant démotivation des publics de la Formation Continue. Mais, le plus souvent, les acteurs qui tiennent ces propos se contentent de déplorer que les stagiaires « *ne veulent rien faire* » ou d'ordonner « *motivez-vous, bougez, faites des projets* », alors que, dans la formation à et par la recherche-action, « *les formatrices ne se sont pas contentées de dire, elles ont mobilisé les stagiaires ; la formation est devenue leur projet, leur affaire et ils se sont mobilisés, dynamisés alors que la plupart se trouvait dans des situations de galère... Et on a vérifié, par les résultats, les modifications de l'image de soi, le dynamisme, les effets sur l'environnement* » (BM, n° 51).

La gestion de l'ensemble de la démarche est devenue collective, les choix et les décisions qui engageaient la mise en oeuvre et le déroulement de la recherche-action étaient cogérés par les formateurs et les stagiaires : « *c'était eux qui revenaient au centre avec des informations, des questions et c'était ensemble qu'on élaborait le programme, la poursuite du travail... J'ai énormément appris du travail qu'ils ont mené, eux, sur le terrain* » (IC, n° 58). Cette situation, ce mode de travail pédagogique et cette organisation collective n'avaient rien de sécurisant pour les formateurs : « *et c'était même stressant parce qu'on avait l'impression d'aller tout le temps vers l'inconnu* ». Et cette situation était d'autant plus stressante qu'ils engageaient non seulement leurs responsabilités dans la recherche-action mais également la responsabilité d'un groupe en formation.

Collectivement responsables, formateurs et stagiaires ont modifié leur mode de travail ainsi, travailler sur des projets professionnels rend nécessaire la connaissance de l'environnement professionnel et social : « *mais cette connaissance était impossible à un individu isolé, les stagiaires se sont organisés collectivement pour réaliser ce travail et il faut souligner que ce qu'ils ont fait ensemble, leur organisation et leur dynamisme collectifs, les résultats auxquels ils sont parvenus, nous ont dépassés, ont dépassé les espoirs qu'on pouvait avoir* » (BM, n° 51). Dans ce cas de figure, ce n'était plus les formateurs qui enseignaient et les stagiaires qui apprenaient mais ils apprenaient ensemble et ils avaient, comme le soulignent Claire et Marc Heber-Suffrin, évaluant une recherche-action, une pratique pour leur réflexion et une réflexion pour leur pratique et « aucun ne pouvait annoncer par avance les fruits de la réciprocité et des échanges de savoirs (mais) c'est cette

ouverture qui a permis des fruits non prévus qui, à leur tour, ont enrichi le projet, les objectifs et les analyses »<sup>52</sup>.

Ainsi donc, le passage de l'individuel au collectif, la nécessité du collectif et de l'implication de chacun de ses membres pour assurer la réussite d'une action de formation conçue d'abord comme une action de socialisation, ont donc constitué une des modifications essentielles des pratiques professionnelles et un effet central de la formation à et par la recherche-action de type stratégique.

#### • *La nécessité du détour théorique et de la recherche*

Pour gérer ce passage de l'individuel au collectif, les formateurs du groupe expérimental ont modifié leurs modes de travail, d'une part, on l'a souligné, en développant les capacités d'organisation collective du groupe, en multipliant les initiatives à partir des situations de vie réelle de leurs stagiaires et, d'autre part, en fondant leurs pratiques sur la recherche. Ils ont, en effet, fondé l'action de formation sur l'observation et l'analyse de situations, sur l'acquisition de méthodes et techniques de recherche et sur l'appropriation de cadres de références conceptuels. Ils ont modifié les modes de préparation et d'organisation de leurs actions ; en bref, comme ils le soulignent, ils ont « *changé de fonctionnement* ».

Ces modifications de leur méthode de travail se fondent sur la recherche-action de type stratégique, par laquelle ils ont appris à réfléchir, à analyser, « *à apprendre par la recherche* » ; elle les a contraints à contrôler « *tous les paramètres de la recherche : les hypothèses de la première généralité, les indicateurs de vérification, les critères d'évaluation* ».

La formation a mis à leur service et au service de leur action et du changement attendu l'ensemble de ses connaissances et de ses outils - ou à tout le moins, l'ensemble des connaissances et savoir-faire de l'équipe enseignante - et ils ont appris ainsi « *à ne pas bricoler ; à lire ; à s'informer ; à acquérir des outils et des méthodes de travail, de réflexion et d'analyse* ».

Ainsi, la formation a facilité « le détour théorique » et les formateurs y ont repéré plus particulièrement trois types d'apports : ceux de la recherche-action, de la méthode d'analyse de situation et d'analyse stratégique et ceux des travaux de recherche de Sciences Humaines et, en particulier, ceux de sociologie.

De la sociologie, ils ont retiré un regard autre sur le fonctionnement économique et social global et ses contradictions mais aussi sur la façon dont ces contradictions, en ce qu'elles traversent les institutions, structurent les situations, ouvrent des marges de ma-

---

52 C. et M. Heber-Suffrin, cité par M.R. Verspieren, *op. cit.*, p. 311.



noeuvre pour des pratiques progressistes. Critique, l'approche sociologique visait une lucidité d'acteur plus aiguë et même si cela a « *décapé* » comme ils disent, « *c'est passé* ».

L'analyse stratégique, en proposant une méthode de réflexion et d'organisation de l'action, apportait alors les moyens d'user de la lucidité précédemment acquise. Il n'est guère étonnant, finalement, que ces deux acquis aient été particulièrement relevés. Dans le premier cas - en sociologie - on développait une conscience d'acteur critique, dans le second cas - par l'analyse stratégique - on proposait une méthode générale pour penser et conduire une action progressiste. Dans les deux cas, ce qui était au centre de ces acquis était le développement de capacités d'action.

Ce qui convenait au fait que les formateurs devaient mener de front une démarche de recherche et un projet d'action ; ainsi, non pas seulement « *apprendre par la recherche* » mais également « *apprendre par l'action* » et faire face à des contraintes extérieures multiples : « *au fur et à mesure que j'étudiais le projet puis que je le mettais en oeuvre, des problèmes différents apparaissaient ; il y avait des problèmes de financement, d'agrément ; des problèmes de rémunération et de statuts ; des problèmes d'organisation et de gestion pédagogique et il fallait tout gérer* » (CD, n° 56).

Bref, comme le souligne M.R. Verspieren, « gérer une recherche-action, c'est gérer la déstabilisation permanente » et l'effet le plus visible, c'est la transformation des « meneurs » de recherche-action, qui deviennent des « hommes-orchestres ». Devenir des hommes-orchestres, certes, mais encore faut-il qu'ils aient appris, peu ou prou, à diriger un orchestre et à le diriger « stratégiquement ».

#### • *La nécessité de l'analyse stratégique*

Dans la formation à et par la recherche-action, les formateurs s'étaient donc mis en recherche, d'une part, et en situation de conception et d'animation de dispositifs, d'autre part, mais ils durent également devenir négociateurs de projets s'ils voulaient que ceux-ci réussissent. Bref, les formateurs durent faire leur histoire dans des conditions surdéterminées par l'instabilité et la précarité. En effet, au bout de quelques mois de fonctionnement, un certain nombre d'entre eux ne bénéficiaient plus de crédit de fonctionnement et le matériel pédagogique prévu était rarement obtenu. Néanmoins, ils réussirent dans de telles conditions, à conduire leurs dispositifs, à développer des stratégies, à entraîner leurs stagiaires et à modifier leurs pratiques professionnelles. Certes, ce furent des stratégies pédagogiques et organisationnelles, limitées, individuelles le plus fréquemment, contextualisées, mais elles leur permirent de faire aboutir leurs dispositifs.

Et ces stratégies durent être analysées, ajustées au fur et à mesure de l'action : « *il a fallu analyser tout ce qui bougeait ; la recherche-action n'est jamais restée statique* »

(MC, n° 57). En effet, elle fonctionnait dans le temps et dans l'espace, au sein de conjonctures économiques, sociales et politiques et ses conditions de fonctionnement se modifiaient au fil du temps et faisaient apparaître de nouvelles situations, de nouveaux rapports de forces externes et internes auxquels il fallait faire face ou qu'il s'agissait d'utiliser.

A l'externe, les formateurs découvraient et analysaient la situation socio-politique, les rapports de forces entre les partenaires : les institutions qui refusaient d'accueillir les publics ; les rapports de pouvoir entre financeurs, correspondants et organismes ; les entreprises qui acceptaient de signer des contrats avec les Chambres de commerce et les refusaient aux organismes, etc. Bref, les stagiaires perdaient leur « naïveté », en réponse à ce qu'ils découvraient : ils réagissaient, ils calculaient, ils rusaient, ils contournaient et parfois lorsqu'ils étaient « jetés par la porte, ils rentraient par la fenêtre : le projet de recherche-action n'apparaissait pas comme tel dans le bilan de l'organisme, ça avait été refusé mais... l'ANPE nous avait demandé de participer à l'élaboration du nouveau cahier des charges des stages et nous avons inclus la démarche de recherche-action » (MC, n° 57).

Mais les rapports de forces et d'influences n'existaient pas seulement dans l'environnement ; ils existaient à l'interne des institutions et les formateurs découvrirent et analysèrent les fonctionnements « implicites », « cachés » de leurs structures. « Il y avait des problèmes de hiérarchie... de communication... des non-dits... sous couvert d'une organisation cool, il y a des problèmes de pouvoir... » (IC, n° 58). Il virent ainsi apparaître « concrètement » le fonctionnement de leurs organisations : « la division sociale du travail existait, elle était à l'oeuvre dans nos organismes. C'est une division technique et sociale du travail et les lignes hiérarchiques sont de plus en plus nombreuses. Il y a les équipes de direction, les responsables de département, les coordonnateurs, les animateurs et puis... il y a les intervenants. En bref, on s'apercevait que plus on concevait, moins on intervenait mais le travail avec les stagiaires, les discours des stagiaires dans un centre, c'est pour tant les formateurs qui en sont porteurs » (CM, n° 55).

Leur analyse visait l'organisation globale de leurs institutions : « Nos organismes sont malades de leur hiérarchisation en marche » et la stratification, la hiérarchisation à l'oeuvre parmi eux : « Entre les intervenants eux-mêmes, il y a hiérarchisation entre les types de contrats, les types de publics, le temps de travail et les matières enseignées : il y a le CDI et le CDD, le vacataire et même le CES<sup>53</sup> ; celui qui est à temps complet, à mi-temps ou en vacation de quelques heures ; il y a le référent et le formateur en bureautique qui s'adresse à des BEP et le formateur qui fait de l'accueil pour des publics Paque ou des bénéficiaires du RMI, etc. » (JMH, n° 71).

---

53 CDI : Contrat à Durée Indéterminée ; CDD : Contrat à Durée Déterminée ; CES : Contrat Emploi Solidarité.

Ils apprirent donc à analyser le mode de fonctionnement de leurs institutions, la place et les rôles qu'y tenaient les différents acteurs ; néanmoins, si cette analyse les a aidé à faire aboutir leurs projets, elle présentait aussi « *des dangers parce qu'elle pouvait nous isoler complètement ; on pouvait faire une gangue autour de soi et elle durcissait de plus en plus jusqu'à produire des phénomènes d'agression, de rejets, d'incompréhension, d'opposition pouvant aller jusqu'à l'exclusion* » (CM, n° 55). C'est pour ne pas en arriver là que l'analyse stratégique a été « *très profitable, parce que sinon, c'était foutu... l'analyse stratégique, on l'a vécue et on s'en ressert tout le temps* » (ML, n° 63).

L'analyse stratégique leur a donc permis de décomposer une action en ses composantes, de préciser les rapports entre ces diverses composantes sans oublier les affrontements, les renversements de tendances et d'alliances ; leur oubli pouvant être source de bien des déboires : « *d'une position d'alliance objective, la correspondante et l'équipe de direction sont passées à une position de neutralité qui est devenue, à certains moments, une opposition. Position que nous n'avions en aucune manière prévue... On n'avait jamais pensé que l'allié principal, porteur du projet, pouvait devenir un opposant et nous n'avions prévu aucune alternative* » (IC, n° 58).

Confrontés à de telles situations, les formateurs ont appris l'anticipation, l'utilisation des forces alliées, des marges de manoeuvre, la création de lieux de concertation. Ainsi l'analyse stratégique leur a permis « *d'établir la table de toutes les situations auxquelles ils pouvaient être confrontés* », de mieux analyser les situations et de mieux prendre en compte les positions novatrices ou conservatrices des différents acteurs de leurs organismes de formation et de la Formation Continue.

Ainsi donc, dans la formation à et par la recherche-action, les formateurs ont modifié leurs pratiques professionnelles, organisationnelles et pédagogiques. De l'analyse des besoins à la préparation et à l'évaluation d'un dispositif d'action, ils ont acquis la maîtrise, en acte, de l'ensemble des activités de formation. Ils ont été concepteurs, négociateurs, analystes, animateurs et évaluateurs de leur dispositif.

Ils ont mené l'ensemble des activités requises pour la conduite d'une recherche scientifique : analyse, question, hypothèses de recherche et d'action, indicateurs et critères d'évaluation. Ils ont acquis, investi, mobilisé, pour la recherche et pour l'action, des savoirs, méthodes et techniques des Sciences Humaines. Ils ont formalisé leurs résultats et produit des connaissances nouvelles. Ils ont analysé stratégiquement leurs situations, celles de leurs organismes, de leurs publics, ce qui leur a permis, d'une part, de mettre à jour et d'analyser les enjeux, les tensions, les contradictions du système et les résistances des acteurs et, d'autre part, d'utiliser leurs marges de manoeuvre et de négocier leurs projets. Ils ont modifié leurs représentations de la formation professionnelle continue et des idéologies

dominantes qui la traversent. Enfin, ils se sont mobilisés, impliqués dans leurs projets et ont mobilisé leurs publics faisant d'eux des acteurs sociaux capables d'intervenir sur les conditions qui sont les leurs et de les modifier.

Elle est, de ce point de vue, conforme au référent et par conséquent contribue à la satisfaction des besoins objectifs de formation des formateurs.

EFFETS PROFESSIONNELS	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement des connaissances, méthodes et outils des Sciences Humaines et des Sciences de l'Action pour :</li> <li>• questionner, analyser le processus de formation, les pratiques et viser la résolution de problèmes professionnels ;</li> <li>• maîtriser, en situation, l'ensemble des activités de formation ;</li> <li>• conduire une analyse stratégique, des négociations professionnelles, utiliser les contradictions du système et développer des marges de manoeuvre ;</li> </ul> <p>- au développement de professionnels plus informés, mieux orientés, ayant modifié leurs pratiques professionnelles et acquis des compétences polyvalentes par la conduite d'un projet guidé et contrôlé.</p>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explicitement au développement de capacités relationnelles et communicationnelles requises dans la gestion pédagogique et organisationnelle des groupes en formation.</li> </ul>

### c) Les effets de professionnalisation

En avril 1995, un courrier a été transmis aux 13 personnes concernées, il s'agissait de savoir ce qu'elles étaient devenues professionnellement, 10 mois après l'expérimentation, de connaître leurs fonctions, leurs responsabilités et les éventuels transferts de la recherche-action. Pour les présenter, on reprend les quatre sous-groupes élaborés en début de chapitre (cf. Les demandes, p. 278) : le sous-groupe des responsables d'action, responsables de services et conseillers en formation continue, le sous-groupe des coordonnateurs et animateurs de formation, celui des formateurs-pédagogues et le sous-groupe des formateurs en situation de grande précarité professionnelle (CES, fin de contrat).

### 1) *Les responsables de formation : des connaissances, des méthodes et l'élargissement de la recherche-action*

Ce sous-groupe était composé de quatre personnes en octobre 1992, ils sont trois en juin 1994.

- DL, qui n'osait pas s'inscrire dans le DUFA parce qu'elle avait une formation professionnelle « *en couture* » et n'avait « *jamais fait d'études* », a soutenu son mémoire de recherche-action en juin 1994, elle terminera son DUFA en juin ou décembre 1995.

Sur le plan professionnel, l'organisme où elle travaillait « *a disparu* » ; certains de ses salariés ont été embauchés par un autre organisme de la zone. Elle fait partie de ceux-là et est toujours responsable des actions d'incitation. Le groupe de stagiaires bénéficiaires du RMI qu'elle a encadré pendant l'expérimentation est toujours en formation : les personnes ont créé une association et un espace « Chico Mendes » qui sert de lieu d'animation écologique. En mars 1995, ils ont élargi leur travail vers les animations sportives et réalisent un chemin de grande randonnée qui relie l'espace Chico Mendes à la base régionale de Ohlain.

La formatrice se dit « *émerveillée* » des résultats obtenus, des transformations induites par la recherche-action. L'expérimentation a prouvé que des publics, à partir de leur situation, « *si galère soit-elle* », pouvaient modifier leurs attitudes, leurs représentations et leur environnement.

DL présente son parcours de formation comme un « *break* » après quinze ans d'expérience professionnelle, elle a pu « *enfin poser ses valises et réfléchir à sa pratique pédagogique et organisationnelle, réfléchir aux actions de formation, aux objectifs des publics, mettre en oeuvre des évaluations adéquates et, surtout, transmettre les méthodes de travail acquises en formation DUFA aux formateurs du service* ».

- CD est toujours responsable des actions d'alphabétisation et des formations « à projet » dans une Action Collective de Formation. Il n'a pas soutenu son mémoire de recherche-action mais pense que celle-ci lui a permis « *d'évoluer de façon formidable* » tant sur le plan de la lecture, de l'écriture que de l'investissement dans le travail.

Pour lui, les effets les plus importants de l'expérimentation se situent, d'une part, dans l'analyse de la situation socio-économique et de ses enjeux qui lui ont « *permis de donner sens* » à un certain nombre de faits de sa vie (engagement personnel, associatif, vécu professionnel, etc.) et, d'autre part, dans l'appréciation et l'analyse stratégique des situations professionnelles (alliés, opposants, rapports de forces, enjeux, etc.).

Concepteur de projet au démarrage de l'expérimentation, il a assumé la responsabilité du face à face pédagogique de son groupe, a mené avec ses stagiaires le projet de Recherche Scientifique Populaire qui a fait naître d'autres projets, culturels, sociaux, d'éducation permanente. Ce qui lui fait dire que « *c'est en faisant l'expérience de la recherche-action, en menant à bien un projet que l'on est capable d'en concevoir d'autres et c'est... ce qui s'appelle acquérir une pratique* ».

- CG, qui était responsable d'un service formation en octobre 1992, est devenue responsable du centre.

Sa recherche-action se poursuit : les stagiaires ont pris en charge l'animation et la gestion du Centre de Ressources de l'organisme. Ils l'utilisent, d'une part, pour résoudre leurs problèmes et se former et, d'autre part, pour y accueillir d'autres stagiaires, tenir les permanences, etc.

Ils sont « *les acteurs de la gestion et de l'organisation du lieu et les vecteurs de l'information sur la zone* » ; le centre accueille de plus en plus de public et l'on atteint « *par le bouche à oreille, l'effet d'écho souligné par Bertrand Schwartz à propos des Actions Collectives de Formation* ».

En outre, l'organisation et le fonctionnement du lieu-ressources ont modifié les pratiques du centre de formation qui l'utilise dans toutes les actions de formation, le présente aux nouveaux stagiaires et prévoit « *des plages d'autoformation et d'auto-documentation guidées par les stagiaires de la recherche-action* ».

On constate des convergences entre ces trois responsables d'action ou de centre de formation : leurs recherches-actions se poursuivent, les publics sont toujours présents dans l'organisme et les actions ont été modifiées, ou amplifiées.

Dans l'expérimentation, ils ont fait « *l'expérience des possibles et même... de l'impossible* » ; en effet, en début de recherche-action, « *ils n'y croyaient pas* » : ils ne croyaient pas à la gestion d'un Centre de Ressources par les stagiaires, à la Recherche Scientifique Populaire, à une opération Santé et Qualification pour des publics bénéficiaires du RMI.

Mais le travail réalisé avec les stagiaires, l'implication de ceux-ci et leurs prises de responsabilité les ont convaincus : les stagiaires peuvent modifier leurs représentations, transformer leurs situations, devenir « *acteurs* » de leur environnement et transformer celui-ci.

En fait, il manquait à ces responsables, « *des connaissances théoriques, pour se resourcer, pour sortir du quotidien* », une méthode de travail et des outils d'analyse pour mener leurs tâches « *avec plus de rigueur et d'efficacité* ».

Les unités disciplinaires du DUFA et la méthode de recherche-action leur ont fourni ces méthodes, ces connaissances et ces outils ; la conduite d'un dispositif expérimental, innovant leur a permis de faire l'expérience de la recherche-action et, suite aux résultats obtenus, d'envisager la reconduction et l'élargissement de la démarche pour former les formateurs de leurs institutions. Tous les trois, pour ce faire, souhaiteraient la poursuite d'une démarche de recherche-action ou d'un travail de réflexion collective.

## **2) *Les coordonnateurs et animateurs de formation : échec de la recherche-action et abandon de la formation***

Ce sous-groupe était composé de cinq coordonnateurs en octobre 1992, ils ne sont plus que deux en juin 1994, les trois autres ont quitté le dispositif en septembre 1993.

- MHB était coordonnatrice des actions d'incitation de son centre de formation, elle a poursuivi son DUFA et l'expérimentation jusqu'en juin 1994 mais n'a pas soutenu son mémoire. Suite à des restructurations diverses de son organisme de formation, elle décide de quitter la formation continue et est, depuis septembre 1994, enseignante de formation initiale dans un établissement privé.

VB, responsable d'une antenne de suivi-accueil-orientation, a également décidé de quitter son organisme de formation ; bénéficiant d'un Congé Individuel de Formation, il est entré en DESS, option Responsable de Formation.

Selon lui, c'est l'expérimentation et la recherche-action qui lui ont permis de faire le choix « *d'un parcours de formation qualifiante* ».

Dans la démarche de recherche-action, il a acquis une méthode de travail rigoureuse, des capacités de lecture et d'écriture et a été initié à une démarche de recherche qu'il aurait souhaité poursuivre en DESS « *mais la recherche-action y est tabou* ». Outre la méthode de travail, il souligne que l'expérimentation l'a rendu « *plus attentif à la situation des publics en formation* » et lui a permis « *d'analyser plus finement les situations multipartenariales de la formation continue et les interactions des différents acteurs (analyse stratégique)* ».

Ce groupe de coordonnateurs et d'animateurs de formation occupe une position très particulière dans l'expérimentation ; c'est, en effet, dans ce groupe qu'on enregistre le plus grand nombre d'abandons, non seulement de la formation à et par la recherche-action, mais aussi de la formation d'adultes.

Sans information plus précise, il n'est guère facile d'expliquer cette situation. Cependant, un fait particulier mérite attention : les trois coordonnateurs qui ont interrompu la formation avaient été pressentis par la Commission d'Admission du DUFA pour participer à l'expérimentation ; leurs institutions n'étaient pas particulièrement intéressées par la démarche et s'étaient contentées d'entériner la décision de leurs salariés.

Ceux-ci, de leur côté, avaient-ils mesuré l'ampleur du travail qui leur serait demandé à la fois dans la recherche-action et dans le DUFA ? Il faut, en effet, souligner que trois d'entre eux ont quitté non seulement la recherche-action mais aussi le DUFA.

Des entretiens approfondis permettraient de connaître les raisons de ces abandons, cependant, ce groupe montre à l'évidence que le volontariat et l'implication des professionnels et, dans une moindre mesure, des organismes de formation sont nécessaires à la conduite d'une recherche-action.

### ***3) Les formateurs-pédagogues : formation diplômante et effets professionnels clivés***

Six personnes composaient ce sous-groupe ; cinq d'entre elles sont toujours présentes dans le dispositif en 1993-1994 et toutes les cinq ont soutenu leur mémoire de recherche-action en juin 1994.

- IC et MC travaillaient dans le même organisme d'éducation permanente ; toutes les deux ont été licenciées pendant l'expérimentation et toutes les deux ont retrouvé un emploi ; l'une à Lille, l'autre en Guyane Française.

IC est formatrice-référente d'un dispositif de lutte contre l'illettrisme mais elle y fait surtout « *du face à face pédagogique, sans moyen pédagogique spécifique pour mener son travail* ». Cependant, note-t-elle, avec humour, « *son mémoire de recherche-action intéresse beaucoup ses employeurs qui le lui empruntent pour en prendre connaissance et le lui rendent sans l'avoir lu parce qu'il est trop... épais et... trop intéressant pour être lu en diagonale* ».

La recherche-action n'a pourtant pas disparu de ses projets puisque la démarche intéresse un de ses amis, responsable d'action sociale, qui souhaite former son équipe d'éducateurs à la recherche-action et utiliser, pour rendre le travail plus efficace, le cadre hypothétique général, le carnet de bord, l'entraînement mental, etc.

Bref, il souhaite que les éducateurs acquièrent la démarche et la réutilisent pour élaborer leurs projets d'action sociale. Il demande donc à IC de former l'équipe d'éducateurs



et celle-ci, « *tout en ayant très peur de la commande, a très envie de relever le défi* » et souhaite notre appui..

MC à déménagé en Guyane française en août 1994.

La formation continue, souligne-t-elle, « *en est, là-bas, à ses débuts* » et les responsables et formateurs « *ont ouvert de grands yeux* » lorsqu'elle leur a présenté la recherche-action.

Titulaire d'un DEUG de droit et du DUFA, elle a été recrutée sur un poste de responsable de la formation en alternance dans une ASFO<sup>54</sup>. Elle a créé une petite équipe avec deux responsables de formation intéressés par la démarche et tente d'y impliquer les formateurs et les stagiaires, mais « *c'est dur, très dur parce que les formateurs n'ont jamais envisagé d'impliquer leurs publics, que ceux-ci sont totalement sous-informés et que la situation de pluriculturalité n'arrange pas les choses* ».

Cependant, « *elle... se souvient* », relit et réutilise l'ensemble des enseignements de recherche-action : la situation initiale insatisfaisante, les marges de manoeuvre, l'analyse stratégique, l'action collective, etc.

Elle se dit « *imprégnée de la méthode* » et souhaiterait la mise en place « *en métropole* » d'un groupe de suivi qui lui permettrait de « *bénéficier de piqûres de rappel, de mettre en commun des pratiques et des stratégies, de rester dans une dynamique formative, de se ressourcer car... la Guyane, c'est loin et... une seule recherche-action, c'est frustrant* ».

CM est toujours formateur dans un Institut d'Éducation Permanente ; un an après la formation, il estime avoir « *enfin du temps pour souffler, pour se calmer* ».

Le passage par l'Université, la formation à et par la recherche-action de type stratégique lui avaient, dit-il, donné « *la grosse-tête* », lui avait fait « *cultiver un syndrome d'élite, de suffisance* » qui l'avait fait « *planer au-dessus des réalités professionnelles et personnelles* » et l'avait fait « *se fritter* » avec l'ensemble de l'équipe pédagogique de son institution.

La méthode de recherche-action lui apparaît « *trop lourde et trop rigoureuse* » pour des professionnels en exercice, mais il réutilise plusieurs outils et méthodes : la délimitation d'une situation insatisfaisante, la formulation d'hypothèses d'action, de critères d'évaluation ; il ne « *veut plus parler de recherche mais d'action réfléchie et contrôlée* ».

---

54 ASFO : Association pour Formation Professionnelle des Adultes.

Dans sa pratique, il réutilise surtout les concepts de qualification sociale et d'implication qui sont devenus « *les chevaux de bataille* » de son action et qu'il a utilisés dans un « *gros projet d'action sociale collective* ».

Jugeant que, pendant la recherche-action, il avait « *beaucoup parlé... beaucoup et mal fonctionné* », il déclare en avril 1995, s'être re-stabilisé, réinscrit dans sa structure et y être plus efficace, pour le public d'abord, mais aussi dans l'équipe pédagogique, dans laquelle il « *se positionne en silence, il analyse davantage, en utilisant, à bon escient, les points de vue et les avis de ses collègues* ».

ML et VZ travaillent dans le même organisme de formation ; elles sont toutes deux obtenues le DUFA ; l'expérimentation leur a permis de devenir « *des professionnelles* » et l'enseignement leur a « *dévoilé l'autre face du miroir de la formation continue* ».

Cependant, en avril 1995, elles se sentent « *frustrées* » car sous-employées dans leur institution où elles ne peuvent mettre en oeuvre leurs capacités. Leur sujet de recherche-action est à l'ordre du jour dans leur organisme (articulation du CFI et du Contrat de qualification) « *comme une grande orientation* » mais ce sont d'autres personnes qui en ont la responsabilité.

De plus, elles se sentent « *en décalage* », elles ne sont plus « *sur la même longueur d'ondes que leurs collègues* » et pour éviter la marginalisation de l'équipe pédagogique, elles font « *abstraction du DUFA, se collent au profil des autres formateurs, se confondent avec la masse, etc.* ».

L'expérimentation leur avait « *ouvert des horizons qui se sont vite refermés* » devant elles ; pourtant leurs compétences sont utilisées puisqu'on leur demande des réalisations : textes, bilans, projets, mais « *ceci reste dans la plus grande discrétion* ».

Elles souhaiteraient la création d'un groupe d'analyse ou d'un groupe de suivi qui leur permettrait de poursuivre le travail de réflexion et de « *lutter contre la solitude* ».

En s'inscrivant dans le dispositif expérimental, les formateurs-pédagogues attendaient une qualification professionnelle et un diplôme universitaire, qui viendraient valider un métier appris « *sur le tas* » ; ils se déclaraient, en outre, intéressés par l'expérimentation parce que celle-ci concernait leurs pratiques.

Contrairement au groupe des coordonnateurs, ce groupe de formateurs-pédagogues a atteint ses objectifs et ses participants ont validé leur formation ; trois d'entre eux ont obtenu le DUFA et les autres l'obtiendront en juin 1995.

La formation leur a donc permis de se qualifier, d'acquérir une méthode et des outils de travail qu'ils réutilisent. Il importe de souligner que ce groupe était constitué de formateurs choisis et soutenus par les organismes de formation, même si ce soutien ne s'est pas

poursuivi tout au long de l'expérimentation puisque trois personnes ont été licenciées avant la fin de la formation. Cependant, leur situation professionnelle s'est stabilisée puisque chacune a retrouvé un emploi de formateur, de responsable pédagogique ou de correspondant en Mission Locale.

Pour chaque personne, il y a eu plus ou moins élargissement des responsabilités professionnelles ou extra-professionnelles ; pourtant, la situation apparaît difficile pour deux formatrices qui, pour ne pas être exclues de l'équipe pédagogique de leur institution, se sentent contraintes de « taire » leur DUFA et leur expérimentation de recherche-action. Mais, affirment-elles, elles ne « *perdent pas courage et n'ont pas l'intention de s'arrêter en si bon chemin* ».

#### **4) *Les formateurs en situation précaire : formation diplômante et stabilisation professionnelle***

Ce sous-groupe était constitué de trois personnes en situation professionnelle difficile ou précaire (contrat précaire non renouvelé, contrat-emploi-solidarité et congé de longue maladie) ; elles sont toujours trois à la fin de l'expérimentation et deux d'entre elles ont soutenu leur mémoire de recherche-action.

- MP était enseignante en mathématiques depuis près de 20 ans ; elle prépare le DUFA pendant un congé de longue maladie et réalise son expérimentation auprès de publics jeunes du dispositif Paque. Les enseignements et la méthodologie de la recherche-action modifient « *fondamentalement* » son mode de travail pédagogique ; en effet à l'ENNA, elle a appris à « *faire un cours modèle : 20 minutes pour l'interrogation et la correction des exercices et 10 à 15 minutes de travail en commun sur des exercices à réaliser* » ; dans la recherche-action, elle « *prend conscience de l'existence des publics, de leur situation, de leurs problèmes, de leur aversion pour les mathématiques* » et elle décide de modifier ses modes d'enseignement et de travailler à partir des difficultés, des préoccupations, des situations de la vie quotidienne et des centres d'intérêt des jeunes. La recherche-action a constitué, pour elle, un « *bouleversement pédagogique et une remise en question de 27 années de fonctionnement dans l'Education nationale* ».

Après une tentative difficile auprès de jeunes scolarisés en septembre 1994, elle envisage d'intégrer un GRETA en septembre 1995 et mettre en place des modules de mathématiques auprès d'adultes en difficulté.

- CL avait connu une situation de chômage dès les premiers mois de l'expérimentation, suite à la non-reconduction de son contrat de travail. Actuellement, elle a retrouvé un emploi de formatrice-référente en APP et elle bénéficie d'un contrat à durée déterminée. Elle a obtenu son DUFA et est actuellement en Licence de Sciences de l'Education. Elle poursuit ses lectures en Sciences Humaines et envisage de poursuivre sa formation en DESS.

Dans l'exercice de sa profession, elle ne réutilise pas la démarche de recherche-action mais le DUFA et l'expérimentation ont modifié son mode d'approche de la formation professionnelle continue et son positionnement institutionnel : elle est « *moins naïve qu'auparavant et analyse les situations professionnelles, les points de vue, enjeux et positions des professionnels des différentes instances avec lesquelles elle travaille* ». Comme d'autres stagiaires du groupe expérimental, elle se sent « *en manque* » d'un groupe de réflexion et d'analyse des pratiques qui lui permettrait de poursuivre le travail commencé dans l'expérimentation.

- MR était en CES au début de l'expérimentation puis vacataire pour terminer sa recherche-action. Elle a obtenu un emploi de formatrice en contrat à durée déterminée grâce à son mémoire de recherche-action : son projet de suivi collectif de publics en grande difficultés a intéressé un directeur de Centre de Ressources lillois qui avait lui-même comme projet de développer, de manière collective et dynamique, la fonction accueil-suivi-orientation de son institution.

Elle est responsable de cette fonction mais aussi d'un atelier de recherche d'emploi et des modules d'orientation de son centre. Elle a restructuré la fonction accueil dans l'organisme, anime des réunions mensuelles avec les partenaires de la zone et « *poursuit les lignes directrices de sa recherche-action : suivi régulier des publics, élaboration de projet, information et coordination des actions de formation, des opportunités, etc.* ».

De plus, elle participe à de nouveaux projets dans sa structure et met à disposition de ses collègues la démarche de recherche-action. En bref, souligne-t-elle, la formation à et par la recherche-action de type stratégique lui a « *appris son métier et lui a permis de développer l'analyse des situations et... l'esprit critique, ce qui est parfois difficile à vivre* ».

Ces trois personnes, en s'inscrivant dans l'expérimentation, aspiraient à stabiliser leurs situations professionnelles et à mener des projets. Elles ont atteint les objectifs visés puisque d'eux d'entre elles, après avoir connu une situation de chômage, bénéficient de contrat à durée déterminée et que la troisième a mené à son terme le projet de recherche-action qu'elle avait élaboré et qui lui permettait, comme elle le souhaitait, de « *faire quelque chose et de se réinscrire dans un avenir professionnel* ».

De manière globale, en avril 1995, onze personnes sont en emploi (dont une a quitté la Formation Professionnelle Continue) et deux personnes sont en congé individuel de formation ou congé de reconversion. Par ailleurs, quatre stagiaires avaient connu, pendant la formation, des périodes de trois à six mois de chômage.

Ces éléments de satisfaction sont aussi à relativiser dès lors que six formateurs sont toujours employés sur contrats à durée déterminée. Pour eux, les effets de professionnalisation concernent l'emploi mais non l'accès à une véritable stabilisation professionnelle.

On peut, sous forme de tableau (voir page suivante), synthétiser les résultats obtenus, on fait figurer dans la première colonne les formateurs informés par leurs institutions, dans la seconde, les formateurs inscrits individuellement et dans la troisième, les formateurs informés par les enseignants du DUFA.

Bien que toute preuve statistique soit d'emblée exclue, faute d'effectifs suffisants, quelles informations pourrait-on en extraire ?

Selon les modes de recrutement, les formateurs pressentis par leurs institutions sont au nombre de 11 au démarrage de la formation, ils sont encore 9 (82%) en septembre-octobre 1993 et 7 d'entre eux soutiennent leurs mémoires et obtiennent le DUFA (64%).

Les inscrits à titre individuel et les formateurs pressentis par les enseignants du DUFA sont au démarrage de la formation au nombre de 7, ils sont encore 4 (57%) en septembre-octobre 1993 et un seul d'entre eux (14,3%) soutient le mémoire de recherche-action et obtient le DUFA ;

La probabilité de terminer le DUFA, varie donc selon les modes de recrutement.

Manifestement la voie à privilégier pour conduire une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique dans le DUFA, serait celle d'un recrutement co-organisé entre l'Université et les organismes de formation.

Si on considère ensuite les résultats obtenus selon les responsabilités et statuts professionnels, on relève :

a) que **les responsables et conseillers en formation continue**, au nombre de 4 à l'entrée en formation, sont encore 3 en seconde année (75%) mais que seul l'un d'entre eux soutient le mémoire et obtient le DUFA (25%). Si on croise cette donnée avec le mode de recrutement, le taux de réussite est d'un sur trois quand l'organisme était partie prenante et s'avère égal à zéro dans les deux autres cas ;

**Tableau n° 7 - Fonctionnement du groupe expérimental (septembre 1992-juin 1995)**

	Septembre - Octobre 1992				Septembre - Octobre 1993				Mémoire soutenu				DUFA obtenu - juin 1995			
	Organ. form.	Inscrip Indiv.	Inform Ens. DUFA	Total	Organ. form.	Inscrip Indiv.	Inform Ens. DUFA	Total	Organ. form.	Inscrip Indiv.	Inform Ens. DUFA	Total	Organ. form.	Inscrip Indiv.	Inform Ens. DUFA	Total
<b>Sous-groupe n° 1</b> resp. form. et conseillers en FC	3	1	-	4	2	1	-	3	1	-	-	1	1	-	-	1
<b>Sous-groupe n° 2</b> Coordonnateurs, animateurs	1	2	2	5	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Sous-groupe n° 3</b> Formateurs, pédagogues	6	-	-	6	5	-	-	5	5	-	-	5	5	-	-	5
<b>Sous-groupe n° 4</b> Formateurs en situation précaire	1	1	1	3	1	1	1	3	1	-	1	2	1	-	1	2
<b>TOTAL</b>	11	4	3	18	9	3	1	13	7	-	1	8	7	-	1	8

b) que **les coordonnateurs de dispositifs**, au nombre initial de 5 ne sont plus que 2 en septembre-octobre 1993 et qu'aucun d'entre eux ne soutient le mémoire de recherche-action. L'échec est ici maximal mais il faut aussi noter qu'un seul coordonnateur bénéficiait initialement du soutien, de l'engagement d'un organisme de formation ;

c) que **les formateurs-pédagogues**, non précarisés, sont 6 en début de formation, qu'ils ont tous été pressentis par leurs institutions, que 5 d'entre eux sont encore présents en septembre-octobre 1993 et qu'ils soutiennent tous les 5 leurs mémoires de recherche-action et obtiennent le DUFA (83%) ;

d) que **les formateurs-pédagogues, en situation précaire**, sont au nombre de 3, répartis également selon les trois modes de recrutement. Ils sont toujours 3 en septembre-octobre 1993 et 2 d'entre eux soutiendront leurs mémoires de recherche-action (66%).

Les conditions les plus favorables pour s'engager et mener à terme l'expérimentation de formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, s'énonceraient ainsi :

1) Formateurs-pédagogues, non précarisés - au moins initialement - dont la candidature est suscitée par l'organisme de formation employeur : 6 au départ, 5 diplômés à l'arrivée ;

2) Formateur-pédagogue, précarisé, dont la candidature est suscitée par l'organisme de formation, un au départ, un diplômé à l'arrivée ;

3) Formateur-pédagogue, précarisé, dont la candidature résulte d'une information-sensibilisation des enseignants du DUFA, un au départ, un diplômé à l'arrivée ;

4) Responsables de formation et conseiller en formation continue dont la candidature est suscitée par l'organisme de formation, trois au départ, un diplômé à l'arrivée ;

5) Coordonnateurs-animateurs de dispositifs dont la candidature est suscitée par l'organisme de formation, un au départ, aucun à l'arrivée.

Mode de recrutement, d'une part, situation et responsabilités professionnelles d'autre part, joueraient ici de façon complémentaire.

Être sollicité par une institution reste un plus ; avoir, individuellement, à gagner en terme d'emploi stable, d'élargissement des responsabilités (sous-groupe 3 et 4) constituerait un deuxième facteur de mobilisation et d'implication dans la formation.

Le recrutement, hors organismes de formation, conduit à l'échec, l'entrée en formation, sans enjeux de développement ou de sécurisation professionnels ne permet pas d'accrocher véritablement l'objectif de certification.

#### d) Les effets sociaux

Pour exemplifier les effets sociaux de la formation à et par la recherche-action, on peut reprendre in extenso la description qu'une formatrice du groupe fait de l'action-santé qu'elle a menée auprès de publics bénéficiaires du RMI : « *l'objectif du Conseil Général, c'était la responsabilisation à la santé, mais, en fait, ça voulait dire faire en sorte que les bénéficiaires aillent faire un bilan de santé. Alors, avant la recherche-action, on avait bâti un programme dans ce sens avec intervention de médecins, dentistes, cours de physiologie, etc. Et pour nous, la santé c'était une démarche individuelle et il fallait pousser les publics à accepter de la faire. Avec la recherche-action, on a décidé de partir des demandes des publics avec l'objectif de les dépasser progressivement et collectivement. De fait, il n'y avait aucune demande concernant la santé, mais des demandes concernant l'environnement, la nature. Alors, on a démarré là-dessus et il y a eu des opportunités : des sorties, une journée sur la nature à Olhain, la rencontre avec l'association Chico Mendes de Sauvegarde de l'environnement. Les problèmes de santé sont revenus, par des biais, une discussion dans l'action, un échange. Le groupe discute et s'il le souhaite, on en parle avec une association, un intervenant. Et on s'aperçoit que les problèmes de santé sont moins nombreux qu'au début (ce qui ne veut pas dire qu'il n'y en ait pas) mais il y a eu évolution dans et par le groupe et par les actions qu'il réalise. Ils se sont créés en association aujourd'hui, ils ont rencontré le maire pour le prêt d'un terrain communal. Ils font des interventions dans les écoles, les élèves viennent découvrir l'environnement, la faune, la flore ; les stagiaires ont été formés et sont devenus animateurs du lieu. Les modifications sont là : eux sont transformés, ils ont modifié leurs représentations d'eux-mêmes et l'environnement, la commune, les assistantes sociales, le maire, les institutrices, ont également modifié les représentations qu'ils avaient de ces personnes. Jamais on n'aurait pensé travailler comme ça et c'est avec eux que tout a été fait » (DL, n° 59).*

Cette citation un peu longue, est riche d'enseignement, d'abord sur les modifications de pratiques pédagogiques des formateurs qui ont utilisé ce que Paul Demunter nomme « la position dialectique (et non médiane) qui consiste à prendre en compte les problèmes et les demandes, à y répondre lorsque c'est possible tout en conduisant à la prise de conscience de besoins objectifs de formation »<sup>55</sup> et la qualification sociale constitue l'un des trois besoins objectifs de formation (avec la formation professionnelle et la formation générale de base)<sup>56</sup>.

55 Paul Demunter, Action Collective de Formation, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, n° 19, novembre 1991, p. 78.

56 Cf., Tome I, Chapitre I.



Ensuite, c'est dans cette démarche de qualification sociale qui intègre et dialectise l'individuel et le collectif qu'ont été traités, de manière incidente, pourrait-on dire, les problèmes de santé rencontrés par les publics.

Mais ils ont été traités, par le groupe et/ou l'individu, quand ceux-ci en ont exprimé le besoin, en ont fait la demande et non par imposition ou par décret (le texte de loi concernant le RMI annonce la prise en charge des problèmes de santé par les bénéficiaires).

Enfin, on retrouve, dans cette citation, l'expression « *c'est avec eux que tout a été fait* », qui fait écho à celle que martelait Bertrand Schwartz<sup>57</sup> en 1981, à propos des jeunes « Rien ne sera fait sans eux ».

La recherche-action a donc bien modifié les positions, représentations et pratiques des formateurs, d'une part, et des stagiaires, d'autre part, faisant des uns et des autres des acteurs sociaux, capables de modifier, à partir de leurs situations et conditions réelles d'existence, les rapports sociaux à l'oeuvre dans leur environnement.

Dans un certain nombre d'organismes, les recherches-actions se sont poursuivies et parfois même se sont développées : « *le projet qu'on a mis en place a été étendu ; il a été repris par la municipalité et le député-maire a annoncé l'intérêt de créer trois lieux d'accueil des publics dans la commune* » (BD, n° 52) ; « *l'expérimentation en tant que telle est terminée mais nous poursuivons le travail avec le formateur ; c'est une continuité et un développement de ce qui s'est passé ; on a plusieurs opportunités : la mise en place d'un centre de ressources de type multimédia, en co-gestion, qui serait la poursuite de la recherche-action... Et puis, une opportunité avec la mise en oeuvre d'une école supérieure de communication à l'échelon européen pour laquelle il conviendrait de créer une banque de données et, là, on peut proposer un projet 'Jeunes en difficultés' et c'est à nouveau la recherche-action... Notre président, qui n'est pas vraiment rentré dans la recherche-action mais qui a été informé, crée maintenant, au bon moment, des connexions pour qu'on puisse rebondir* » (PD, n° 50).

De fait, la formation à et par la recherche-action de type stratégique a été, de manière générale, reconnue et valorisée par l'ensemble des acteurs qui s'y sont impliqués ; pour la plupart des responsables des organismes, elle a constitué une formation « *intense et rigoureuse qui a contribué à faire de nos salariés de vrais professionnels, qui ont acquis de nouvelles capacités de sérieux, d'investissement, une puissance de travail et maintenant on sait qu'à ces formateurs-là, on peut confier des responsabilités, du travail organisationnel, des dispositifs lourds* » (BM, n° 51). Ils enregistrent, en situation, les modifications qu'elle

---

57 B. Schwartz, *L'Insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 1981, 146 p..

a induite et les résultats qu'elle a produits ; ils ont vu et mesuré les retombées de la recherche-action dans l'organisme « *c'est un événement dans la vie d'un centre* », et ils comparent ces résultats à ceux d'autres formations de formateurs. Ils ont eu des formateurs inscrits en DUFA et trouvent que la formation a été très intéressante pour développer la réflexion, le mode de raisonnement et une approche des problèmes de la Formation Continue mais qu'elle est restée individuelle et n'a généré ni modification des pratiques, ni action dans le centre. Ils ont eu également des formateurs dans le DUFC et regrettent, là aussi, que la formation soit restée individuelle et qu'elle ne modifie que le seul fonctionnement du formateur. « *Tandis qu'avec la recherche-action, le retour sur l'organisme était immédiat ; c'était l'action qui était menée* » (EM, n° 53).

Pour eux, que l'équipe pédagogique ait été ou non impliquée, associée, « *ne change rien* » car elle a été informée et surtout a vu les résultats auprès des publics : « *ce qu'on peut dire, c'est que, par contrecoup, et même pour les opposants, la recherche-action a eu des retombées et qu'elle a modifié les équipes pédagogiques* » (PD, n° 50).

Cette visibilité des retombées de la formation à et par la recherche-action, est valorisée, dans ses aspects positifs, par les responsables comme elle peut l'être par tout employeur soucieux de constater les résultats tangibles d'une formation qu'il finance. Mais on verra ultérieurement que cette valorisation des effets pédagogiques, organisationnels et professionnels des recherches-actions n'a pas été exempt de tensions et d'ambivalences.

Néanmoins, le dispositif expérimental a constitué, pour eux, une formation originale par son souci de se fonder sur les pratiques et conditions d'exercice professionnel des formateurs ; une formation professionnelle qui leur a permis d'apprendre « *le métier* », de mener un projet d'intervention qui intéressait les institutions et de mobiliser, pour ce faire, des connaissances, méthodes et outils des Sciences Humaines. Il a constitué un dispositif qui les a intéressés dès lors qu'ils confrontaient, avec leurs salariés, les informations, les connaissances, les questions que la formation générait : « *en tant que responsable, je peux dire que cette expérimentation m'a fait réfléchir, m'a renvoyé au mode d'organisation de la structure, à ce que je n'avais pas pensé, à ce qu'il serait intéressant de creuser* » (BD, n° 52). En bref, dans ces cas très favorables, la recherche-action a enrichi aussi les responsables, a été l'occasion de moments de co-formation entre les responsables et leurs salariés ; ce faisant, de nouvelles relations professionnelles, plus ou moins ambivalentes, ont été nouées.

La formation à et par la recherche-action, pour être formative, est aussi intensive et lourde à gérer, à vivre, à supporter : « *quand je suis entrée en formation, mon bébé avait quatre mois. Pendant la formation, j'ai beaucoup travaillé, beaucoup réfléchi, c'était un travail à temps plein, plus la formation ici au CUEEP : ça me faisait beaucoup d'heures de*

*travail, de recherche, de travail personnel et de travail au Centre. Pendant plusieurs mois, j'ai énormément culpabilisé : je n'ai pas vu beaucoup mes enfants, mon bébé, ma famille. Cette impression de lourdeur, je l'ai traînée tout au long de ces deux années... Et maintenant, je découvre mon bébé mais... il a deux ans ».* (IC, n° 58)

Nombre de formateurs et de responsables d'organismes font le constat de l'aspect chronophage de la recherche-action ; certains responsables ont eu l'impression de ne plus voir leurs formateurs : « *elle n'était plus jamais dans son bureau ; plus jamais dans l'organisme et pourtant, elle n'arrêtait pas de travailler* » ; et les formateurs, de leur côté, ont eu l'impression de passer leur temps à courir, notamment de courir après le temps et d'être toujours en retard, toujours « *en décalage, dans la gestion de l'action, de la formation, des apprentissages, des travaux de validation* ». Bref, articuler temps de recherche et temps d'action n'est pas chose aisée tant les paramètres à prendre en compte sont nombreux.

La gestion du temps a été, de fait, source de problème à toutes les phases de la formation ; dès la première phase, certains projets ont pris du retard pour des raisons diverses et la formation qui devait accompagner et guider l'action s'est trouvée en décalage : les outils et technique transmis n'étaient pas toujours adéquats avec les situations des formateurs. S'ils s'appliquaient aux projets de certains, ils arrivaient trop tôt pour d'autres.

Il s'avérait difficile de gérer le temps d'élaboration et de négociation des recherches-actions qui dépendent de facteurs multiples, aussi bien internes qu'externes aux organismes de formation. Le plus souvent, chaque situation devenait un cas d'espèce et la formation, ne pouvant répondre à chacun de ces cas, complexifiait le travail des formateurs.

En outre, les formateurs devaient gérer, à la fois, leurs recherches-actions et l'ensemble des problèmes qu'elles posaient et la formation DUFA qu'ils suivaient par ailleurs.

De fait, ces deux dispositifs sont restés parallèles et, peu ou prou, « *en tension* ».

Pour les formateurs, il y a eu, d'une part, ce qu'ils nomment le « *DUFA triste* » qu'ils suivent comme tous les stagiaires du DUFA (les unités de psychologie, de philosophie et une filière professionnelle) et, d'autre part, le « *Groupe Expé* » dans lequel ils regroupent les unités de recherche-action, d'analyse des pratiques et les unités de sociologie. Les enseignements de sociologie placés le même jour que ceux de recherche-action et d'analyse des pratiques accueillent la majorité des formateurs de l'expérimentation mais aussi d'autres formateurs. Ce choix traduisait la volonté de l'enseignant de sociologie de s'associer étroitement à l'expérimentation. Les objectifs des enseignements étaient inchangés mais une partie des contenus prenait explicitement en compte les préoccupations professionnelles des formateurs engagés dans la recherche-action.

Ils participent au « *DUFA triste* » parce qu'ils y sont obligés pour l'obtention du diplôme mais ils le perçoivent comme « *une formation scolaire, théorique, de culture générale* ».

*rale... qui leur a permis d'acquérir des connaissances diverses en sciences humaines* ». Ils s'y ennuiant un peu, surtout lorsque l'enseignant n'articule pas ses cours à la formation d'adultes ou lorsque les unités ne sont pas articulées entre elles.

Pour les enseignants engagés dans l'expérimentation, il y a eu « tension » entre le dispositif expérimental, co-évalué par les enseignants et les formateurs, et le DUFA, formation diplômante, évaluée par les seuls enseignants. Dès lors, en effet, que le collectif de recherche faisait le choix, pour qualifier les formateurs, d'inscrire l'expérimentation dans le DUFA, en vue de sa généralisation, le dispositif de formation à et par la recherche-action de type stratégique apparaissait contradictoire ou, pour le moins, ambivalent. La formation à et par la recherche-action de type stratégique, à l'instar du MTP3 de Marcel Lesne<sup>58</sup> induit une évaluation, une co-évaluation de « l'oeuvre » conjointement conduite par les formateurs et les stagiaires.

En inscrivant la formation à et par la recherche-action de type stratégique dans une formation diplômante, on induisait, qu'on le veuille ou non, une évaluation terminale qui procède de l'enseignant et du MTP1 de Marcel Lesne<sup>59</sup> même s'il y a, dans la conduite pédagogique, un travail coopératif intense.

En d'autres termes, si l'on poursuit un objectif qualifiant pour les stagiaires et l'obtention d'un diplôme, l'évaluation ne peut venir de l'action, elle émane des enseignants et sanctionne un « mémoire » de recherche-action, c'est-à-dire, un travail élaboré selon des normes universitaires.

La sanction ne vient pas de l'action, réussie ou non, mais du jugement de valeur porté sur un travail d'exposition et d'analyse d'une recherche-action et de ses résultats.

De sorte que deux cas extrêmes pouvaient se présenter (et se sont, de fait, présentés dans l'expérimentation), les enseignants pouvaient valider une recherche-action qui avait « échoué » mais dont le rapport présentait les caractéristiques méthodologiques et scientifiques requises et pouvaient également refuser de valider une recherche-action « réussie » mais que le formateur-acteur n'était pas parvenu à formaliser. Ce problème a déjà été rencontré dans le DUFC et dans le DUFA ; à l'Université, on valide en priorité des connaissances théoriques, des capacités méthodologiques, éventuellement des compétences professionnelles, mais jamais une action réalisée.

La seconde tension du dispositif expérimental a relevé de la mobilisation des disciplines des Sciences Humaines pour questionner et enrichir les travaux de recherche-action des formateurs. La question avait été posée par les enseignants du DUFA dès l'élaboration du projet ; ceux-ci demandaient, en effet, comment leur discipline serait incluse dans l'expérimentation et selon quelles modalités organisationnelles.

---

58 M. Lesne, *op. cit.*, pp. 117-161.

59 M. Lesne, *ibid.*, pp. 39-61.

La réponse avait été simple ; elle consistait à reproduire le fonctionnement du DUFA, c'est-à-dire, que les enseignants, sans changer nécessairement la trame de leurs enseignements, les ajustaient pour faire des liens, des ponts et prendre en compte la réalité des projets des formateurs. Ceux-ci, de leur côté, pouvaient demander des interventions et conseils spécifiques aux enseignants du DUFA.

Or, les enseignants et les formateurs ne se sont pas informés du travail à mener, hormis l'enseignant de sociologie qui « *par mesure d'agenda* » avait articulé son enseignement à ceux de la recherche-action. Ainsi, les stagiaires ont davantage et parfois exclusivement mobilisé les apports de la sociologie ; et même si quelques-uns d'entre eux ont mobilisé des connaissances juridiques ou techniques, ces cas sont restés rarissimes. Pour la plupart, la conjonction des disciplines n'a pas été faite et les recherches-actions se sont trouvées coupées de certaines ressources théoriques. Cette absence de mobilisation pluridisciplinaire s'explique de diverses manières. D'une part, le système de formation modulaire, par unités capitalisables, n'a pas facilité cet enrichissement, les stagiaires n'étant pas présents dans les mêmes unités de formation, mais, d'autre part, cette difficulté s'explique par le fonctionnement autarcique du dispositif expérimental dans le DUFA ; l'équipe de recherche-action elle-même n'a pas mis en oeuvre la coordination qui aurait permis la rencontre des stagiaires et des enseignants. La greffe a donc été incomplète.

A ces tensions internes au dispositif, se sont ajoutées des tensions externes entre l'Université et les organismes de formation. Au cours de l'expérimentation, les responsables qui avaient participé à l'élaboration du dispositif, qui avaient répondu favorablement à la demande de l'Université, se sont, peu ou prou, désintéressés des recherches-actions qui fonctionnaient dans leurs institutions et qui apparaissaient pilotées de l'extérieur par les formateurs et par les enseignants.

Ce désintéret des responsables d'organismes est relatif car ce n'était pas le fait de tous les responsables, s'explique par la conjonction d'un certain nombre d'éléments qui sont venus se renforcer : tout d'abord, et ceci dès le début de l'expérimentation, les enseignants ont précisé aux responsables des centres que le dispositif expérimental ne se donnait pas comme objectif de former des formateurs de formateurs à la recherche-action mais de former des formateurs à et par la recherche-action et que ceux-ci seraient donc dans l'incapacité de former les équipes pédagogiques des centres à la méthode de recherche-action.

Cette mesure, prudente et nécessaire, a induit une frustration qui a engendré deux séries d'inconvénients : les responsables des organismes se sont rendus compte que les effets attendus de l'expérimentation seraient réduits, concerneraient un ou deux formateurs et un seul dispositif ou action de formation.

Eu égard aux investissements réalisés pour la participation de leurs formateurs au dispositif expérimental, les résultats en termes d'animation pédagogique, de valorisation de l'organisme, apparaissaient moindres, ce qui a pu contribuer à un retrait, à une perte d'intérêt.

Le syndrome de frustration s'est trouvé réactivé par le fonctionnement du groupe de suivi : en effet, les enseignants de l'équipe de recherche-action ont fait fonctionner cette instance comme un lieu d'information pour connaître l'état d'avancement des projets de recherche-action et les difficultés rencontrées. Mais le groupe de suivi n'a pas été « pensé » pour être un acteur collectif, réunissant des praticiens et des chercheurs et capable, de ce fait, de réfléchir, d'analyser et de faire fonctionner le dispositif.

Le groupe de suivi a été considéré comme une instance d'information convoquée par l'université et non comme un groupe de co-production et de co-proposition : « *un peu*, souligne un de nos interlocuteurs, *comme la rencontre d'un chef d'établissement, qui convoque les élèves et leurs parents* ». Cette analyse peut sembler caricaturale mais elle est loin d'être inexacte ; en effet, *formateurs* comme organismes de formation se présentaient « *à la convocation de l'université* » et le groupe de suivi n'apparaissait pas comme une instance de co-responsabilité de l'expérimentation.

En outre, et ceci n'a pas simplifié la situation, le groupe de suivi a fonctionné à certains moments de l'expérimentation comme un groupe de pression : les *formateurs*, conscients de se situer dans une instance qui réunissait leurs « *patrons* » et l'université représentée par les enseignants de l'équipe recherche-action, ont tenté d'utiliser celle-ci et les enseignants pour faire pression sur leurs responsables et obtenir des moyens, des libérations de temps, etc., qu'ils ne parvenaient pas à obtenir par eux-mêmes. Dès lors, les responsables des organismes endossaient le rôle de « *méchants* » dans le système et souhaitaient, par ailleurs, l'appui ou à tout le moins la compréhension de l'équipe enseignante et ceci d'autant plus qu'ils étaient confrontés, à la même époque, à une situation de crise grave, voire très grave car menaçant parfois l'existence même de leur organisme. Que certains se soient alors désinvestis de l'expérimentation peut se comprendre. Il ne s'agissait plus de former leurs équipes pédagogiques en démultipliant la recherche-action puisqu'ils licenciaient ; il ne s'agissait plus de valoriser l'organisme puisque les effets positifs éventuels de leur engagement dans la recherche-action étaient à moyen terme (restitution des résultats, publications, etc.) et non à court terme.

Avant, pendant et après cette crise - dont les effets restent perceptibles - la recherche-action, investie, hyper-valorisée, désinvestie, retrouvée, a été objet et enjeu entre l'Université et les organismes de formation, entre les enseignants, les formateurs et leurs responsables. Les positions de ces derniers sont restées ambivalentes. Ils auraient souhaité une implication plus importante des enseignants et de l'Université parce qu'il s'agissait « *d'un*

*dispositif nouveau et qu'il fallait trouver des modalités de travail qui décroissent, qui recomposent les équipes. Si chacun reste dans sa bulle on n'avancera pas et le risque qu'on court aussi c'est que les praticiens disent : la recherche-action, c'est l'action vampirisée par les chercheurs » (EL, n° 49).*

Certes, ce responsable d'organisme avait raison puisque la recherche-action de type stratégique tire son principe fédérateur de l'implication dialectique des chercheurs et des praticiens : « loin de gommer les spécialités et les écarts d'intérêt dans une optique participationniste et artificiellement consensuelle, les recherches-actions peuvent être l'occasion de développer un espace critique mutuel, tant des décideurs, des scientifiques, des praticiens que des représentants de la population, sans gommer les effets de domination et de pouvoir, ni les conflits »<sup>60</sup>.

Mais était-ce bien un « espace critique mutuel » que souhaitaient les responsables d'organismes ?

Il convient d'écouter attentivement leurs questions et leurs propos : « *Quel est l'intérêt de l'implication, la nôtre, s'il n'y a pas un élément extérieur qui vient apporter un regard, du soutien, qui vient valider notre action ? Au départ, je pensais que l'équipe DU-FA expérimental viendrait davantage dans les organismes... Pour qu'on puisse avoir la confrontation de notre travail, de notre fonctionnement, de notre pratique avec les autres travaux. Ça donne quoi, les quelques légumes qu'on a mis dans le bouillon ?* » (BD, n° 52).

Il y a là un problème important, déjà rencontré<sup>61</sup>, les responsables d'organismes de formation attendent surtout de l'Université une valorisation institutionnelle de leurs pratiques, que celle-ci ne peut leur octroyer, et ceci pour deux raisons :

- si l'Université adopte une démarche scientifique, évaluative, il ne saurait être question de vouloir valoriser a priori ;

- si l'Université accepte une démarche clientéliste d'expertise, ses acteurs ne sont pas en position de chercheurs mais d'experts commandités (audit-conseil).

Le discours du Laboratoire Trigone, pour éviter ces deux pièges, de l'évaluation en extériorité d'une part, de l'expertise commanditée d'autre part, ne pouvait que proposer la négociation d'une recherche-action de type stratégique visant à opérer des diagnostics rigoureux, pour l'élaboration de transformations souhaitables, possibles, mobilisatrices.

La définition, la conduite des recherches-actions des formateurs ne se situaient pas à ce niveau stratégique, elles touchaient des sous-ensembles (organisationnels et/ou pédagogiques) mais, principe de totalité oblige, les répercussions ont pu être d'une plus grande ampleur et atteindre les équipes pédagogiques des organismes de formation.

60 C. Martin, in M.R. Verspieren, p. 309.

61 J. Hédoux, Ch. Capelani, Objectifs et modes d'évaluation, *op. cit.*

Dans ce cas, les positions des responsables s'avèrent extrêmement prudentes et certains n'hésitent pas à souligner le danger que peut alors représenter la recherche-action : « toutes sortes de phénomènes se produisent : revendications, remous, modifications des modes de communication, problème de hiérarchie, phénomènes d'exclusion, de marginalisation et/ou de prise de pouvoir » (PD, n° 50).

En bref, les recherches-actions font « bouger » les structures et « elles peuvent même devenir dangereuses pour les institutions car, utilisées par des personnes qui ont des tempéraments de prise de pouvoir, ça peut tuer une structure. Il y a, dans l'institution, des personnes que je ne positionnerai jamais sur une recherche-action parce que je connais leur mode de relation au pouvoir et appuyé sur une recherche-action, alors là... on est mort... il faut le savoir » (PD, n° 50). Et les responsables s'inquiètent mais... faire « bouger » les institutions dans le sens d'une plus grande satisfaction des besoins de formation, d'une plus grande polyvalence des formateurs, d'une réduction même minime de la division sociale du travail, d'un rapprochement de la Pratique Politique Pédagogique et de la Pratique Pédagogique Enseignante (Gérard Malglaive) constitue certes un risque pour les responsables mais aussi un effet social que nous jugeons positif car progressiste. On admet volontiers, toutefois, que les responsables d'organismes de formation, choisis initialement parmi nos alliés, ont subi des pressions fortes dans cette période et que les équilibres qu'ils ont à gérer sont souvent précaires tant vis-à-vis des financeurs que de leurs formateurs et, par ceux-ci, vis-à-vis des publics majoritairement précarisés qu'ils accueillent.

Préserver ces équilibres et leurs statuts et pouvoirs personnels sont des impératifs majeurs et on peut vouloir, et l'innovation valorisante, d'une part, et le statut quo, d'autre part. Est-ce possible ? Oui, s'ils s'engagent et se forment eux-mêmes à la recherche-action de type stratégique et s'y impliquent.

Au nom du principe de totalité déjà rappelé, les recherches-actions de type stratégique questionnent le système, sont porteuses de conflits car il ne saurait y avoir changement sans conflits sauf, justement, à vouloir anesthésier le conflit<sup>62</sup>.

En conclusion, la formation à et par la recherche-action de type stratégique a constitué une formation professionnelle qui a permis aux formateurs de s'investir dans le métier, de devenir de « vrais professionnels », d'acquérir des capacités propres aux chercheurs et aux praticiens confirmés, soit des connaissances et des méthodes d'action et de réflexion et de modifier leurs pratiques professionnelles. Ce dispositif a eu, de manière plus visible que d'autres formations de formateurs, des retombées dans les organismes de formation, que ce

---

62 A. Dubus, *Les conseillers en formation continue sont-ils des agents de changement ? 1973-1979 : sept années de fonctionnement dans l'Académie de Lille*, Lille, Thèse de doctorat de troisième cycle de Sciences de l'Éducation, Université de Lille III, décembre 1980, 387 p.



soit en matière de modification de l'organisation du travail ou de « remous » dans les équipes pédagogiques ; bref, la formation à et par la recherche-action de type stratégique, par son souci de fonder son action sur les situations et conditions professionnelles et sociales des formateurs, se situe au coeur des contradictions sociales.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique a modifié les conditions d'exercice des activités quotidiennes des formateurs mais aussi des publics qu'ils ont accueillis ; elle a formé des agents sociaux qui ont agi à partir de leurs positions sociales et ont infléchi, peu ou prou, et au moins pendant le temps de l'expérimentation, les rapports sociaux à l'oeuvre dans les organismes de formation et, de manière moindre, dans le système global ; en ce sens, on peut avancer que la formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs. Néanmoins, deux limites existent : la formation à et par la recherche-action de type stratégique n'a pas modifié les rapports économiques, d'une part ; d'autre part, on peut s'interroger sur la pérennisation des modifications des pratiques professionnelles des formateurs et des modifications des pratiques sociales impulsées par la recherche-action. Bref, on se pose ici la question de la durée de vie et d'effet d'une innovation et des transferts durables d'une formation.

Si, à la différence du DUFA, il y a eu transfert, usage, en action, des acquis ; si on sait que certaines recherches-actions se poursuivent ; que des projets nouveaux s'élaborent, on ne peut affirmer la transférabilité systématique.

Des formateurs sont bridés, de fait, dans leurs organismes, mais tous souhaitent la création d'un lieu-ressources et cette demande traduit, et l'importance des acquis, et leur fragilité puisqu'il y aurait lieu de les conforter pour les développer. Vue autrement, cette demande conjointe, émanant des formateurs et des responsables des organismes de formation, serait à prendre en compte dans la perspective de réseaux professionnels concevant la recherche-action de type stratégique comme moyen d'innovations et de transformations progressistes contrôlées.

EFFETS SOCIAUX	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique est adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets et d'acteurs sociaux ».</li> <li>- au développement de capacités citoyennes par l'analyse, la critique et l'action professionnelle et sociale ; la modification des représentations et l'abandon des stéréotypes, dans et par l'action et la formation.</li> </ul>	
<p>En conclusion, la formation à et par la recherche-action de type stratégique est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation à orientation professionnelle qui produit : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des praticiens-chercheurs plus informés, plus opérationnels par la conduite d'une recherche-action</li> <li>• des acteurs et sujets sociaux capables de questionner et 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</li> <li>• des acteurs sociaux impliqués entraînant par effet de double piste la mobilisation sociale de leurs publics.</li> </ul> </li> <li>- une formation produisant de nouveaux rapports sociaux mais demeurant un dispositif « en tension » entre intérêts institutionnels contradictoires (Université et institutions de formation) d'une part, entre hétéro-évaluation (celle de l'Université pour l'obtention du diplôme) et co-évaluation d'acteurs impliqués dans un projet coopératif, d'autre part (celle de « l'oeuvre »).</li> </ul>	<p>En conclusion, la formation à et par la recherche-action de type stratégique n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation à orientation professionnalisante dès lors qu'elle n'a pas accueilli de demandeurs d'emploi.</li> <li>- Une formation productrice de nouveaux rapports économiques.</li> </ul>

## 10. SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE

Comme pour le DUFC, le DUFA et la Maîtrise de Sciences de l'Éducation, on synthétise les conclusions partielles auxquelles on est parvenue en reprenant les diverses catégories et on situe ainsi la formation à et par la recherche-action de type stratégique vis-à-vis de la satisfaction des besoins de formation des formateurs.

**Tableau n° 8. - Synthèse des caractéristiques de la formation à et par la recherche-action de type stratégique**

OBJECTIFS	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne le développement d'éléments de maîtrise épistémologique, de maîtrise pédagogique (optionnelle) ; le développement de la maîtrise en situation, de l'ensemble du processus de formation (analyse des besoins, élaboration, négociation, réalisation et évaluation d'une action de formation) et vise le développement de capacités d'objectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification sociale entendue comme le développement de sujets et d'acteurs sociaux critiques capables : <ul style="list-style-type: none"> <li>• de questionner, pour l'action, leurs choix et leurs valeurs ;</li> <li>• d'analyser les enjeux et contradictions du système économique et social, du champ de la formation continue, de ses objectifs, institutions et acteurs ;</li> <li>• d'utiliser stratégiquement, pour la conduite d'actions innovantes et progressistes, les marges de manoeuvre ouvertes par les contradictions sociales.</li> </ul> </li> <li>- à la satisfaction partielle, incidente, des besoins de formation générale, de développement culturel entendue comme apprentissage des principaux langages des technologies, des sciences et des sciences et Sciences Humaines pour l'accès à des savoirs élaborés.</li> <li>- à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale du métier de formateur (homologation).</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la satisfaction des besoins de qualification professionnelle entendue comme la maîtrise épistémologique et didactique des contenus à transmettre ;</li> <li>- à la maîtrise relationnelle et communicationnelle de base qui prend appui sur des connaissances scientifiques et vise le développement de capacités de subjectivation ;</li> <li>- à la satisfaction des besoins de développement personnel, existentiel.</li> </ul>
DEMANDES	
<p>Dans l'expérimentation, les publics visent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de connaissances théoriques et méthodologiques pour conduire et évaluer des projets novateurs et progressistes, pour comprendre et analyser l'environnement économique et social ;</li> <li>- la connaissance du champ de la Formation Continue et la socialisation professionnelle (professionnalisation récente ou professionnels isolés) ;</li> <li>- l'obtention d'un diplôme universitaire de formateur ;</li> </ul> <p>Les publics ont des stratégies professionnelles pour légitimer, valider, valoriser leurs situations professionnelles.</p>	<p>L'expérimentation n'intègre pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'acquisition de méthodes et outils de développement personnel de type existentiel ; de savoir-faire communicationnels et relationnels ;</li> <li>- les demandes de valorisation institutionnelle, de stabilisation professionnelle ;</li> <li>- les publics en reconversion professionnelle qui ont été écartés de l'expérimentation</li> </ul>

<b>CONTENUS</b>	
<p>Le dispositif expérimental est adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition et à la mobilisation de savoirs épistémologiques (appliqués à la formation d'adultes, aux Sciences Humaines), de savoirs méthodologiques généraux, de résultats de recherches en Sciences Humaines ;</li> <li>- à la prise en compte, comme fondement de l'action, des valeurs et orientations des formateurs ; de leurs conditions et savoirs professionnels et sociaux ;</li> <li>- à l'acquisition et à la mobilisation nécessaires, pour la recherche-action, de méthodes, techniques et outils de recherche et d'intervention en Sciences Humaines.</li> </ul>	<p>Le dispositif expérimental n'est pas adéquat :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'acquisition de méthodes et outils de communication et de relation.</li> </ul>
<b>POINTS D'ANCRAGE ET FORMES DE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE</b>	
<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique se fondent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et l'analyse, pour les transformer, des conditions professionnelles et sociales réelles des personnes en formation et des rapports sociaux qui déterminent leur position sociale et le changement social.</li> <li>- sur le développement, pour préparer, accompagner et évaluer l'action, de pratiques de questionnement, mise à distance, analyse critique et stratégique ; induisant des pratiques de co-formation enseignants/formateurs et formateurs entre eux.</li> <li>- sur la mise en oeuvre, la conduite et l'accompagnement d'une alternance réelle fondée la dialectisation théorie-pratique.</li> </ul>	<p>Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique ne se fondent pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sur la prise en compte et l'analyse des interactions et interrelations des personnes et du groupe en formation.</li> </ul>
<b>SAVOIRS ET RAPPORT AUX SAVOIRS</b>	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique est adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'appropriation, la mobilisation et l'investissement, dans l'action, de savoirs épistémologiques, théoriques, pluridisciplinaires et méthodologiques ;</li> <li>- à la mobilisation des savoirs professionnels et sociaux des formateurs en formation</li> <li>- à l'appropriation, la mobilisation et l'investissement, dans l'action, de méthodes d'analyse des pratiques (entraînement mental, analyse stratégique) ; de méthodes et techniques de recherche, de recueil de données, d'intervention et d'évaluation ;</li> <li>- à la prise de distance et à la dialectisation des savoirs pratiques et théoriques ;</li> <li>- à la transformation du rapport aux savoirs des formateurs et à la production de connaissances empiriques, contextualisées.</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique n'est pas adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de savoir-être et de savoir-faire communicationnels et relationnels ;</li> <li>- à la production et à la formalisation de connaissances empiriques, techniques, méthodologiques, capitalisables, réfutables et cumulables.</li> </ul>

<b>ACTION ET RAPPORT A L'ACTION</b>	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique mobilise les contenus et méthodes des Sciences Humaines et de l'action pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- questionner et analyser les situations et pratiques professionnelles des formateurs en formation ;</li> <li>- gérer et organiser des situations d'alternance ;</li> <li>- élaborer, conduire et évaluer des dispositifs d'intervention progressistes et novateurs.</li> </ul> <p>Elle dialectise les dimensions action et recherche, elle induit des transformations professionnelles et éducatives et produit de nouvelles connaissances issues de l'action.</p>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne vise pas l'acquisition de savoir-faire didactiques et relationnels.</p>
<b>LES ENSEIGNANTS ET LE RAPPORT AU POUVOIR</b>	
<p>Dans le dispositif expérimental, les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sont des enseignants-praticiens de la Formation Continue, réunis en équipe pluridisciplinaire (relativement restreinte), co-impliqués, agissant comme « entraîneurs » et mêlant face à face et côte à côte pédagogique ;</li> <li>- organisent un travail coopératif visant le questionnement, l'analyse, l'enrichissement des pratiques professionnelles et la réalisation d'un projet d'action incluant des formes démocratisées d'exercice du pouvoir ;</li> <li>- transforment leurs pratiques pédagogiques, leurs connaissances par questionnements et co-réflexion avec les formateurs en formation.</li> </ul>	<p>Dans le dispositif expérimental, les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- n'ont pas fait appel à des experts extérieurs à l'Université pour les besoins des recherches-actions des formateurs. Les interventions des enseignants du DUFA sont elles-mêmes restées ponctuelles.</li> </ul>
<b>ÉVALUATION</b>	
<p>Le dispositif expérimental contribue à la satisfaction des besoins de formation des formateurs en ce sens qu'il met en oeuvre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des auto et co-évaluations de l'action par les formateurs et les enseignants impliqués ensemble dans le projet ;</li> <li>- des évaluations, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et des savoir-faire des formateurs dans les unités du DUFA ;</li> <li>- des évaluations, parfois formatives, par les enseignants, des acquis théoriques, méthodologiques et techniques, de leur investissement pour la transformation des pratiques et la production des connaissances.</li> </ul>	<p>Le dispositif expérimental ne contribue pas à la satisfaction des besoins de formation des formateurs en ce sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'il met insuffisamment en oeuvre des co-évaluations du dispositif, de la démarche de recherche-action, impliquant l'ensemble des partenaires institutionnels et politiques.</li> </ul>
<b>EFFETS ET USAGES DE LA FORMATION</b>	
Effets Personnels	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de capacités d'analyse économique, sociale, politique de l'environnement ;</li> <li>- au développement des connaissances (en Sciences Humaines) des pratiques culturelles et d'autoformation ;</li> <li>- au développement de la qualification sociale et à la prise de responsabilités sociales, critiques, nouvelles ou confortées.</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à la modification personnelle, relationnelle, au développement d'un travail sur soi et à l'acquisition de capacités relationnelles et communicationnelles</li> </ul>

Effets Professionnels	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement des connaissances, méthodes et outils des Sciences Humaines et des Sciences de l'Action pour :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• questionner, analyser le processus de formation, les pratiques et viser la résolution de problèmes professionnels ;</li> <li>• maîtriser, en situation, l'ensemble des activités de formation ;</li> <li>• conduire une analyse stratégique, des négociations professionnelles, utiliser les contradictions du système et développer des marges de manoeuvre ;</li> </ul> </li> <li>- au développement de professionnels plus informés, mieux orientés, ayant modifié leurs pratiques professionnelles et acquis des compétences polyvalentes par la conduite d'un projet guidé et contrôlé.</li> </ul>	<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique ne contribue pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explicitement au développement de capacités relationnelles et communicationnelles requises dans la gestion pédagogique et organisationnelle des groupes en formation.</li> </ul>
Effets Sociaux	
<p>La formation à et par la recherche-action de type stratégique est adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au développement de « sujets et d'acteurs sociaux ».</li> <li>- au développement de capacités citoyennes par l'analyse, la critique et l'action professionnelle et sociale ; la modification des représentations et l'abandon des stéréotypes, dans et par l'action et la formation.</li> </ul>	
<p>En conclusion, la formation à et par la recherche-action de type stratégique est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation à orientation professionnelle qui produit :               <ul style="list-style-type: none"> <li>• des praticiens-chercheurs plus informés, plus opérationnels par la conduite d'une recherche-action</li> <li>• des acteurs et sujets sociaux capables de questionner et 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</li> <li>• des acteurs sociaux impliqués entraînant par effet de double piste la mobilisation sociale de leurs publics.</li> </ul> </li> <li>- une formation produisant de nouveaux rapports sociaux mais demeurant un dispositif « en tension » entre intérêts institutionnels contradictoires (Université et institutions de formation) d'une part, entre hétéro-évaluation (celle de l'Université pour l'obtention du diplôme) et co-évaluation d'acteurs impliqués dans un projet coopératif, d'autre part (celle de « l'oeuvre »).</li> </ul>	<p>En conclusion, la formation à et par la recherche-action de type stratégique n'est pas :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une formation à orientation professionnalisante dès lors qu'elle n'a pas accueilli de demandeurs d'emploi.</li> <li>- Une formation productrice de nouveaux rapports économiques.</li> </ul>

## CONCLUSION

Créée sous l'impulsion des praticiens-chercheurs du Laboratoire Trigone, la formation à et par la recherche-action de type stratégique a été conduite d'octobre 1992 à juin 1994 et a concerné un groupe de 18 formateurs en exercice.

Pour qualifier et diplômer ces formateurs, et généraliser éventuellement le dispositif, les concepteurs du projet l'avaient intégré à la formation DUFA et avaient fait le choix d'un dispositif relativement réduit (160 heures d'analyse des pratiques et de recherche-action, soit un tiers de la durée totale du DUFA). Cette décision tentait d'éviter, autant que faire se peut, le clivage d'un DUFA « ordinaire » et d'un DUFA « expérimental » et les effets induits par tout processus d'innovation.

La formation se donnait pour but, la conduite, par les formateurs en formation, d'une recherche-action fondée sur l'analyse de leurs situations et conditions professionnelles réelles et l'analyse de leur environnement économique et social.

Les savoirs, méthodes et techniques des Sciences Humaines, mobilisés et investis, visaient la réalisation conjointe d'une démarche de recherche, d'un dispositif d'intervention et la formalisation des résultats.

Une dizaine de responsables d'organismes de formation informés par le collectif de recherche se sont intéressés au projet et ont accepté de le soutenir dans leurs institutions et auprès de leurs salariés. Les salariés volontaires ont créé entre eux et avec les enseignants plusieurs collectifs d'acteurs qui ont facilité le travail d'appropriation des connaissances et de conduite des projets.

Les enseignants, réunis en équipe de recherche-action pluridisciplinaire ont mis à disposition des projets des formateurs, leurs savoirs et savoir-faire, alternant mode de travail transmissif, incitatif et appropriatif, permettant l'émergence de moments de co-formation enseignants/formateurs et de co-évaluation des projets.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique a mené de front recherche et action, apport de connaissances théoriques et méthodologiques, utilisation de ces connaissances dans la pratique et, en retour, questionnement des connaissances par les pratiques dans un mouvement d'investissement des connaissances et de formalisation des pratiques.

Elle a produit des transformations des pratiques pédagogiques, éducatives et/ou organisationnelles des formateurs en formation et la production de savoirs empiriques et techniques, issus de la pratique.

Dans ce dispositif, il ne s'agissait pas de transmettre des techniques, des méthodes ou des savoirs mais de fournir les apports théoriques et méthodologiques pertinents, permettant d'aider, par une action pédagogique étroitement reliée aux activités réelles des personnes en formation, à l'appropriation cognitive du réel.

Pour les besoins de l'action et de la recherche, on mit constamment en relation l'objet réel, concret, issu des pratiques des formateurs et des connaissances scientifiques ; on pratiqua un va et vient incessant entre théorie et pratique afin de mettre en relation dialectique la pensée et l'action, la formation et la situation professionnelle des formateurs.

On allia des ateliers de questionnement, d'analyse des pratiques, des unités d'apports de connaissances et de méthode de recherche-action et des unités d'apports de connaissances, méthodes et techniques des principales Sciences Humaines, apports le plus souvent appliqués à la formation d'adultes et au champ d'intervention des formateurs.

Pour mener l'action transformatrice, centrale dans le dispositif, on organisa une alternance réelle qui permit aux formateurs de construire leur projet d'action, de le mettre en oeuvre, d'opérer une évaluation continue et de formaliser les résultats, les effets et les acquis de l'action.

Cette démarche a induit la mobilisation conjointe de l'ensemble des actes inhérents à la recherche scientifique (délimitation d'un champ et d'un objet de recherche, question, hypothèses, indicateurs et critères d'évaluation) et de l'ensemble des activités requises par une intervention sociale et professionnelle (analyse de la situation, des besoins, analyse stratégique, négociations, organisations, animation et évaluation).

**La formation à et par la recherche-action de type stratégique est donc méthodologique, tournée vers les pratiques professionnelles, comme le DUFA, mais aussi une formation d'initiation à la recherche, comme la Maîtrise de Sciences de l'Education, ce qui la distingue toutefois de ces deux formations, c'est la volonté et la capacité de dépasser les seuls objectifs d'initiation à la recherche ou d'analyse des pratiques et d'élaboration de projets pour mener conjointement une action effective s'appuyant sur les acquis de recherche, modifiant ainsi les pratiques et susceptible, à terme, de produire des connaissances cumulables.**

**Par la conduite de ce double processus, les formateurs ont acquis des capacités de recherche et d'action, d'analyse et de conception, d'évaluation et d'animation, de**



**mobilisation et de formalisation. De sorte qu'ils ont modifié leurs pratiques, sont devenus des praticiens-chercheurs, polyvalents, ont transformé les réalités éducatives de la Formation Professionnelle Continue et ont produit des connaissances nouvelles contextualisées, empiriques, qui pourraient être confrontées, réfutées, cumulées, lors de travaux de recherche et de recherche-action ultérieurs.**

**Formation transformatrice : elle a produit, dans et par l'action et la recherche, des acteurs sociaux capables de modifier les conditions d'exercice de leurs activités professionnelles et capables de produire des savoirs professionnels nouveaux.**

**Formation d'acteurs sociaux, utilisant comme point de départ, moyen et point d'arrivée, les situations et positions occupées par ces acteurs dans la structure sociale, elle a contribué à transformer les rapports sociaux au sein des organismes de formation et dans l'environnement social immédiat.**

## - CONCLUSIONS GÉNÉRALES -

Dans l'introduction, nous avons dit comment nous avons été amenée à reprendre des études, à changer de métier, à intervenir en formation de formateurs d'adultes et à nous initier à la recherche-action de type stratégique au sein de l'équipe Ménégaud du Laboratoire Trigone.

Nous avons montré comment ces facteurs ont été à l'origine de notre questionnement et comment ils nous avaient conduite à formuler l'hypothèse centrale de notre travail. En effet, l'analyse de notre expérience en formation de formateurs et la connaissance des modèles de recherches-actions nous a amenée à penser qu'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique satisferait mieux que les autres les besoins objectifs de formation des formateurs.

Puisqu'une telle formation n'existait pas, la vérification de l'hypothèse impliquait une expérimentation ainsi que la construction d'un outil permettant de comparer et de juger du degré d'adéquation des formations eu égard à la satisfaction des besoins de formation des formateurs. Pour ce faire, nous avons construit un référent ou, plus exactement, un modèle idéal, en nous inspirant de la démarche idéal-typique de Max Weber.

Cette construction, comme « utopie logique » s'est appuyée sur les idéaux-types des modes de travail pédagogique des formateurs élaborés par Marcel Lesne et a débouché sur un modèle comportant neuf grandes catégories d'analyse.

Nous avons alors construit le champ de la recherche, sélectionné les formations de formateurs qui feraient l'objet d'une comparaison systématique. Ces formations ont ainsi été référées au modèle idéal construit et comparées à la recherche-action de type stratégique. Au sein d'un univers bigarré et émietté, il est apparu nécessaire, pour que la comparaison prenne sens, de retenir les formations de formateurs diplômantes, longues, accueillant, pour des niveaux de formation similaires, des publics proches.

Ceci nous a conduite à sélectionner, dans la région Nord-Pas-de-Calais, trois formations de formateurs dont les pratiques structurantes étaient nettement distinctes, à savoir le DUFC, comme prototype des formations techniques, le DUFA, comme prototype des formations méthodologiques et la Maîtrise de Sciences de l'Éducation, comme prototype des formations à la recherche.

L'élaboration de l'expérimentation d'une formation à et par la recherche-action de type stratégique, le choix des techniques de recherche, parachevaient l'édifice méthodologique et technique.

L'action, c'est-à-dire l'expérimentation, a duré deux ans, elle a accueilli 18 formateurs et a mobilisé, dans le DUFA, 160 heures d'enseignements, remaniés ou créés.

Malgré ses limites, ses tensions - on y reviendra - une conviction forte se dégage des comparaisons entreprises : la formation à et par la recherche-action de type stratégique s'avère plus adéquate à la satisfaction des besoins de formation des formateurs d'adultes que les formations à dominante technique (DUFC), méthodologique (DUFA), et les formations à et par la recherche (Maîtrise de Sciences de l'Education). Elle est plus adéquate en ce sens qu'elle mène conjointement et dialectiquement l'action et la recherche, qu'elle professionnalise, dans l'action, les formateurs d'adultes et qu'elle modifie, effectivement et de façon avérée, les pratiques des enseignants.

Etayer cette conviction suppose de réaliser la synthèse des comparaisons, de faire apparaître les acquis de l'expérimentation mais aussi, ses limites et perspectives de développement.

• ***Les formations de formateurs et la satisfaction des besoins objectifs de formation***

Les formations techniques - ici le DUFC - mobilisent des techniques et des méthodes d'intervention d'un champ disciplinaire - en l'occurrence la psychologie - mobilisent peu les fondements théoriques de cette discipline et ne mobilisent pas les apports d'autres disciplines des Sciences Humaines. Elles se fondent sur les savoirs expérimentiels et personnels des formateurs en formation mais non sur leurs savoirs professionnels et sociaux ; elles produisent des savoirs qui ne sont guère transférables, ni capitalisables dès lors qu'ils sont estimés acquis par et seulement par les formateurs en formation. Ainsi, les formations de formateurs techniques comme le DUFC, contribuent seulement à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle des formateurs qui concerne le développement de capacités communicationnelles et relationnelles et le développement personnel.

Les formations méthodologiques, comme le DUFA, mobilisent les savoirs, méthodes et techniques des principales Sciences Humaines et des méthodes de résolution de problèmes, les savoirs expérimentiels, professionnels et sociaux des formateurs mais ne mènent pas d'action transformatrice et ne produisent pas ou peu de connaissances. De sorte que ce type de formation contribue à la satisfaction des besoins de qualification sociale des formateurs,

peu ou prou à leurs besoins de formation générale, mais contribue seulement à la satisfaction de la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne la mise à distance, l'analyse et l'enrichissement de leurs pratiques éducatives et sociales.

Les formations à et par la recherche, de leur côté, mobilisent également les savoirs, méthodes et techniques des principales Sciences Humaines et des méthodes de recherche mais elles prennent peu en compte les savoirs expérientiels, professionnels et sociaux des formateurs. Elles produisent des connaissances qui restent, le plus souvent, contextualisées et limitées et ne se donnent pas comme objectif explicite la modification des pratiques éducatives et sociales des formateurs. Ainsi, selon les cadres de références utilisés, elles peuvent contribuer à la satisfaction des besoins de qualification sociale des formateurs, de leurs besoins de formation générale et de la partie des besoins de qualification professionnelle qui concerne l'analyse des situations éducatives et la mise en oeuvre de techniques de recherche référées aux connaissances et méthodes d'une discipline des Sciences Humaines.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique se fonde sur les savoirs théoriques, méthodologiques et techniques des principales Sciences Humaines mais aussi sur des méthodes de résolution de problèmes, des méthodes de recherche et d'analyse stratégique. Elle mobilise conjointement les connaissances expérientielles, professionnelles et sociales des formateurs en formation pour mener des projets d'intervention visant à modifier les pratiques professionnelles de ceux-ci et à produire, dans et par l'action, des connaissances nouvelles.

Cette dernière formation apparaît donc satisfaire davantage les besoins de qualification sociale, de qualification professionnelle et, peu ou prou, comme le DUFA, de formation générale des formateurs. Elle est plus adéquate parce qu'elle dialectise action et recherche, qu'elle professionnalise les formateurs, qu'elle questionne et modifie le rapport au pouvoir, au savoir et les pratiques des formateurs et des enseignants.

#### ***a) La dialectisation de la recherche et de l'action***

La formation à et par la recherche-action de type stratégique mène, de manière conjointe et dialectique, l'action et la recherche ; elle modifie les pratiques pédagogiques et organisationnelles des formateurs en formation dès lors qu'elle les entraîne à transférer les connaissances et méthodes des Sciences Humaines pour élaborer des projets d'intervention fondés, guidés et contrôlés par la recherche.

Ici, les résultats de recherche, les méthodes et outils scientifiques sont investis et mobilisés pour modifier l'action et les formateurs transforment leurs rapports à ces con-

naissances et à ces savoir-faire dès lors que ceux-ci leur permettent de réfléchir, de questionner et d'améliorer leur action éducative. L'action, ainsi investie, produit des connaissances nouvelles.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique met en oeuvre un triple mouvement d'investissement, de mobilisation et de formalisation des connaissances ; recherche et action s'inscrivent dans un rapport dialectique.

Si on considère cette dialectisation réalisée dans l'expérimentation, la Maîtrise de Sciences de l'Education initie à la recherche mais ne vise pas l'action ; le DUFA prépare à l'élaboration de projets d'action en mobilisant des savoirs méthodologiques et de recherche mais l'action envisagée n'est pas réalisée ; le DUFC utilise des savoirs en psychologie pour viser des transformations personnelles mais l'action sur soi conduit à une recherche de type existentiel limitée aux cheminements individuels.

#### ***b) La professionnalisation des formateurs***

Le second trait essentiel de la formation à et par la recherche-action de type stratégique concerne la professionnalisation des formateurs ; parce qu'elle induit recherche et action appliquées et impliquées, la formation à et par la recherche-action de type stratégique est plus professionnalisante que le DUFC qui n'explore qu'un aspect de la qualification professionnelle, que le DUFA qui n'engage qu'une alternance tronquée et que la Maîtrise de Sciences de l'Education qui initie seulement à la recherche en Sciences Humaines.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique s'inscrit dans la réalité professionnelle et sociale des formateurs, elle se fonde sur leur insertion professionnelle, leurs connaissances et pratiques éducatives au sens où elle les entraîne à résoudre un problème qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions. Afin de solutionner ce problème, la formation les conduit à élaborer, négocier, mener et contrôler un projet d'intervention éducative fondé sur des recherches méthodologiques et théoriques ; dans ce travail, les formateurs cumulent plusieurs fonctions qui apparaissent en dominante selon les divers moments du projet : ils sont chercheurs ou, à tout le moins, en recherche lorsqu'ils analysent les données du problème et mobilisent des connaissances et techniques en Sciences Humaines ; ils sont concepteurs et négociateurs de projets dès lors qu'ils les élaborent et les opérationnalisent dans leurs institutions.

On attire particulièrement l'attention sur le développement des capacités des formateurs et l'extension de leurs fonctions ; en effet, la formation à et par la recherche-action de type stratégique développe, comme spécificité, l'analyse stratégique et entraîne les formateurs à analyser, de ce point de vue, leurs situations et leurs projets.

Cette analyse stratégique, en réintroduisant des notions polémologiques, aurait pu être rejetée par une génération (on pense aux plus jeunes des formateurs impliqués dans l'expérimentation) qui cultive plutôt la convivialité et le consensus que les dimensions sociales. Mais il y a eu, vraisemblablement, un effet contre-culturel et une réappropriation spécifique de l'analyse stratégique. Le plus souvent, confrontés pour la première fois, à ce type d'analyse, les formateurs ont pris conscience du fonctionnement implicite de leurs institutions, des enjeux et contradictions à l'oeuvre, du dit et du non-dit, etc. Bref, ils sont devenus stratèges ou, à tout le moins, tacticiens et ont calculé, manoeuvré, « ruse » pour faire aboutir leurs projets.

Enfin, ils ont été également acteurs, formateurs-animateurs, responsables de leurs projets d'intervention et de l'implication de leurs stagiaires.

La formation à et par la recherche-action de type stratégique contribue à la qualification professionnelle des formateurs en refusant de parcelliser, de tayloriser leur travail et en développant, au contraire, leur polyvalence ou leur « polyfonctionnalité ». Cette polyfonctionnalité leur permet d'intervenir à tous les stades de l'élaboration, de la négociation, de la conduite et de l'évaluation du processus de formation ; elle rapproche ainsi pratique pédagogique politique et pratique pédagogique enseignante.

Sans se leurrer sur la prégnance de la division sociale du travail à l'oeuvre dans la Formation Continue comme dans le système social global, la formation à et par la recherche-action de type stratégique s'inscrit en lutte contre cette division du travail et, s'il va de soi, qu'elle ne saurait triompher de ses fondements politiques, économiques et sociaux, elle permet toutefois de conscientiser les formateurs, de les aider à identifier les contradictions, les marges de manoeuvre et, surtout, de les entraîner à utiliser ces marges pour le développement de pratiques pédagogiques et organisationnelles progressistes.

Il se sont professionnalisés mais, comme le souligne B. Liétard, ce professionnalisme croissant fait naître des débats dès lors que « la demande sociale (...) va plutôt dans le sens de la spécificité. Les pratiques actuelles de recrutement et de gestion du personnel ont tendance à se référer à des modèles hiérarchiques et tayloriens »<sup>1</sup>.

Le champ professionnel de la formation d'adultes isole les opérateurs des concepteurs, multiplie les échelons et les fonctions, complexifie les hiérarchies et conforte ainsi la division du travail qui sépare « tels le noble et le roturier... l'ingénieur de formation du formateur-intervenant »

La formation à et par la recherche-action de type stratégique prend le contre-pied de cette organisation et « promeut la polyvalence comme garantie contre la taylorisation des

---

1 B. Liétard, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 117, mars-avril 1992, pp. 41-45, p. 42.

activités de formation... contre la profession à plusieurs vitesses... pour permettre aux formateurs une mobilité professionnelle tout au long de leurs carrières »<sup>2</sup>.

Comparés à la formation à et par la recherche-action de type stratégique, les visées et effets de professionnalisation du DUFC, de la Maîtrise de Sciences de l'Éducation, du DUFA, sont de moindre ampleur.

Le DUFC permet l'adaptation d'un formateur-sujet aux exigences induites par les transformations des relations inter-individuelles en situation pédagogique et au sein des organismes de formation. La maîtrise initie à la recherche et à l'écriture en Sciences Humaines mais, dès lors que l'objet et le champ de recherche sont nécessairement circonscrits, elle sanctionne un niveau de formation plutôt qu'une professionnalité accrue même si des transferts sont opérés par les formateurs. Le DUFA prépare méthodologiquement à la maîtrise de l'ensemble du processus de formation (de l'analyse des besoins à l'évaluation) en introduisant un triple questionnement scientifique, méthodologique et axiologique mais, dès lors qu'il n'y a pas d'action, aucune analyse stratégique ne peut être menée. Le DUFA prépare donc plus à concevoir des projets qu'à les réaliser après les avoir élaborés.

En outre, la qualification sociale, indissociable de la qualification professionnelle et de la professionnalisation, est absente du DUFC, présente peu ou prou en Maîtrise de Sciences de l'Éducation, selon les disciplines et cadres de références, visée et acquise dans le DUFA, mais non mise à l'épreuve de la réalité alors que cela a été indéniablement le cas pour la formation à et par la recherche-action de type stratégique.

### ***c) Les modifications des rapports aux pouvoirs, au savoir et les transformations des pratiques pédagogiques des enseignants***

Le troisième trait essentiel de la formation à et par la recherche-action de type stratégique concerne la modification des rapports au pouvoir, au savoir et des pratiques pédagogiques des enseignants ; en effet, ceux-ci, bien que fonctionnant depuis de longues années dans la Formation Continue ont dû transformer leurs pratiques, remettre en question leurs connaissances, transformer le dispositif de formation lui-même pour y faire entrer l'action et y faire participer les responsables d'organismes de formation partenaires.

Les contenus, les programmes et le mode d'organisation de la formation, ont été interpellés par les besoins, par les projets et par les rapports de forces et d'influences entre les différents partenaires. Les enseignants ont dû s'inscrire et prendre leur place dans cette nouvelle situation. Bref, ils ont été confrontés à l'action et se sont trouvés dans l'obligation de transformer leurs enseignements et leurs pratiques pédagogiques face au groupe en formation ; ainsi, il n'y avait pas, dans la formation à et par la recherche-action de type stra-

---

2 J. Stroumza, Colloque de Champex : « Quelle formation des formateurs ? », in *L'évolution de métiers de la formation d'adultes, Acte du colloque*, DAFCO, octobre 1993, 191 p., pp. 65-66.

tégique, d'un côté, un enseignant qui sait et qui transmet des savoirs et méthodes et, de l'autre, des formateurs-stagiaires qui enregistrent. Mais il y avait, de part et d'autre, des praticiens, porteurs d'expériences, de connaissances différentes, théoriques, méthodologiques, techniques, mises au service d'un entraînement à et par l'action et la recherche. Les connaissances des uns et des autres étaient nécessaires pour faire aboutir les projets d'intervention : seuls, les formateurs n'auraient pas envisagé de modifier leurs pratiques et encore moins de les inscrire dans une démarche de recherche ; seuls, les enseignants n'auraient pu mener à bien des dispositifs d'intervention inscrits dans des organismes de formation spécifiques et situés dans des conditions socio-économiques particulières.

Si la relation formateurs d'adultes/enseignants restait dissymétrique du fait même de leurs statuts respectifs, il n'en est pas moins vrai que des partages de savoirs et de pouvoirs, des relations de coopération, de co-formation, ont fonctionné dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique et ont mené, loin des rapports maîtres/élèves ou enseignants/enseignés, à des confrontations, à des rapports de pairs engagés et co-impliqués ensemble dans le même dispositif.

S'il apparaît nettement que la recherche-action de type stratégique, par l'existence de projets impliquant conjointement formateurs et enseignants, conduit à remettre en question les modes de travail pédagogique, qu'en est-il dans les autres formations ?

Dans le DUFC, les mises en oeuvre techniques, l'entraînement relationnel, impliquent de garder une distance psychologique qui allie l'empathie pédagogique et la réserve nécessaire du thérapeute.

Dans la Maîtrise de Sciences de l'Education, l'enseignant supervise un travail d'initiation à la recherche, qu'il dirige, guide, oriente ; l'implication peut être différente selon les conceptions du mémoire et du travail de recherche. De toutes façons, le directeur de mémoire reste le « maître » et l'étudiant, au mieux, un « disciple » et, s'il y a co-implication, c'est en vertu de l'intérêt scientifique du travail de l'étudiant en ce que celui-ci est susceptible d'alimenter les recherches de l'enseignant. Ce n'est qu'à un niveau supérieur, DEA, thèse, intégration dans un laboratoire, que l'étudiant sera professionnellement considéré comme un pair car, alors, il y aura co-action, collaboration effective.

Dans le DUFA, la co-implication, au sein des unités méthodologiques, vise non une action transformatrice mais l'élaboration d'un projet ; l'accompagnement de ce travail peut être effectué en confiance, en solidarité et proximité dans le cadre d'une pédagogie de la réussite mais n'induit pas les modes de co-formation, co-implication, requis par les exigences de l'action.



• *Les limites de l'expérimentation, les perspectives et propositions de développement du modèle*

Néanmoins, l'expérimentation de la formation à et par la recherche-action de type stratégique présente des limites, elle ne développe pas les savoir-faire communicationnels et relationnels requis dans toute relation de formation. En outre, elle conduit à formuler des réserves, la première tient à l'effet « Hawthorne » attaché à tout processus d'innovation, la seconde concerne la production de connaissances et la troisième, la participation des partenaires et l'inscription du dispositif dans le DUFA.

*a) La première réserve concerne l'effet « Hawthorne » et ses répercussions dans l'expérimentation*

On retrouve ici toute une tradition de la psychologie sociale : de l'effet Hawthorne à l'effet Pygmalion pour aboutir à l'effet d'attente et aux dimensions opératoires des représentations sociales (cf., Annexe 1). L'intérêt porté à un groupe humain au travail, fût-ce pour une observation, en extériorité, classique, augmente sa productivité (effet Hawthorne). La réalisation automatique des prophéties (Rosenthal et Jacobson), fortement débattue et contestée, ouvre néanmoins, plus largement, à partir de la conceptualisation dynamique des représentations sociales (S. Moscovici, D. Jodelet) à postuler l'efficacité des effets d'attente. Les modélisations négatives (étiquetage, stigmatisation) peuvent aussi être positives (mobilisation, prise de conscience de possibilités nouvelles) et, au cœur de ces mobilisations, on trouve toujours des effets de proximités sociales et culturelles, des alliances politiques, des connivences axiologiques.

Mais de telles alliances, connivences et proximités, qui ont constitué le moteur de l'expérimentation, sont aussi sources de questionnements. Peuvent-elles se reproduire ? Elles résultent de conjonctures, d'objectifs et d'intérêts croisés. Cette mobilisation peut-elle être maintenue en-dehors de ces conjonctures et de ces acteurs spécifiques ? Peut-on constamment être en situation d'innovation quand il faut, au quotidien, gérer des activités plus routinières ou pour lesquelles on ne peut disposer d'apports de réflexions collectives, de ressources intellectuelles ? Reconduit, le dispositif ne risque-t-il pas de se routiniser et, par là même, de voir s'amoinrir son efficacité ?

La recherche-action de type stratégique qui soutiendrait la reconduction du dispositif, permettrait, par la mise en place régulière et vigilante de séances d'analyse et d'évaluation, de réduire partiellement cette difficulté.

b) La seconde réserve concerne la *production de connaissances* ; nous avons vu que, dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique, les connaissances produites restent partielles, contextualisées, limitées. Ce sont « des connaissances immédiates, rudimentaires, qui demandent à être construites, élaborées pour devenir généralisables »<sup>3</sup>. Mais comment faire ce travail ? Comment les rendre généralisables ? Le travail de formalisation entrepris par les formateurs les a, en partie, élaborées mais il est loin d'être achevé et il reste à réunir, capitaliser, confronter, réfuter ces travaux si on veut atteindre une généralisation.

On peut, à ce sujet, ouvrir des perspectives et faire des propositions. Le rassemblement d'un certain nombre de recherches-actions concernant un type spécifique d'actions et de publics permettrait<sup>4</sup> obtenir une liste de problèmes-types, des éléments de diagnostic à la fois théoriques et empiriques et des scénarii d'action guidés par des principes. Si ces données étaient analysées et capitalisées, on obtiendrait, par ce travail de recherche, des connaissances qui ne seraient plus des savoirs limités mais un nouveau type de savoirs comprenant des constats théoriques et pratiques, des modes de réponses et des résultats ; ces savoirs pourraient être confrontés à d'autres travaux de recherche et conduire à des savoirs nouveaux, tant dans l'ordre de l'action que de la recherche.

Du point de vue de la recherche scientifique, ils pourraient affiner, contester des propositions théoriques ou empiriques en saisissant des processus que l'approche en extériorité de la recherche classique permet mal de cerner. Ainsi, le matériel recueilli sur les organismes de formation pourrait, en étant élargi, retraité - ce n'était pas l'objet de cette thèse - conduire à des connaissances scientifiques, encore largement incertaines aujourd'hui, sur les modalités de fonctionnement des centres de formation. De même, les recherches-actions de type stratégique ont été, ici ou là, des « analyseurs » au sens des approches des pédagogies et des sociologies institutionnelles. On pourrait, en définissant, en conduisant et en observant, sur une longue période, des actions innovantes, saisir des ambivalences, des contradictions, des contraintes et des ressources, bref, dévoiler les jeux de l'instituant et de l'institué et les conditions requises pour que des changements durables se réalisent dans les organismes de formation.

Du point de vue de l'action, ces travaux capitalisés, développés, fourniraient des schémas, des plans et principes d'action susceptibles, après un travail de réflexion, d'adaptation, d'accélérer les démarches de diagnostic et d'examen des solutions possibles pour de nouvelles recherches-actions. Ainsi, comme le souligne Anne de Blighières : « les acteurs

---

3 P. Demunter, *Pourquoi parle-t-on de recherche-action de type stratégique ?*, Document interne, 28/10/1990.

de la recherche, loin de construire des modèles réductionnistes, inapplicables dans la réalité, fourniraient des exemples transposables à des actions de même type »<sup>4</sup>.

c) La troisième réserve que l'on peut faire au dispositif de formation à et par la recherche-action de type stratégique concerne **sa double inscription**, d'une part dans l'action et les réalités des organismes de formation et, d'autre part, dans le dispositif DUFA.

Dans le premier cas, on a souligné, et nos partenaires l'ont fait également, que le dispositif expérimental se trouvait « en tensions » entre les organismes de formation et l'Université ; les partenaires n'ayant visiblement pas été suffisamment impliqués dans son fonctionnement.

Comment parvenir à les impliquer davantage sans pour autant devenir des contrôleurs-directeurs des projets ou être seulement au service des intérêts des responsables des organismes de formation ? Comment transformer le groupe de suivi en groupe de travail et dépasser le niveau de l'information réciproque pour atteindre celui de la co-formation ?

Les responsables des institutions impliquées dans le dispositif ont fait, à ce sujet, un certain nombre de propositions et, notamment, celle d'un travail en réseau pour, selon les cas, poursuivre, dynamiser ou reconduire la formation à et par la recherche-action. Cette proposition pour intéressante et respectable qu'elle soit, n'en pose pas moins question dès lors qu'elle suggère de réunir séparément les responsables et les formateurs. Agissant ainsi, on reproduirait, sous couvert d'amélioration du dispositif de formation, les clivages de la division sociale existant déjà au sein des organismes de formation et de la société globale, alors même que la recherche-action se donne comme but de lutter contre cette division et ces clivages. Ce danger pourrait être en partie évité s'il s'agissait, comme le suggérait un responsable « *de libérer le groupe de suivi des problèmes institutionnels pour le faire fonctionner avec l'ensemble des participants* »<sup>5</sup>. Mais les formateurs sont autant intéressés et concernés par les problèmes institutionnels que les responsables eux-mêmes et l'argument peut être fallacieux. On le voit, les questions et les ambivalences sont nombreuses. Pourraient-elles néanmoins conduire à des prolongements, des reconductions de dispositifs de formation à et par la recherche-action ? L'interrogation est stratégique. Une alliance des organismes de formation progressistes est-elle possible ? Comment l'Université, praticienne et chercheuse, peut-elle participer à cette alliance en faisant circuler les savoirs, en assurant une formation en réseau, à et par la recherche-action de type stratégique ? On sort ici, bien évidemment, de l'expérimentation pour entrer dans le domaine des besoins objec-

4 A. de Blignières-Légeraud, « Les enjeux de la recherche participante dans le domaine de l'emploi et de la formation : le cas de la recherche sur les nouvelles qualifications », cité par M.R. Verspiere, *op. cit.*, p. 119.

5 Entretien responsable de formation, PD, n° 50, 28/07/1994.

tifs de formation des responsables d'institutions. Leurs pratiques, politiques et pédagogiques, peuvent-elles être analysées collectivement alors que ces responsables sont mis, par ailleurs, en concurrence ?

La mise en oeuvre de telles collaborations, si elle s'avérait possible, serait une voie d'entrée pour une recherche-action sur les organismes eux-mêmes, leur mode de fonctionnement, leurs difficultés structurelles et conjoncturelles.

Mais, pour obtenir de tels résultats, suffirait-il de n'engager qu'un ou deux formateurs dans la recherche-action ? En fait, et d'autres expériences analysées dans le *Cahier d'Etudes du CUEEP* n° 9<sup>6</sup> l'attestaient déjà, il est difficile de n'engager en recherche-action de type stratégique qu'un ou deux membres d'une institution et il est potentiellement dangereux que les responsables ne se forment pas eux aussi à et par la recherche-action. En bref, c'est l'institution entière qui, collectivement, devrait s'engager, mais ceci est rare et complexe comme l'attestent les expériences de la FUNOC<sup>7</sup> et de l'Action Collective de Sallaumines-Noyelles<sup>8</sup>.

Par ailleurs, on a également souligné que les difficultés conjoncturelles et structurelles du DUFA ont posé problème dans l'expérimentation. Celle-ci, inscrite dans le DUFA pour bénéficier à la fois de la reconnaissance du diplôme et de l'appui logistique de la formation, a rencontré bien des difficultés à s'y intégrer et les deux dispositifs ont fonctionné plus souvent parallèlement qu'en symbiose.

Cette situation renvoie aux compromis organisationnels et institutionnels de l'expérimentation et au principe de totalité. Dès lors que l'expérimentation engageait 160 heures de formation (c'est-à-dire 1/3 de la formation DUFA), il pouvait y avoir deux réalités éducatives cloisonnées ; l'une impliquée et mobilisante, était centrée sur la formation à et par la recherche-action de type stratégique ; l'autre, classique, était suivie pour obtenir une certification.

Ce clivage avait été débattu dès le départ (dans le collectif de recherche et en jury) comme un résultat possible de l'expérimentation. Il se conçoit aisément à partir du principe de totalité. Pouvait-on ne modifier qu'une partie du dispositif, former à et par la recherche-action, sans impliquer l'ensemble des enseignants des unités disciplinaires et techniques ?

Les choix furent faits ainsi pour des raisons déjà exposées et le fonctionnement du dispositif a reflété les ambivalences contenues dans les décisions initiales.

---

6 « Recherche-action : méthodes et stratégies », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, 112 p.

7 P. Demunter, « Une recherche-action de type « stratégique » - la FUNOC », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 97-108.

8 A. Tarby, « L'opérationnalisation d'un projet global de formation », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, pp. 105-155.

Une question centrale, à débattre dans l'hypothèse d'une généralisation, serait de savoir s'il est possible de « refondre » le DUFA, de le centrer autour de la recherche-action, de mettre fin ou non aux unités capitalisables pour un fonctionnement par « promotion ».

C'est la solution qui semble se dessiner actuellement avec la nouvelle maquette du diplôme (en attente d'homologation) qui affecte aux formateurs en formation une période lourde d'alternance (300 heures) leur permettant de mener et d'évaluer un dispositif d'intervention guidé par une démarche de recherche-action.

Néanmoins, cette nouvelle organisation, si elle représente une amélioration certaine du DUFA en inscrivant, dans la formation, l'action et la visée transformatrice des pratiques des formateurs, ne résout pas toutes les difficultés.

En effet, le système de capitalisation des enseignements étant maintenu, les formateurs vont retrouver les clivages soulignés précédemment ; phénomène accentué dès lors que l'on n'ignore pas que quelques enseignants du DUFA sont hostiles à la recherche-action et qu'un certain nombre d'autres, sans être hostiles, y sont indifférents.

La reconduction est-elle alors possible dans le DUFA ou les contraintes sont-elles à ce point prégnantes qu'il conviendrait d'envisager plutôt la création d'un dispositif de formation autonome ?

L'analyse de la situation et du fonctionnement du dispositif expérimental conduit à pencher pour cette seconde solution et à envisager la mise en oeuvre d'un dispositif spécifique, centré sur la recherche-action et fondé sur la mobilisation d'enseignants acquis à la démarche et porteurs du projet ; ceci permettrait d'articuler finement les savoirs et savoir-faire transmis dans les unités disciplinaires et techniques à la recherche-action.

Ce nouveau dispositif impliquerait une équipe pédagogique, pluridisciplinaire, volontaire ; chaque enseignant, ayant connaissance des projets d'intervention des formateurs en formation, pourrait ainsi les nourrir et/ou les co-gérer avec eux. De même, on pourrait envisager, à terme, que tout enseignant, formé pour ce faire, prenne en charge l'élaboration, la conduite et l'accompagnement des projets de recherche-action des formateurs.

Il pourrait s'agir aussi bien des enseignants des unités disciplinaires que des unités professionnelles, on éviterait ainsi les effets pervers de spécialisation au sein même des équipes d'enseignants.

Pour développer des pratiques de solidarité active et de co-formation, les formateurs en formation seraient réunis en « promotion » et mèneraient ensemble leurs projets ; l'organisation pédagogique et matérielle de la formation favoriserait cette dimension collective qui, on l'a constaté dans le dispositif expérimental, a constitué un effet structurant et dynamique par les relations nouées, par l'impulsion propre au groupe et aux projets et a accéléré le rythme de travail.

Enfin, il s'agirait de développer également des pratiques de co-formation, de soutien et d'accompagnement des projets auprès des responsables des organismes afin que ceux-ci se sentent impliqués et acteurs du dispositif ; on parviendrait ainsi, projets après projets, à dynamiser le champ de la formation d'adultes, mis à mal par les modifications incessantes de ses dispositifs et par les décisions contradictoires de ses financeurs.

On pourrait alors améliorer les pratiques des formateurs et des partenaires de la formation, articuler les travaux de recherche, les savoirs et méthodes des Sciences Humaines à ces pratiques afin qu'ils s'interpénètrent au lieu de s'ignorer, et ainsi parvenir à optimiser les réponses de formation faites aux publics marginalisés ou exclus qu'engendre notre société de plus en plus inégalitaire.

Est-ce un voeu pieux ? Oui et non, à la fois. Oui, si l'on songe à une modification immédiate et rapide, à un « coup de baguette idéologique et éducatif »<sup>9</sup>. Non, si l'on songe aux résultats encourageants qu'a produits l'expérimentation en ce qui concerne la satisfaction des besoins de formation des formateurs et qui pourraient être plus probants encore avec la mise en oeuvre et la démultiplication des formations à et par la recherche-action de type stratégique, formations axiologiquement acceptables, scientifiquement et méthodologiquement rigoureuses et socialement efficaces.

S'il fallait ajouter un dernier argument à propos de l'adéquation des formations de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique aux besoins objectifs de formation des formateurs d'adultes, on le trouverait dans cette citation de Bernard Liétard qui insiste sur la nécessité d'une qualification sociale critique, faite d'analyse des enjeux et de développement de capacités d'action : « de manière générale, dans un environnement de plus en plus complexe, évolutif et incertain, il devient crucial d'insister sur la nécessité d'une 'qualification sociale' pour les agents de la formation tant initiale que continue (...) Il s'agit aujourd'hui d'être capable d'analyser les situations, de situer les enjeux, les contraintes de l'environnement, son propre rôle et ses possibilités d'action dans un monde où le développement économique ne va plus de pair avec le développement des personnes. Médiateur dans une entreprise frontière entre les individus et la société, la formation, les 'formateurs' dans leur diversité se doivent de développer une conception relativiste et critique de la formation pour permettre aux individus d'être moins agis par l'extériorité qui les habite »<sup>10</sup>.

---

9 M. Lesne, *op. cit.* P. 90.

10 B. Liétard, « Quelle identité pour les formateurs d'adultes ? Une profession inachevée », Paris, *Panoramiques*, n° 19, 1er trimestre 1995, pp. 80-83, p. 80.

## TABLE DES MATIÈRES DU TOME II

INTRODUCTION .....	2
- CHAPITRE I. - LE DIPLÔME UNIVERSITAIRE AUX COMMUNICATIONS.....	3
Introduction : Brève présentation du DUFC.....	3
1. Les objectifs de la formation .....	7
a) La plaquette de présentation de la formation : des objectifs vastes, à classer.....	7
b) Les responsables de formation : un objectif... puis deux .....	9
c) Les formateurs : un objectif dominant.....	11
2. Les demandes des publics.....	15
3 Les contenus de formation.....	27
a) Les formations aux Relations Humaines.....	27
b) La formation « théorique » .....	31
4. Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique.....	36
a) Les points d'ancrage et les formes de travail pédagogique dans les stages.....	36
b) Les points d'ancrage et les formes de travail pédagogique dans la formation théorique .....	39
5. Les savoirs et le rapport aux savoirs.....	42
a) Des apports de connaissances réduits.....	42
b) Des savoir-être et savoir-faire .....	43
c) Le savoir intransmissible du groupe.....	44
6. L'action et le rapport à l'action .....	48
a) Une action transformatrice de soi.....	48
b) Une transformation du monde.....	48
7. Le formateur et le rapport au pouvoir.....	52
a) Un formateur « facilitateur » .....	52
b) Un pouvoir charismatique .....	53
8. L'évaluation.....	56
a) L'évaluation des stages.....	56
b) Le mémoire de fin d'études.....	56

9. Effets et usages de la formation.....	60
a) Les effets personnels : réassurance et mieux-être .....	60
b) Les effets professionnels : des nuances et des résistances .....	62
c) Les effets de professionnalisation et les visions de l'avenir.....	66
d) Les effets sociaux : une formation adaptative à orientation personnelle et technique.....	68
10. Synthèse des caractéristiques du DUFC .....	72
Conclusion.....	75
- CHAPITRE II. - LE DIPLÔME UNIVERSITAIRE DE FORMATEURS D'ADULTES.....	79
Introduction : Brève présentation du DUFA .....	79
1. Les objectifs de la formation .....	82
a) La plaquette de présentation de la formation : un objectif d'analyse des pratiques et un objectif d'action.....	82
b) Le responsable de formation : l'action réfléchie est un idéal.....	84
c) Les formateurs : l'analyse des pratiques et la professionnalisation.....	85
2. Les demandes et les stratégies .....	88
3. Les contenus de formation.....	100
a) Les unités 1-2 et 3 « Organisation et pratique de la formation d'adultes » .....	100
b) Les unités disciplinaires du tronc commun.....	106
c) Les unités professionnelles optionnelles .....	112
4. Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique.....	115
• Les méthodes déductives et inductives et leurs limites .....	115
• L'entraînement et l'implication .....	116
• Le travail collectif et les mises en situation.....	117
5. Les savoirs et le rapport aux savoirs.....	120
a) Des savoirs réflexifs .....	120
• Des apports de connaissances qui les confortent.....	121
• Des savoirs qui les réconcilient « avec leurs origines ».....	121
• Des savoirs pour « se battre » .....	122
b) Des savoir-faire .....	123
6. L'Action et le rapport à l'Action .....	125
a) Des savoirs utiles à l'action.....	125
b) Une action « tronquée ».....	126
7. Le formateur et le rapport au pouvoir.....	130
a) Une équipe « clivée » .....	130
b) Des « marginaux sécants » .....	131





8. L'évaluation.....	134
a) L'évaluation des unités 1-2 et 3.....	134
•La difficile mobilisation des Sciences Humaines.....	134
•Des résultats « clivés ».....	135
•Le « vide axiologique ».....	136
b) Evaluation des disciplines et des options.....	139
•Des travaux professionnels.....	139
•Des travaux théoriques parfois scolaires.....	139
9. Effets et usages de la formation.....	143
a) Les effets personnels : « un autre regard ».....	143
b) Les modifications professionnelles : des formateurs plus informés, plus opérationnels et mieux orientés.....	145
c) Les effets de professionnalisation.....	148
1) Les professionnels militants.....	150
2) Les techniciens de la formation.....	153
3) Les diplômés.....	154
4) Les professionnels de type « culturaliste ».....	155
5) Les professionnels « stratèges ».....	156
d) Les effets sociaux de la formation.....	157
10. Synthèse des caractéristiques du DUFA.....	161
Conclusion.....	165
- CHAPITRE III. - LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'EDUCATION.....	168
Introduction : Brève présentation de la Maîtrise de Sciences de l'Education.....	168
1. Les objectifs de la formation.....	173
a) Les objectifs visés par la Maîtrise de Sciences de l'Education de Lille III.....	173
b) Les objectifs visés par la Maîtrise de Sciences de l'Education de Lille I.....	174
c) Les objectifs visés par les enseignants-chercheurs.....	175
•Les objectifs de la création du cursus.....	175
•Une formation à la recherche mais... quelle recherche ?.....	176
2. Les demandes et les stratégies.....	183
3. Les contenus de formation.....	193
a) Le séminaire : le moment difficile de la Maîtrise.....	193
b) Les unités théoriques : des apports de connaissances.....	196
c) Les enseignements méthodologiques : des analyses contrastées.....	197
d) Les articulations : l'Arlésienne de la Maîtrise de Sciences de l'Education.....	199
4. Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique.....	202
5. Les savoirs et le rapport aux savoirs.....	208
a) Des savoirs différenciellement acquis.....	208
b) Des savoirs différenciellement produits.....	211

6. L'action et le rapport à l'action .....	215
a) Une action minorée ou meurtrie .....	215
b) Des transformations des pratiques au Grand Canyon de la théorie et de la pratique .....	216
7. Les enseignants et le rapport au pouvoir .....	219
a) Les « initiateurs » parfois absents des séminaires .....	219
b) Les « entraîneurs » ou les universitaires.....	221
c) Les « mécaniciens-graisseurs » ou les animateurs des ateliers.....	222
8. L'évaluation.....	225
a) L'imprécision du mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education.....	225
b) Les résultats obtenus : des résultats divers et l'absence de critères d'évaluation .....	228
9. Les effets et usages de la formation.....	231
a) Les effets personnels : une curiosité intellectuelle et une méthode de recherche .....	231
b) Les effets professionnels : des effets contrastés.....	234
c) Les effets de professionnalisation .....	238
1) Les professionnels militants.....	238
2) Les formateurs de travailleurs sociaux et formateurs d'adultes : des « formateurs-enseignants » .....	240
3) Le profil « reclassement professionnel et légitimation ».....	243
4) Les « chercheurs en Sciences Humaines » .....	244
d) Les effets sociaux.....	245
10. Synthèse des caractéristiques de la Maîtrise de Sciences de l'Education.....	251
Conclusion.....	255
- CHAPITRE IV - LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE .....	258
Introduction : Brève présentation du dispositif .....	258
1. La conception du dispositif.....	258
2. Le dispositif de formation et sa présentation aux partenaires.....	263
3. Les stratégies adoptées .....	265
4. Le déroulement de la formation à et par la recherche-action de type stratégique.....	270
1. Les objectifs.....	273
2. Les demandes et les stratégies .....	277
• Les responsables de formation : capitalisation des acquis professionnels et légitimation.....	280
• Les coordonnateurs et animateurs de dispositifs : méthodes de travail et constitution de réseaux .....	283

• Les formateurs : qualification et développement professionnels.....	285
• Les formateurs en situation précaire : attentes de stabilisation professionnelle .....	288
3. Les contenus de formation.....	293
a) L'analyse des pratiques et l'élaboration de la première généralité de la recherche-action.....	293
• L'analyse des pratiques.....	293
• L'élaboration de la première généralité.....	296
b) Les techniques de recherche et l'analyse stratégique .....	297
c) Les enseignements du DUFA.....	299
4. Les points d'ancrage et formes de travail pédagogique.....	303
a) Le point d'ancrage du dispositif expérimental .....	303
b) L'alternance et la dialectisation de la recherche et de l'action.....	304
c) Le groupe en formation .....	305
5. Les savoirs et le rapport aux savoirs.....	310
a) Les savoirs mobilisés dans la formation.....	310
b) Les savoirs produits et formalisés dans la formation .....	314
• Des savoirs en usage et savoir-faire.....	314
• Des connaissances sur les institutions .....	315
• Des connaissances sur l'environnement .....	316
• Des connaissances et des questions sur la méthode.....	317
c) La transformation du rapport au savoir .....	318
6. L'action et le rapport à l'action .....	321 x
a) Les projets de recherche-action .....	322
b) Le fonctionnement des recherches-actions.....	322
• Le temps de préparation.....	322
• Le temps de l'action.....	324
7. Les enseignants et le rapport au pouvoir .....	329
• La transmission des connaissances.....	329
• Le soutien et l'animation pédagogique.....	329
• La mise à disposition des savoirs et le partage du pouvoir.....	330
8. L'évaluation.....	336
a) L'évaluation des unités du DUFA.....	336
b) L'évaluation de la recherche-action .....	337
• La démarche de recherche-action .....	337
• Les résultats et les difficultés des mémoires de recherche-action .....	339
c) Autres modes et formes d'évaluations pédagogiques et organisationnelles.....	341
9. Effets et usages de la formation.....	345
a) Les effets personnels .....	345
b) Les effets professionnels .....	349
• L'implication et la responsabilité collective.....	349
• La nécessité du détour théorique et de la recherche .....	351
• La nécessité de l'analyse stratégique .....	352

c) Les effets de professionnalisation .....	355
1) Les responsables de formation : des connaissances, des méthodes et l'élargissement de la recherche-action.....	356
2) Les coordonnateurs et animateurs de formation : échec de la recherche- action et abandon de la formation.....	358
3) Les formateurs-pédagogues : formation diplômante et effets profession- nels clivés.....	359
4) Les formateurs en situation précaire : formation diplômante et stabilisa- tion professionnelle.....	362
d) Les effets sociaux .....	367
10. Synthèse des caractéristiques de la formation à et par la recherche-action de type stratégique .....	378
Conclusion.....	382
- CONCLUSIONS GÉNÉRALES - .....	385
• Les formations de formateurs et la satisfaction des besoins objec- tifs de formation.....	386
• Les limites de l'expérimentation, les perspectives et propositions de développement du modèle .....	392
TABLE DES MATIÈRES DU TOME II .....	398

## LISTES DES SCHÉMAS ET TABLEAUX DU TOME II

- Schéma n° 2 Maquette du DUFC - 1994 - Tome II, Chapitre I, p. 6.
- Schéma n° 3 Schéma de la structure du DUFA (1988-1995) - Tome II, Chapitre II, p. 81.
- Schéma n° 4 Maîtrise de Sciences de l'Education - Année 1994-1995 - UFR des Sciences de l'Education de Lille III, Guide des Etudes, p. 131 bis - Tome II, Chapitre III, p. 170.
- Schéma n° 5 Maîtrise de Sciences de l'Education - Année 1994-1995 - Département des Sciences de l'Education et des Métiers de la Formation Continue - CUEEP - Lille I, p. 25 - Tome II, Chapitre III, p. 171.
- Schéma n° 6 Schéma de la structure de la Formation à et par la recherche-action de type stratégique, Tome II, Chapitre IV, p. 265.
- 
- Tableau n° 4 Synthèse des caractéristiques du DUFC - Tome II, Chapitre I, p. 72.
- Tableau n° 5 Synthèse des caractéristiques du DUFA - Tome II, Chapitre II, p. 161.
- Tableau n° 6 Synthèse des caractéristiques de la Maîtrise de Sciences de l'Education - Tome II, Chapitre III, p. 258.
- Tableau n° 7 Fonctionnement du groupe expérimental (septembre 1992-juin 1995), Tome II, Chapitre IV, p. 365.
- Tableau n° 8 Synthèse des caractéristiques de la Formation à et par la recherche-action de type stratégique, Tome II, Chapitre IV, p. 378.

