

H

gen 2010627

50377
1995
2153

**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**

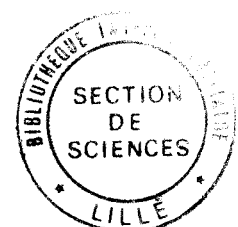
TOME III

ANNEXES ET BIBLIOGRAPHIE

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'Éducation**

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

TOME III

ANNEXES ET BIBLIOGRAPHIE

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 -

ANNEXES

SOMMAIRE

Introduction

Annexe 1. - Les entretiens semi-directifs

Annexe 2. - Documents utilisés et caractéristiques des publics des différentes formations

Annexe 3. - Formation à et par la recherche-action de type stratégique - Documents annexés

Annexe 4. - Index des schémas, tableaux, sigles et bibliographie

INTRODUCTION

Le but des annexes est de fournir des informations complémentaires, d'exemplifier la mise en oeuvre des techniques de recherche et de préciser les sources mobilisées.

En réalisant des annexes, on court inévitablement deux risques : le premier serait de fournir le maximum d'informations et de documents et, dans ce cas, les annexes pléthoriques seraient inexploitablement et particulièrement pesantes. Le second serait, à l'inverse, de ne pas soumettre au lecteur les documents-clefs qui lui permettraient de juger les démarches de recherche mises en oeuvre. Entre ces deux risques, un choix moyen a été opéré et les annexes ont été organisées en quatre sous-ensembles (d'ampleur variable) : un premier sous-ensemble concerne les enquêtes par entretiens semi-directifs ; le second, les documents utilisés et la présentation des publics des diverses formations ; le troisième présente des documents spécifiques à la formation à et par la recherche-action et le quatrième présente les index des schémas, des tableaux, des sigles et la bibliographie des ouvrages qui ont nourri notre travail.

1. Les entretiens semi-directifs

Les enquêtes par entretiens semi-directifs ont occupé une place importante dans la recherche puisqu'au total, pour les quatre formations étudiées, 93 entretiens ont été réalisés, 16 entretiens ont concerné les enseignants ; 50, les formateurs en formation et les six responsables d'organismes de formation impliqués dans le dispositif expérimental de recherche-action¹.

Qui dit entretien, dit recueil et traitement de discours, de représentations et on accordera un bref développement à cet aspect méthodologique, en complément du chapitre V du tome premier de la Méthodologie (1.1), avant de présenter les guides d'entretien utilisés auprès des formateurs en formation, des enseignants et des responsables d'organismes de formation ainsi que la grille de dépouillement des retranscription (1.2).

Ensuite, pour chaque formation : DUFC (1.3), DUFA (1.4), Maîtrise (1.5) et Formation à et par la recherche-action (1.6 et 1.7), on présente les enquêtés et on fournit de larges extraits d'entretiens de formateurs, d'enseignants, de responsables d'institutions.

Si on a volontairement limité les entretiens à de longs extraits, c'est pour limiter autant que faire se peut le volume de ce tome ; les entretiens représentant fréquemment entre 30 et 40 pages dactylographiées.

¹ Certains enseignants et certains formateurs ont été interviewés plusieurs fois au titre de différentes formations.

Enfin, pour permettre au lecteur de resituer rapidement les enquêtés cités dans le corps de la thèse, on a réalisé un tableau synthétique (1.8) concernant l'ensemble des enquêtés. Chacun d'eux, à partir de son numéro d'ordre et d'initiales anonymées, est décrit selon son sexe, son âge, son niveau scolaire, son origine géographique, ses statuts, fonctions, lieu d'exercice professionnel, son ancienneté dans la formation d'adultes et ses principales expériences professionnelles.

2. Documents utilisés et caractéristiques des publics des différentes formations

Pour chaque formation, DUFC (2.1), DUFA (2.2), Maîtrise (2.3), Formation à et par la recherche-action (2.4), on a rassemblé une documentation et utilisé diverses sources : maquettes de présentation des formations, textes réglementaires, comptes-rendus de réunions, mémoires d'étudiants, analyses secondaires de fichiers d'étudiants mais aussi ouvrages et articles publiés qui seront repris dans la bibliographie générale.

La présentation succincte des publics du DUFC (2.5), de la Maîtrise (2.6), du DUFA et du dispositif expérimental (2.7) permet au lecteur de caractériser, sous cet angle, chaque formation. Notons que cette information n'est pas fournie pour étayer la représentativité statistique des enquêtés interviewés dès lors que l'on faisait le choix de s'entretenir exclusivement avec des formateurs d'adultes et que ceux-ci pouvaient être plus ou moins nombreux dans les formations étudiées. Il s'agit donc d'un éclairage complémentaire qui ne trouvait pas directement sa place dans les chapitres de la thèse.

3. Documents et sources liés à l'expérimentation de la formation à et par la recherche-action de type stratégique

L'expérimentation a généré la production de divers documents, courriers, comptes-rendus des groupes de travail (collectif de recherche, groupe de suivi). On s'en tient ici à quelques documents-clefs : la synthèse des décisions du collectif de recherche en juin 1992 (3.1), le courrier d'information adressé aux organismes de formation pour le lancement de l'information (3.2), l'invitation à la première réunion du groupe de suivi (3.3) et le compte-rendu de celle-ci (3.4).

Outre ces documents synthétisant la recherche ou engageant l'action, nous avons tenu un carnet de bord de la recherche dont on livre (3.5) un extrait daté du 25 novembre 1992, soit les premières réflexions sur l'organisation pédagogique de l'expérimentation.

4. Index des schémas, des tableaux, de sigles et bibliographie

On présente en 4.1 les schémas et tableaux réalisés ou utilisés dans la recherche ; en 4.2, les sigles et en 4.3 la bibliographie. Pour celle-ci, on a retenu les ouvrages et articles cités et ceux qui ont nourri notre réflexion sans pour autant avoir été directement utilisés dans l'écriture.

On distingue deux grands ensembles :

- les ouvrages généraux, théoriques, méthodologiques et techniques ;
- les ouvrages et articles portant directement sur les formateurs d'adultes et leur formation.

*

* *

Soulignons enfin que ces annexes, ainsi sélectionnées, n'épuisent pas, loin s'en faut, l'ensemble des sources rassemblées et des documents utilisés, produits pendant l'expérimentation et l'écriture de cette thèse.

Comme il est de règle, ces documents et sources peuvent être mis à la disposition des chercheurs qui souhaiteraient soit vérifier nos assertions, soit les retraiter dans une autre perspective.

- ANNEXE 1. -

LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

1.1 LES MATÉRIAUX RECUEILLIS : DES « REPRÉSENTATIONS »

Dans cette recherche, on a recueilli majoritairement, hormis lors des observations directes et des analyses documentaires, des discours, discours personnels lors des entretiens semi-directifs, discours collectifs lors des réunions de collectifs d'acteurs de la formation à et par la recherche-action de type stratégique, et des réunions, rencontres et soutenances de mémoires, etc. des différents dispositifs.

Ces discours constituent des moments de communication sociale dans lesquels se donnent à voir des « représentations ». Mais que sont ces « représentations » ?

Cette notion de « représentations » a suscité depuis plus de vingt ans de nombreux travaux et débats qui touchent des domaines et des objets diversifiés ; entre autres, le domaine scientifique (diffusion des connaissances, développement technologique, didactique des sciences), le domaine social et institutionnel (politique, économie, mouvements sociaux) ; le domaine biologique et médical (santé, maladie, corps, etc.) ; le domaine psychologique, le domaine de l'éducation et de la formation et, à l'interne de ce dernier, des approches en pédagogie ; la connaissance des représentations initiales d'une notion étant, en effet, requise pour construire des situations d'apprentissage, comprendre les enjeux ou les blocages, mener une évaluation formative, etc.

Pour définir cette notion de représentation, on utilise plus particulièrement l'ouvrage collectif dirigé par Denise Jodelet², qui présente l'avantage de dessiner le domaine d'étude des représentations et la façon dont celles-ci sont abordées dans des champs de recherche ou d'application spécifique ; à défaut d'application en formation d'adultes, on retient celles menées en éducation.

• *La construction des « représentations sociales »*

Étudiant l'apparition du SIDA, Denise Jodelet montre comment cet événement qui suscite peur, malaise, questionnement, attention et activité cognitive pour le comprendre, le maîtriser et s'en défendre, favorise l'émergence, en l'absence d'informations et de certitudes, de « représentations » qui vont circuler et rebondir d'un support médiatique à un autre. Les deux représentations, l'une morale, l'autre biologique qui vont se construire, s'étaient sur des valeurs variables selon les groupes sociaux dont elles tirent leurs significations comme sur des savoirs antérieurs réactivés par une situation sociale particulière. Elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques et culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée

2 D. Jodelet, sous la direction de, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 1991, 424 p.

et affective des individus. Les instances et relais institutionnels, les réseaux de communication médiatiques ou informels interviennent dans leur élaboration, ouvrant la voie à des processus d'influence, voire de manipulations sociales et ces facteurs sont déterminants dans la construction des représentations. Ces représentations forment un système et donnent lieu à des « théories » spontanées, versions de la réalité qu'incarnent des images ou que condensent des mots, les uns et les autres chargés de significations.

Enfin, à travers ces diverses significations, les représentations expriment ceux (individus ou groupes) qui les forment et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique. Cette définition est un guide pour les actions et échanges quotidiens. Cet exemple du SIDA montre, comme auraient pu le faire beaucoup d'autres, que les représentations sociales sont des phénomènes complexes, toujours activés et agissant dans la vie sociale.

Dans la richesse phénoménale des représentations, on repère divers éléments dont certains sont parfois étudiés de manière isolée : éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Mais ces éléments sont toujours organisés « sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur la réalité »³. Durkheim, en 1895, fut le premier à identifier de tels objets comme productions mentales, sociales relevant d'une étude de « l'idéation collective ».

Moscovici, en 1961, en renouvela l'analyse insistant sur la spécificité des phénomènes représentatifs dans les sociétés modernes que caractérisent l'intensité et la fluidité des échanges, le développement de la science, la pluralité et la mobilité sociale. La définition sur laquelle s'accorde aujourd'hui la communauté scientifique consiste à avancer que « la représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». On reconnaît généralement, souligne Denise Jodelet, que les représentations sociales en tant que systèmes d'interprétation régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les relations sociales. Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité.

En outre, contenus concrets de la pensée, elles portent la marque du sujet et de son activité. Ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome des représentations qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet.

La notion de représentation présente une certaine complexité dans sa définition et son traitement du fait de « sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et de concepts psychologiques (qui) implique qu'elle soit mise en rapport avec des proces-

3 D. Jodelet, *op. cit.*, p. 36.

sus relevant d'une dynamique sociale et d'une dynamique psychique et que soit élaboré un système théorique lui-même complexe »⁴.

Il s'agit de prendre en compte d'un côté le fonctionnement cognitif et celui de l'appareil psychique, de l'autre, le fonctionnement du système social, des groupes et des interactions pour autant qu'ils affectent la structure et l'évolution des représentations. La représentation reste, souligne J. Piaget, un mode de connaissance « sociocentrique » au service des besoins, des désirs, des intérêts des groupes et des personnes⁵.

Cette finalité, le fait que les représentations soient des reconstructions de l'objet, expressives du sujet, entraînent un décalage avec leurs référents. Ce décalage peut être dû à l'intervention spécifique des valeurs et codes collectifs, des implications personnelles et des engagements sociaux des individus. Il produit trois types d'effets au niveau des contenus représentatifs : des distorsions, des supplémentations, des défalcatations.

Dans le cas de la distorsion, tous les attributs de l'objet représenté sont présents mais accentués ou minorés de façon spécifique. La supplémentation consiste à conférer à l'objet représenté des attributs, des connotations qui ne lui appartiennent pas et procèdent d'un rajout de signification dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire. Enfin, la défalcatation correspond à la suppression d'attributs appartenant à l'objet.

En outre, les représentations s'ancrent dans les expériences passées et opérationnalisent l'avenir.

En amont, l'ancrage enracine les représentations et leurs objets dans un réseau de significations qui permet de les situer au regard des valeurs sociales et de leur donner cohérence. A ce niveau l'ancrage joue un rôle décisif en ce qu'il réalise leur inscription dans un « déjà-là pensé ». En aval, l'ancrage sert à l'instrumentalisation du savoir en leur conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement.

Les représentations se transmettent par la communication ; si la linguistique s'intéresse à la langue en tant que système abstrait, général et universel, la sociolinguistique s'arrête au langage en usage, au langage tel qu'il est effectivement utilisé dans la vie de tous les jours.

Qu'il s'agisse d'action sociale, de pensée sociale, ou de langage en usage, pour faciliter l'étude simultanée des représentations et de leurs variations, Uli Windisch a construit une « formule-guide » : « n'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle si-

4 S. Moscovici, « Psychologie des représentations sociales », *Cahiers Vilfredo Pareto*, 1976, n° 14, pp. 409-416 ; et S. Moscovici, « Le domaine de la psychologie sociale », introduction à S. Moscovici (éd), *La psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.

5 J. Piaget, cité par D. Jodelet, *op. cit.*, p. 53 ; et J. Piaget, *Etudes sociologiques*, Genève, Droz, 1967.

tuation, à n'importe quelle fin, avec n'importe quel effet »⁶. Et ces divers éléments sont indissociables.

• *Les représentations sociales dans le champ éducatif*

Analysant diverses études d'agents de l'institution scolaire, M. Gilly montre la diversité mais aussi les schémas dominants qui régissent les représentations de l'école chez les inspecteurs, les enseignants et dans les familles⁷.

Chez les premiers, de manière rapide, on est renvoyé à une image du fonctionnement de l'école et de la classe marquée par le courant philosophique traditionnel des pédagogies de l'essence (Suchodolski 1960) et la conception d'une enfance imparfaite à façonner par imposition dans un rapport maître/élève fondamentalement dissymétrique. Bien que s'organisant autour de ce modèle dominant, la représentation des inspecteurs de l'Education nationale comporte aussi a contrario des éléments constitutifs marqués par le courant philosophique des pédagogies de l'existence et l'influence contemporaine des sciences humaines et sociales (respect de la manière d'être de l'enfant, personnalisation, etc.). On relève donc la présence d'aspects contradictoires mais la représentation assure sa fonction de cohérence en donnant un statut central aux éléments qui confortent l'inertie d'un mode de fonctionnement qui sécurise, maintient des habitudes et protège des « vertiges du changement ».

Chez les instituteurs, on retrouve (Meyer 1978-1981) le même dualisme mais c'est toujours le modèle « traditionnel » qui prédomine dans la structuration de leur représentation. Les analyses récentes (1986) de S. Mollo confirment cette hypothèse. Malgré la suppression des filières en sixième, les enseignants conservent une vision différentielle du système ; ils ne sont pas dupes du discours égalitaire officiel (même s'ils le retransmettent aux parents). Pour eux, les apparences ont changé mais la fonction du système éducatif demeure sous d'autres formes. Ceci relève de la construction schématisante et réductionniste de toute représentation. Le schéma central chez les enseignants opère une association prégnante entre l'idée d'une fonction implicite sélective de l'école et l'importance attachée au niveau des élèves. En dépit de l'instauration d'une structure unifiée d'accueil, il y a donc toujours, pour eux, des « forts » et des « faibles » voués à des parcours sociaux inégaux ; il n'est pas étonnant que dans leurs discours demeurent très présents les références aux « dons » et qualités intrinsèques des élèves et que les prototypes des bons et des mauvais élèves soient très semblables à ceux repérés il y a plus de dix ans ; la seule différence

6 U. Windisch, « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique, l'exemple du raisonnement et du parler quotidiens », in *Les représentations sociales, op. cit.*, pp. 169-183, p. 175.

7 M. Gilly, « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in *Les représentations sociales, op. cit.*, pp. 363-386, p. 371.

sensible étant la référence devenue très fréquente au milieu familial pour expliquer les difficultés des enfants : on n'a pas quitté la thèse du handicap socio-culturel.

On pourrait poursuivre en ce qui concerne les familles et voir apparaître des systèmes contradictoires de représentations organisées à partir de schémas centraux.

Les « représentations » obtenues dans les entretiens pour ce travail sont « grosses » de ces contradictions : en tant que systèmes autonomes de significations sociales les représentations sont bien, souligne Michel Gilly, le fruit de compromis contradictoires sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire (du système de formation en ce qui nous concerne) d'une part et de la reconstruction qu'en font les acteurs selon leur histoire, leur trajectoire personnelle, familiale, professionnelle et sociale.

Des représentations structurent la Formation Professionnelle Continue et conduisent à des divergences et convergences liées, là encore, aux environnements, aux dispositifs, aux situations, aux histoires et trajectoires. Va-t-on parler en terme de mobilisation ou de motivation des publics, de culture de base, de culture générale, de qualification professionnelle et sociale ?

Les discours seront-ils structurés par des couples d'opposition : théorie/pratique, finalité/objectif, abstrait/concret, adapté/inadapté, actif/inactif, exclu/intégré, investis de façon différente, voire contradictoire par nos interlocuteurs ?

De façon plus étroite, dans le cadre de référence de notre travail, les représentations renvoient aux besoins subjectifs de formation dès lors que les publics se représentent leur formation, leurs attentes face au dispositif mais aussi face aux discours idéologiques dominants.

1.2 GUIDES D'ENTRETIENS ET GRILLE D'ANALYSE

Trois guides d'entretiens, proches, ont été utilisés : pour les formateurs en formation, les enseignants, les correspondants et responsables d'organismes de formation (dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique).

Si on parle de guide d'entretien, c'est bien parce que les enchaînements préparés, les questions-clefs et de relance, n'ont pas nécessairement été toutes posées (questions de relance), d'une part, et selon l'ordre ci-contre, d'autre part ; les enquêtés pouvant, à partir de leurs propres enchaînements, anticiper une question.

Par ailleurs, et cela sera visible dans les longs extraits d'entretiens, des questions non prévues ont été posées pour approfondir tel ou tel propos qu'ils nous importait de fouiller. Dans ce cas, il s'agit d'ailleurs davantage de reformulations que de questions.

• ***Guide d'entretien : DUFC, DUFA, Maîtrise, Formation à et par la recherche-action de type stratégique, proposé aux formateurs en formation (n° I.)***

S'il a pu y avoir des variantes propres aux spécificités de chaque diplôme, les quatre enchaînements et questions-clefs furent similaires. Les questions, selon les personnes interviewées, étaient formulées en utilisant le tutoiement ou le vouvoiement, le masculin ou le féminin.

Enchaînement 1 : Accès à la formation, objectifs visés initialement, atteints

1.1 Dans quelles circonstances avez-vous été informé(e) de l'existence de la formation ? (Quand ? Comment ? Où ? Par qui ?)

1.2 Qu'est-ce qui vous a amené(e) à vous y inscrire ?

- quels étaient, à ce moment là, vos objectifs ? Que visiez-vous par cette formation ?
- Quelles étaient vos attentes vis-à-vis de cette formation à partir des représentations que vous pouviez en avoir ?
- Quelles représentations aviez-vous en particulier du travail (mémoire) qui vous serait demandé ?

Enchaînement 2. : Dispositif et parcours de formation

2.1 Quel a été votre parcours de formation ?

- Quels ont été vos choix d'UC, d'ateliers, de stages, de séminaires, de directeurs de mémoire ? (variable selon les diplômes)
- Quelle a été la durée de ce parcours et quels en ont été, pour vous, les moments forts ?

2.2 Quels ont été, pour vous, les contenus, les savoirs, les méthodes auxquels vous avez particulièrement « accroché » ?

- Qu'avez-vous surtout appris dans ces unités, ces ateliers, stages, séminaires ?

2.3 Quelles étaient les formes de travail pédagogique instaurées dans la formation ?

Qu'en pensez-vous ? Qu'auriez-vous souhaité ?

- Proposait-on surtout des cours, des exposés, des exercices, des entraînements, des mises en situation, etc. ?

2.4 Quelles étaient les relations pédagogiques instaurées entre les stagiaires et les formateurs ?

- Entre les stagiaires eux-mêmes ?

- Qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce qui était satisfaisant, insatisfaisant ?

- Qu'auriez-vous souhaité ?

2.5 Quels étaient les modes d'évaluation pédagogique des unités, des ateliers, stages, séminaires ? Qu'en pensez-vous ? Qu'auriez-vous souhaité ?

- A propos du mémoire, comment avez-vous choisi votre sujet ?

- Comment ça s'est passé avec le directeur de mémoire ?

- Quels étaient vos objectifs en prenant comme sujet (reformulation du sujet) ?

- Avez-vous rencontré des difficultés à réaliser ce travail ?

Enchaînement 3 : Les effets personnels, professionnels et l'évaluation de la formation?

3.1 Quels transferts, quelle utilisation avez-vous pu faire des savoirs et savoir-faire qui vous étaient proposés dans la formation ?

- Dans la vie personnelle, familiale, quotidienne, sociale en général ?

- Dans votre activité professionnelle (soit actuelle si salariée, soit vis-à-vis des emplois envisagés) ?

- Quelle a été finalement l'utilité professionnelle du mémoire ?

3.2 Qu'a représenté cette formation dans votre parcours professionnel (ou pour votre devenir professionnel) ? Qu'est-ce qui a pu changer ?

- Y a-t-il eu promotion ? En quoi a-t-elle constitué ?

- Y a-t-il eu transformation de vos fonctions (élargissement, rétrécissement) ?

- Y a-t-il eu transformation de vos conditions de travail et de vos relations professionnelles (positivement ou négativement) ?

3.3 Entre les buts initiaux, à l'entrée en formation, et aujourd'hui, y a-t-il eu des écarts, des satisfactions, des insatisfactions ? (Reformulation enchaînement 1)

3.4 Aujourd'hui, avec le recul, en comparant le (la) avec d'autres formations déjà suivies ou en cours, comment évalueriez-vous le (la) ?

- Quels ont été, pour vous, les limites, les intérêts de cette formation ?

Enchaînement 4 : Visions de l'avenir professionnel

4.1 Aujourd'hui et dans les deux ou trois années qui viennent, comment pensez-vous orienter votre parcours professionnel et de formation ?

- Avez-vous des perspectives professionnelles, des visées, des projets ?
- Avez-vous des projets de formation ?

4.2 A titre de conclusion, quelle place accordez-vous finalement à la formation (.....) dans les perspectives qui sont les vôtres actuellement ?

• Guide d'entretien : DUF, DUFA, Maîtrise, Formation à et par la recherche-action de type stratégique proposé aux formateurs de formateurs et aux enseignants (n° II.)

Là encore, des variantes sont liées au type de diplôme. On reprend ici la totalité des enchaînements et questions-clefs sachant que toutes n'ont pas été posées dès lors que nous avons, avant l'entretien, un certain nombre d'informations.

A titre d'exemple, pour la majorité des enquêtés, nous connaissons les domaines d'intervention ou leur ancienneté dans la formation.

Enchaînement 1 : Accès à la formation et évolution de celle-ci

1.1 Tu as commencé à intervenir dans le (la) dans les années 19... Comment se présentait alors la formation ? Quelles étaient ses principales caractéristiques ?

- En terme d'objectifs visés par les concepteurs de la formation ?
- En terme de publics visés et accueillis, de prise en compte de leurs objectifs et demandes de formation ?
- En terme de durée, organisation, découpage des enseignements, de forme de travail pédagogique ?
- En terme de mode d'évaluation, de relations pédagogiques, d'effets, etc. ?

1.2 Entre les années 19... et aujourd'hui, quelles ont été les principales évolutions ? Y a-t-il eu des phases, des paliers, des transformations importantes, radicales, des glissements ?

- En termes d'objectifs, etc.

Enchaînement 2 : Le dispositif de formation aujourd'hui ; activités assumées, objectifs, organisation pédagogique

2.1 Aujourd'hui, quelles sont précisément tes activités et tes responsabilités dans la formation ?

- En matière d'enseignements, de gestion de dispositifs, gestion de filière, d'animation pédagogique ?

2.2 Comment définirais-tu aujourd'hui :

- les objectifs de la formation ?
- les demandes et attentes des publics ?
- les objectifs que tu poursuis dans tes enseignements, ta discipline ?
- les savoirs, les contenus et savoir-faire qui te paraissent nécessaires, centraux ?
- les formes de travail pédagogique que tu privilégies, que tu utilises ?
- les relations entre formateurs de formateurs, d'une part, et avec les publics, d'autre part ?
- les pratiques d'évaluation ?

Enchaînement 3 : L'évaluation du dispositif de formation

3.1 A partir de ce qui a été dit, de ce qui est, comment juges-tu aujourd'hui ce dispositif ? Ses intérêts, ses limites, ses hiatus, ses dysfonctionnements, ses contradictions ?

- Qu'est-ce qui, pour toi, fait fondamentalement difficulté dans le dispositif (si non explicité auparavant) ?

3.2 De ton point de vue, la formation te paraît-elle, aujourd'hui, répondre aux besoins de formation de formateurs, aux enjeux et situations professionnelles et personnelles de ceux-ci ? En quoi et jusqu'où ? Que faudrait-il transformer, améliorer ?

3.3 Peux-tu, sous forme d'une phrase courte, précise, concise, donner une définition de la formation ?

• Guide d'entretien proposé aux responsables d'organismes de formation et aux « correspondants » engagés dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique (n° III.)

Les variantes tiennent, ici, aux responsabilités des enquêtés, aux spécificités des organismes de formation. Là encore, bon nombre d'informations étaient déjà partagées entre enquêtrice et enquêtés, ce qui explique, comme pour les enseignants, que certaines questions ne furent pas posées.

Le guide présente quatre enchaînements : l'accès au dispositif, son fonctionnement, son évaluation, ses perspectives.

Enchaînement 1 : L'engagement dans l'expérimentation

1.1 Dans quelles circonstances avez-vous entendu parler de l'expérimentation ? (Par qui ? Où ? Quand ? Comment ?) Qu'en avez-vous pensé ?

- De votre point de vue, quels objectifs poursuivait l'Université, l'équipe Trigone ?

- Qu'est-ce qui vous a intéressé (« accroché ») à l'annonce de cette expérimentation ? Quelles attentes en aviez-vous ?

1.2 Dès lors que vous étiez intéressé, « accroché », comment avez-vous procédé pour engager votre organisme dans l'expérimentation ?

- Y a-t-il eu des échanges préalables en équipe de direction, en conseil d'administration ? Qu'est-ce qui a été finalement déterminant, pour vous, dans l'engagement de votre organisme ?

- Comment avez-vous procédé pour engager un (ou des) formateur(s) dans l'expérimentation ? Y a-t-il eu information collective de l'équipe pédagogique ? Avez-vous choisi certains formateurs ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui a été déterminant dans vos choix et propositions de participation ? Comment ces choix et propositions ont-ils été perçus dans l'organisme de formation, par les intéressés ?

- Aviez-vous, dès le départ, avec les instances politiques, l'équipe de formation, les formateurs pressentis (à moduler selon les cas) des projets préétablis de recherche-action ? Si oui, comment, par qui, sur quelles bases, étaient élaborés ces projets ?

Enchaînement 2 : Le déroulement de la recherche-action dans l'organisme

2.1 De votre point de vue, comment s'est déroulée la recherche-action dans votre organisme ?

- Comment et quand les formateurs vous ont-ils informés de leurs projets, de l'avancée de leurs travaux, de la recherche-action (première généralité, hypothèse de travail), de la formation ? Vous ont-ils présenté le projet ? Avec qui ont-ils négocié le projet, ses modalités organisationnelles et matérielles de fonctionnement ?

- Comment, le projet mis en route, s'est effectué le suivi, avec vous, avec les instances, l'équipe pédagogique, des partenaires ?

- Les formateurs vous ont-ils sollicité au cours de l'expérimentation ? Quand ? Sur quoi ? Avez-vous réfléchi, avec eux, en équipe, sur l'expérimentation, son fonctionnement, ses résultats intermédiaires, les difficultés rencontrées ? Avez-vous fait avec eux, avec les instances, avec l'équipe de formation, des bilans de l'action ?

2.2 En novembre 1992, nous vous avons demandé de faire le choix d'un « correspondant » et nous avons réuni les correspondants (et les responsables) lors des réunions du groupe de suivi, vous étiez correspondant (ou vous participez au groupe de suivi) comment a fonctionné ce groupe ?

- Dans l'organisme, comment a été choisi le correspondant ? Quelles ont été ses fonctions, son mode de fonctionnement, d'accompagnement au projet ? Si (le cas échéant) c'était vous, comment avez-vous « habité » cette fonction de correspondant ? Quelles relations avez-vous eues avec les formateurs, l'équipe de direction, les instances, l'équipe pédagogique ?
- Le groupe de suivi s'est réuni six à sept fois. Qu'en attendiez-vous ? A-t-il été un lieu formatif, informatif, un lieu d'échange, de collaboration ?

Enchaînement 3 : Effets perçus et approche évaluative

3.1 Sans préjuger de l'issue définitive de la recherche-action (si votre action n'est pas achevée ou se poursuit), ou du devenir des formateurs, qu'est-ce qui vous semble avoir été transféré dans l'organisme du point de vue de la méthode, du questionnement, des connaissances, etc., entre l'équipe enseignante et votre institution ? En bref, qu'avez-vous vu passer pendant ces deux années ?

- Cette action a-t-elle été préparée, menée, évaluée, de façon différente par les formateurs ? Si oui, en quoi ?
- S'il y a eu, pour les formateurs, des effets formation, comment se sont-ils manifestés ? Du point de vue de leur travail, de l'équipe pédagogique, de l'équipe de direction, des partenaires (éventuellement) ?
- Y a-t-il eu des articulations entre formation et pratique, Université et institution ?

3.2 A l'issue de l'expérimentation, de quels résultats pouvez-vous faire état ?

- Quels sont les résultats de l'action, pour les publics, pour les pratiques des formateurs, de l'équipe et autres ?
- Bilan de l'opération, les apports, les limites, les réserves ?

Enchaînement 4 : Les perspectives

4.1 Si vous souhaitiez reconduire ce type d'opération, quelles seraient, selon vous, les conditions qui vous paraîtraient nécessaires ?

- Pour l'organisme, l'équipe pédagogique, les formateurs ?
- Vis-à-vis de l'Université ?
- Sous forme d'exercice libre, si vous vous dégagiez des contraintes et que vous imaginiez des souhaitables, comment envisageriez-vous une formation de formateurs, ses orientations, ses modalités de fonctionnement ?

- ***Grille d'analyse des entretiens***

Celle-ci, outre des spécificités liées aux diplômes et aux interlocuteurs, reprend directement les catégories utilisées pour comparer les formations entre elles, soit :

- les objectifs de la formation tels que les présentent les différents acteurs ;
- les demandes et stratégies face à la formation ;
- les contenus de formation
- les points d'ancrage et les formes de travail pédagogique ;
- les savoirs et rapports aux savoirs ;
- l'action et les rapports à l'action ;
- les formateurs ou enseignants et les formes d'application du pouvoir
- les modes d'évaluation de la formation
- les effets personnels et professionnels pour les formateurs en formation.

1.3 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : LE DUFC

Dans le DUFC, treize personnes ont été interviewées :

- 2 responsables de formation ;
- 5 formateurs ;
- 6 stagiaires ;

• *Les responsables de formation*

Ce sont deux hommes, contractuels de Lille I et de Lille III ; le premier a été responsable de formation pendant huit ans et l'autre l'est depuis plus de quinze ans.

AT (n° 1) a été, en effet, responsable des premières formations de dynamique de groupe en 1971 et responsable du département Animation de groupes (Université de Lille I) de 1973 à 1981. Il est psychosociologue, âgé de 63 ans ; dans les entretiens, il se présentera fréquemment comme « le père fondateur » de ces formations et du DUFC.

RA (n° 2), lui, est toujours responsable des formations aux relations humaines pour l'université de Lille III ; il est psychologue, âgé de 51 ans ; il se présente aussi comme « un pionnier » de l'histoire de cette formation.

• *Les formateurs*

Nous avons interviewé cinq formateurs du DUFC. Il s'agit de trois femmes et deux hommes ; ils ont entre 40 et 55 ans ; ils sont psychosociologues pour deux d'entre eux, psychologue social, psychologue et « analyste transactionnel » pour les trois autres. Ils sont présents dans la formation depuis une vingtaine d'années pour deux personnes, entre dix et quinze ans pour deux autres et cinq ans pour la dernière. Ils sont respectivement chargés de la responsabilité pédagogique du Département Relations Humaines, de l'animation des stages d'Analyse transactionnelle, de Programmation neurolinguistique, du stage Relations et Communications et des unités théoriques du DUFC.

Il s'agit de ND (n° 3), de BM (n° 4), de CS (n° 5), de ND (n° 6) et de BB (n°7).

Les entretiens des responsables et des formateurs ont eu lieu dans les locaux des deux Universités.

• *Les stagiaires*

Six stagiaires ont été interviewés (5 femmes et 1 homme) ; ils ont entre 37 et 52 ans ; quatre d'entre eux sont formateurs, une formatrice à temps plein (organisme de formation du Ministère de l'Agriculture), une formatrice installée en libéral et deux formatrices vacataires ; la cinquième personne est responsable de centre de formation et la sixième est per-

manent syndical dans une grande entreprise (+ 5000 personnes) du Nord et également formateur-vacataire.

Cet échantillon est modeste mais il n'a pas été possible de rencontrer davantage de formateurs ayant obtenu le DUFC dans les cinq années précédant le travail de recherche ; en effet, s'ils représentent près d'un tiers du public en formation de Relations Humaines (29 personnes sur 92 en 1992-93), ils sont très peu nombreux à viser l'obtention du DUFC et nous avons, de fait, rencontré les six formateurs qui, depuis 1989, ont obtenu le DUFC. Face à cette relativité de l'échantillon, l'information a été complétée par la lecture d'une quinzaine de mémoires et par la participation à une douzaine de soutenances en juillet 1994 et septembre 1994.

Il s'agit de CR (n° 8), de AP (n° 9), de BM (n° 10), de AV (n° 11), de EB (n° 12) et de DD (n° 13).

Quatre entretiens ont eu lieu sur le lieu de travail des interviewés et deux au domicile de l'interviewer.

L'entretien retranscrit ci-dessous est celui de CR, n° 8.

Entretien DUFC - Stagiaire

CR n° 8

21/07/1994

Entretien DUFC - Stagiaire

CR n° 8

21.07.1994

Q : Dans quelles circonstances as-tu connu le DUFC ? Comment et par qui as-tu été informée ? Et quels étaient tes objectifs, quand tu t'es inscrite dans la formation ? Mais d'abord comment l'as-tu connu ?

CR : Comment je l'ai connu ? Je crois que c'est simultanément au DUFA, en prenant des informations sur le DUFA, j'ai connu l'existence du DUFC. Je n'ai pas fait de stage tout au début de ma formation DUFA, mais peut-être au bout de 6 mois à 1 an j'ai commencé à faire un premier stage de relations et communication, juste un premier stage de sensibilisation. Mes attentes, je dirais, je ne sais pas si je le savais au début ou si c'est maintenant que je réagis comme ça, mais un petit peu pour... Je rentrais dans un métier nouveau, la formation pour adultes et pour être sûre d'avoir un peu d'acquis au niveau du vécu parce que du DUFA j'attendais de la pédagogie, des choses théoriques, des choses plus du niveau intellectuel alors que du DUFC j'attendais un peu : Comment gérer certaines situations ? Comment faire devant des gens qui réagissent comme ça ou comme ça ? Des choses qui ne sont pas forcément présentes au DUFA.

Q : Donc, il y a bien pour toi, deux facettes... Dans le DUFA, tu attends de la pédagogie et des apports théoriques et dans le DUFC, des techniques de communication, c'est ça ? C'est une recherche d'outils, de techniques de communication non présentes dans le DUFA ?

CR : Oui, c'est ça, parce que j'avais été instit un an quand j'avais 20 ans et j'avais vraiment été en manque d'outils à ce moment là, j'avais été presque au bord de la panique. J'avais une classe de perfectionnement qui était très difficile à gérer, j'avais eu après des jobs d'éducatrice spécialisée sans avoir le diplôme, donc j'avais aussi pas mal de difficultés dans les relations avec des ados de 13-14 ans, je me disais : je ne vais pas encore retomber encore dans les difficultés avec mon futur métier de formateur pour adultes, je vais m'y prendre avant. Je me suis bien vite rendu compte dans le DUFC que ce n'était pas des recettes, certainement pas des recettes, mais à travers des expériences de vécus, ça fait prendre du recul et peut être prendre de l'assurance.

Q : Alors on entend bien un passé qui te fait, à la limite que tu analyses toi-même, en tant qu'éducatrice spécialisée comment gérer les problèmes des ados, les problèmes des publics en difficulté, et en fait quelque part une demande de savoir-faire...

CR : Oui, puisque je vais me retrouver un jour ou l'autre devant un public d'adultes pour un nouveau métier en construction, oui.

Q : A ce moment-là, tu décides de rentrer dans la formation ? Et qu'est-ce que tu y trouves, comme contenu ? Tu dis que tu as trouvé autre chose que des recettes, autre chose qu'un complément du DUFA ? Et c'est quoi ?

CR : Oui, tout à fait. Au départ, je suis sûre, que c'était pour un complément du DUFA que j'avais choisi, et plus j'y suis, plus je sais que même si je n'étais pas formatrice d'adultes, même si je n'avais pas fait mon DUFA, je crois que j'aurais envie de continuer ce DUFA, ça m'apporte quelque chose à moi en tant que personne.

Il se trouve, certes, que je suis formatrice d'adultes mais je pourrais être dans bien d'autres métiers que ça m'apporterait tout autant.

Enfin, moi j'en ressens du bénéfice quand je sors de ces trucs là, bien que je le fasse au compte-goutte, parce que les effets sont quand même avec un certain temps. Je crois que ce ne serait pas bon de le faire trop concentré, le DUFC, mais j'en ressens du bénéfice pour ma propre vie d'adulte, et je trouve ça génial, parce que même si je suis amenée à changer de métier ou changer de publics, je ne fais pas un truc spécifique, le DUFC m'amène un plus pour moi en tant que personne.

Je trouve ça extraordinaire sans le besoin de faire une thérapie, sans me sentir mal dans mes baskets, c'est quand même prendre du temps pour regarder un petit peu, prendre du recul et accepter, pourquoi pas, de ne pas être parfaite dans mon métier comme dans ma vie perso, et tout ça, ça me fait cheminer et ça m'aide énormément à progresser parce que du jour où j'accepte de ne pas être parfaite même dans mon métier, j'accepte de voir comment je peux faire pour faire mieux, donc je peux avancer. Si je me bloque en disant c'est bien comme ça c'est fini.

Q : Donc tu es passée d'un objectif, d'une attente de savoir-faire à des apports qui sont plutôt personnels, qui sont de développement personnel ?

CR : Oui, ceci dit, je ne crois pas que c'est étranger à ma vie professionnelle puisque plus mon développement personnel, plus je suis claire avec moi-même, plus j'espère que je serai claire avec mon public dans ma façon d'enseigner, de transmettre quelque chose. Donc je crois que ce n'est pas vraiment étranger l'un à l'autre et ce n'est pas non plus comme un parcours obligatoire.

Pour moi c'est très bénéfique mais je ne dirais pas que c'est une généralité. Mais je crois que ce serait tout aussi bénéfique si je faisais un autre métier, c'est ça que je veux dire.

Q : Oui, ce n'est pas particulièrement le métier formateur...

CR : Bien que c'est vrai, c'est un métier où on est beaucoup en relation avec le public. J'aurais un boulot où je serais uniquement en entretien individuel avec des gens, c'est quand même une relation, mais c'est peut-être moins nécessaire d'aller au fond des... Encore que...

Q : C'est peut être tout métier de communication qui met en relation avec d'autres personnes. Mais, tu dis assez dans le DUFC, fréquemment "c'est extraordinaire", est-ce que tu peux t'expliquer là-dessus ? Qu'est-ce que tu entends par là ? Ce sont des effets de la formation ?

CR : Je crois que je suis tout doucement un petit peu plus sereine dans la vie tout court, donc professionnelle aussi. Avant j'étais beaucoup dans l'angoisse de réussir parfaitement, je mettais énormément d'énergie pour faire n'importe quel boulot, je faisais le mieux possible, le plus possible, je dépensais une énergie folle.

Même dans le DUFA j'ai dépensé une énergie folle pour l'UC de philo, chaque UC je le faisais avec le maximum d'énergie, mais ça m'épuisait quand même.

Donc j'essaie dans ma vie professionnelle de faire bien les choses, comme je le peux mais sans gaspiller autant d'énergie parce que j'ai l'impression que je m'usais beaucoup. Et que quelque part, j'arrivais de temps en temps à me décourager, à baisser les bras.

Donc c'était un peu en dents de scie. Petit à petit, je dirais un petit peu quand même grâce à ce DUFC j'arrive à mieux m'accepter telle que je suis et à partir de là, comme un point de départ, comment faire pour être mieux, dans mon métier, dans ma vie et avec les autres.

Mais peut être qu'avant je mettais trop d'énergie dans un seul domaine, qui était mon métier, mes études. Je crois que c'est le DUFC, tout doucement, qui m'a fait prendre conscience qu'il y avait autre chose dans la vie et que c'est important pour moi d'avoir un métier que j'aime, que je fais le mieux possible, mais il y a aussi les autres tout court et la vie avec ses petits événements tranquilles, pas seulement des gros événements extraordinaires.

C'est un peu une réconciliation avec une vie quotidienne peut-être plus banale par rapport à ce que j'ai vécu avant, mais tout aussi riche. Et ce que j'ai dit une fois dans mon cheminement DUFC c'est qu'avant j'ai beaucoup voyagé géographiquement et que le DUFC, pour moi, c'est un voyage à l'intérieur de moi-même, mais qui n'est pas que nombriliste parce que j'ai l'impression que les effets bénéfiques sont pour les autres aussi.

C'est vrai que j'avais peur, bon avec notre éducation si chrétienne, de tomber dans trop de nombrilisme, trop dans une thérapie, de ne penser qu'à mon nombril et je crois, c'est vrai que c'est une bonne défense, une défense idéale pour ne pas plonger dedans, de dire non je ne veux pas être trop narcissique, je ne touche pas à ça, je parle du DUFC ou éventuellement un travail de développement personnel, je crois que c'est une excellente défense mais en fait, plus on est au clair avec soi-même plus on est disponible pour les autres. C'est ce qui me semble que j'arrive tout doucement à voir la différence.

Q : **D'accord, ce serait ce que tu transfères de la formation, dans ta vie personnelle, une réconciliation, tu voyages à l'intérieur de toi-même...**

C'est l'utilisation que tu fais du DUFC ? Mais quand tu dis : Etre clair vis à vis de soi-même, ça veut dire quoi ?

CR : Pour moi c'est un peu une acceptation d'avoir tourné la page. Tu as connu un peu mon histoire de vie, c'était tellement différent de ce que je peux vivre maintenant, que je veux arriver tout sereinement à tourner la page sans regret, sans comparaison.

Des regrets je crois que je n'en ai pas, mais j'ai vécu des trucs un petit peu hors du commun, un petit peu extraordinaires et je voudrais arriver à valoriser des petites choses de la vie quotidienne, sans attendre de la vie des choses extraordinaires, sans être trop exigeante par rapport à moi-même et par rapport aux autres.

Q : **Actuellement, tu es formatrice, qu'est-ce que tu penses avoir transféré du DUFC dans ton métier ? Dans ton fonctionnement, ton mode de travail ? Qu'est-ce qui a été transformé ? Qu'as-tu appris dans cette formation qui t'a servi dans ta profession ? Est-ce qu'elle t'a servi, tout d'abord ?**

CR : C'est vrai que le fait de faire un DUFC et d'avoir postulé un moment à l'école d'agriculture et d'horticulture où je suis actuellement vacataire en français, le directeur, Pierre Y., est une personne qui est très axée, il est lui-même thérapeute en Gestalt et il a donc une vision de la formation pour adultes où la place de la relation humaine a beaucoup de place justement et il nous répète sans cesse que l'écoute de la personne et que le cheminement de la personne est encore plus important que d'être très, très strict sur le programme et qu'il ne faut pas perdre de vue son public, être plus à l'écoute s'ils accrochent ou s'ils n'accrochent plus, ce n'est pas la peine nous de nous accrocher à notre programme désespérément. C'est vrai que ça a influencé mon choix de rentrer dans une institution comme ça, menée par une personne comme ça. (...)

(Long passage personnel et professionnel : congé d'adoption, recherche d'emploi).

Q : Alors tu as décidé d'entrer à Genech ? Qu'est-ce que tu as transféré du DUFC ? Tu as transformé ton fonctionnement pédagogique, suite au DUFC, suite à ton expérience au CORIF ? Mais tu dis que ça ne s'est pas très bien passé ? Avec les formateurs de Genech ou avec les stagiaires ?

CR : Oui, je crois. C'est pas tellement qu'il y ait un problème un peu avec l'équipe de formateurs, mais c'est plus le public de Genech. J'étais vacataire en français des jeunes de 16-18 ans, pour préparer un CAP de mécanicien, donc j'avoue que j'ai pris une claque par rapport à tous mes beaux acquis du DUFC, public adulte qui est acteur de sa vie. A 16-17 ans, mon œil, ils ne sont pas acteurs de grand chose. A part les boîtes de nuit et les pavés en sortant et les blessures, ils sont en plein dans la provocation. J'avoue que j'étais écoeurée, écoeurée oui, un petit peu, au niveau du public, j'avais envie d'un public adulte et je me suis retrouvée devant des grands ados. Donc, pour moi ça a été rude, je ne m'attendais pas à ça à Genech bien que j'aurais dû, j'ai été embauchée un peu rapidement.

Mais je suis sûre que j'étais plus sereine que je ne l'aurais été du temps où j'étais instit, bon, c'était des gamins. Je me suis moins laissée déborder et envahir et dramatiser la situation, mais je ne l'ai quand même pas très bien vécu, parce qu'ils n'étaient absolument pas demandeurs de français. J'ai essayé de faire un maximum de choses adaptées à leur quotidien, comment remplir un chèque, comment remplir une feuille de Sécu, comment lire un tableau double entrée. Je n'ai fait que du concret, j'ai essayé, bien qu'on était en français. Mais malgré tout c'était très pénible d'avoir un public aussi peu demandeur en face de soi. Ça peut être le cas pour d'autres publics adultes, je rêve peut-être en me faisant une idée que d'autres sont mieux. (...)

Q : Ca voudrait dire que tu as appris la sérénité dans le DUFC ?
Et d'autres choses aussi ?

CR : Je crois quand même, par rapport à moi-même, je crois que j'aurais démissionnée en décembre s'il n'y avait pas cette formation à côté. Ça me soufflait de ne pas trop prendre au drame, au sérieux, mes échecs ou ce que je vivais comme étant une mauvaise formatrice avec eux puisqu'ils n'écoutaient pas.

J'ai réussi à relativiser un petit peu en disant : tu as ta part de responsabilité, mais ils ont la leur aussi. Je crois que j'ai pris un peu de recul par rapport à ça. Ça m'a permis de ne pas baisser les bras tout de suite. En allant vers la fin de l'année j'étais un peu plus sereine. Je crois que j'ai gagné en souplesse. Un petit peu plus de souplesse et oser demander de l'aide, puisque j'ai dit à plusieurs reprises . . . à Genech, ça ne marchait pas bien avec ce groupe là, j'ai eu de l'aide avec une documentaliste, j'ai eu de l'aide un petit peu de droite et de gauche. Chose que je n'aurais peut-être pas osé avant.

Q : Donc, ça t'a quand même, on pourrait dire, mieux adaptée ?

CR : Certainement, je n'aurais pas tenu le choc pendant un an. Et le fait qu'il y avait de temps en temps des stages que je faisais au DUFC, pour moi le gros temps fort du DUFC c'est que c'est un lieu de parole privilégié où je n'ai pas de jugement de valeur qui me tombe dessus.

Donc ce qui veut dire que je peux dire tout et surtout ce qui va mal, alors qu'à l'extérieur je n'ose pas toujours par peur du jugement qui va tomber. Certainement ça m'a servi de soupape de sécurité. Un lieu de parole, et pour moi c'est essentiel, c'est vrai que dans le cadre même à Genech où les gens ont l'écoute et blablabla, c'est quand même hiérarchique, c'est quand même mes supérieurs hiérarchiques, c'est eux que me paient, donc on ne dit pas la même chose qu'à des gens complètement neutres et qu'on sait qu'ils nous respectent à 100 %. C'est ce que je crois que j'apprécie le plus dans le DUFC, c'est vraiment ce lieu de parole privilégié et ce respect total de la personne. Jamais je n'ai eu une connotation vraiment de jugement négatif.

Pour moi, ce groupe de développement personnel c'était un peu mon point fixe, j'ai dit une fois ma bouée de sauvetage, ça me paraissait après exagéré, pour moi c'était : ces gens-là existent, j'appartiens à ce petit groupe et puis, quel que soit mon avenir, ça c'est sûr. Oui, un port d'attache plutôt qu'une bouée. Je crois que ce groupe de développement personnel c'est très riche aussi, que ce soit justement un groupe et non pas une démarche de thérapie en individuel avec quelqu'un parce que c'est fou ce que la parole des autres peut résonner et faire miroir.

C'est aussi ce qu'on constate dans le petit stage de DUFC, et que même un moment où on ne parle pas, la parole des autres peut être très forte à l'intérieur de nous-même. Après on en fait ce qu'on veut. Et ça m'aide petit à petit à accepter des trucs qui me font, comme je disais, accepter de ne pas être parfaite parce que je crois que c'est un peu ma course à la perfection qui m'usait, que ce soit dans ma vie professionnelle ou dans mes relations avec les autres tout court, de ne pas être à la hauteur, de ne pas être comme les autres voudraient que je sois. C'est une acceptation petit à petit, je suis loin de l'avoir acquise, mais ce sont des petits pas qui font du bien, mais il y a aussi des moments de découragement. A un moment, j'ai fait le point par rapport à mes 6 mois de groupe continu en disant, mais bon sang je n'avance pas, j'aurais du me transformer, je devrais être plus sereine encore. Et puis, je me rends compte que certaines choses ont bougé et pas d'autres, j'ose plus exprimer certains besoins, ça c'est plus de l'ordre personnel, mais des sujets qui me faisaient peur avant j'arrive mieux à les aborder.

Je sais que ça bouge, mais dans les moments de défense, je dis qu'il n'y a rien ^{de} bougé.

Q : Tu es quand même plus sur le développement personnel, même si, tu le dis toi-même, étant en train de bouger, il est évident que professionnellement tu bouges aussi ?

CR : Oui, et je me disais que ma vie professionnelle n'est pas encore bien définie, mais je crois que je me cherche un peu au niveau contenu... Et moi n'ayant pas de spécificité de contenu, je n'ai pas un DEUG d'anglais, ni de français, ni de maths.

C'est un peu toujours ce que m'ont demandé mes employeurs, vous êtes formatrice en quoi ? En rien, et plus ça va, plus j'ai envie, bon, un moment j'étais découragée en me disant : je ne serai jamais capable, d'être peut être un jour formatrice en relations humaines. Mais il me semble que pour avoir la prétention, parce que je le mets toujours assez haut dans ma barrière, il faut impérativement que je sois bien au clair ou le plus possible clair avec moi-même, pour prétendre mettre le nez dans... être formatrice en relations humaines, je mets ça comme étant une exigence plus fondamentale que formatrice en français ou en maths. Il me semble qu'on touche plus à la personne et donc que c'est plus important d'être soi-même, le plus au clair possible pour éviter de tout mélanger. C'est un petit peu vers ça que je me dirige et disons mon projet professionnel à moyen terme c'est, j'espère, devenir formatrice en relations humaines, mais sans avoir la prétention d'être une spécialiste en AT ou en Gestalt ou d'être thérapeute.

Pour un DEUG en français ou en maths, il faudra que je me mette de l'énergie et du perfectionnement. Je ne prétends pas être compétente plus en français qu'en autre chose, donc je me dis énergie pour énergie j'aimerais mieux la mettre à me perfectionner dans les relations humaines plutôt que de refaire un DEUG d'anglais, français ou de je ne sais pas quoi. Je me sens quand même au stade 0 ou presque, je me dévalorise, mais au minimum.

Les relations humaines ça me passionne, je ne fais pas ça pour faire un bouche-trou parce que je pourrais très bien faire anglais ou espagnol ou français, des matières qui m'intéressent, où j'ai quelques connaissances. Mais, relations humaines, pour moi ça m'intéresse davantage. (...)

Q : A Genech, tu n'as pas utilisé tes acquis du DUCF, avec les stagiaires, la direction, les autres formateurs ?

CR : Je n'étais pas encore tout à fait prête. Maintenant je me dis ça commence à être le bon moment et que j'ose le dire que je merde dans ce domaine-là, avant je n'osais pas, je faisais semblant que ça allait. Je crois que c'est ça qui évolue beaucoup chez moi et ça me fait plaisir dans un sens parce que c'est comme ça que je vais pouvoir grandir, c'est que j'ose dire quand ça ne va pas.

Avant je prétendais : oui, j'ai du mal mais enfin je m'en sors, ça va aller. Tandis que maintenant je dis : non, là vraiment ça merdait cette année. J'ai refusé de prendre de CAP mécanicien l'année prochaine pour leur montrer, je voulais que ça soit écouté plus haut, que c'était dur et que je n'avais pas bien réussi. On me disait : mais si, mais si, tu es capable, il n'y a que toi, personne d'autre n'en veut... J'ai dit non, j'ai dit : je veux bien d'autres publics mais plus celui là.

Le DUFC m'a appris ça aussi : dire non et l'année prochaine, je ne prendrai plus de groupe comme ça. Donc une plus grande assurance, une plus grande sérénité même si je n'ai pas pu transférer dans ce groupe CAP ce que j'avais appris dans le DUFC, je suis plus sûre de moi, je ne suis plus affectée quand quelque chose ne marche pas, je ne me culpabilise plus, je ne dramatise plus. Je dis : voilà, ça n'a pas marché, c'est ce que j'ai dit à la direction ; je ne prendrai plus de CAP. (...)

Et mon projet, ce serait poursuivre les stages du DUFC, faire le mémoire et devenir formatrice en Relations Humaines ; c'est devenu très important pour moi.

1.4 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : LE DUFA

Dans le DUFA, dix-sept personnes ont été interviewées :

- 1 responsable pédagogique ; - 5 formateurs ; - 11 stagiaires.

• *Le responsable pédagogique*

IG (n° 14) a 49 ans, il est maître de conférence à l'Université de Lille III, il est responsable pédagogique du DUFA, enseigne actuellement la sociologie dans le DUFA et est présent dans la formation depuis sa création.

• *Les formateurs*

Les formateurs interviewés, soit deux femmes et trois hommes, âgés de 39 à 57 ans, maîtres de conférences ou conseillers en formation continue, sont présents dans les structures universitaires (Lille I et Lille III) depuis plus de 10 ans. Quatre d'entre eux enseignent dans le « tronc commun » (Organisation et pratique de la formation d'adultes, Psychologie, Sociologie et Philosophie) et deux dans les unités professionnelles optionnelles (Droit et Audiovisuel).

Il s'agit de NW (n° 15), de EH (n° 16), de BU (n° 17), de CK (n° 18) et de DC (n° 30).

Les entretiens ont eu lieu dans les locaux de l'Université (n = 3), au domicile de l'interviewé (n = 1) et au domicile de l'interviewer (n = 1) entre avril 1994 et juillet 1994.

• *Les stagiaires*

Les stagiaires ont été interviewés entre mai et septembre 1994 ; il s'agit de huit femmes et trois hommes, ils ont entre 28 et 46 ans. Huit d'entre eux sont salariés (5 en CDI et 3 en CDD) : deux personnes sont responsables de services formation ; quatre sont formateurs (en organisme de formation, en école d'infirmiers et en centre de vacances) ; une personne est secrétaire d'entreprise (en Fongecif). Trois personnes sont demandeurs d'emploi (nous connaissons une de ces personnes, puisqu'il s'agit de CR qui s'est inscrite parallèlement dans le DUFA et le DUFC).

Huit entretiens ont eu lieu dans les locaux de l'Université (DL n° 20; CL n° 21, FM n° 22, MJP n° 23, AB n° 24, AMD n° 26, RC n° 29 et MM n° 29) ; un entretien a eu lieu sur le lieu de travail de l'interviewé (HC n° 25) et les deux derniers au domicile de l'interviewer (JG n° 19 et CR n° 25).

L'entretien retranscrit ci-dessous est celui de BU, n° 17, Maître de conférences en Sciences de l'Education et responsable de la filière Droit et Organisation juridique de la formation d'adultes.

Entretien DUFA - Enseignant

BU n° 17

23/06/1994

Entretien DUFA - Enseignant

BU n° 17

23.06.1994

Q : Tu as commencé à intervenir dans le DUFA, dans les années 1985-86, comment se présentait alors la formation ? Quelles étaient ses principales caractéristiques ? Et quelle a été son évolution ? Quelles sont les caractéristiques de la formation aujourd'hui ?

BU : Nous sommes en présence d'un système de formation qui a une longue histoire, qui a sa logique et qui est porteur d'enjeux aujourd'hui. C'est un dispositif qui a été créé, si mes souvenirs sont bons, en 1973 par l'action conjuguée de deux universités qui tenaient à intervenir sur le plan de la pédagogie. Ce diplôme après 15 ans d'utilisation, a été homologué comme diplôme national, diplôme professionnel d'un niveau II, c'est-à-dire conduisant à des formations de niveau technicien supérieur de formation d'adultes.

Alors, pour moi, je pense que dans la région Nord - Pas-de-Calais, c'est un outil cohérent, qui a fait ses preuves, qui a été mis à l'épreuve à la fois des décideurs, des financeurs, des besoins des stagiaires et des engagements des formateurs.

Nous sommes dans une région à forte densité démographique, vulnérable du point de vue économique et sociale, en pleine transformation par le développement de la tertiairisation, une région qui occupe une position stratégique dans le cadre de la communication et de l'Europe, ce qui veut dire que nous sommes en face d'une population qui est porteuse de besoins de formation objectifs, à la fois intenses et évolutifs, et que ces besoins de formation ne peuvent trouver une réponse, à court terme et à moyen terme, que par un développement d'un corps de formateurs d'adultes qui prenne en compte les spécificités économiques, sociales, culturelles de la région sans renoncer à l'acquisition de savoirs théoriques, de savoirs techniques, de savoirs opératoires pratiques, ce qui est la logique même de ce DUFA.

Vu maintenant de l'intérieur, je trouverais cinq logiques complémentaires dans le DUFA, vues par moi. Je mettrais des nuances après. D'un point de vue théorique et technique, il y a tout d'abord une première ligne de cohérence entre un tronc commun et des filières. En effet, cette formation est construite sur un volume de 480 heures et répartie en deux dynamiques.

L'acquisition des savoirs de base, ce à quoi concourt le tronc commun qui représente grossièrement au moins 70 % de l'ensemble, c'est-à-dire, je crois, 8 unités sur 12, obligatoires pour un DUFA complet.

Deuxième ligne de cohérence, je reviendrai sur la cohérence interne du tronc commun, c'est le jeu des filières qui prolonge le tronc commun. Qui dit filière, dit cohérence, articulation, parcours, progressivité dans les apprentissages.

Troisième type de cohérence, c'est la cohérence interne au tronc commun. Il ne s'agit pas de juxtaposition des 8 unités, mais ce que j'en perçois c'est ceci, c'est la réalisation progressive de trois démarches que je formulerai en termes un peu militaro-scouts, je dirai : voir, observer, juger ou critiquer. En effet, la ligne de cohérence est lisible si l'on confronte les unités ou le bloc d'unités 1, 2, 3, avec les suivantes.

En 1, 2, 3, que se passe-t-il ? On réalise l'opération d'observation, de formalisation de pratiques éducatives dans lesquelles le stagiaire ou l'apprenant est immergé ou associé. Il observe, il exprime dans un écrit scientifique, ce qu'il a vu en mettant à part ses jugements de valeur ou toute forme de discours dogmatique. Il est entraîné ensuite à prendre de la distance, mais on ne prend pas de la distance selon la méthode Coué, encore faut-il avoir des outils, des instruments, pour opérer cette distanciation.

Où les stagiaires peuvent-ils acquérir ces instruments, ces savoirs théoriques, ces cadres de références ? C'est précisément dans les autres unités du tronc commun. Je pense à la psychologie, l'apport de la psychologie, l'apport de la sociologie, la philosophie, et voilà.

Et ce qui m'a frappé dans la présentation de ces différentes UC, c'est qu'elles sont très proches dans leur démarche l'une de l'autre. Il s'agit toujours de passer d'une lecture, de la construction de points de repères dans une discipline liée aux Sciences Humaines pour progressivement mettre en oeuvre ces savoirs.

On pourra apporter quelques nuances, pardon, ceci exigerait quelques nuances, je pense notamment à la philosophie où l'objectif est de se repérer méthodiquement dans des courants philosophiques liés à l'éducation, savoir analyser un texte philosophique. Dans cette UC, d'après ce que j'en ai vu, je n'ai pas vu tellement l'aspect opératoire, l'aspect savoir-faire, mobilisables dans la gestion d'une pratique. Donc, voilà déjà quelques lignes de cohérence.

Ensuite, autre type de cohérence, c'est le jeu des filières. Bien sûr, je parlais tout à l'heure de la cohérence inscrite dans l'idée de filière, mais il y a une cohérence dans l'éventail des filières que l'on offre aux stagiaires.

La première ligne de cohérence que je vois, c'est ces filières construites autour de l'idée de métier de la formation ou métier de formateur.

On privilégie deux pôles : le formateur pédagogue ou intervenant, comme on veut, et le formateur responsable de dispositif. C'est une question très difficile, celle des métiers de formateurs.

J'observe que ceux qui réfléchissent et qui formalisent cette question, multiplient les essais de typologie qui sont aussi vastes ou presque et aussi confuses les unes que les autres.

Je crois qu'il est plus commode de raisonner en terme de fonction dominante et de polyvalence. Alors je pense que c'est relativement bien vu de poser ces deux pôles formateurs à dominante pédagogique, formateur à dominante responsable des dispositifs, pourvu que cela ne conduise pas, dans les représentations des stagiaires, à une division sociale du travail parce que de plus en plus, le formateur est appelé à gérer la complexité au-delà de l'action pédagogique, il a des dispositifs à créer, à construire, il a des coordinations de groupes à assurer. Bref, il a une multiplicité de fonctions au sein desquelles s'affirme évidemment une fonction dominante.

Par rapport à cette filière de métier, je me pose une question : je me demande s'il ne faudrait pas réexaminer cette question des métiers, cette question des filières des métiers en lien avec les nouveaux savoirs qui sont repérables sur le marché de la formation liés à des phénomènes d'évolution, évolution de comportement des entreprises par rapport à la formation, évolution des technologies.

Je pense par exemple à la fonction commerciale liée à la formation. Savoir négocier, savoir écouter, savoir analyser une demande, traduire cette demande en objectif politique, objectif pédagogique, réaliser un cahier des charges, je me demande si dans nos deux filières nous assurons ce type de développement des savoirs.

Si je poursuis cette idée de filière, je donne cohérence, dans le groupe des filières, non seulement parce qu'il y a deux pôles de métiers qui sont bien identifiés, poursuivis, mais parce qu'on développe des filières également sur l'idée de terrain spécifique, de champ d'intervention.

Je me suis longuement interrogé sur la question : faut-il démultiplier les filières des métiers? Je n'ai toujours pas la réponse, je ne crois pas qu'on doive arriver à faire ce que d'autres font, à tomber dans une typologie serrée. Mais, par contre, je crois qu'il faut maintenir cette idée de spécialisation, du spécifique de l'intervention, pédagogique pour les publics de faible niveau, le spécifique lié à des techniques utilisables dans la pédagogie, c'est-à-dire l'audiovisuel, l'informatique. Alors, par contre je mettrai un point d'interrogation sur la filière dite expression, communication, pédagogie des représentations, parce que les objectifs poursuivis ne sont pas transversaux aux autres filières. C'est une question. Je ne conteste pas la pertinence de cette UC, mais ce que je serai intéressé de voir, c'est son articulation avec les autres UC.

Q : **Donc, ne sont-ils pas transversaux, tu disais, je n'ai pas entendu la deuxième phrase ?**

BU : Je pense à son articulation avec les autres UC, voir avec le tronc commun.

Q : **D'accord. Donc il y a deux questions ?**

BU : Oui, en particulier, je souhaiterais qu'on fasse une confrontation entre expression, communication, pédagogie des représentations et pédagogie générale appliquée à la formation d'adultes. Mais ceci va produire à poser le débat sur le domaine pratique.

Maintenant, les limites du DUFA, mon discours est technique, théorique, n'importe qui peut formuler sur la base de la modélisation que nous avons fait du DUFA.

La question que je me pose : c'est celle de la distanciation ou non-distanciation entre ce modèle et l'ensemble des pratiques des formateurs du DUFA. Est-ce que les pratiques des formateurs sont la traduction de ces cohérences que je viens d'exprimer ? Est-ce qu'il y a d'autres cohérences qui ont été perçues, mises en vue par les formateurs ?

L'hypothèse que je ferais, c'est que, et ceci vaut pour l'UC 12 et 13, que nous travaillons, par ce jeu de filière, en pluridisciplinarité, mais qu'il s'agit davantage de juxtaposition et que nous n'avons pas atteint le seuil de l'interdisciplinarité qui consisterait à observer, s'approprier la démarche des collègues, à confronter avec la sienne, faire des jeux de renvoi et rentrer dans une logique de type interactif.

Personnellement, je souhaiterais, qu'on se voit régulièrement, qu'il y ait une relecture des pratiques dans le cadre de réunions globales de l'ensemble des formateurs, qui consisteraient en ceci : chaque formateur présenterait ses réalisations selon une grille stabilisée par l'ensemble du groupe. Ce serait la première étape. La deuxième étape, le collectif essaierait de réagir sur les connexions déjà faites, mal faites ou à faire ou possibles entre les différentes unités d'enseignement. Il me semble que c'est la partie la plus délicate, la plus fragile du DUFA, disons la face cachée, la face à explorer. Ce n'est qu'une hypothèse, impliquante pour moi. Sincèrement, responsable de la filière 12, 13, je sais théoriquement, ce qui se fait, à peu près, dans la filière 10 et 11, mais de façon claire, nette, structurée, je ne le sais pas.

Q : **Oui, comment tu perçois l'articulation, je continue dans le même sens... Donc, là on était en pluridisciplinarité, interdisciplinarité, on n'a pas atteint l'interdisciplinarité ?**

Comment maintenant est-ce que tu perçois aussi les connexions entre les UC 1, 2, 3 et le tronc commun d'une part, c'est un peu extérieur pour toi effectivement, UC 1, 2, 3 et les filières professionnelles, sachant qu'il y a des travaux communs au moins dans l'UC 3, donc là il y a des choses aussi ?

BU : J'ai déjà parlé de ça en terme ligne de cohérence.

L'objectif visé derrière 1, 2, 3, est d'observer, critiquer, problématiser une situation ou une pratique éducative.

Encore faut-il avoir des outils, des référents théoriques, des moyens. Le lieu d'acquisition de ces outils, de ces moyens, sont formés dans les autres UC du tronc commun. Par ex. : en psychologie, il me semble que l'on réfléchit sur les techniques d'entretiens, les techniques des tests. En sociologie, on développe tout un appareil conceptuel lié aux acteurs, institutions, phénomènes de pouvoir, toutes choses qui sont directement applicables à l'observation et à l'analyse d'une situation de formation. Je pense que cette articulation existe, qu'elle est à renforcer, pour moi elle est essentielle si l'on fait le pari que la formation introduit un changement dans les représentations des stagiaires et je dirai que c'est d'autant plus important pour les stagiaires, et c'est le cas pour la majorité en position de responsabilité, ce sont des formateurs en exercice.

Comment prendre de la distance par rapport à sa pratique ? Je crois qu'il y a un phénomène de rupture à introduire. Le formateur a certainement une lecture prégnante de sa pratique, il est capable de formaliser certaines choses et il peut y passer des heures et des heures, s'il n'y a pas un phénomène de rupture, si ses représentations n'entrent pas dans une dynamique de confrontation avec d'autres représentations, s'il n'y a pas un traitement de ces représentations, le formateur restera toujours au même point.

Donc, le rôle des autres unités du tronc commun est précisément de proposer et de provoquer ce phénomène de rupture et d'ouvrir un autre regard et orienter vers une nouvelle lecture, moi je dirais une lecture productive qui aboutit normalement à un écrit formalisé et je pense que l'observation trouve sa plénitude lorsqu'elle devient objectivante et lorsqu'elle se traduit dans un produit extérieur à la personne qui observe, produit diffusable, contestable, criticable, perfectible, mais un produit, une production réalisés.

Maintenant, les filières correspondant, je dirai, à l'aspect professionnalisant ou professionnel du DUFA. Mais, là, j'éviterai de durcir les choses parce que pour moi le professionnel il existe déjà dans l'UC, dans les UC de base 1, 2, 3. Il me semble qu'exprimer ses pratiques, analyser, repérer les composantes institutionnelles, juridiques, économiques, pédagogiques d'une situation de formation, fait partie d'une certaine professionnalité.

Mais la caractéristique des filières, c'est de développer des savoirs plus ciblés, liés à des fonctions d'information, des savoirs conceptuels, théoriques, instrumentaux, techniques, qui permettent, je dirais aujourd'hui de gérer la complexité ou bien d'une situation pédagogique ou bien d'une action de formation d'un dispositif pris dans sa globalité.

Je prendrai l'exemple de la filière 12 et 13 qui développent des savoirs liés à la composante juridique ou si on veut la gestion juridique de la formation. Nous sommes en présence de stagiaires qui, la plupart du temps, ont une expérience de formation, ont quelques perceptions du droit de formation à travers leur pratique, je dirais des perceptions émietées, juxtaposées, non fédérées, des représentations voir erronées et, très souvent, leur demande est de type instrumentaliste, instrumentale, proche des recettes et loin de la compréhension, de la maîtrise des logiques droit de la formation.

Alors, nous sommes obligés de procéder en 3 temps je dirais, si nous voulons une pédagogie adaptée. Le premier temps consiste à travailler sur les représentations des stagiaires, à leur donner un espace d'expression afin qu'ils perçoivent ce qu'ils ne perçoivent pas du droit, je dirai du droit général, particulièrement du droit de la formation. Nous sommes en présence d'un public qui à 99 % n'a jamais eu une formation juridique.

L'expression de ces représentations collectives a un double effet, elle permet, je dirais, de construire le groupe par un brassage de représentations et de créer, je dirais, des liens de solidarité dans le savoir, dans les questions, dans les erreurs et voir dans l'ignorance. Et il me semble que cette solidarité construite dédramatise, libère, "déculpabilise" et stimule les personnes vers l'acquisition de savoirs organisés et articulés.

Le deuxième effet positif de cette expression des représentations est de permettre au formateur de prendre des repères, d'évaluer en quelque sorte le niveau des personnes et d'élaborer sa stratégie d'apprentissage en fonction des personnes qu'il a devant lui.

Et, en même temps, les représentations sont très liées à l'action. Ce jeu d'expression permet au formateur de repérer le degré d'engagement des formateurs, leur type de responsabilité dans la formation et donc leur type de besoins. Voilà donc pour la 1ère étape. La 2ème étape consiste à construire des savoirs qui permettent aux stagiaires de maîtriser le droit de la formation dans son état actuel et dans son évolution.

Dans son état actuel, cela veut dire qu'ils s'approprient les concepts juridiques que l'on trouve en droit de la formation, qu'ils s'approprient les logiques internes du système juridique de formation d'adultes. Ce que j'appelle logiques internes, c'est les différents niveaux de structuration du droit en distinguant ce qui est principe de base et principe fondateur qui ont été mis en place historiquement depuis 1970/71 et qui restent lisibles aujourd'hui dans la complexité des textes quoiqu'on en dise.

Deuxième stratification, c'est ce qui touche, c'est ma lecture à moi, les acteurs, les institutions et les phénomènes de pouvoir liés à la définition et à la mise en oeuvre des politiques de formation.

La troisième stratification concerne les différents dispositifs juridiques de formation actuellement existants, aussi bien pour les salariés d'entreprise, pour les fonctionnaires que pour les demandeurs d'emploi.

Liés à ces dispositifs, les différents flux de financement et leur coordination, donc les possibilités de cofinancement.

Et enfin, dernière strate, c'est ce que j'appelle les instruments, les outils de gestion des actions de formation et de contrôle. Maîtriser le droit de la formation dans son évolution, suite au travail d'analyse que j'ai fait des représentations de formateurs, je constate que, volontiers, ils parlent d'illisibilité, d'opacité du droit de la formation. Ils ont de qui tenir puisque les parlementaires eux-mêmes dans les débats qui accompagnent le vote des droits, en arrivent paradoxalement à instruire un procès du droit de la formation en termes d'illisibilité et plutôt que de résoudre ce phénomène d'illisibilité, ils résolvent la complexité existante par une complexification croissante comme s'ils ne maîtrisaient plus eux-mêmes le système dont pourtant ils sont les producteurs. Alors j'attache beaucoup d'importance à cette maîtrise du droit de la formation dans son évolution et dans ses changements. Et précisément le type de représentation que je viens d'évoquer en terme de strate de structuration interne, permet aux stagiaires au fil des nouvelles mesures, au fil des changements, de mesurer dans une globalité de système, ce qui précisément est concerné et modifié et ce qui reste stable. (...)

Maîtriser le changement, c'est faire ce va et vient, cet aller retour entre les nouvelles mesures et le repérage des lignes de cohérence du système global.

L'effet de ce va et vient permet de maîtriser le changement, de le relativiser, et chaque fois la réaction des stagiaires est positive par rapport à cette démarche. En fait, il n'y a pas de révolution, les principes de base sont restés inchangés. Parfois on touche aux acteurs ou financement, très souvent le secteur concerné par le changement est relativement restreint. Il s'agit d'une partie des dispositifs. (...)

Donc je résume, 1ère étape expression, confrontation des représentations du rapport des formateurs à cet outil indispensable qui est le droit de la formation comme outil de gestion. 2ème étape développer une maîtrise au sens où je viens de l'entendre du système juridique du droit de la formation. 3ème étape, c'est ce que je dirais l'aspect professionnalisant. Comment orienter les stagiaires vers les usages sociaux du droit de la formation dans leur pratique ? C'est du reste le rôle de la deuxième UC. Alors il s'agit de travailler à deux niveaux, disons-le clairement, le développement d'une logique instrumentale mais qui est référée, éclairée par les principes de base des logiques internes du droit de la formation.

Cette logique instrumentale ne s'enferme pas dans le droit, elle fédère une seule discipline le droit à l'économie et à la comptabilité. L'objectif à atteindre pour nous, et modestement, permettre aux stagiaires de gérer une complexité, la complexité des actions de formation en mobilisant des outils juridiques, économiques et comptables. Alors, nous insistons beaucoup pour que le savoir-faire soit précédé, soit relié à des savoirs. Je veux dire ceci, que les stagiaires comprennent la logique, la fonction de l'outil proposé, ses effets possibles, ses limites, ses implications avant le développement des savoir-faire, les utilisations concrètes. Autrement dit, nous travaillons toujours en double piste, la logique théorie de l'outil, la critique de l'outil, ce que permet ou ne permet pas l'outil, et ensuite la mise en oeuvre, sur des situations simulées ou en grandeur réelle de formation, je parle de situations en grandeur réelle dans la mesure où elles sont produites, fournies par les stagiaires à partir de leur organisme de formation. Je prendrai un exemple : la gestion de la main d'oeuvre d'un organisme de formation est un savoir faire indispensable d'un responsable de formation.

Il y aurait 2 méthodes, l'une, je dirai, de type déductive et l'autre inductive. Méthode déductive, nous présentons la panoplie des instruments juridiques de gestion, les différents types de contrat utilisables d'un point de vue théorique au regard du droit du travail et de la convention collective, et ensuite nous simulons des applications dans le concret. Mais cette démarche me semble peu compatible avec la logique de professionnalité que nous voulons développer. Nous préférons, dans la mesure où la configuration du groupe le permet, partir des usages sociaux de la technique des contrats observables dans certains organismes de formation, publics ou privés du reste, confronter ces utilisations aux données techniques existant pour en faire une analyse critique, distanciée et ensuite retourner à la pratique à partir des savoirs instrumentaux qui ont été développés. Cela exige évidemment que les stagiaires s'impliquent dans le processus, mais je crois que c'est une tautologie, formation professionnelle ou professionnalisante exige implication des situations de terrain, implication des stagiaires dans l'expression de leur responsabilité, de leur savoir et de leur pratique.

Je ne dis pas que nous y arrivons chaque fois, et cela concerne aussi bien le droit que l'économie, la comptabilité. Malik, par ex., demande aux stagiaires d'apporter des bilans comptables de leur organisme de formation, sous réserve bien sûr de la confidentialité ou de la banalisation des documents.

Il me semble que la professionnalité, si elle implique, si elle exige l'implication des stagiaires, exige également que le travail soit fait sur des documents en grandeur réelle, des documents de terrain qui existent, qui traduisent quelque chose de la pratique.

Même chose, je prendrai un autre exemple, le droit met en place des procédures de contrôle de la vérité et de la véracité des dépenses de formation par les entreprises, quand on dit entreprise, il ne s'agit pas seulement d'entreprises industrielles ou commerciales, mais des organismes de formation eux-mêmes. Ils sont assujettis donc au remplissage de ce fameux document, la déclaration 2 483. Je suis étonné de voir avec quelle légèreté ce document est rempli par les organismes de formation. On confie cette tâche à la personne qui a du temps libre. Cela se traduit, au niveau des représentations, par des rires, des moqueries, des plaisanteries qui viennent s'associer spontanément à la 2 483.

Alors là c'est le plus bel exemple que je puisse donner en terme de pratique de terrain, plutôt que de pratiquer une démarche que propose très souvent à la DRFP anciennement puisque c'était son rôle d'expliquer la 2 483, de lire le cadre vierge théorique et de montrer comment le remplir, nous inversons le processus, nous nous sommes procurés une 2 483, remplie par une entreprise d'une certaine importance. Sur la base de cette déclaration remplie, nous avons construit un cas pratique de questionnement qui oriente les stagiaires à leur remplissage de ce formulaire, à partir des données de terrain, et les stagiaires confrontent leur résultat, leur manière de remplir ce formulaire, avec le formulaire de l'entreprise qui est, nous nous en sommes assurés, correctement rempli et qui a été authentifié par la DRFP.

Deux difficultés, ce type de démarche est dévoreuse de temps. Nous devons faire l'impasse sur certains outils indispensables pour un responsable de formation.

Deuxième difficulté, nous ne collons pas parfaitement aux pratiques des personnes. Dans chaque groupe, il y a un type de pratiques, au moins un type de pratiques que nous n'avons pas le temps d'analyser, nous y remédions par des logiques parallèles, remises de dossiers et/ou travail en autoformation. Je donnerai un exemple, dans le dernier groupe que nous avons eu, il s'agit d'un responsable en service hospitalier qui entend s'engager dans la branche formation, nous n'avons pas le temps de répondre à sa demande ; on remplace par des documents, un travail personnel, mais est-il utile aux stagiaires, on n'en sait rien.

Il y a dans le DUFA ce problème, on ne peut pas répondre à toutes les demandes mais le faut-il ? Je n'en suis pas sûr parce qu'on court le risque de devenir conseiller juridique des organismes de formation.

Dans ma matière, c'est ce qui arrive, plusieurs fois on m'a soumis des problèmes juridiques, d'expertise juridique.

Voilà ce que je pourrais dire pour ma matière et pour le DUFA ; pour ma matière, cette difficulté des demandes multiples auxquelles il faudrait faire face en développant du travail individualisé, du Centre de Ressources. On pourrait travailler comme ça. Et pour le DUFA, ce problème d'articulation, c'est un dispositif fortement structuré dans son projet, dans ses orientations mais qui a des difficultés à mettre en oeuvre ces articulations et il faudrait renforcer cette organisation si l'on veut dépasser le pluridisciplinaire un peu juxtapositif pour atteindre l'interdisciplinarité.

1.5 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

En Maîtrise de Sciences de l'Éducation, seize personnes ont été interviewées :

- 1 directeur d'UFR ;
- 5 enseignants-chercheurs ;
- 10 étudiants.

• *Le directeur d'UFR*

CM (n° 31) est professeur des Universités, il a 65 ans, il est présent dans le cursus depuis 1987 ; il a été directeur de l'UFR de Sciences de l'Éducation de 1988 à 1994 ; il est responsable d'un séminaire d'Histoire de l'Éducation et d'une unité théorique d'Histoire et de Philosophie des doctrines et courants pédagogiques.

L'entretien a eu lieu en juillet 1995, dans les locaux de l'UFR.

• *Les enseignants-chercheurs :*

Cinq enseignants-chercheurs ont été interviewés, un professeur des Universités et quatre Maîtres de conférences :

- OC (n° 32) a 56 ans, il est présent dans le cursus depuis 1984, professeur à Lille I, il a été responsable du séminaire de Sociologie de l'Éducation de 1984 à 1994 puis responsable du séminaire Analyse des dispositifs et des pratiques de formation et d'une unité théorique d'Analyse socio-économique des besoins de formation en 1994-1995, dans le cursus de Lille I.

- IG (n° 33) a 49 ans, il est présent dans le dispositif depuis sa création ; il est, en 1994-1995, responsable d'un séminaire de Sociologie de l'Éducation, d'une unité de Sociopédagogie en Éducation et Formation et co-responsable d'un enseignement méthodologique de Pratiques d'enquêtes et traitement des données.

- BE (n° 34) a 48 ans, il est également présent dans le dispositif depuis sa création ; il est responsable d'un séminaire Informatique et Éducation et co-responsable des enseignements méthodologiques de Pratiques d'enquête, de statistiques et de modèles multidimensionnels et analyse des données.

- CK (n° 35) a 50 ans, il est présent dans le dispositif depuis 1986-1987, il est responsable d'un séminaire, d'une unité théorique de Philosophie et d'un enseignement méthodologique de lecture de textes philosophiques.

Tous trois sont Maîtres de Conférences à l'Université de Lille III.

- AM (n° 36) a 44 ans, elle est Maître de Conférences à Lille I, co-responsable du séminaire d'Analyse des dispositifs et des pratiques de formation et responsable de l'unité théorique « Modes de travail pédagogique ».

Ces entretiens ont eu lieu entre juin 1994 et juillet 1995 ; deux entretiens ont eu lieu au domicile de l'interviewé, deux au domicile de l'interviewer et un dans les locaux de Lille I.

• *Les étudiants*

Dix personnes ont été interviewées en Maîtrise de Sciences de l'Education, il s'agit de huit femmes et deux hommes qui ont entre 30 et 56 ans. Ces dix personnes ont été interviewées entre mars et juillet 1995. Elles ont toutes ou ont eu des fonctions dans la Formation Continue : deux d'entre elles sont responsables de formation (AN n°37 et VB n° 39) ; trois sont Conseillers en Formation Continue et assistants de formation (LT n° 44, MTM n° 42 et CL n° 46) ; deux sont formatrices de travailleurs sociaux (PL n° 40 et HC n° 38, nous connaissons cette dernière, déjà interviewée dans le DUFA) ; deux sont formateurs d'adultes dont l'un est formateur libéral (ND n° 45 et AH n° 41) ; la dernière personne (SV n° 43) est demandeur d'emploi après avoir été responsable pédagogique dans un Centre de Ressources Pédagogiques régional.

Huit entretiens ont eu lieu dans les locaux de l'Université et deux sur le lieu de travail des interviewés.

L'entretien retranscrit est celui de BE, n° 34, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, responsable du Séminaire « Informatique et Education », et des unités méthodologiques : « Traitement des données », « Statistiques » et « Modèles multidimensionnels ».

Entretien Maîtrise de Sciences de l'Education

BE n° 34 - Maître de Conférences

17/07/1994

**Entretien Maîtrise de Sciences de
l'Éducation**

BE n° 34 : Maître de Conférences

17.07.1995

Q : Tu es présent dans la Maîtrise depuis sa création ; à l'époque comment se présentait la formation ? Ses principales caractéristiques ? Et à travers l'histoire, ses évolutions, ses transformations.

BE : Il faut vérifier les dates, à mon avis le premier groupe de maîtrise doit être ouvert en 84 ou 85. Ça n'a pas tellement posé de problèmes pédagogiques au début, au départ il y avait 2 axes. Il y avait formation socio-d'éducation, formation psycho-d'éducation. C'était clair et net, il n'y avait pas d'interférences.

Il y avait cette idée, il y a le patron du séminaire et puis il y a une équipe de gens qui travaillent soit les disciplines, soit la methodo, la methodo au service de la réalisation du produit du mémoire. C'était décidé et c'était personnalisé. Il y avait une filière histoire mais en fait qui était la filière généraliste. Tu avais une singularité c'est que dans les enseignements obligatoires il y avait la philosophie. De fait il n'y avait pas 2 axes mais 3 puisqu'il y avait une filière généraliste.

Q : A l'époque quels étaient les objectifs de la maîtrise ?
Quand elle est créée, elle est créée pour poursuivre le cursus de licence ?

BE : Oui, elle est créée pour faire la soudure, l'habilitation avait été demandée pour un second cycle avec démarrage sur 2 ans pour faire la soudure avec le 3ème cycle qui existait déjà. Sachant qu'à l'époque on avait conscience qu'on avait pas besoin de se préoccuper en amont puisqu'on avait le DUFA. D'ailleurs une grande partie des enseignements de licence et de maîtrise étaient commun avec ceux du DUFA et ça c'est resté très très longtemps ; c'est resté probablement jusqu'à l'année qui a précédé la séparation.

Comment se présentait la maîtrise elle-même à la création ? Eh bien une maîtrise par apprentissage de la recherche sur les objets éducatifs, la relation outil et démarche de la recherche et objet de terrain, en tout cas pour la branche sociologie de l'éducation.

Le type de public était moitié enseignants surtout 1er degré et formateurs d'adultes pour l'autre moitié et puis tous les travailleurs sociaux reconvertis. Les enseignants 1er degré étaient venus chercher des choses assez diverses, des éléments de poursuite de carrière. Tu avais aussi des gens qui après 8 ou 10 ans d'exercice, disaient, tiens maintenant je maîtrise la situation professionnellement et si j'allais voir un petit peu ce qui se passe. Ça c'est les grosses tendances. Pour les autres, formateurs d'adultes et travailleurs sociaux reconvertis, c'était très clair, c'était d'obtenir, conquérir un titre qui permettait de consolider généralement une position déjà occupée. Et là, la maîtrise des années 80 a contribué à former l'encadrement, au moins l'encadrement associatif des formations d'adultes dans la région. Tous les chefs sont sortis de la formation de la maîtrise. Ce qui a eu pour effet ultérieurement que la licence est devenue dans certains cas une condition d'embauche. Ces gens qui ont fait la maîtrise sont devenus responsables du recrutement. Ça c'était le début de l'histoire.

Comment ça a évolué après ? La maîtrise révélait dès le début ses défauts pédagogiques, c'est-à-dire que la maîtrise est quelque chose où on n'échoue pas, quelque chose où on n'arrive jamais à rédiger son mémoire et où on s'ensable, ce qui fait que les taux de réussite à la maîtrise par rapport à l'effectif inscrit ont été, sont et restent ridicules.

Une maîtrise difficile, de faible rendement et, même pour ceux qui réussissent, extrêmement coûteuse en efforts, en tout cas pour ceux que j'ai à voir d'un peu près, c'est-à-dire les gens de chez O. et de chez I.

Pour sortir une bonne maîtrise il fallait consacrer beaucoup de temps à écrire et ça c'est encore vrai.

De la part de I. il y a une survalorisation de l'objet mémoire. Maintenant il y a une mosaïque de pratiques et je pense qu'il doit sortir des mémoires qui sont évalués avec la plus grande indulgence pendant que le gars qui est allé voir un autre prof en bave et se voit refusé la soutenance. Ce qui fait qu'en fait, tu évalues sur la distinction. On n'apprend pas aux gens à faire, ou par petits bouts, en tout cas il n'y a pas d'endroit pour assembler les petits bouts ; c'est toujours la même tendance mais on est arrivé maintenant vraiment à l'éclatement des différents enseignements. Il y a maintenant une pression démographique parmi les enseignants, donc tu as de la demande pour de l'enseignement maîtrise et la mesure qui est prise c'est que chaque enseignant a droit à 20 heures de séminaire. C'est le nouveau truc mais cette évolution était déjà sensible il y a 2 ans.

Q : Tu dis qu'il y a plusieurs types de maîtrise, ça serait quoi alors, si tu devais comparer ?

BE : Il existe maintenant des maîtrises livresques, c'est-à-dire on compile de la littérature.

Q : Comment jugerais-tu exactement les mémoires, qu'est ce qu'il y aurait comme différents types de mémoires que les gens feraient, qu'est-ce qu'on repérerait comme objet de recherche et la manière ensuite de le travailler, selon les enseignants ?

BE : Tu vois je ne sais pas si je vais prendre les choses par ce bout-là pour essayer de répondre. Je partirais plus volontiers de ce qui maintenant avec le recul, me paraîtrait souhaitable, qui n'existe pas. Pour arriver à faire au niveau de la maîtrise une initiation à la recherche qui comporte un cycle complet, question, problématique, hypothèse, vérification, interprétation, il faut être intégré, il faut intégrer les plus jeunes dans une équipe, ça veut dire que son objet d'étude, on le lui donne et il doit être strictement encadré dans un bouquet de préoccupations connexes. C'est la première condition. Ça veut dire que sa problématique peut-être un sous-objet pris en compte dans un recueil de données collectif. 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, c'est un boulot avec des tâches, ce n'est pas seulement du savoir, c'est beaucoup de transpiration. De toute façon il y a un aspect matériel, c'est que pour faire un recueil de données conséquent, sur une communication sociologue ou sur une question psychologique, il ne faut pas être seul et en plus il y en a plus quand on est contrôlé par d'autres et en terme de volume. Moi j'ai vu cette année, aussi bien côté socio que psycho, des gens qui ont ramé, qui se sont donné du mal à opérationnaliser les questions et qui se retrouvent quand même avec un corpus de 50 sujets, c'est-à-dire que quand tu fais un tableau 2 par 2 il n'y a plus assez d'effectifs pour..... Je suis particulièrement sensibilisé à ça, mais je veux dire recueillir des données et ne pas pouvoir tester ses hypothèses parce que le corpus est trop faible, c'est un crève-coeur. Je vois la formation à la recherche comme ça, comme une transaction, tu es dans une équipe, tu es enrôlé et tu bosses, c'est-à-dire tu fais ce qu'on te dit, c'est-à-dire 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 parce que ce tu fais c'est du vrai boulot, qui va vraiment servir. Et c'est très très différent comme point de vue, et tu apprends vraiment la recherche.

Si chaque étudiant vient avec dans son cartable un projet de recherche, ce n'est pas pour la maîtrise. Si on s'aperçoit que les gens ne se mettent pas dans le véritable panel proposé, il faut mettre davantage de pression, parce que c'est vrai, les gens viennent avec leurs préoccupations, donc on se fait des maîtrises un peu thérapeutiques, pour le dire vite. Mais ça ne produit que rarement de véritables apprentissages. Souvent, ce sont de mauvaises questions mal posées, qu'on opérationnise comme on peut, avec un contrôle sur les différentes étapes qui est léger, qui est assez formel.

On ne peut pas sortir de là avec un savoir qui maîtrise vraiment la démarche. En acceptant l'autonomie entière de l'étudiant en maîtrise sur son objet de recherche, on met la charrue avant les boeufs. L'autonomie sans savoir même ce que c'est que la démarche. Et tout va à l'envers et ça s'est senti pendant toute l'histoire de la maîtrise depuis que j'y participe, (...)

J'envisage davantage une équipe de recherche qui se consacre à l'enseignement de la recherche, quelque chose de très particulier. On peut prendre des thèmes de recherche qui sont relativement moins hard que ce qu'on fait pour une publication dans une revue à comité de lecture international...

Mais je crois que l'apprentissage en formation de la recherche, oui d'accord, il faut le faire vraiment. Il n'y a pas à tortiller, il ne faut pas faire semblant sinon on n'apprend rien, on sort avec sa maîtrise qu'on a eu à l'arraché si on avait eu un jury indulgent, on ne sait pas vraiment faire une recherche. Après, on s'en va sur son terrain, on est prof quelque part et on va refaire des bidouilles innommables en étant sanctifié parce qu'on a été formé à la recherche. C'est complètement contre productif.

On n'a pas offert aux étudiants les conditions de réalisation d'une recherche. Ce n'est même pas qu'on ne leur a pas offert, on ne leur a même pas dit quelles étaient ces conditions. J'ai vu passer des wagons de petites nénettes qui ont fait des enquêtes mirobolantes sur la chronobiologie. Mais ça fait des corpus à 180 variables, l'heure du lever, l'heure du coucher, et un maximum d'anxiété pendant 6 semaines sur 22 gosses. Elles ont passé 2 mois à saisir leurs données et pour rien n'en sortir.

Q : Quelles seraient leurs exigences aux uns et aux autres qui ne sont pas convergentes ?

BE : J'ai vu des soutenances sur des types de maîtrises qui ne relevaient pas de ceux dont je viens de parler.

Quelquefois tu as le gars qui est évalué sur le fait qu'il a mis en oeuvre proprement des techniques, même si sa question n'est pas trop bien dégrossie, il a pris les commandes de la bécane et ne s'est pas planté dans les virages. Sa question n'est pas trop bien posée, ses conclusions ne sont pas grandioses.

A d'autres moments j'ai vu des gens évalués sur la pureté de formulation des concepts, c'est-à-dire comment les étudiants s'étaient appropriés les concepts de leurs auteurs de référence et comment ils faisaient fonctionner sans déconner. En ce qui concerne les maîtrises de compilation, ils font le point sur une question, et puis ce n'est pas inutile, c'est des maîtrises de lecteur.

Et puis il reste la maîtrise de bric et de broc, la tranche de vie saignante, problématisée jusqu'au coin de la rue, c'est-à-dire quelqu'un parle de son travail, de son terrain, éventuellement des ses souffrances et puis il convoque un peu rapidement les concepts, ma foi, si c'est un peu propre ça passe. C'est un peu mémoire professionnelle mal ficelé, ça ne va pas jusqu'à ce que seraient les règles d'un mémoire professionnel, c'est-à-dire l'analyse d'un problème et la description raisonnée de solution. Mais l'appellation professionnelle vient couvrir charitablement ce genre de truc. Mais alors là, la méthodologie est encore moins enseignée qu'aux autres.

Q : Si on en est là sur le mémoire, quel est le lien des étudiants avec les savoirs ? Quels types de savoir, quels types de connaissances sont enseignés, sont acquis, sont mobilisés ?

BE : Quand tu dis savoirs, tu penses à ta grille, trois sortes de savoirs, savoir scientifique, savoir technique et savoir social. Je suis assez mal placé pour le savoir scientifique, encore que ce que je repère c'est la façon un peu juvénile, qui est dans une lecture conseillée autour d'un cours dans une discipline, on va chercher les 3 ou 4 notions, je ne dis pas les concepts parce que j'ai l'impression qu'on prend la poignée mais pas forcément la valise avec, et puis on va mettre ça en musique sur une question qu'on se pose.

On prend un petit bout de concept, on ne prend pas tout ce qui va avec et, notamment, on prend très rarement car c'est un gros gros travail le cadre théorique complet de l'auteur. On va au supermarché au rayon concepts avec son petit panier, son caddie et on prend les 3, 4 trucs qui vont faire jojo... ça a l'air de bien marcher. Alors ça, systématiquement tout le monde fait ce genre d'acquisitions.

Le niveau plus pro où les concepts sont importés mais avec la théorie de référence, c'est-à-dire avec le déclic c'est la conscience que à partir du moment où tu convoques le Bon Dieu, il faut apprendre à lire la réalité avec les lunettes du Bon Dieu. Ça c'est les meilleurs et c'est ceux qui lisent beaucoup. Et je suppose qu'en psycho c'est un peu la même chose. Tu as sommeil, vigilance, anxiété et tu as le degré juvénile où on a pris le test mesure de l'anxiété, on ne sait pas quelle est la théorie qui est derrière, à la limite on va mesurer ou faire passer des tests d'acquisition, des tests d'intelligence sans avoir réfléchi, c'est quoi la théorie d'intelligence. C'est très très embarrassant.

C'est le problème des sciences de l'éducation, il y a un décalage de 2 ans, il n'y a pas de DEUG des sciences de l'éducation, on fait en licence vite et mal ce qu'on aurait dû faire en DEUG. On fait en maîtrise les lectures qu'on aurait du faire en licence. En licence tu fais du bachotage initiation. Or, il est clair, que sauf pour des gens qui ont des capacités exceptionnelles d'absorption, le niveau où non seulement on prend les notions mais la théorie avec, ça prend du temps, c'est une imprégnation, c'est un processus, et ça prend plusieurs années.

Q : Les savoirs techniques, ça se serait ce qu'ils acquièrent à peu près le moins difficilement ?

BE : Oui, pour ce que j'en vois soyons raisonnables quand même. L'autonomie avec les outils techniques, que ce soit le recueil de données ou le traitement, disons qu'une promesse d'autonomie est sensible, la possibilité, quelque chose va pouvoir se développer, ils sont arrivés à un stade où s'ils bossent ils vont y arriver, mais pas tous. Et ça dit pas non plus s'ils sauront remettre en oeuvre une deuxième fois. On sait qu'ils ont fait la démarche une fois à peu près proprement, donc un garde-fou technique.

Q : Comment accrochent-ils les unités théoriques à leur affaire ?

BE : Bof, il y aurait beaucoup à dire. Il y a d'abord une forte pression des horaires. Les unités théoriques n couvrent pas tous les sujets possibles et imaginables, alors il y a quelquefois des unités théoriques qui tapent bien dans le sujet qui a été choisi alors tu vas y aller, sinon tu dois garnir ton portefeuille avec un nombre requis d'unités.
Est-ce-que les enseignants d'unités théoriques font l'inventaire des mémoires poursuivis par les étudiants ? Normalement, ce n'est pas la règle du jeu, ce n'est pas à faire, c'est chacun de son côté.

Q : On arrive doucement sur les effets. Quand ils sortent de ça, ils savent quoi de plus ? Ils ont fait quoi de plus ? Qu'est-ce-qui leur est arrivé si on prend résultats/effets ? Ceci dans les 2 cas, celui qui a effectivement soutenu et celui qui ne soutiendra jamais.

BE : Celui que ne soutiendra jamais il a obtenu le bénéfice secondaire saumâtre qui est celui de tout adulte qui échoue, à savoir qu'il sait maintenant qu'il est à sa place. C'est une des fonctions de formation d'adultes.

Je suis allé jusque là, je n'ai pas réussi, voilà j'ai trouvé mon niveau d'incompétence. Alors que ça peut parfaitement être fortuit, ça aurait pu réussir.

Ceux qui réussissent, il y a plusieurs façons de réussir. Tu peux réussir en disant qu'est-ce-que j'en ai bavé, c'est bien, je prends mon diplôme et je me casse.

Ca c'est possible. Et puis les effets on n'en est pas conscient, peut-être que les gens ont quand même appris quelque chose et qu'ils ne le voient pas tout de suite. Il faudrait, comme d'habitude, aller voir sur leur lieu de travail ou leur lieu d'action sociale quelques années après. S'ils ont mené un peu de démarche de recherche, ils ont quand même déjà les premiers effets, ce que j'ai toujours observé massivement comme après une thèse, là dans des proportions moindres évidemment, c'est qu'on a fait un pas de côté, on a regardé les choses différemment. Il y a eu cet effort d'objectivation dont on peut se resservir, qui a plusieurs dimensions, il est objectif, il est scientifique, il est aussi un peu cynique l'effort d'objectivation. Il est à distance.

Une des variantes de la distance ça peut être la distance cynique. J'ai étudié pendant 2 ans la souffrance des gosses qui n'arrivent pas à apprendre à lire, à la fin ça fait 85 pages et 12 tableaux, parce que je reste toujours instit.

Ceux qui viennent en maîtrise continuent en DEA, reprise d'études, poursuite, s'ils ont obtenu une bonne mention, ce qui leur donne une seconde chance.

Donc l'idée c'est que l'élan pour changer c'est le fait de lever son derrière pour venir à la fac. Alors si en plus on réussit c'est du bénéfice en plus avec les effets habituels du diplôme obtenu c'est qu'on peut réévaluer les perspectives.

Q : Comment travailles-tu avec tes étudiants ?

BE : C'est très rare que je passe une séance entière dans un style unique, parce que c'est très fatigant. Il faut savoir que je travaille toujours en salle d'ordinateur. Ca ne me gêne jamais de monter au tableau pour un exposé théorique ou théorique appliqué, mais je klaxonne, je dis : votre attention S.V.P., bien pointé avec et ça vaut le coup éventuellement de prendre des notes. Je leur explique un point où il m'est apparu qu'il y avait carence ou que ça fait partie de mon planning, c'est-à-dire que je fais aussi, typiquement quand j'apprends aux gens à se servir d'un logiciel, je parcours tout ce qu'on peut faire, des allers retours entre des éclairages théoriques, des éclairages stratégiques, du point de vue de la recherche, pourquoi on a besoin de faire ça, quels enjeux ça représente et puis techniquement comment on fait. Et puis quand j'en ai marre de parler, je donne un bout de tâche et puis je tourne pour regarder ce que les gens font. Quand je comprends qu'il y a une difficulté, si c'est très spécifique à un petit groupe je les prends dans un petit coin, mais souvent ça intéresse tout le monde. Dans ce cas là, je retourne au tableau et je refais une boucle. Quand j'ai donné une tâche, après j'en fais le corrigé. Ca c'est une partie, après il faudrait distinguer, il y a des unités avec lesquelles je suis plus en accompagnement de la tâche, d'autres plus sur la mise en main systématique d'outils, mais ce sont des variations de degrés. Il y a de toute façon un moment où je demande aux gens sur quoi ils bossent et qu'est-ce-qu'ils vont faire, de quoi ils comptent se servir et j'essaie de repérer les constantes, je fais une classification de ce qu'ils font, il y a des problèmes qu'ils vont revoir et je les incite éventuellement à travailler ensemble s'ils bossent dans des trucs voisins. Et puis, à un moment de l'année ils sont seulement en train de travailler sur leurs affaires. Alors là, l'aide est complètement multiforme parce que ça va de : je ne me souviens plus comment on sauvegarde (?) jusqu'à : comment je peux opérationnaliser cette question et comment j'interprète ce tableau, etc... Un boulot complètement pompier qui est faisable et supportable quand il n'y en a pas trop en groupe et dans la mesure où la partie formation systématique est déjà passée. Quand, au contraire, il y a des gens qui ont débarqué un peu tard en groupe et qui n'ont pas eu l'apport théorique technique de base, qui se lancent dans le truc en te faisant sans arrêt faire des allers retours, alors ça c'est tuant. (...)

Q : Qu'est-ce-qu'ils choisissent comme objet de recherche ? Sur quoi ils travaillent ? Pourquoi ça les intéresse ? Pourquoi ça et pas autre chose ?

BE : Il faut distinguer les praticiens et les étudiants parce que on a, depuis 3, 4 ans, des gens qui font une maîtrise en attendant de repasser le concours des écoles parce qu'ils n'ont pas été pris. En fait, si la maîtrise a augmenté c'est parce qu'il y a des gens qui n'ont pas été reçus à leur concours à l'issue de la licence.

Comment ils choisissent leur sujet, étant donné que je ne me place pas dans le cas où ils seraient réellement encadrés y compris sur le choix, ils essaient de se poser ce qui leur paraît une bonne question, soit par rapport à leur vie professionnelle s'ils en ont une, soit par la représentation ou l'appréhension qu'ils ont de ce que va être leur pratique professionnelle si leur problème aboutit. A des degrés divers, c'est toujours plus ou moins le traitement d'un problème professionnel personnel. Dans les séminaires il y a certainement des présentations de champs, de sous-champs de thèmes, mais c'est encore assez général pour que chacun puisse retrouver son petit bazar à lui, c'est-à-dire que le type d'exigence qu'on devrait pouvoir énoncer à l'égard de tel ou tel objet, si vous étudiez ceci ou cela dans tel ou tel cadre ça signifie que, et la rigueur c'est ça, c'est un message qui ne peut pas passer tout de suite parce que c'est un processus aussi. Ils vont donc annoncer une question et on va leur dire que c'est trop large, oui, de toute façon, il faudra sabrer là dedans.

Ils se ramènent avec des questions d'échec scolaire. C'est un peu caricatural, l'influence des technologies éducatives sur l'apprentissage elle est claire. Je ne sais pas très bien, je ne fais pas de séminaires.

C'est mauvais lorsque le séminaire tire dans un sens et l'atelier dans l'autre. Les tiraillements : moi j'ai fait travailler les gens sur les aspects techniques, c'est-à-dire, je ne suis pas autorisé, sauf si ça paraît absolument débile, je peux le dire quand même, mais ce n'est pas mon boulot de revoir le sujet, donc il y a un malentendu parce que j'ai, éventuellement, aidé des gens techniquement dans une mauvaise direction.

A mon avis les conditions ne sont pas réunies, elles ne sont pas réunies pour un certain nombre de facteurs mais on peut synthétiser les principaux : il y a le facteur temps, c'est-à-dire la maîtrise des sciences de l'éducation intervient trop tôt dans un cursus des sciences de l'éducation, compte tenu qu'il n'y a pas de 1er cycle. Des fois ça marche mieux pour des gens qui sont passés par le DUFA, ne serait-ce qu'à cause de cette ancienneté. Deuxièmement : ça on ne l'a pas dit mais ça me revient maintenant, certains des troubles de cette formation à la recherche et par la recherche, sont tout simplement des troubles de la recherche en sciences de l'éducation elle-même, dont on sait qu'elle se définit par ses objets d'étude et pas par ses instruments mais que quand même, quand il s'agit de la mettre en oeuvre, c'est bien les instruments qui sont décisifs sur le genre de choses qu'on va vouloir produire. Je précise : oui, on dit la recherche en sciences de l'éducation se caractérise par son objet d'étude et non par ses méthodes d'investigation, mais on met quand même en oeuvre des méthodes d'investigation, à moment donné on fait quand même des enquêtes de type sociologique, on fait quand même du travail de type psycho-clinique ou psycho-métrique. On dit qu'elle se définit par ses objets d'étude et pas par ses méthodes d'investigation, parce que c'est la seule manière de dire que ça existe, ça a une unité. Je veux dire que c'est la seule façon de dire qu'il existe une recherche en sciences de l'éducation.

Alors ça, ça produit des effets sur comment on expose le savoir, déjà en licence puis en maîtrise, quelle image d'un champ de recherche complètement éclaté où un certain nombre de chercheurs ne comprennent pas ce que fait le voisin. Ça fait qu'on n'est pas très très pressé de se co-évaluer entre anciens chercheurs en sciences de l'éduc. Il y a une espèce de terrain départagé qui se cotoie. Ça ne tient pas de la maîtrise, ça tient des sciences de l'éducation. Ça et le problème de la démographie enseignante, ça produit une offre très très éclatée qui s'oppose à la constitution de filières intégrées solides. Il n'y a pas 2 profs qui bossent sur le même foutu objet avec les mêmes foutues démarches. C'est extraordinaire.

Le temps, l'éclatement, et ça se traduit par des dispositifs inadaptés. Il y a un dispositif inadapté, des objectifs qu'il faut clarifier : il n'y a pas de pilote dans l'avion. Il vaudrait mieux, me semble-t-il, ce serait plus efficace, que cet ensemble institutionnel reconnaisse ses propres divisions scientifiques et/ou personnelles et que s'organise clairement des chapelles si on veut, mais qui établissent complètement le culte de leurs rites, et tu fais une maîtrise de didactique, tu fais une maîtrise de socio d'éducation. C'est la seule solution.

Moi, ça ne me gêne pas d'admettre que les fonctions de maître de conf sont des fonctions relativement subalternes, le cahier des charges est clair, elles ne sont pas qualitativement subalternes mais elles doivent être subordonnées à un objectif.

Q : Dernière question importante : qu'est-ce-que produisent les mémoires ?

BE : Des connaissances nouvelles, c'est très rare. Des fois ils vérifient des conceptions qui sont celles de chercheurs sur un terrain. C'est rare qu'il y ait quelque chose de nouveau. Pour améliorer, ce serait acceptable, on pourrait faire accepter aux gens de remplir dans un groupe de recherche des fonctions clairement subalternes, donc elles sont expliquées et annoncées.

Actuellement, il est bien possible que des étudiants sortent avec leur maîtrise avec la conviction que la recherche en sciences humaines ou bien en sciences de l'éducation c'est bidon. C'est vachement contre productif, s'il y a quelque chose que les sciences humaines ont besoin de conquérir c'est leur légitimité dans le public, les sciences de l'éducation en particulier.

1.6 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : LA FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE

Dans la formation à et par la recherche-action de type stratégique, vingt-six personnes ont été interviewées :

- 1 responsable pédagogique ;
- 2 enseignants (dont le responsable pédagogique également responsable d'enseignement) ;
- 6 responsables d'organismes de formation ;
- les 18 formateurs impliqués dans le dispositif expérimental.

• *Le responsable pédagogique*

Il s'agit de IG (n° 47) responsable pédagogique du DUFA, Maître de Conférences à l'Université de Lille III (cf., DUFA, IG, n° 14).

• *Les deux enseignants*

C'est d'une part, le précédent, responsable de la filière de Sociologie et, d'autre part, NW, n° 48, responsable de la filière de recherche-action.

Ces deux enseignants ont été interviewés deux fois, une première fois en juin 1993, au bout de la première année de formation et une seconde fois en juin 1994, à l'issue de la formation.

• *Les responsables d'organismes de formation*

(1 femme et 5 hommes) Cinq sont responsables d'organismes de formation associatifs et d'éducation permanente et le dernier est responsable d'un Club Léo Lagrange. Les entretiens ont eu lieu entre juin 1994 et avril 1995, un entretien a eu lieu dans les locaux de l'Université et les cinq autres dans les locaux des organismes.

• *Les formateurs du groupe expérimental*

(8 hommes et 10 femmes) Les dix-huit formateurs ont été interviewés au début de la formation, en septembre et octobre 1992 ; six d'entre eux ont été interviewés à l'issue de la première année de fonctionnement (juin 1993) et douze à l'issue de la formation (juillet 1994). Tous les entretiens (sauf deux réalisés au domicile de l'interviewer) ont eu lieu dans les locaux de l'Université.

L'entretien concernant les formateurs fait partie de la seconde vague d'entretiens (juin 1993, CM, n° 55). L'entretien concernant les responsables d'organismes a eu lieu en mars 1995 (BM, n° 51).

**1.6 Entretien Formation à et par la recherche-action
de type stratégique
CM n° 55
2e entretien : 10/06/1993**

**Entretien Formation
à et par la Recherche-Action**

CM n° 55

10.06.1993

Q : Dans quelles circonstances, as-tu été informé du DUFA ? Quand ? Comment et Pourquoi ?

CM : La première fois, c'était en 1987, j'étais à l'ACP : Action Collective de Prévention qui dépendait du CCAS de Tourcoing ; c'était un projet européen et je travaillais déjà avec Patrice D. qui avait participé à la première promo du DUFA et il était déjà très sensibilisé à des rapports constants avec le CUEEP, notamment dans l'élaboration de LUCIL avec Daniel P. et tout un tas de relations privilégiées que l'on entretenait à l'époque vis à vis du CUEEP.

Patrice m'avait donné la possibilité à l'époque de prendre des contacts avec le CUEEP et notamment de m'inscrire dans un module de formation de formateur qui était animé par Daniel G. Qui se faisait à Lens et qui s'appelait "concepteur d'outil pédagogique multimédia" ; c'était toute la première vague multimédia qui débarquait, c'était le PRII en simultané etc...

Donc je m'étais inscrit dans cette démarche et en fait, je ne sais si Daniel était déjà intervenant dans le DUFA mais c'est la première fois, en fait, suite à ce stage, on avait réfléchi avec Patrice parce qu'à l'époque, j'étais jeune professionnel, je n'avais aucune qualification, je démarrais dans un secteur professionnel stable parce qu'avant j'avais fait TUC, Jeune Volontaire etc..., il m'avait dit de lancer des pistes de qualification et il m'avait parlé du DUFA mais ça nous semblait à l'époque loin de la problématique du travail social sur laquelle on travaillait et il m'avait parlé aussi du BETEP de Jeunesse et Sport.

Mais je n'avais pris aucune des deux options parce que je me sentais trop proche du système initial et trop en rejet vis à vis de ça pour accepter de reprendre des études, qui me semblaient en plus des études universitaires ; un monde encore complètement inconnu pour moi avec encore à l'époque, je portais encore tout un échec, le fait d'avoir bossé 20 ans pour rater mon bac, hein ? A l'époque, j'avais volontairement laissé tomber et je m'étais enraciné dans la pratique de terrain et je me glorifiais même d'une connaissance empirique, d'une démarche autodidacte etc...etc... avec des stages, mais qui étaient plus professionnels et techniques ; j'avais fait ce stage de concepteur d'outil pédagogique, j'avais participé à des Universités d'Été, sur "les conduites déviantes" etc... et je crois même me souvenir que Daniel intervenait aussi là-dedans...

Donc, les premières approches du DUFA, c'était ça, après, c'est vrai que depuis 90-91 où j'ai démissionné du CCAS à la fin du projet, et que je me suis orienté vers le secteur de la formation directe, ce que j'appelle directe parce qu'avant, j'avais l'impression de faire de la formation, mais ça ne s'appelait pas comme ça, c'était du développement communautaire, de l'action sociale mais on faisait de la formation, je dirais même qu'à l'époque, on faisait plus de qualification sociale, sans le savoir, que maintenant, en formation, quand on le dit.

Et à cette époque, ça commençait à me chatouiller, le DUFA ; bon, ça me chatouillait bien mais en même temps, je n'avais jamais fait la démarche directe de me renseigner et j'en restais un peu aux mythologies, j'avais dans l'organisme l'exemple de nombreuses personnes l'ayant entamé, l'ayant jamais terminé et le discours, c'était : vas-y, tu démarres ça mais on ne te laissera jamais le temps de réaliser le boulot ; c'est dur, c'est long etc... etc...

Il y en a qui me disaient : “c’est purement théorique, tu vas perdre ton temps”, ils parlaient du DUFA “triste”...

Donc... ce qui fait que j’avais mis un peu en attente.

Et puis, la dernière fois que j’en ai entendu parler, mais cette fois-ci de manière prenante et constructive, ça a été en Mai, l’année dernière, où Patrice m’a dit dans un entretien : Bon, ben, tiens Christian, ça serait bien, là, tu es stabilisé professionnellement, on se connaît depuis pas mal d’années, il serait temps de voir, toi, comment tu vas concevoir ta montée en qualification.

Surtout que j’étais intégré dans le projet “Canal 6” où on parlait beaucoup de montée en qualification de formateur, de capacités neuves, développées par rapport à l’enseignement à distance etc... etc...

Et, Patrice, en fait, c’était le fait que l’équipe du DUFA lui ait présenté le projet Recherche-Action, dispositif expérimental ; c’est vrai qu’avec Patrice, j’ai toujours été baigné dans des projets de type expérimental, où en fait, même si je n’étais pas porteur de la recherche, au moins ce que je faisais était signe d’expérimentation, d’observation même si c’était moi qui les montais, qui les gérais.

De fait, j’ai toujours suivi Patrice de loin et depuis 87, je suis même de près, j’ai toujours été dans la position d’être “la cheville ouvrière” des projets qui montaient, qui se développaient et c’est, pour moi, une habitude de travail, une envie de travail qui m’intéresse parce que, pour moi, ça casse les routines ; je ne supporte pas les routines quotidiennes qui sont, c’est une phrase que j’écrivais dernièrement, qui souffrent d’ignorance de ce qu’elles sont, de ce qu’elles font...

C’est vrai que j’ai la réputation et que j’aime bien me la donner du “fouilleur” de celui qui dit : “Tiens, quand tu dis tel mot, ça veut dire quoi ? etc... etc... Tu dis ça, d’accord, mais pourquoi, tu dis ça ? Comment ça se fait ?”

J’ai toujours eu un peu cette...

Je me souviens, la première fois, où j’ai débarqué dans l’institution, je n’avais jamais animé un face à face ; j’étais recruté un mardi soir, mercredi matin, j’avais un groupe sans préparation, sans rien...

Alors, je suis allé voir dans l’institution, les formateurs qui étaient là depuis 7 ans etc... et le mec au bout de 5 minutes, je lui disais : “Bon, je sais, enfin... je sais que je ne saurai rien de lui, parce que, les mecs, enfin, tu leur demandes de parler de ce qu’ils font et ils te donnent un outil : “Tiens, ben voilà, c’est pas dur, 1ère séance, tu fais ça, 2ème séance, tu fais ça... Ben oui, mais attends, moi, je veux pas ça, je veux créer mes séances à moi... mais pourquoi, tu fais ça ? Ben, parce que, au début, il faut faire ça...”

Au niveau de l’institution, Patrice m’a demandé de réfléchir à ma qualification et donc il m’a demandé de réfléchir un peu à ça, mais peut-être, pour sentir un peu parce qu’il n’était pas convaincu que je sois prêt au niveau nécessaire de motivation et volonté à la démarche de l’université parce qu’il connaît mon rejet quasi-systématique des normes, des dogmes, des théories sans pratique, apprendre pour apprendre, ça a toujours été un peu... ce que je disais lors de l’entretien d’évaluation.

En fait, Patrice a fait ça en trois moments dans le même entretien : il m’a demandé comment je concevais pour moi le fait de me qualifier, il m’a demandé un peu parce que j’avais déjà remis un certain nombre d’écrits, comment je pensais et quelles dimensions j’entendais donner, dans la structure, des discours sur le multimédia, l’audiovisuel etc... etc... et après, il m’a demandé de me renseigner sur le DUFA.

C'est là où j'ai contacté le secrétariat et où j'ai eu le programme, le dossier d'inscription et la plaquette d'information ; mais il m'avait dit aussi "Il y a un nouveau DUFA qui se met en place, beaucoup plus ancré sur la pratique".

Je crois que c'est comme ça qu'il m'a présenté les choses ; j'ai même crû au départ, que c'était une façon de me faire rentrer, de me faire accepter la formation.

Il m'a dit : "C'est l'opportunité pour toi, c'est quelque chose qui est complètement dans la pratique ; s'il y a un discours audio-visuel qui doit se tenir dans la structure, il pourra se construire là-dedans etc... etc..."

Donc, il m'a demandé de donner une réponse pour septembre et, en septembre, j'ai dit : "OK". J'ai dit : "j'ai réfléchi, c'est peut-être le temps qui est venu pour moi de ma qualifier, le temps qui est venu que, plutôt que parler de la vidéo, de l'audio-visuel tout le temps, surtout qu'à Canal 6, on le faisait beaucoup, c'est l'opportunité de développer une dimension... des trucs comme ça..."

L'organisme a été très vite intéressé par la démarche Recherche-action pour la structure elle-même et très vite le directeur a cherché dans l'institution quelles personnes pouvaient être intéressées ; des personnes qui pouvaient convenir et pourquoi elles pourraient accepter, pourquoi elles le feraient ou ne le feraient pas. Je crois comprendre qu'il y a eu deux personnes à qui il l'a proposé mais l'autre personne a refusé, préférant faire le DUFC, étant formateur en "expression et communication".

Arrivé à ce stade-là, c'est moi qui suis devenu totalement possesseur de la démarche, à savoir que c'est moi qui, par pure curiosité suis venu à une réunion DUFA classique.

Sur la réunion elle-même, sur le schéma des UC, j'ai compris, ça ne m'a pas semblé difficile, j'avais lu la plaquette et au niveau UC de base, ça me semblait logique et je savais qu'il y avait une trame centrale et des UC complémentaires. La trame centrale, c'était la recherche-action et les autres unités étaient professionnelles, je savais où je pouvais avoir des dispenses.

Simplement, je pouvais avoir une dispense en audio-visuel avec l'expérience Canal 6 et une dispense en pédagogie des bas-niveaux donc il me fallait faire un choix entre ces deux UC ; il m'a paru logique de choisir l'audiovisuel par rapport à la recherche envisagée.

Mais je me souviens que j'avais souhaité poser la question en réunion d'information mais quelqu'un l'a fait avant moi, quelqu'un qui était à la fois intéressé par l'informatique, par l'audiovisuel et par le droit et qui posait la question de savoir si l'on pouvait suivre trois unités professionnelles.

Alors l'enseignant a dit qu'il était flatté de savoir que quelqu'un voulait faire plus que ce qui lui était demandé mais que l'on ne pouvait pas concevoir que quelqu'un, vus les problèmes de places, de gestion etc... etc... utilise X heures de formation qui seraient indispensables à d'autres.

Par rapport à l'institution, j'ai été incité à la démarche, mais pas obligé.

Le responsable souhaitait que quelqu'un de l'IEP participe à la démarche, il avait été contacté par vous et c'est vrai que pour lui, ça semblait intéressant et au niveau de l'institution, il partageait cette volonté de discours sur les pratiques mais j'avais toute possibilité de dire non, puisque l'autre formateur interpellé a, lui, répondu négativement.

J'étais incité, mais pas obligé.

On se connaît bien et il m'a dit que, bon, à son sens, ça pouvait être une bonne opportunité, mais que j'étais libre et qu'il préférerait même que je me positionne clairement sur un "non" plutôt que bâcler la chose.

Mais il est vrai aussi qu'il m'a prévenu qu'il y avait une responsabilité qui était la mienne, c'est que si je m'engageais, il fallait un sérieux puisqu'à moi seul, je mange 80 % de l'enveloppe de la formation et donc le responsable me disait que c'est une "première" dans l'institution, surtout pour un jeune professionnel de l'organisme.

Q : Toi, quels étaient tes objectifs à ce moment-là ? Qu'est-ce-que tu visais dans cette formation ? Quelles étaient tes attentes à partir de ce que tu avais entendu à la réunion d'informations ? Et en fait, qu'est-ce-qui t'a fait "basculer" ? Pourquoi tu t'es dit "j'accepte" ?

CM : A quel moment, j'ai "basculé"... La réunion d'infos, j'y étais venu par curiosité, je ne me suis pas trop affolé, mais après, j'ai discuté avec les gens que je connaissais au CUEEP, bon... Daniel G. et, je me suis dit : "J'aime bien, on bosse bien ensemble" Véronique L., je venais de bosser avec elle sur l'évaluation, Canal 6 etc... Bon, je me suis dit : "c'est quand même un foyer de personnes hyper-intéressantes et puis, après, il y avait les noms prestigieux, au niveau de la mythologie dans notre institution, c'est-à-dire P.D., MRV qui avait travaillé sur la qualification sociale etc..."

Donc, en fait, je me suis décidé en discutant avec eux et puis ensuite, avec la plaquette.

Elle m'a semblé un document assez clair, malgré son côté un peu austère...

Je trouvais que c'était un document qui faisait une rupture avec la monotonie des programmes de formation classiques qu'on voit... C'est-à-dire par exemple, l'idée de schéma m'intéresse bien ; avec les unités capitalisables, le "coeur" en fait de la formation, les unités 1 - 2 - 3 et après les apports, comment ils viennent s'organiser et, en dehors de ces apports qui semblent indispensables à tout travail de formateur, tu as la possibilité de t'orienter dans des problématiques précises, je veux dire audio-visuel, informatique etc...

Je trouvais que ça faisait rupture avec tous les modules de formations qu'on reçoit, tu sais, tous ces petits modules "formation de formateurs" où tu as deux jours pour vivre un truc... ou tu te dis en fait, que tu ne fais rien...

Ca, c'était des trucs qu'on avait quotidiennement et vis à vis desquels, je me sentais un peu blasé mais aussi sceptique parce que quelqu'un qui se propose de faire de 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...

Mais c'est vrai que c'est une plaquette qui s'adresse à des gens qui savent de quoi on parle, des professionnels ; quand on lit "pédagogie, pratique, sociologie" etc... on te demande de comprendre, on ne te demande pas de devenir sociologue mais de savoir lire des ouvrages de sociologie et d'utiliser et pour moi, ça ne m'a pas semblé incompréhensible, ni aberrant...

J'ai accepté pour trois choses : j'avais 28 ans, pas de qualification, un boulot qui commence à m'intéresser ; une réflexion qui commence et où je me dis : "attention, la formation, c'est un métier qui se professionnalise ; dans l'organisme, on a la chance de ne pas avoir de base salariale fixée par rapport à un diplôme etc... mais de plus en plus, dans les organismes, ça apparaît..."

Et puis, je m'étais présenté... enfin, j'ai été un peu échaudé, je m'étais présenté au CUEEP, sur le CAVUL et en fait, j'en avais discuté avec Pierre et, il m'avait dit "tu sais, ce n'est pas intéressant pour toi, parce que même si tu as les capacités, sans diplôme reconnu, tu vas avoir un salaire de misère, ce qui fait que tu tiendras pas, ce qui fait aussi qu'au CUEEP, on n'embauche plus des gens sans qualification parce que les gens ne tiennent pas par rapport à la motivation salariale..."

C'est vrai que je me disais : "j'ai envie d'élaborer des trucs en pédagogie, d'être responsable en pédagogie, d'être conseiller en pédagogie, bon, ben, c'est des choses où on te demandera, bien sûr, un savoir-faire mais on te demandera, au préalable, si tu te présentes, un niveau d'études qui justifie tes prétentions"...

Alors je me suis dit, 28 ans, j'ai fait le deuil d'un certain nombre de choses parce que je me suis reconstruit professionnellement par rapport à l'échec d'un système initial ; je suis prêt à réaborder des choses ; ça, c'est au niveau de ma qualification professionnelle.

Au niveau de l'institution, c'est l'impossibilité de créer un département audio-visuel ou multimédia ou de prendre une position, comme ça, même si ce n'est pas une position hiérarchique ou au niveau de la rémunération reconnue, mais une position un peu comme plaque tournante, distribuer un peu de la théorie, renvoyer des choses, des concepts, réfléchir sur des pratiques ; c'est une position que j'aime assez ; c'est les deux grandes choses...

Et puis, c'est le fait aussi, non négligeable, que la structure m'accordait presque à la limite un mi-temps pour me former...

Donc, en fait j'étais libéré au premier semestre pour quatre UC, mais l'UC du soir était considérée comme temps personnel ; donc j'avais une journée et demi libérée par semaine. Je m'étais engagé auprès de l'institution, je n'y étais pas obligé mais ça me semblait important de renvoyer un engagement à la structure ; en plus, je suis délégué du personnel, aussi j'ai fait miennes un certain nombre de logiques, à savoir que la formation permanent, la formation continue sont des choses dans lesquelles tu dois t'investir, donc je crois qu'il est de mon droit de pouvoir me former, mais aussi de mon devoir de m'investir, de consacrer un temps personnel à la formation.

Parce que, autrement, si je m'étais mis dans le "tout professionnel", je n'aurais rien fait chez moi, j'aurais attendu d'être au boulot pour me mettre à bosser ; alors j'ai dit à Patrice : "tout ce qui est préparation sur psycho, socio, audiovisuel, etc... etc... je le ferai dans tous les cas sur mon temps personnel hein... Par contre, pour tout ce qui est de l'UC 1 - 2 - 3, recherche-action, je demanderai des temps de récupération pour l'écriture sur des choses... parce que ce sont des choses que je devrai de toutes façons impliquer directement dans ma pratique de tous les jours ; au même titre que j'écris un projet de groupe, un projet de formation... Ca rentre dans mon temps de préparation etc...

Q : En une année-là, depuis octobre 1992, quel a été ton parcours de formation ? Quelles unités as-tu suivies ? Qu'est-ce-que tu as validé ?

CM : Actuellement, j'ai validé la 1 - 2, 4 - 5, la 22, la 16, j'ai eu une dispense, j'ai fait la 17 et il me reste la note de lecture en socio. Je suis maintenant en 23, en 3 et il me restera la 7 en socio et la 8 en philo.

Q : Et par rapport à la recherche-action, tu avais déjà entendu parler de recherche-action. Quelles représentations en avais-tu ?

CM : De la recherche-action : Euh oui, parce que... mais c'était plus une action expérimentale, une action-recherche ; mais c'est drôle parce qu'il suffit d'inverser les mots, c'est pas la même notion, pas la même lecture de la notion... Une action-recherche comme on avait vécu ça à l'ACP, il y avait Patrice qui avait écrit un projet, un projet au CCAS ; le CCAS l'a transmis au ministère ; le ministère à la Communauté Européenne ; communauté européenne, retour, financement... Donc une action-recherche, c'était de dire... bon, c'est pas le développement communautaire, l'action communautaire, la valorisation des actions individuelles et collectives, c'est par l'action collective et par, en fait, l'entraînement et la maîtrise des nouveaux outils monétique, informatique, audiovisuel etc... qu'on pourra travailler à un regain de citoyenneté pour les personnes en situation de dépendance des institutions, de la répartition sociale des revenus etc... donc, c'était la notion avec comme objectif général : lutte contre la pauvreté en milieu urbain... Donc, ça, c'était le postulat de l'action et on faisait tout le temps, on travaillait avec OMINOR, qui étaient nos évaluateurs, qui étaient tous les trois sociologues, chercheurs CNRS et bon... qui nous renvoyaient des choses et, en fait, on a vachement travaillé surtout à la fin du projet et on s'est posé la question : "qu'est-ce-que ça veut dire que de rendre évaluable ce qu'on fait ?"

...Donc évidemment, on s'est posé la question, quand il était trop tard, quand on ne pouvait plus rien rendre évaluable... donc on a pu retravailler que des objectifs initiaux, retraduits, évidemment puisqu'ils ont été définis à posteriori ; on a travaillé sur des enjeux, des finalités, des buts euh... etc... etc... ce qui fait qu'on n'a pas pu justifier de financements-relais donc l'action s'est arrêtée là...

Mais, en même temps, il y avait cette dimension recherche, mais une dimension recherche qui tombait dans tous les travers, dans le travers de la réunionite parce qu'on se réunissait, il faut voir... on intervenait, peut-être, trois ou quatre fois par semaine et le reste du temps, on était en réunion, tout le temps... masturbation intellectuelle... on se prenait la tête... On posait un mot... par contre, il y avait aussi des trucs et des points communs, cette volonté de tenir compte des expériences et des contextes professionnels de chacun afin d'harmoniser les vocabulaires... on avait déjà à l'idée de dire "Tiens, s'il y a une Assistante sociale qui a suivi tel cursus de formation, qui a tel concept en référence et qui dit tel mot ; ça n'a peut-être par forcément à voir avec tel formateur en informatique, tu vois, et on avait toute cette dimension d'harmonisation d'un vocabulaire et d'ailleurs on avait créé l'Acépien... et en fait, sans prétention, je crois qu'on s'était donné des concepts, quand on prononçait un mot, nous, du moins on était en capacité de savoir de quoi on voulait parler mais... par contre, on était complètement inintelligible pour les autres... parce que, quand tu fais une grande phrase qui tourne autour de "action collective" ou... "développement communautaire" ou bien... "citoyenneté" ou... "pathologie sociale" enfin des termes comme ça, nous on employait des concepts qui avaient le sens qu'on leur avait donné... mais c'est vrai que quand on parlait de pathologie sociale, il y avait des moments où il y avait des gens qui bondissaient au plafond.

(...) (*Longue description de l'action-recherche*)

Ce que ça a de différent avec la recherche-action, c'est que là, on a fait l'action et après on a recherché à savoir ce qu'on avait fait alors, là, c'était foutu d'avance... On avait une hypothèse mais après on a découpé en actions plutôt que découper en objectifs et là, c'était l'erreur, alors que je suis sûr qu'on a fait des trucs super mais même en t'en parlant, je retraduis, je redonne une cohérence qui n'existait peut-être même pas forcément à l'époque...

Et en plus, après, il n'y a pas eu d'écrit...

Q : **Donc tu t'impliques ici dans l'expérimentation, Patrice te propose la formation et tu acceptes pour trois raisons : pour te qualifier, pour créer ou développer un département audiovisuel dans la structure et aussi parce qu'il y a une libération de temps, une facilitation, c'est ça ?**

CM : En effet, j'ai senti qu'on me faisait faciliter pour... Donc, enfin, vraiment, je ne me suis pas senti obligé mais incité. La dimension "incitation" est vraiment réelle. Je veux dire que par moments, j'ai presque ressenti cela comme un cadeau : j'ai vraiment pris ça en me disant l'investissement qui est derrière... Ils ne me le donnent pas simplement pour me faire plaisir, il y aura quand même une reconnaissance et la recherche d'un potentiel... Bon, ça m'a fait plaisir.

Q : **Etre reconnu dans l'organisme mais aussi pour faire quelque chose...**

CM : Oui, surtout que j'étais dans une période où je faisais un peu... euh... de l'abattage, face à face ; il y avait quand même la recherche de Canal 6 mais, bon j'intervenais sur X groupes par rapport à X matières. Et puis, je me suis dit qu'en 3 ans, je m'étais bien défoncé... sur la prise de face à face, sur une qualité de préparations, même si je faisais des erreurs... Je veux dire que je mettais un sérieux dans mon boulot, et puis je me disais : je voudrais trouver un peu le temps par rapport à des tâches à effectuer... Bon, je veux dire : j'ai besoin de me coller à des difficultés pour avancer... Bon c'est ce que je disais au début : quand ça roule, ça me fait chi... et j'apprends plus.

Le quotidien, ça me tue, il faut que j'ai des difficultés ; et comme j'ai toujours dans mes principes relationnels avec les gens : faut que je me frite avec leurs frontières pour avoir une relation avec eux.

Q : **Donc, là, il y a bien un enjeu, une bagarre à mener dans la formation, dans le travail à faire en formation ?**

CM : Oui... et puis, il y a aussi moi. Je suis à 28 ans... avec mon côté orgueil où je me dis lecture, c'est facile, où je me dis réaliser des écrits, aussi c'est facile... Bon, allez on se colle ; il faut y aller... parce que la lecture, c'est pas facile ; et l'écriture, c'est encore moins facile.

Je veux dire, la dimension entre... moi, je me souviens, dans l'institution, ouais, Christian... il va nous faire un compte-rendu... et puis, "tiens, t'as pas une idée de lettre", alors... hop... je faisais la lettre en 30 secondes... Bon, alors, dès que tu veux reproduire ce que tu as... je veux dire ce que tu as dans ton vécu professionnel, etc... Bon, parce que vraiment je le sens comme un accouchement ; l'autre soir, j'étais dans mon jardin... je sais pas combien j'ai fumé, combien j'ai bu de cafés, j'étais là... il y avait plus de feuilles chiffonnées par terre que de feuilles prêtes sur la table... et puis... ça accouche. Mais après, je veux dire, quand tu sors d'une dizaine de pages d'écriture d'un jet, que t'es en transpiration, que tu te recules et que tu te dis : "ouf". Là, je veux dire, ce sont des moments qui sont forts.

Mais l'écriture, alors ça, c'est un truc... Ecoute, c'est mon gros problème... c'est mon gros problème, je suis incapable d'écrire ce que je dis, et je suis incapable de dire ce que j'écris... Je crois que... L'autre jour, en UC 17, j'ai parlé 10 minutes, ça m'a semblé tellement clair, et quand je voyais les gens qui me regardaient éclater, et puis Daniel, content... quoi...

Et puis, c'est Isabelle et Muriel qui me disaient : Ben, alors... et puis elles m'ont dit en boutade : la prochaine fois, on te dit : attends, avant de parler, on branche le magnéto, etc...

Je trouve que l'écriture va pas assez vite, pour maintenir l'instantané de la logique... C'est clair, il y a une coupure entre ma tête et mon stylo. Par exemple, comme je disais à Muriel, quand je dicte quelque chose ou quand je donne une phrase, tu me demandes de la répéter, j'en suis incapable : elle est perdue, elle est donnée. Je ne peux plus la réécrire.

Souviens-toi la fois où je suis revenu un peu démonté, par rapport à l'organisme, et que j'expliquais aux collectifs... les blocages successifs qui s'étaient présentés, le cadre de contrainte qui se resserrait, etc... etc... Quand je suis sorti de là, mais j'étais malade d'avoir dit tout ça sans avoir de trace, mais je me suis dit : me... de, j'avais mon plan, j'avais tout, j'avais la situation de l'institution, le contexte global, ma place à moi dans ce contexte... et perdu. Je suis plus percutant à l'oral ; mais moi, c'est toujours ce que j'ai vécu ; et déjà, à l'école, on me le disait... je veux dire... euh... je me souviens d'annotations de profs : comment peut-on avoir un écrit aussi stérile alors qu'en interventions directes, vous êtes capable... je veux dire, en philosophie, mais c'était dramatique : je pouvais me payer 20 à l'oral et me ramassait 8 à l'écrit.

(...) (*Rappels personnels sur le travail et le vécu scolaire*)

Q : **On continue. On en était à l'implication, pour moi, ce serait 2 questions à te poser : d'un côté, dans la définition de ton projet, quelle était la part de la structure, quelle a été la tienne, sachant qu'il s'agit, bien là, du projet expérimental ? ; et puis, ensuite, à partir du moment où ce projet est élaboré, à qui l'as-tu présenté ? Comment ? A quel moment ? Quels ont été les retours ? Et puis, ensuite, il y a la mise en oeuvre et à nouveau l'implication. Tu vois, implication sur l'élaboration du projet, implication sur la présentation du projet, implication sur la mise en oeuvre.**

CM : Donc, premièrement, implication sur l'élaboration du projet : euh... je crois que j'en porte la totale responsabilité, puisqu'en fait, je n'ai jamais été en capacité de renvoyer des écrits, que se soit à toi ou à la structure. Donc, en fait, la structure jusqu'à maintenant, par rapport à l'élaboration du projet, m'accorde un crédit de confiance... qui tendait à s'épuiser rapidement, ce qui fait que j'ai accouché rapidement quand même de quelque chose... Ben, oui, parce que, en fait, ça fait quand même 6 mois que je suis en formation et puis Patrice y m'dit : il serait temps qu'on lise... Donc je veux dire, c'était pas pointé... Donc, en fait... Bon... les thèmes, je les ai pas directement inventés... Mais là, je veux dire, c'est de l'ordre de la communion. C'est vrai que moi, la qualification sociale, ça me chatouille ; l'audiovisuel, ça me chatouille plus que le reste, et puis après, bon... Le dispositif PAQUE, avant même l'expérimentation, je m'étais engagé volontairement sur ce dispositif d'intervention.

Donc, en fait, les 3 grosses composantes du boulot sont des choses où je suis en communion avec Patrice, avec la structure ; et il n'y a pas eu de phénomènes d'appropriation de ma part, ni d'imposition vis à vis de la structure.

Par contre où j'ai subi une pression et ça s'est planté, c'est sur la notion d'atelier : de faire un atelier sur la vidéo, plutôt que de faire une formation intégrée.

Q : **C'est eux qui t'avaient demandé l'atelier ?**

CM : C'est pas ça, c'est parce que, en fait, si tu veux, mon projet, il fallait qu'il trouve une place. J'avais deux grosses choses : mon travail quotidien, c'était dans PAQUE, on ne savait pas ce qu'on allait en faire ; et j'avais ma recherche-action que j'allais devoir mener et j'avais des thèmes génériques, j'avais pas encore d'opérationnalisation. Donc, en fait, j'ai essayé de participer à la construction des deux, en simultané, mais, en fait, c'est vachement difficile, puisque dans la recherche-action, je ne pouvais pas faire sans tenir compte des avancées du dispositif PAQUE, je tentais de l'aménager en fonction de ce que je voulais faire dans ma recherche-action. Mais à un moment donné, ça n'a plus tenu, parce que ça, c'était quand on était en élaboration, donc c'était septembre - octobre - novembre ; mais en décembre, la DRF nous impose de rentrer 170 jours avant le 31 janvier au lieu de monter en puissance sur deux ans comme on l'avait prévu. Et 170, je ne te dis pas, quand t'as 30 personnes qui travaillent dessus, mais, nous, on était 5... Et sur les 5, il y avait 2 temps plein ; moi, j'étais à mi-temps. Donc accueil, premier face à face, etc... sans compter organisation, mise en place des relais internes, constitution des groupes, etc... Donc, à partir de ce moment-là, c'est le projet recherche-action qui a pris de la distance.

Q : **Mais est-ce-qu'il n'y a pas là un peu de contradiction : si on pense à l'implication de l'organisme, si on pense que Patrice était en accord, qu'il était prêt à investir, etc..., est-ce-qu'il investissait vraiment sur la recherche-action ?**

CM : Je crois qu'il investissait vraiment, qu'il comptait beaucoup sur moi pour que je préserve... Mais, lui, en tant que directeur de structure, vu la situation économique, les contraintes gouvernementales, les contraintes du partenariat, etc... Et le fait aussi que, et ça Patrice le savait, que si on foirait sur l'entrée de PAQUE, 3 mois après, il y avait le potentiel formateur qui se libérait pour qui on n'avait rien, donc c'était le licenciement, etc... Nous, on était à la bourre jusqu'au mois de février, mais les autres formateurs, ils avaient fini les autres actions ; les CFI, les AIF, les formations à dominante linguistique, etc... Pendant 3 mois, on n'a pas compté notre temps... On faisait du face à face à temps plein... je travaillais très tard : pas en face à face, mais pour savoir ce que tu fais la semaine prochaine... C'est réussi, mais on a quand même perdu des gens... car on a pas réussi à répondre à tout, ni à tous, ni au mieux...

Mais là, maintenant, on a passé le coup de bourre... euh... Le premier contrat de 3 mois, il est passé, ils sont en entreprise, on souffle au mois d'août et au mois de septembre, on a les armes pour démarrer quelque chose de sérieux... Sur les 170, il en reste... On est à 130 et il y a certains qui ont abandonné, d'autres qui ont été réorientés...

Q : **Donc il y a les contraintes de la structure qui ont pesé, liés au dispositif et aux obligations DRFP. Ensuite, il y a eu... Le dispositif PAQUE tel qu'il a été monté, a écrasé ton projet recherche-action...**

CM : Oui, et en même temps il n'y a pas que ça. Il y a aussi le fait qu'au niveau de la formation, ça devenait "hard" et qu'il fallait digérer... et que j'étais pas en capacité de réutilisation immédiate. Je veux dire, la sociologie, je suis en train de commencer à digérer.

Maintenant, j'ai le recul et on en parle moins, donc j'ai le temps d'avancer tout doucement...

Mon premier semestre a été beaucoup trop neuf, beaucoup de choses que je croyais... beaucoup de certitudes qui s'envolent, donc il faut reconstruire. Il y a la reconstruction d'une pratique au regard de réalités théoriques ou de choses comme ça. Il y a l'acquisition de cette théorie, au moins la capacité d'utilisation de cette théorie... et puis tout ça dans un système où je découvrais de trucs, par exemple j'ai été nommé référent, j'ai des suivis de stagiaires individuels... J'ai une masse de boulot qui s'est nettement modifiée... sur la formation, sur les trucs que j'ai à apprendre par rapport au boulot, sur mes préparations ; un nouveau rythme auquel ton organisme, ta famille, etc... doit s'habituer... Donc l'organisme impliqué mais une situation difficile, et une situation confiance des missions : on te fait confiance, roule, t'y vas.

Q : **Mais, en même temps, quand tu dis libération de temps, oui, il y avait des libérations de temps mais le travail professionnel était tout aussi important quand tu revenais dans la structure...**

CM : Ah, oui. De toute façon, c'est quelque chose que je revendique, c'est que je suis à mi-temps sur PAQUE mais je travaille autant qu'un formateur à temps plein. J'ai autant de responsabilités...

Q : **Et est-ce-qu'à un moment donné, à ton équipe pédagogique, donc l'équipe de PAQUE, au début restreinte puis maintenant élargie, est-ce-que tu as présenté le projet ? Le DUFA expérimental ? La Recherche-Action ?**

CM : Dans une réunion spécifique... non, mais on en a pas parlé. Dans des réunions autres, oui, j'en parlais... en parlant plus de la démarche dans laquelle j'étais, incapable de leur expliquer sur quoi j'allais travailler... Par contre ce que je faisais beaucoup, c'est des références et des parallèles systématiques... Donc, en fait, j'utilisais les UC disciplinaires sur les gens qui me semblaient en avoir besoin...

Q : **C'est quoi cette utilisation des unités disciplinaires ? Ce sont des transferts, des apports de connaissances aux collègues, des questionnements ou autre chose ?**

CM : Je ne me suis pas encore mis en position de questionnement, parce que c'est une position que j'ai du mal à assumer, mais je leur renvoie des concepts... Par exemple, sur la motivation et sur le discours qu'on pouvait avoir par rapport aux stagiaires, j'ai utilisé les tableaux entre sujet-acteur-etc... Ce sont des choses que j'ai essayé de m'approprier et que j'ai rebalancé : les MTP... ces trucs-là... et davantage en socio, peut-être même seulement en socio. Parce qu'en psycho 1, je me suis fait ch...er, je n'ai rien appris, j'aurais pu lire un bouquin de vulgarisation... C'est de l'initiation très simpliste et même dans le mode de travail pédagogique, de transmission, je ne voyais pas l'intérêt d'être en cours ; enfin j'aurais pu lire un livre... Et l'évaluation, c'était regarder une cassette... Alors, je trouve ça ... enfin je trouve ça nul... en formation de formateurs. La psycho, c'était un cours où on a entendu surtout parler des enfants et rarement des adultes et en plus, une évaluation... bête : repérer les modes d'apprentissage dans une séance d'enseignement... c'était une question de cours mais elle était posée à partir d'une cassette... Heureusement qu'on utilisait la socio...

Q : Tu peux me donner un exemple de ce que tu dis avoir réutilisé en socio, dans ton organisme dans ta pratique, par rapport au cours de socio ?

CM : Bon, ce que je réutilise c'est la qualification sociale, j'en fais mon cheval de bataille et une démarche politique. Je la présente en opposition, clairement, à toutes les personnes qui tiennent le discours, insertion sociale, et à toutes les personnes qui tiennent le discours "rogérien".

Si tu veux, je me mets en opposition un peu par rapport à ça... Rogérien, c'est l'empathie, c'est aussi où chacun a en lui le potentiel nécessaire, où il n'a qu'à le découvrir... C'est en travaillant sur toi que tu travailleras sur les autres... tu vois le discours à la c... Enfin je dis ça, mais ça existe...

Bon qualification sociale, enfin, ce qui me revient, c'est des phrases de H. "l'acte de formation, c'est un acte politique", un acte de modification et j'utilisais la qualification sociale comme remise en question, remise en jeu des règles sociales etc... Et je me battais dans des réunions par rapport à ça en disant : mais mer..., tu vas faire travailler un jeune pendant des heures et si tu sais pas ce que tu veux pour la qualification sociale..., ça sert à rien... et cette démarche de qualification sociale, comme engagement politique etc... en disant bon, on est là pour leur apprendre quelque chose, c'est sûr, une démarche formation mais on est là aussi pour leur dire que là où ils en sont, ils n'en sont pas responsables... je veux dire : t'es pas chômeur parce que t'es incapable de travailler, t'es pas sorti du système scolaire, parce que t'es un nul, t'es là parce qu'on t'a mis là, et là maintenant, je veux dire, tu seras tout seul pour te battre, pour t'en sortir parce que il y aura personne qui t'en sortira. Ca, c'est un discours où là, je veux bien que les gens travaillent sur eux en disant : faut que je me batte... Mais je rajoute le collectif..

Quand je dis collectif, je dis groupes de stagiaires, je me suis battu, par exemple, pour les élections des délégués ; il y a un autre formateur qui a fait ça, n'importe comment ; moi, il y avait appel à candidatures, urnes, isolements, programmes et on a fait un cours d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté.

C'est leur vie, certains allaient déjà ou n'allaient pas voter et ne savaient pas bien pourquoi.

Q : Est-ce que ça passe dans un organisme de formation, ce discours de la qualification sociale ?

CM : J'ai pas eu de heurts par rapport à l'idéologie, si ce n'est que je suis taxé de communiste, de rouge...

Je l'assume... Pour moi, la culture ouvrière, c'est quelque chose de fort : mon père à 30 ans de lutte syndicale derrière lui, il est délégué du personnel... il travaille à CEGELEC... Donc la lutte syndicale, pour moi, ça veut dire quelque chose...

Bon et en plus, je suis délégué du personnel, j'ai un engagement direct : quand j'entends un formateur se moquer de ce peut être un délégué du personnel, de se foutre un peu des droits du salarié...

Je lui dis : d'une part du fais injure à 100 ans de luttes et de souffrances, et d'autres part, comment dans cet état d'esprit, tu peux travailler avec des publics en difficultés, qui ont besoin de lutter pour survivre, pour se faire une place... Donc j'ai des regards doucement amusés sur l'allumé de service... Mais je m'en tape... (...)

(Propos sur l'organisme, la section syndicale, la hiérarchie).

Q : Pendant cette année, tu dis un travail important, "hard" mais est-ce que tu peux revenir sur ce travail de la formation, le travail avec les formateurs, avec le groupe en formation...

CM : Oui, bon, le travail important, c'est le travail de lecture et de rédaction... je l'ai dit tout à l'heure et c'est en plus du travail professionnel... Alors, quand tu as déjà un boulot qui te prend beaucoup... ça devient dur... Pendant cette année, j'ai eu l'impression d'être toujours en train de courir et d'être toujours en retard. Vous aviez donné des échéances, mais je n'ai pas pu les tenir... Là, maintenant, il me reste les textes pour toi, j'en ai fait qu'une partie et il me reste la note de lecture pour la socio. Parce qu'il faut du temps de maturation, la socio, ça, ça nous a décapé, on est bousculé, obligé et réfléchi, de digérer. Et encore moi, je reçois 5 sur 5 ce que H. dit mais, dans le groupe, il y en a qui ont du mal... Certains sortent du cours en disant : je n'ai plus qu'à changer de boulot... Donc c'est hard, ça transforme et il faut du temps. C'est ça le processus de transformation par la formation dont tu parlais l'autre jour. Mais pour se transformer, il faut du temps et, pour nous, la formation va vite... moi, je suis en retard, il faut que je mûrissse, impossible de faire autrement. Mais ça... ce sont les meilleures UC, enfin, les UC de formation continue, parce qu'il y en a d'autres où... je le disais tout à l'heure, moi, en psycho 1, je me suis fait ch...er, bon... on n'y revient pas. Par contre en psycho 2, il y a eu un certain nombre de choses qui m'ont intéressé.

Euh... la notion d'évaluation comme acte de jugement social, comme les principes d'orientation continuée... je veux dire une orientation pédagogique plutôt qu'une orientation mécanique...

Ce sont des notions, bon, je veux dire, je commence à me frotter avec... La notion porte-feuille de compétences, enfin port-folio, dans sa conception québécoise, là c'est quelque chose ; politiquement, tu peux jouer des choses : comment tu valides autre chose que du diplômé.

Bon aussi, le bilan de compétences mais dans sa restitution politique intégrale du terme en fonction du décret, comme démarche individuelle et privée de chacun...

Je veux dire que je suis en rupture par rapport au fait qu'il y ait retransmission au correspondant ou à un autre formateur des bilans de compétences...

Bon, j'en ai une lecture, j'ai le document, je l'ai quasiment chez moi, il n'y a aucun formateur qui y ait accès, si ce n'est que le formateur qui veut travailler avec le stagiaire, il demande...

Pour moi, c'est la propriété du stagiaire avant toute chose et il doit le demander au stagiaire, c'est le respect du stagiaire...

C'est pas parce que tu es stagiaire que tu es aliéné au centre de formation et encore moins aliéné au correspondant...

Je ne sais pas si le port-folio sert à quelque chose, l'objectif de mon projet, c'est de le travailler...

Par exemple, je me souviens qu'ils avaient un petit porte-feuille de compétences pour la qualification sociale, mais c'était horrible, c'était : "Je conduis mes enfants à l'école..."

OK, c'est important pour les gens, mais pas pour faire une plaquette distribution, tu imagines quelqu'un qui va avec ce papier dans l'entreprise, parce qu'il est convaincu que c'est important, et tu vois un employeur : "je conduis mes enfants à l'école, je me suis lavé ce matin..." Au secours, quoi !!!

On peut laisser comme ça, il y a toute la traduction "compétences" derrière, et compétences, on s'en fout que tu conduises tes enfants à l'école, ce qu'il y a derrière ça, c'est que tu saches prendre des responsabilités et de gérer un itinéraire... et là, tu mets des compétences...

Je veux casser la notion d'expérience professionnelle, mais reprendre la notion de preuves de compétences professionnelles... Mais là, il y a eu quelques heurts avec le prof de psycho parce que quelqu'un du DUFA, tu sais Karl, lui a demandé ce qu'on pourrait noter dans le port-folio pour les publics du RMI et le prof répondait activités, hobbies, loisirs, sports, collection, passion... Et quand tu connais ce type de publics, tu vois le genre.

Alors K. A demandé si le prof croyait vraiment que les jeunes des Biscottes faisaient de la danse classique... Il y avait vraiment un décalage, on ne parlait pas des mêmes mondes. Nous, on voulait traduire des activités en compétences. Par exemple, je prends mon projet, quelqu'un fait un reportage dans une entreprise, c'est pas la vidéo qui nous intéresse, c'est pas l'activité en elle-même, c'est le nombre de compétences que les stagiaires développent ou mobilisent...

On leur redonne ainsi à revoir des choses qui leur permettent de dire : "Ah, ben, tiens, là... Si tu devais parler de compétences... ben... là, j'ai été capable de comprendre le métier dont il me parlait, ou poser telle ou telle question..."

Ca veut dire que t'as réussi à t'intégrer, à comprendre le process de travail de ce type d'entreprise...

Donc ça veut dire que tu as une faculté, une compétence à la compréhension des tâches de travail, à la vision globale de l'intégration d'un poste de travail dans un contexte productif, etc...

Et puis, on a eu un problème avec le contexte des outils, de techniques ; nous, on demandait ce qu'on avait appris avec toi et en socio : c'est quoi ? Quels objectifs ? Ca sert à quoi ? C'est fait par qui ? Quelle était la commande ? C'est quoi les fondements théoriques, épistémologiques, axiologiques ? Par exemple, les grilles d'évolution qui ont été présentées, c'était celles du prof... Un outil très beau mais on a demandé les finalités, le sens de l'outil et là, il y a eu un clash... Mais c'est vrai que tout le monde n'était pas d'accord avec nous et là, on a senti la différence avec les autres stagiaires... tu sais, ceux du DUFA triste... c'est peut-être le système des unités capitalisables, mais il ne se connaissent pas ou pas beaucoup... Il y en a quelques-uns qui posent des questions mais pas beaucoup... Ils grattent... ils grattent comme s'ils étaient à l'école et ils avalent sans rien dire. Dans le groupe, il y a autre chose qui passe, d'abord on se connaît, on se connaît même bien pour un certain nombre... Pas pour tous, parce que il y en a qui restent un peu à distance mais pour quelques uns, on se connaît bien ; nous avec les deux Muriel, Isabelle, Marie-Hélène et Cathy, on se retrouve au George V, on bouffe ensemble, on se téléphone, je vais travailler chez Isabelle... Il y a vraiment une collaboration et même souvent un complicité... on se fait un clin d'oeil, on a compris... Mais c'est vrai que ce groupe est différents du DUFA classique, peut-être aussi parce qu'on travaille tous sur nos affaires, sur des projets de recherche-action qui ont lieu dans nos organismes et que ça aussi ça nous rapproche. On a tous un projet, c'est pas la formation qui s'impose à nous, c'est nos projets qui s'imposent et toi, tu bosses avec nous pour que ça marche. Je crois que ça aussi, c'est différent... Même quand on bloque, quand on râle, quand on dit entre nous que c'est trop dur et qu'on y arrivera jamais, que H. et toi, vous êtes trop exigeant, on bosse quand même. Regarde Muriel et Isabelle, comme elles ont raté avec leur histoire d'autoscopie mais maintenant elles ont compris et leur truc, c'est super, ça marche super bien. Par contre, il y a aussi des gens qui traînent la patte, je pense à J., je crois pas qu'il pourra mener son projet dans sa boîte... Tu sais l'O... c'est connu comme boîte avec une vache d'image d'innovation, de vitrine... avec un discours du type "on est les meilleurs"... M'étonnerait qu'il mène son projet...

(Propos sur l'organisme en question et les positions prises face aux financeurs)

**1.7 LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS : LA FORMATION À ET PAR LA RE-
CHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE**

**1.7 Entretien Formation à et par la recherche-action
de type stratégique**

BM n° 51

Responsable d'organisme de formation

01/03/1995

**Entretien Formation et par la
Recherche- Action de type stratégique**

BM : n° 51

1er entretien : 01.03.1995

Q : Dans quelles circonstances, as-tu entendu parler de l'expérimentation ? Par qui, comment ? Qu'en as-tu pensé ? Qu'en avez-vous pensé en équipe de direction ? Qu'est-ce qui t'a intéressée, accrochée à l'annonce de cette expérimentation ?

BM : Ecoute, si je me souviens bien, on a dû avoir un coup de fil, je ne sais plus si c'est toi, si c'est Marie-Renée, nous informant qu'il y aurait un DUFA expérimental et si on était partant au niveau de notre équipe pour inscrire des personnes, donc on s'est fait un petit peu expliquer et on a été assez emballé parce que c'est vrai pour nous, le DUFA c'était super mais il manquait un peu ce lien avec le terrain. C'était à mon avis un petit peu théorique et un petit peu déconnecté quand même du terrain. Donc là, ça nous paraissait très intéressant. Quand on a eu cette information, bon avec Ginette, on s'est dit, on a parlé avec Marie notre responsable pédago, en disant bon bien comment, qui on verrait bien dans cette formation. Et puis finalement on l'a proposé aux plus anciens d'abord, après tout on peut concevoir que c'est leur tour, s'ils veulent, ils seront prioritaires. Il se trouve que les plus anciens n'ont pas jugés intéressant d'y participer. Après on l'a vraiment proposé à tout le monde en demandant qui cela intéresserait.

Q : Et quels étaient les avis des plus anciens ?

BM : Eh bien, on a pensé d'abord à Marcel ; c'est disons, en discutant, c'est quelqu'un qui a 45 ans et qui ne souhaitait pas aller à Lille. Enfin, je crois que sur le plan modalités, ça le dérangeait et il ne voyait pas l'intérêt. Donc il a refusé. Il y en avait une autre, Béatrice, à qui on l'avait proposé. Bon, elle aussi, ça la dérangeait, elle n'y voyait pas trop l'intérêt. Et comme c'étaient les deux plus anciens dans l'équipe après on l'a proposé aux nouveaux qui eux se sont dit très intéressés enfin Murielle et Isabelle ont souhaité le suivre. On s'est dit : on va s'organiser et puis pour elles se sera mieux de travailler ici à deux. Bon, on est parti un peu comme ça, quoi. Ca c'est fait vraiment comme ça. On a lancé l'information en disant priorité aux plus anciens, les anciens ont dit non, ça ne nous intéresse pas, sans chercher trop à savoir ce que c'était vraiment la démarche, quels étaient les intérêts. Alors, on n'allait pas les pousser. On a un peu hésité après, parce que quand la période des vaches maigres est arrivée et qu'on a dû licencier des gens, eh bien, malgré qu'ils étaient plus anciens, on a dit, attention, nous on garde des gens qui sont dans la recherche-action et ils seront à licencier après puisqu'on établit un ordre de licenciement. Isabelle et Murielle étaient vraiment intéressées, on savait que, étant emballées par la démarche, on savait qu'elles iraient aux cours.

Q : Et qu'est-ce que tu attendais, toi, de la démarche, tu sais par rapport à l'organisme ? Est-ce que tu te faisais une représentation de l'expérimentation ; est-ce que tu avais déjà participé à des recherches-actions ? (...?)

BM : Recherche-action euh non, on n'avait jamais participé à des recherches-action. Mais à des expérimentations, oui, pour nous c'était intéressant parce que par ce biais-là l'équipe pédagogique allait être impliquée. Une recherche-action, ça ne se fait pas tout seul dans un coin. Il fallait bien que l'équipe était partie prenante. Bon Marie qu'on a mis dans le coup tout de suite et qui peut-être c'est même elle qui a fait l'information. Je ne sais plus exactement comment ça s'est passé mais enfin, c'était vraiment ^{un} lien avec elle. En somme, on y voyait un intérêt global pour l'équipe pédagogique. On avait fait avant, oui c'était avant, la formation interne, l'ACI bon qui... pour laquelle on avait demandé une suite, on était un peu resté sur notre faim, on n'avait pas eu l'accord. Bon, pour nous, c'était un petit peu l'occasion de continuer un travail d'équipe avec ^{un} plus qui suivrait les cours et qui reviendrait sur le terrain pour faire partager. Donc là, on était bien dans cette démarche globale. Et on avait un peu annoncé la couleur, en disant bon elles y vont à deux mais tout le monde y participera.

99'50

Et il faut reconnaître qu'on n'a pas tellement suivi notre démarche première parce qu'on a été complètement déstabilisé par l'obligation de licencier, par l'équipe qui a été complètement exsangue, on ne savait pas où on allait, enfin, c'est vrai que c'est tombé vraiment à un moment très très difficile.

Q : Tu en avais, toi, parlé au CA ou tu avais simplement fait une information ?

BM : Oui, on ne leur a pas demandé, disons, l'autorisation, simplement, je me souviens qu'on a fait état dans le rapport d'activité pour l'Assemblée Générale et dans le chapitre "Formation du personnel", expliqué un petit peu la démarche en deux ans. Là aussi, on n'a pas eu de retombées d'une façon ou d'une autre. Le DUFA était connu au CAPEP puisqu'on a été quelques-uns à le faire. Et c'était un plus puisqu'il était expérimental avec la recherche-action. On partait vraiment confiant et emballé. Le CA a simplement été informé.

CC : D'accord, OK. Et donc les deux filles, elles se déclarent intéressées.

BM : Les deux filles se déclarent très intéressées, vont à la réunion d'information et reviennent encore plus intéressées, et puis voilà, ça y est, ça démarre. Donc, après il a fallu choisir des terrains, un objet de recherche. Il se trouve qu'elles étaient toutes les deux sur des dispositifs, je ne sais pas, il devait y avoir l'AIF, les C F actuellement, et puis Murielle devait être sur un stage jeune je pense, mobilisation longue. Finalement, elles se sont mis d'accord pour prendre le même dispositif et on a changé un petit peu l'emploi de temps pour qu'elles puissent intervenir toutes les deux sur ce module. Ca c'est fait sans trop de problème.

Q : Et l'idée de l'audiovisuel ?

BM : L'idée de l'audiovisuel. Bon alors c'est vrai qu'au CAPEP, on avait investi dans un petit peu de matériel et on se désolait parce qu'on trouvait qu'il ne servait pas. Et c'est toujours un petit peu agaçant, il faut ça. On fait les frais et puis ça sert très très peu. Donc là, quand elles ont parlé d'utiliser l'outil audiovisuel, on était vraiment ravi. Enfin, ça va servir et ça va peut-être créer une dynamique.

Q : Donc en fait l'objet c'était quand même un peu elles mais suite effectivement à un constat d'organisme qui était le constat du peu d'utilisation de ce matériel ?

BM : Oui. On sentait bien qu'on pouvait en faire beaucoup de choses avec mais en fait ça ne servait pas tellement si ce n'est que pour des petits modules de Technique de Recherche d'Emploi, mais c'est tout quoi.

Bien, disons, après elles sont passées par Marie. Bon, bien sûr qui leur apportait de l'aide et Marie on soutenait à fond cette démarche-là donc elle les a poussées. Toute l'équipe était donc bien au courant et c'était admis vraiment sans aucune réserve par l'ensemble.

Q : Quand tu dis “équipe au courant”, tu penses à qui ? Tu penses à vous ou tu penses à l’ensemble de l’équipe formateurs ?

BM : Ben moi je pense à l’équipe formateurs.

Même si certains de l’équipe avaient un petit sourire en disant “on verra ce qu’on verra”. Enfin n’y croyait pas trop, c’est vrai. Mais il n’y avait pas d’opposition. Et puis, il y a eu une réunion. Une réunion avec Marie et tous les formateurs en expliquant donc la recherche-action et où les filles expliquaient l’outil choisi et l’aller-retour qu’il y aurait. Et c’est vrai que nous on s’engageait, donc Ginette et moi, au niveau de l’organisme, à permettre ces allers-retours, à donner tous les moyens possibles parce que nous, bon, on y croyait. Je crois que là au départ, c’était parfait.

Q : Quand tu parles d’allers-retours, tu penses à quoi ?

BM : Aller-retour, ben disons que les filles, au niveau de la formation théorique ou des échanges, revenaient avec des idées, et souhaitaient mettre en application, donc se tournaient vers nous en disant “comment on fait”. Il y a l’emploi du temps, il y a les moyens, il y a comment on peut travailler un petit peu en duo, donc il y avait un petit peu à bousculer les emplois du temps. Et c’est là où nous on s’engageait dans la mesure du possible de faire en sorte que ce soit possible. L’organisme demande au reste de l’équipe d’être positif par rapport à la recherche-action. Et on se donnait tout un calendrier de réunions des formateurs pour continuer ce travail.

Voilà ! Alors je crois qu’il y en a eu une mobilisation dans cet esprit-là. Et puis très vite, très vite, je reconnais qu’on a vraiment fait marche arrière parce que disons la crise nous est tombée dessus, on pouvait beaucoup moins jouer avec les emplois du temps, il y a eu cette série de licenciements.

Là, c’est vrai que la situation n’était pas brillante. Mais comme souvent, on faisait confiance aux enveloppes complémentaires de fin d’année. La douche froide et bien on l’a eue au niveau de notre bilan. Les résultats 92 où la perte sèche se chiffrait autour de 750.000 Francs. Et là, le CA, le bureau, ont commencé à réagir en disant “attention, attention”. Et c’est donc en début 93 que les décisions des premiers licenciements sont apparus et le climat a commencé à être déjà nettement moins porteur suite à cette crise.

Et ce qui n’était absolument pas prévu en juin - septembre, on a vraiment eu le choc en fin d’année 92 début 93. Les autres années, il y a toujours eu une enveloppe complémentaire qui permettait de compenser. Alors, on avait bien remarqué que pendant le premier semestre, les formateurs avaient été sous employés entre guillemets et que du coup, on avait inventé des ateliers, c’était plus du remplissage que vraiment... Donc...

Et puis c’était aussi les actions PAQUE là, attention, c’était l’année PAQUE. Donc, notre personnel sous employé jusqu’en septembre, d’un seul coup PAQUE devait démarrer, ben c’était en septembre - octobre, pour le CAPEP, avec 5 groupes qui arrivaient en même temps. Et on a même du embaucher des CDD, au moins deux, pour la fin de l’année. Ce qui augmentait les dépenses même si ça occupait, enfin, entre guillemets, les formateurs, mais là on a du faire face à des dépenses supplémentaires alors qu’on avait eu des emplois du temps très cool avant donc ça déséquilibrait complètement.

... Les décisions ont été annoncées en début d’année et ont été effectives en mai - juin pour la première vague. Mais depuis février, tout le monde savait, était prévenu, que c’était très difficile et très pénible.

Q : Et l’ambiance donc dans l’organisme s’était transformée, c’est évident. Et donc la recherche-action était largement passée aux oubliettes ?

BM : Passée au deuxième plan, voire au troisième plan. Et c'est que les filles, Isabelle et Murielle auraient pu nous relancer mais ne l'ont pas fait sachant que (...?)

Quand on a fait un petit peu l'analyse de tout ça, je leur ai dit, "vous auriez pu un petit peu nous bousculer". Oui, mais vu l'ambiance, on savait bien que ce n'était pas le moment. Elles auraient pu, on n'avait rien à leur redire si elles avaient, si elles questionnaient. Par rapport à une partie de l'équipe, il faut quand même savoir qu'il y avait des tensions parce que justement, les deux qui avaient refusé se voyaient licenciés plus vite.

Bon, ils n'avaient qu'à s'en prendre à eux-mêmes. C'est vrai, ils savaient qu'ils étaient plus anciens. Nous on a dit, on a choisi ces priorités là, bon, c'est comme ça, c'était pas forcément admis par l'ensemble de l'équipe. C'est là qu'au niveau des emplois du temps bon on était sollicité, on a dit OK. Mais après, on les a un petit peu laissées tomber, elles ne nous ont pas tellement sollicitées. Je me souviens des sollicitations de leur part au niveau du matériel qui déconnaît je crois. Et là aussi je leur ai un petit peu reproché de ne pas avoir assez insisté en disant ben le matériel, il marche pas, qu'est-ce-qu'on fait quoi. On avait été alerté, on dit, bien il faut donner à réparer, on n'a pas pris les choses vraiment en main, c'est resté un petit peu comme ça. Ben oui, c'est vraiment ce que je leur ai renvoyé. Je ne comprends pas surtout que vous savez très bien vous exprimer et dire ce que vous avez dans la tête quand vous voulez. Et là, à chaque fois, elles nous ont dit oui mais tu ne te rends pas compte, dans le climat qui était celui-là, on ne pouvait pas se permettre, on n'aurait jamais osé. C'est là qu'on s'est dit mais c'est fou quand même. Nous on a été un peu étonnées quand même qu'on nous renvoie pas plus de choses, surtout que la porte était toujours ouverte, elles savaient très bien que le contact passait. Marie était quand même l'interlocutrice privilégiée et elle n'a pas été non plus très sollicitée, informée. Elles ont été fragilisées, je crois, par la crise. Alors, la recherche-action, elles savaient que, je veux dire, ça venait un peu perturber. Forcément, mais on était partant au départ en tant qu'organisme donc je ne vois pas où était vraiment le problème sauf que du fait qu'il y avait la crise elles se sont dit bon, on va se faire toutes petites, on est un petit peu privilégiées puisque on n'est pas dans la première charrette, on est mal à l'aise, on va essayer de se faire toute petite et continuer notre petit bonhomme de chemin toutes seules. C'est ça qui s'est passé. Et c'est vrai que nous, on n'est pas allées les voir en disant bon bien qu'est-ce-qui se passe, où ça en est. Là je crois que vraiment des deux côtés, on a manqué le coche.

Q : **Comment avez-vous fait le choix du correspondant, ici de la correspondante ?
Comment a fonctionné le groupe de suivi ? Qu'en attendiez-vous ?**

BM : La correspondante, je l'ai dit, elle était toute trouvée, c'était la responsable pédagogique de l'organisme et elle était très partante pour la recherche-action.

Le groupe, moi, je t'avouerais qu'au départ, je pensais que les encadrants du DUFA expérimental viendraient plus dans les organismes. Et si il y a quelque chose que je peux un petit peu regretter, c'est ça. Et vous auriez été disons plus au courant, plus informé, vous nous auriez soutenus, peut-être aidés. Nous on s'imaginait, bon, recherche-action, il y avait là le terrain et vraiment mis en avance et pour nous vous veniez à l'occasion. Bon, on aurait peut-être pu aussi demander officiellement... Je crois qu'au départ, pour nous, c'était évident que vous alliez suivre les deux formatrices carrément sur le terrain. Il y aurait peut-être eu éventuellement des observations, du temps d'encadrant sur le terrain. C'était pour nous pratiquement indispensable.

Pour le correspondant, aussi, je pensais que Marie serait beaucoup plus partie prenante, serait vraiment la personne de l'organisme qui suivrait l'interface et là, je ne veux vraiment pas lui jeter la pierre mais je crois que c'est vraiment de notre faute parce qu'il y a eu la crise, elle a perdu un petit peu tout son travail de responsable pédago parce qu'on a dû lui donner de l'encadrement à faire.

Donc, il lui restait quelques demi-journées de suivi formation de formateurs et elle maintenait un petit peu les rencontres mensuelles sur des thèmes mais elle avait beaucoup moins de temps de disponible, de coordination, et c'est parce que ben, il fallait faire au mieux. On estimait à ce moment-là qu'on n'avait plus la possibilité d'avoir une responsable pédago en coordination à temps complet.

Q : **On peut parler, si tu veux, du groupe, du correspondant et du groupe de suivi. On sait que le correspondant ici il a été malmené, en quelque sorte, par la crise. Et le groupe de suivi, tu l'a vécu comment, tu l'as habité comment ? Parce qu'il y a des choses à dire je crois. Il a connu plusieurs périodes si tu te souviens. Il y a des moments où on devenait presque co-responsable dans les discussions. Et d'autres moments ou au contraire, c'était un peu informatif, un peu lourd. Comment tu l'as perçu ?**

BM : Bien, moi je crois qu'au départ, on y allait vraiment pour construire ensemble et être à l'écoute et essayer de participer pleinement et c'est vrai qu'après, ça devenait un petit peu une corvée. On y allait, on n'y allait pas, on a dû, je pense, pas boycotter puisque c'est absolument pas volontaire mais participer à tout - moins une. Ce qu'on regrettait parce qu'on était quand même à trois et aucune des trois n'avait pu y aller. Ça par contre ça nous a été aussi un petit peu reproché par les formatrices et elles avaient bien raison, mais dans la mesure du possible, on y allait quand même. On n'est pas venu au coeur de la crise... Je ne sais pas, peut-être, les prétextes ont été les bienvenus pour ne pas y aller. Je ne sais pas, je n'ai pas trop de souvenirs mais c'est bien possible. Mais c'était vraiment au second plan, on avait autre chose à faire. (...)

Moi je crois qu'à partir d'un certain temps on s'est senti un peu mal à l'aise parce qu'on savait bien qu'on ne faisait pas le maximum. Bon et on avait toujours cette excuse de la crise qui n'était pas satisfaisante quand même. Je pense qu'on revenait un peu de ces réunions plutôt un peu déçu. Alors déçu parce que ben nous on n'apportait pas ce qu'on aurait pu ?

Déçu aussi, parce que... Peut-être que là aussi vous auriez pu un petit peu plus nous interroger, et ça vous ne l'avez pas fait non plus par respect des organismes. Parce que là, si on avait un petit peu été secoué, ça nous aurait fait du bien. Mais bon, peut-être qu'on avait du mal à réagir en disant vous vous rendez compte, tout ce qui se passe...

Mais c'était peut-être un risque à prendre. Vous auriez pu nous dire ben vous nous faites suer, la crise elle existe, d'accord, mais vous vous êtes quand même engagé, faut aller au bout, et peut-être qu'on aurait pu aussi du coup se ressaisir. Du groupe de suivi, ce que j'ai retenu d'intéressant c'est que on sentait que les formateurs de divers organismes avaient vraiment créé des liens et qu'il y avait une dynamique, des échanges, bon, on sentait que c'était porteur, ça enrichissait ces échanges-là. Ça se sentait nettement. Ils formaient un groupe, oui, avec ses différences mais bien uni dans le même sens. Ca c'était positif. Qui s'est vraiment confronté tout au long.

Le pire, du groupe de suivi, je ne sais pas. Il n'y a pas vraiment eu du pire. Je crois que le pire c'était quand on se sentait un petit peu déphasé par le... un petit peu de notre faute quoi. On se culpabilisait en disant, on avait promis et on ne tient pas. On a loupé des choses à certains moments. On reconnaît un petit peu toutes nos non-implications, c'est vrai mais on aurait sans doute apprécié de se faire un petit peu bousculer par vous. Mais c'est vrai que quand on repense un petit peu à cette période, à tous les euh... qui se généralisaient, je pense qu'on a été les premiers à licencier.

Q : **Si on regarde maintenant au niveau de la recherche-action en reprenant là de manière globale, est-ce-que tu penses qu'il y a eu un quelconque transfert comme méthode, comme savoir, comme questionnement même de la recherche-action ?**

BM : Le dispositif qui avait été choisi comme support, qui d'ailleurs après, puisqu'il y a eu du temps long, il y a eu deux AIF en fait qui ont servi de support, le premier qui a donc été le support pendant toute la durée de l'AIF, c'était vraiment un cas le résultat a été formidable. Le résultat en taux de placement, même si on s'en défend un peu, quand on relit un petit peu le bilan, c'est assez extraordinaire. Et là, on a quand même bien dû faire le rapprochement avec la méthode. Et le fait d'avoir voulu que les stagiaires deviennent acteurs, et il n'y a pas eu que la volonté, il y a eu la réalisation et des résultats, c'est flagrant que, au niveau de l'autonomie des personnes, sur le plan du comportement, tous les stagiaires ont été bousculés un petit peu parce que ils ne voulaient pas au départ et puis ils se sont rendu compte qu'ils en étaient capables, ils ont ramené des documents qui les ont valorisés, et il y a eu toute cette démarche qui a fait que et bien tout naturellement au niveau de la recherche de l'emploi ou de la mobilisation de l'entreprise, on a vu les résultats. Et ça, on ne pouvait pas passer à côté, on ne pouvait pas l'ignorer. On avait commencé à le faire remarquer à l'ensemble et là ça a été pas forcément compris par tout le monde parce qu'on peut toujours dire oui, c'est tombé sur un groupe particulier. Nous on savait que c'était vraiment grâce à la méthode. Alors, à partir du moment où l'organisme sait que cette méthode est vraiment, d'ailleurs on l'avait fait d'abord auprès de la direction du travail en disant dans un rapport de stage, on mettait bien en avant l'équipe et le DUFA expérimental et cette méthode-là. C'est tout ce transfert qui pouvait se faire à partir de là. C'est pas fait complètement puisque les filles ne sont plus là. (...)

Au niveau des résultats, moi, je crois que convaincre les stagiaires, leur donner les moyens d'aller à la pêche aux informations, d'aller observer et de reporter après au groupe ce qu'ils ont vu, enfin, les bouts de pellicules qui ont été faites, il y a eu quand même tout ce travail, quand on veut aller filmer quelque part, bon bien, il y a des démarches, des autorisations à demander, il y a plein de choses à faire. Et ce sont les stagiaires qui les ont faites, poussés par les formateurs mais de façon positive, avec des arguments, en disant mais si, vous êtes capable de, ça a toujours été le discours. Même si les stagiaires n'y croyaient pas au départ, ils s'y sont essayés, ça a marché et c'était gagné j'ai envie de dire. A partir du moment où le stagiaire revient en ayant réussi quelque chose, il est prêt à repartir et ça, ça fait boule de neige. Quand l'équipe de stagiaires venait faire le rapport sur le groupe et amenait les résultats etc, il y a vraiment eu des échanges très riches qui se faisaient. Et les stagiaires ont vraiment joué le jeu de la recherche-action. Ils faisaient tout ce qu'ils pouvaient déjà par amitié avec les deux formatrices, ils savaient que c'était important, donc ils ont participé d'autant plus volontiers, mais aussi, ils ont très vite vu que pour eux, c'était aussi enrichissant et que leur autonomie s'est vraiment développée. Et ça, ils ont pu le toucher du doigt quand les formatrices leur ont fait remarquer "regardez, avant, maintenant, où vous êtes". Tout ça, ça a bien été mesuré avec le groupe. A partir du moment où les stagiaires se voient avancer, progresser, je crois que le but est atteint. Et on l'a vraiment vu au niveau des résultats. Je crois que c'est parce qu'ils avaient acquis cette autonomie grâce à l'outil audiovisuel et à la démarche que après les résultats au niveau du placement de formation qualifiante ont été vraiment intéressants. Et là vraiment, on a pu mesurer les effets.

Q : **Et donc chaque personne a effectivement à la fois mené recherche et action, action sur le terrain, recherche dans l'organisme, il s'agissait de mettre en oeuvre, d'y aller soi-même et ainsi de suite. Et donc tout autre responsabilité dans l'action de formation. Quand tu disais acteur tout à l'heure. Acteur dans l'action et acteur dans l'environnement. Fallait y aller même si on pensait qu'on en était pas du tout capable ?**

BM : Là, c'est vrai, les stagiaires ont été bousculés. Il y a eu plein de freins au départ. Donc, il y a eu un accompagnement des formatrices et puis après de plus en plus, les stagiaires se rendaient compte qu'ils étaient capables, allaient à la pêche, revenaient avec des éléments et repartaient gonflés à bloc et voilà. Et ce transfert, c'est vrai que c'est un petit peu dommage qu'on en ait pas bénéficié. Il y a eu les départs.

Il y a dans l'organisme, des formateurs qui ne sont toujours pas convaincus. Je pense à la chargée de relation entreprise qui elle n'est absolument pas convaincue. J'ai envie de dire que quelque part, les formatrices marchaient un peu sur ses plates bandes par (...?), ça c'est fait un petit peu en dehors d'elle. C'est autre chose. Cette chargée de relation en entreprise a un petit peu son clan d'adeptes, de formatrices qui sont proches de ses thèses. Il y a des sous-clans.

Q : **Comment ça s'est vécu cette recherche-action et surtout, qu'est-ce que les formatrices ont transformé dans leur manière de faire, d'être, leur représentation, leur mode travail, leur pratique même ? Ces deux filles-là qui étaient toutes jeunettes, comment tu perçois tout ça ?**

BM : Je crois que finalement elles ont été un peu marginalisées au niveau du CAPEP parce que justement elles bossaient ensemble, qu'elles étaient pas trop entendues puisque on traversait tout ce qu'on a raconté, que tout le monde était un peu bousculé et bon à elles deux, bon bien elles travaillaient souvent en soirée, le week-end. Elles ont passé un nombre d'heures incroyable ensemble, le mercredi après-midi, je sais qu'elles se retrouvaient chez elles, soit ici, pour continuer à bosser. Donc, elles se sont vraiment investies à fond. Ça, on ne peut pas vraiment leur reprocher. Et les résultats, vraiment elles le méritent, c'est tout à leur honneur. Bon, cela dit, elles n'ont peut-être pas su non plus faire partager. Quand je dis, on les a, elles se sont un peu marginalisées, je crois qu'on a, les torts sont vraiment partagés. J'ai senti un investissement de leur part bien supérieur à avant même si elles étaient de "bonnes" formatrices, là elles voulaient se dépasser. C'est clair. Elles ont vraiment mis le paquet sur les stages grâce au DUFA expérimental. C'est sûr, d'ailleurs on l'a mesuré aux résultats. Il y avait la méthode, la démarche mais il y avait leur implication. Et c'est peut-être ça qui mettait les autres mal à l'aise parce qu'il fallait y arriver à s'impliquer de cette façon-là. Elles ont vraiment passé un temps fou. D'ailleurs ça a dû poser des problèmes à Isabelle qui était quand même mariée avec deux gosses. Bon, Murielle étant célibataire c'était plus simple.

Dans leur travail, elles ont transformé leurs pratiques, leurs manières de faire ; elles ont préparé dans les détails, toutes leurs interventions, tous leurs cours étaient vraiment super bien préparés, plus qu'avant, c'est vrai.

Par contre, au niveau de leur rapport de Recherche-Action, on a été un peu choquées, Ginette, Marie et moi de lire certains passages qui étaient assez durs pour l'organisme. Et là, notre réaction c'était de dire pourquoi vous n'avez pas fait état de ça plus tôt ? Mais sinon, un grand coup de chapeau pour le travail réalisé. Des choses, enfin, moi ce que j'avais relevé, page 136, elles font état d'un genre de honte du CAPEP à avoir dans l'équipe des formateurs chercheurs qui réalisent une recherche-action ; elles voient une volonté du CAPEP à ne pas ébruiter la recherche-action. Alors là, quand j'ai lu ça, je dis mais c'est fou, c'est le contraire, on est fier de dire. Donc là, il y a eu vraiment un malentendu et si je note la page 136, une erreur. Cette position ne changera pas au courant de l'action alors que celle de la correspondante et de l'équipe de direction se trouvera modifiée par les événements absence de l'investissement de l'équipe, licenciement de personnel. D'une position d'elles passeraient à une position de neutralité indifférente de la part de la correspondante et de la direction au moment où la direction ne se présentera pas à la réunion du groupe du suivi... mais en plus des rapports de force interne de stratégie met également en oeuvre des rapports de force externes affirme Paul DEMUNTER. Il nous est difficile d'évaluer ces rapports de force externes à l'organisme d'abord parce que ce ne sont pas les formateurs de terrains qui ont eu le plus de contacts avec les partenaires extérieurs mais l'équipe de direction et la responsable de l'entreprise et ces cadres de l'organisme n'ont pas particulièrement ébruité les effets de la recherche-action peut-être craignaient-ils l'impact que celle-ci aurait pu provoquer chez les partenaires, est-ce mal vu de mener une recherche-action, est-ce que c'est dangereux, est-ce que cela peut compromettre les relations à l'image de marque ?

Alors moi, j'avais été assez choquée de lire ça.

(...)

Bon qu'est-ce que ça a changé dans leur manière de fonctionner ? On a pu que s'en féliciter au niveau du sérieux dans la préparation des cours, dans leur investissement. Je crois que le fait d'être à deux aussi les a drôlement stimulées, il y avait ça. Et ce qu'on regrette un peu c'est que on les ai laissées un petit peu se marginaliser... ça c'est vraiment dommage. Ce que je peux dire, c'est qu'avec la recherche-action, elles sont vraiment devenues des professionnelles. Ah oui, ça j'en suis sûre. C'est d'autant plus rageant pour le CAPEP qu'elles sont parties.

Q : Et pour l'avenir, tu envisages quoi ? Comme elles sont parties, elles ont été licenciées, il faut recommencer ?

BM : Ben recommencer, non, parce que nous on est persuadé du bien fondé. Ça c'est déjà, on s'en doutait mais là on est sûr. Mais c'est vrai qu'avec ce départ des deux personnes qui ont brillamment réussi, on peut recommencer. Même si ben nous on poussera aussi bien Marie que moi, que Ginette à dire n'hésitez pas, à les lancer pour qu'ils soient vraiment acteurs. Je crois que ça, ça a fait son chemin quand même. Mais encore faut-il que ça se fasse. Et là, si ça c'est fait c'est parce que derrière le DUFA expérimental, qu'il fallait réaliser, qu'il fallait, elles ont été poussées à le faire, convaincues et puis avec les résultats d'autant plus convaincues et je crois que maintenant, enfin, je ne sais pas si Isabelle maintenant au CREF de Lille à l'occasion de mettre en application. Je crains qu'elle soit un petit peu dépassée quand même n'empêche qu'au fond d'elle-même elle sait très bien ce qu'il faut. Il suffira qu'elle ait l'opportunité de le faire.

Q : Et dans le CAPEP, pour toi, si tu souhaitais reconduire, puisque tu dis il faut recommencer, si tu souhaitais recommencer, quelles seraient les conditions nécessaires et indispensables précisément ? Si on te dit demain on recommence, quelles seraient les...

BM : Je sais déjà les bêtises à ne pas reproduire. C'est-à-dire que cette action ne soit pas complètement déconnectée du CAPEP et qu'on soit vraiment partie prenante du début à la fin. Que nous, direction, on suive de près et qu'on vérifie si l'implication de la réalisation peut bien se faire dans les bonnes conditions et qu'il y ait cet aller-retour avec le reste de l'équipe pédagogique. Et que le transfert se fasse même au fur et à mesure, qu'on n'attende pas le résultat final. Parce que on voyait déjà des résultats intéressants pendant le cours de l'expérimentation, quand ils reviennent vachement valorisés, ayant la pêche, c'était déjà la preuve. Et là, je pense que Marie aurait vraiment un rôle qu'on donnerait important pour cet interface, ce soutien.

C.C. : Donc toi, tu verrais vraiment un interface à cet endroit-là, avec les formateurs, responsable péda/formateurs. C'est bien là que se situerait le noeud de la coordination. Et de la coordination à la fois de l'équipe pédagogique et des formateurs mais toi tu dis qu'il a été important qu'elles soient deux, donc les formatrices, le restant de l'équipe, et puis Marie servant aussi d'interface avec vous. D'accord. Donc une réelle innovation ?

BM : Ce qu'on avait prévu au départ et qu'on a pas vraiment pu obtenir et que ce soit... C'est capital. L'échec relatif, c'est à cause de ça que ça a foiré. Là c'est vraiment le noeud. Le noeud est bien dans l'implication de l'organisme là-dedans. Donc on a fait plus qu'avec le DUFA, mais on n'a pas encore réussi l'implication opérationnelle du reste de l'équipe et de l'équipe de direction dans une situation particulière qu'on connaît. Et que nous, déjà qu'on soit bien attentif à ce qui se passe dans l'équipe pédagogique. Bon, nous direction on ne peut pas non plus tout faire. Si on a une responsable péda, elle est quand même là pour ça. Là où il y a aucun problème c'est qu'elle nous fait remonter régulièrement le moindre blocage, on essaie toujours d'arranger les choses, là, ça c'est pas fait comme on aurait voulu. Si on rêve d'une situation un petit peu idéale, c'est qu'on laisse pas s'installer des malaises, des blocages, qu'on soit vraiment, j'ai envie de la mettre dans la direction Marie, on soit vraiment à l'écoute et puis quand on pige qu'il y a une méthode qui fait ses preuves ben vraiment, qu'on essaie de convaincre le reste de l'équipe de l'appliquer.

C'est quand même un peu... d'avoir tout ça à portée de main et de pas s'en servir.

Nous, on est convaincu, puisque les résultats sont là, sont éclatants de vérité, et on est pas foutu d'en avoir fait le transfert et d'avoir des exigences par rapport au reste de l'équipe. L'idéal aurait été en effet que les deux formatrices aient un petit peu cette mission de transférer. On a raté un peu le coche mais on aurait quand même pu, on pourrait toujours creuser ça. Et ça, on ne le fait pas. Je ne dis pas que les formateurs n'utilisent pas la démarche, il y a quand même des enquêtes qui sont faites dans les stages où les stagiaires sont forcément acteurs. Mais pas de façon aussi complète que dans l'action d'Isabelle et de Murielle. C'est parce qu'il y a eu cette intensité de travail d'acteur que le résultat est intense.

Je crois que l'idéal ce serait que la recherche-action se fasse pour toute l'équipe et dans l'organisme un petit peu à la carte.

Et c'est vrai que ben nous on se rend compte même si on est persuadé, on y arrive pas parce qu'on est trop dedans, et qu'il faut quelqu'un de l'extérieur avec ses références, le CUEEP et autres, en sachant qu'il faudrait emporter l'adhésion de tout le monde au départ mais après, je pense que ce serait un richesse dingue si on y arrivait avec toujours la même démarche. (...)

Une recherche-action ne peut pas se séparer de la vie d'un organisme.

Elle a tout les contre-coups de la vie de l'organisme, tu vois, sur la crise. Elle a pris tout ça en pleine face. Ça lui est revenu comme un élastique, comme un ressort. Donc la recherche-action fait bien partie intrinsèque de l'ensemble du fonctionnement d'un organisme.

Elle vit de l'organisme et l'organisme vit d'elle si elle n'est pas marginalisée. C'est vrai qu'on voit la différence avec d'autres formations ; le DUFA, c'est vrai que le DUFA normal c'est déjà plus individualisé donc moins d'implication et du coup moins d'implication aussi au niveau d'un résultat, d'une amélioration de pratique. L'amélioration pratique, si elle est au niveau de l'individu, c'est une bonne chose et encore, c'est pas si évident que ça. C'est beaucoup d'apport théorique, c'est plus développer un raisonnement, une culture, une approche des problèmes que vraiment une pratique. Tandis qu'avec la recherche-action, c'est là la grosse différence. La recherche-action, le transfert, on le voit bien.

L'action, elle est là et j'y crois vraiment dur comme fer.

1.8 TABLEAU N° 9 : CARACTÉRISTIQUES DES PUBLICS ENQUÊTÉS (DUFC, DUFA, MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION, FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE)

Enquêté(e)	Diplôme	Sexe	Âge	Lieu d'habitation	Niv. form.	Statut	Fonction	Lieu de travail	Statut de l'organisme employeur	Ancienneté en FPC	Principales expériences professionnelles
N° 1 AT	DUFC	M	63	Douai	III	Ingénieur Etudes	Conseiller form.	Lille	Serv. Pub. Université	25 ans	Responsable de dépt. → CFC
n° 2 RA	DUFC	M	51	Lille	II	Ingénieur Etudes	Resp. Dépt.	Lille	Serv. Pub. Université	20 ans	Ingénieur d'Etudes → Responsable de département
n° 3 ND	DUFC	F	55	Belgique	II	F. Vacataire	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	19 ans	Psychologue → Formatrice
n° 4 BM	DUFC	F	46	Marcq en B.	II	F. Vacataire	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	2 ans	Responsable de département → Formatrice vacataire
n° 5 CS	DUFC	F	50	Belgique	II	F. Vacataire	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	14 ans	Responsable de département → Formatrice vacataire
n° 6 DN	DUFC	F	51	Bondues	II	Contractuel	Conseiller form.	Lille	Serv. Pub. Université	4 ans	Conseiller en formation → CFC (administration)
n° 7 BB	DUFC	M	40	Lille	II	F. Vacataire	Formateur	Lille	Serv. Pub. Université	15 ans	Psychologue → Formateur vacataire
n° 8 CR*	DUFC	F	41	Sainghin en M.	IV	CDD	Formatrice	Genech	Serv. Pub. Agric.	1 an	Divers emplois → DE → Formatrice
n° 9 AP	DUFC	F	41	Le Breuil	III	Prof. Libérale	Formatrice	Le Breuil	Prof. libérale	1 an	Sans emploi → Formatrice privée
n° 10 BM	DUFC	F	52	Marcq en B.	III	Enseignante	Formatrice	Marcq en B.	Serv. Pub. second.	3 ans	Enseignante → Formatrice vacataire
n° 11 AV	DUFC	F	48	Ronchin	IV	F. Vacataire	Formatrice	Villeneuve d'A.	Association	1 an	Secrétaire → Formatrice vacataire
n° 12 EB	DUFC	F	41	Paris	II	CDI	Resp. d'OF	Lille	Association	3 ans	Formatrice → Responsable de centre
n° 13 DD	DUFC	M	37	Dunkerque	IV	CDI	Asst de Form.	Grande Synthe	Ent. industrielle	1 an	Permanent syndical → Asst de Fo. → Formateur vacataire
n° 14 IG*	DUFA	M	49	Estevelle PC	I	Maître de Conf.	Resp. Pédag.	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université	23 ans	Directeur des Etudes CAFOC → Fo. Fo. → MCF
n° 15 NW*	DUFA	F	39	Roubaix	I	Maître de Conf.	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	18 ans	Adj. Enseigt → Fo. Fo. → MCF
n° 16 EH	DUFA	M	45	Belgique	II	Ingénieur Etudes	Formateur	Lille	Serv. Pub. Université	23 ans	Formateur de formateurs
n° 17 BU	DUFA	M	57	Villeneuve	I	Maître de Conf.	Formateur	Lille	Serv. Pub. Université	10 ans	Fo.fo → Responsable dépt → MCF
n° 18 CK*	DUFA	M	50	Lille	I	Maître de Conf.	Formateur	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université	8 ans	Professeur agrégé → Fo. Fo. → MCF
n° 19 JG	DUFA	M	43	Douai	IV	CDI	Resp. form.	Douai	Ent. industrielle	2 ans	Opérateur → Assist. Form. → Responsable UET
n° 20 DL	DUFA	F	39	Villeneuve d'A.	III	CDI	Resp. form.	Lys les Lannoy	Ent. industrielle	3 ans	Déléguée médicale → assist. Form. → Responsable
n° 21 CL	DUFA	F	34	Lille	III	CDI	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Santé	1 an	Infirmière → formatrice stage infirmier
n° 22 FM	DUFA	M	28	Escaudain	III	CDD	Formateur	Denain	Association	1 an	Formateur
n° 23 MJP	DUFA	F	46	St Omer	IV	CDD	Animatrice	Aire sur Lys	Association	3 ans	Animatrice → Responsable d'antenne
n° 24 AB	DUFA	F	42	Calais	IV	DE					DE (après DUFA) → Agent d'accueil Mission Locale
n° 25 HC*	DUFA	F	36	Villeneuve d'A.	III	CDI	Ed. Spécial.	La Madeleine	Serv. Pub. T. Social	10 ans	Educatrice spécialisée → Formatrice vacataire
n° 26 AMD	DUFA	F	43	Leers	IV	CDI	Secrétaire	Tourcoing	Ent. industrielle	25 ans	Secrétaire → Reconversion professionnelle
n° 27 CR*	DUFA	F	41	Sainghin en M.	IV	DE					Divers emplois → DE
n° 28 RC	DUFA	M	32	Roubaix	IV	DE					CDD Formateur → DE
n° 29 MM	DUFA	F	44	Tourcoing	IV	DE					CES Formateur → DE
n° 30 DC	DUFA	F	41	Lannoy	I	Maître de Conf.	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	15 ans	Psychologue →
n° 31 CM	Maît.	M	65	Compiègne	I	Prof. d'Université	Resp. Maîtrise	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université		MCF → Prof. → Resp. Maîtrise UFR de SE
n° 32 OC	Maît.	M	56	Belgique	I	Prof. d'Université		Lille	Serv. Pub. Université	20 ans	Prof. → responsable département SE
n° 33 IG*	Maît.	M	49	Estevelle PC	I	Maître de Conf.	Dir. Séminaire	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université	23 ans	Directeur Etudes CAFOC → Maître de Conférences
n° 34 BE	Maît.	M	48	Berten N	I	Maître de Conf.	Dir. Séminaire	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université	20 ans	Directeur Etudes CAFOC → Maître de Conférences
n° 35 CK*	Maît.	M	50	Lille N	I	Maître de Conf.	Dir. Séminaire	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université	8 ans	Professeur agrégé → Maître de Conférences
n° 36 AM	Maît.	F	44	Wattrelos	I	Maître de Conf.	Dir. Séminaire	Lille	Serv. Pub. Université	20 ans	Formatrice → Responsable de dépt - MCF

Enquêté(e)	Diplôme	Sexe	Âge	Lieu d'habitation	Niv. form.	Statut	Fonction	Lieu de travail	Statut de l'organisme employeur	Ancienneté en FPC	Principales expériences professionnelles
n° 37 AN	Maît.	M	48	Arras	III	CDI	Resp. Formation	Lille	Association	20 ans	Responsable pédagogique → Responsable formation
n° 38 HC*	Maît.	F	36	Villeneuve d'A.	III	CDI	Educ. Spécial.	La Madeleine	Serv. Pub. T. Social	10 ans	Educatrice spécialisée → Formatrice vacataire
n° 39 VB	Maît.	F	38	Villeneuve d'A.	III	CDD	Formatrice	Lille	Association	10 ans	Animatrice Socio-culturelle → Resp. Centre - Fo. Fo
n° 40 PL	Maît.	F	37	Villeneuve d'A.	III	CDI	Educ. spécial.	Tourcoing	Serv. Pub. T. Social	10 ans	Travailleur social, éducatrice spécialisée
n° 41 AH	Maît.	M	41	Vitry en A.	III	Prof. libérale	Formateur	Lille	Prof. libérale	1 an	DDTE → formateur privé
n° 42 MTM	Maît.	F	42	Rebreuve	III	Fonctionnaire	Assit. de form.	Lille	Serv. Pub. Région	10 ans	Secrétaire → assistante d formation
n° 43 SV	Maît.	F	30	Lille	III	DE	.	.	.	3 ans	Responsable pédagogique → DE
n° 44 LT	Maît.	F	35	Lille	III	Contractuel	CFC	Sallaumines	Serv. Pub. Université	2 ans	Entreprise → ML → DE → CFC
n° 45 ND	Maît.	F	56	Lille	III	Contractuel	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	17 ans	Secrétaire → Formatrice
n° 46 CL	Maît.	F	36	Veringhem	III	Fonctionnaire	Assie de form.	Lille	Serv. Pub. Equip.	17 ans	Secrétaire → Assistante de formation
n° 47 G*	RATS	M	49	Estevilles PC	I	Maître de Conf.	Resp. Pédag.	Villeneuve d'A.	Serv. Pub. Université	23 ans	Directeur Etudes CAFOC → Fo. Fo. → Maître de Conf.
n° 48 NW*	RATS	F	39	Roubaix	I	Maître de Conf.	Formatrice	Lille	Serv. Pub. Université	18 ans	Adj. Enseigt → Fo. Fo. → MCF
n° 49 EL	RATS	M	46	Loos	III	CDI	Resp. Form.	Loos	Association	17 ans	Animateur socio-culturel → Resp. d'organisme
n° 50 PD	RATS	M	47	Tourcoing	III	CDI	Resp. Form.	Tourcoing	Association	20 ans	Animateur → Responsable d'organisme
n° 51 BM	RATS	F	54	Amars	III	CDI	Resp. Form.	Anzin	Association	21 ans	Institutrice → Responsable d'organisme
n° 52 BD	RATS	M	41	Villeneuve d'A.	II	CDI	Resp. Form.	Lomme	Association	10 ans	Resp. Centre social → Responsable de centre
n° 53 EM	RATS	M	36	Raimbeaucourt	II	CDI	Resp. Form.	Pecquencourt	Association	10 ans	Ed. Spéc. → Responsable d'org. → Fo. Educateurs spéc.
n° 54 PT	RATS	M	44	Lille	III	CDI	Resp. Form.	Lille	Association	15 ans	Animateur → Responsable pédagogique
n° 55 CM	RATS	M	30	Tourcoing	IV	CDI	Formateur	Tourcoing	Association	8 ans	CCAS → Formateur
n° 56 CD	RATS	M	42	Haisnes	III	Contractuel	Resp. Form.	Sallaumines	Association	10 ans	Ed. Spécialisé → Formateur
n° 57 MC	RATS	F	28	Sautain	III	CDD	Formatrice	Anzin	Association	2 ans	Formatrice
n° 58 IC	RATS	F	33	Lille	III	CDD	Formatrice	Anzin	Association	3 ans	Formatrice
n° 59 DL	RATS	F	47	Barlin	IV	CDI	Resp. Form.	Bruy L.B.	Association	20 ans	Formatrice → Responsable de formation
n° 60 CG	RATS	F	31	Préfont	III	CDI	Resp. Form.	Préfont	Association	3 ans	Formatrice → Responsable de formation
n° 61 HF	RATS	M	34	Masry	IV	CDI	Resp. Form.	Pecquencourt	Association	5 ans	Animateur → Responsable de formation
n° 62 VZ	RATS	F	26	Giverny	III	CDD	Formatrice	Liévin	Association	2 ans	Formatrice
n° 63 ML	RATS	F	38	Liévin	IV	CDD	Formatrice	Liévin	Association	2 ans	Employée → Formatrice
n° 64 EB	RATS	M	34	Neuville SR	IV	CDD	Coordonnateur	Cambrai	Association	2 ans	Divers emplois → Coordonnateur
n° 65 RW	FATS	M	34	Escaubeuvres	IV	CDD	Coordonnateur	Cambrai	Association	2 ans	Divers emplois → Coordonnateur
n° 66 JA	RATS	M	28	Wattrelos	IV	CDD	Coordonnateur	Wattrelos	Coll. loc.	2 ans	DE → Coordonnateur
n° 67 VB	RATS	M	29	Lille	III	CDD	Coordonnateur	Lomme	Association	4 ans	Formateur → Coordonnateur
n° 68 HP	RATS	F	49	Fâche thum.	III	Fonctionnaire	Congé mobilité	Lomme	Serv. Pub. Second.	25 ans	Enseignante → Congé Mobilité
n° 69 MR	RATS	F	36	Sequedin	IV	CES	Formatrice	Loos	Association	1 an	DE → CES
n° 70 CL	RATS	F	29	Villeneuve d'A.	IV	CDD	Formatrice	Lille	Association	1 an	Formatrice
n° 71 JMH	RATS	M	28	Bruy	III	CDD	Formateur	Liévin	Association	3 ans	Formateur
n° 72 MHR	RATS	F	29	Dainville	IV	CDD	Coordonnatrice	Arras	Association	3 ans	Formatrice → Coordonnatrice

Remarque : (*)

les enquêtés repérés par un astérisque ont été interviewés dans le cadre de plusieurs cursus de formation.
De plus, les enquêtés et enseignants de la Formation à et par la recherche-action ont été interviewés deux ou trois fois.

- ANNEXE 2. -

**DOCUMENTS UTILISÉS ET CARACTÉRISTIQUES DES PUBLICS DES
DIFFÉRENTES FORMATIONS**

Les documents

Les documents mentionnés ci-dessous, pour chaque formation, sont divers et relèvent, soit d'une sélection sévère, quand il y avait surabondance de sources, de par nos implications (DUFA, Expérimentation), soit de recherches spécifiques quand, au contraire, notre information personnelle était faible (DUFC) ou ancienne (Maîtrise de Sciences de l'Education).

On trouve, dans ces documents :

- des éléments chronologiques publiés ou à l'état de « littérature grise » ;
- les maquettes de présentation des formations, soit les curricula prescrits et ce, parfois, sur 10 ans et plus ;
- des documents institutionnels et réglementaires indiquant des orientations et des négociations politiques entre les propositions universitaires (demandes d'habilitation, d'homologation) et les exigences ministérielles (décrets) ;
- l'exploration de fichiers à exploiter ou l'analyse secondaire de données brutes concernant les publics en formation ;
- les productions des étudiants soit, essentiellement, différentes formes de « mémoires » ou notes de synthèse.

Les caractéristiques des publics en formation

Situer et comparer les publics en formations de formateurs diplômantes n'était en aucune façon l'objet central de la thèse. Il s'avérait toutefois utile de donner à connaître les principales caractéristiques de ces publics dès lors que des diplômés aux intitulés identiques (DUFA, Maîtrise) peuvent, selon les régions, les Universités, accueillir des stagiaires socialement très différents.

Les données rassemblées ci-dessous, établies à partir d'analyse secondaire de fichiers - plus ou moins rigoureusement à jour - s'attachent à quelques caractéristiques centrales sans qu'il soit question, comme nous l'avons souligné précédemment, d'y voir la présentation des populations-mères qui auraient servi à sélectionner les enquêtés interviewés.

On présente successivement, en prenant comme année de référence l'année 1992-1993, les publics du DUFC, de la Maîtrise, sachant que ceux du DUFA et de l'expérimentation sont présentés conjointement et comparativement.

DOCUMENTS CONSULTÉS

2.1 DUFC

- Maquettes de Présentation de la Formation de 1990 à 1994.
- Bilan des activités du Département « Animation de Groupe, Relations et Communication » (1974-1985) CUEEP.
- Projet de demande d'Habilitation du DUPG (1974) - Université de Lille III.
- Rapports pédagogiques du DUPG (1975-1976) - Université de Lille III.
- Projet de demande d'habilitation du DUFC (1976) - Université de Lille III.
- Fichiers des stagiaires : Année 1992-1993 - CUEEP

Mémoires du DUFC :

- *La Prévention - Mission majeure de l'Éducateur* - DUFC - Collette Meynier, 1994, 157 p.
- *Dossier de travaux pour l'obtention du DUFC* - Béatrice Loock-Mortaigne, 1994, 62 p.
- *Le dilemme d'Atropos* - DUFC - Christine Damois, 1994, 44 p., Annexes, 55 p.
- *A la recherche de ma voix... ma voie ?* - Alette Polaert, 1992, 33 p.
- *La dame en rouge ou de l'Identification à l'identité ?* - DUFC - Annie Vendrisse, 1994, 88p.
- *Etre entre 18 et 25 ans « Chef » d'une unité scout, une voie vers « l'être adulte » ?* - Mijo Guisnet Scotte, 1994, 62 p.

2.2 DUFA

- Maquette de Présentation de la Formation de 1987 à 1994.
- Y. Bourgois, J. Hédoux, « Les publics du DUFA de Lille 1974-1987 », *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 13, septembre 1989, 113 p.
- Comptes-rendus des Séminaires de travail du Jury DUFA.
- Actes du colloque : « Les formateurs d'Adultes et leurs qualifications : Réponses des Universités », numéro spécial, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, Lille 29-30 novembre, 1er décembre 1989, 2 tomes, 359 p., Annexes, 51 p.
- Fichiers des stagiaires : octobre 1992 - CUEEP.

Mémoires de DUFA

- *Le Fonds de participation des Habitants* - Note de recherche - DUFA - Marie-Christine Delepine, 1993, 86 p.
- *Analyse stratégique d'un dispositif de formation. Le cas de Renault Douai* - Note de recherche - DUFA - Jean Guinez, 1994, 70 p.
- *Apprendre à comprendre. Apprendre à raisonner.* Note de synthèse - DUFA - Nicole Horellou, 1991, 44 p.
- *Se reconstruire, se socialiser, se projeter, se former.* Note de synthèse - DUFA - Gérard d'Hondt, 1993, 51 p.
- *Le voyage initiatique ou Comment intéresser les jeunes à leur environnement.* Note de synthèse - DUFA - Mireille Degraeve, 1994, 57 p.
- *L'évaluation de l'efficacité de la formation.* Note de synthèse - DUFA - Myriam Catrisse, 1992, 112 p.

<h3>2.3 MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION</h3>
--

- Maquettes de Présentation de la Formation 1983-1995.
- Archives personnelles : enseignants-chercheurs, Lille I-Lille III, 1983-1995.
- J. Hédoux, *Monographie de l'UFR de Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation de l'Université de Lille III*, Charles de Gaulle, septembre 1993, 24 p.
- A. Dubus, *Commission Structure, UFR de Sciences de l'Éducation, Projet pour le renouvellement de l'Habilitation second cycle*, document de travail, 14/12/1993.
- L. Decourrière, *Les abandons en Maîtrise de Sciences de l'Éducation à Lille. Etre étudiant salarié à l'Université*, Mémoire de DEA, sous la direction de Mr. Lechevalier, octobre 1994, 122 p.
- M. Galland, *Le développement des Sciences de l'Éducation à Lille 1982-1993*, Maîtrise de Sciences de l'Éducation, sous la direction de M. Bourdoncle, septembre 1994, 64 p.
- Fichiers des étudiants : Année 1992-1993 - UFR des Sciences de l'Éducation.

Mémoires de Maîtrise

- *Histoire de vie et MOA* - Laurence Hospie, 1992-1993, 112 p.
- *Formation et processus d'évolution* - Pascale Lefranc, 1993, 175 p.
- *Regards sur une formation de base pour publics migrants* - Alain Parcelier, 1991, 102 p.

- *Les publics de la licence de Sciences de l'Education, 1983-1989* - Philippe Scholasch, 1991, 150 p.
- *Le tutorat : espace de reproduction sociale ou espace de changement ?* - Annie Fromont, 1992, 106 p.
- *L'utilisation du Congé Individuel de Formation dans la région Nord-Pas-de-Calais* - Sophie Blaes, 1992, 93 p.

2.4 FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE

- Collectif de recherche : Comptes-rendus de réunions, mars 1992-juin 1994.
- Groupe de suivi : Comptes-rendus de réunions, juin 1992-juin 1994.
- C. Capelani, « Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique (l'exemple du DUFA de Lille) », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, 155 p., pp. 67-103.
- M.R. Verspieren, « Enseigner la recherche-action de type stratégique », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 26, novembre 1994, 145 p., pp. 59-84.
- P. Demunter, « Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et des dispositifs de formation », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 26, novembre 1994, 145 p. pp. 39-57.
- J. Hédoux, « Sciences Humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes ; Les recherche-action de type stratégique comme orientation féconde », *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, 155 p., pp. 15-65.
- Archives personnelles : enseignants du Groupe Expérimental, Lille I-CUEEP, Lille III-FCEP.
- Notes d'opportunité, Projets de recherche-action : CAPEP, INSTEP, CUEEP, CREFO, IEP 62, IEP-TVL, GASPP, Club Léo Lagrange, Devenir en Vermandois, janvier-février 1993.
- C. Capelani, Carnet de bord de la recherche, (2 carnets : 1992-1993, 1993-1994).
- Fichiers des formateurs : octobre 1992, CUEEP.

Mémoires de Recherche-action

- *L'apport de l'Audiovisuel dans l'élaboration du projet professionnel dans une Action d'Insertion et de Formation au CAPEP de septembre 1992 à juin 1994* - Muriel Coco, IsabelleCattez, juin 1994, 146 p.
- *Articulation du Crédit Formation Individualisé et du Contrat de Qualification* - Martine Leblanc, Valérie Ziane, juin 1994, 122 p.

- *La santé sans l'afficher, l'Insertion par la Santé des bénéficiaires du RMI dans le Pas-de-Calais* - Danièle Ledoux, juin 1994, 53 p.
- *Le journal Vidéo. Une tentative d'opérationnalisation du processus de qualification sociale* - Christian Meresse, juin 1994, 74 p.
- *La quatrième dimension ou Insertion laisse-nous le temps, Atelier de suivi du Module d'Orientation Approfondie* - , Muriel Roualle, juin 1994, 51 p.
- *Guidance et Tutorat des jeunes stagiaires dans le dispositif PAQUE* - Cathy Lefebvre, juin 1994, 54 p.

2.5 LES CARACTÉRISTIQUES DES PUBLICS DU DUFC (1992-1993)

Le dépouillement des fichiers du CUEEP, pour l'année 1992-1993, fait apparaître 135 personnes physiques ayant suivi au moins un stage de Relations humaines. On y relève 70% de femmes (95) pour 30% d'hommes. Il s'agit donc d'un public fortement féminisé où l'on note 65% de personnes vivant en couple, 25% de célibataires et 10% de divorcé(e)s.

Trois informations, mais avec des taux importants de non-réponses (fiches non renseignées) ont pu être extraites.

a) Le public du DUFC selon le sexe et l'âge

Tableau 10 - Le public du DUFC selon le sexe et l'âge

20-29 ans	11	36,70%	22	28,90%	33	31,10%
30-39 ans	13	43,30%	42	55,30%	55	51,90%
40-49 ans	6	20,00%	12	15,80%	18	17,00%
50 ans et plus	30	28,30%	76	71,70%	106	100,00%
TOTAL		100,00%		100,00%		100,00%
Non renseignés					29	(21,50%)

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993.

Le public féminin est globalement plus âgé que le public masculin et se révèle particulièrement important entre 32 et 41 ans. Ceci croise d'autres informations sur l'accès à la formation d'adultes en général (l'accès fléchit considérablement après 40 ans) et on peut supposer ici que la formation accompagne des projets personnels ou professionnels, d'une part, et que la voie des relations humaines - en ce qu'elles contiennent toujours potentiellement des dimensions thérapeutiques - sont plus valorisées par les femmes que par les hommes, d'autre part.

b) Les niveaux de formation selon le sexe

Tableau 11 - Le public du DUFC selon le sexe et le niveau de formation

Niveau V (CEP, CAP, BEP, BEPC)	3	20,00%	6	15,80%	9	17,00%
Niveau IV (BAC, BSEU, et équiv.)	4	26,6%	5	13,10%	9	17,00%
Niveau III (DEUG, DUT, BTS)	4	26,60%	18	47,40%	22	41,50%
Niveau II et I (Licence, MAîtrise, DESS, DEA)	4	26,60%	9	23,70%	13	24,50%
TOTAL	15	28,30%	38	71,70%	53	100,00%
		100,00%		100,00%		100,00%
Non réponses					82	(60,70%)

Sources : Fichier CUEEP - Année 1992-1993.

L'information principale réside d'abord ici dans les non-réponses (60,7%) qui affectent autant les hommes que les femmes puisque le total des répondants ne varie que de 1,71%. Faut-il voir dans le fait de ne pas remplir cette rubrique une réticence manifeste à se situer scolairement ou universitairement ? Si la personne, dans les formations aux relations humaines, est « première » et valorisée, décliner des éléments de son histoire sociale serait une atteinte à la personnalité vécue d'abord sur un mode psychologique et relationnel.

Ceci étant dit, ce qui diviserait les publics masculins et féminins, apparaît nettement : près d'un homme sur deux a un niveau de formation V et IV contre une femme sur trois. Ceci fait apparaître aussi, pour les publics féminins, des niveaux de formation plus élevés, situés près d'une fois sur deux à Bac+2 (47,7%). Il y a ici un contraste avec l'hétérogénéité, selon les niveaux de formation des hommes qui se répartissent quasiment de façon identique dans les quatre catégories retenues.

c) Les professions et catégories sociales selon le sexe

Tableau 12- Le public du DUFC selon le sexe et les catégories sociales

Employés des administrations et entreprises	2	6,70%	6	10,30%	8	9,00%
Prof. intermédiaires de la santé, enseignement, formation, industrie	18 santé 10	60,00%	45 santé 28	77,50%	63	71,60%
Ingen., cadres, tech. admin., prof. scientifiques et libérales	10	33,30%	7	12,20%	17	19,40%
Sans diplôme	30	100,00%	58	100,00%	88	100,00%
Institut d'études	1		3		4	
	31	33,70%	61	66,30%	92	100,00%
					29	(21,50%)

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993.

Les non-réponses, ici, seraient plus fréquemment le fait de femmes qui, manifestement, ont des statuts socioprofessionnels moins élevés que les hommes. Si un homme sur trois, inscrit en formation de Relations humaines est ingénieur, cadre ou assimilé aux professions libérales et scientifiques, ce n'est le cas que d'un peu plus d'une femme sur 10.

Plus diplômées en général, les femmes n'occupent pas pour autant des emplois de niveau cadre, on retrouve ici un fait et un processus social global. La « carrière professionnelle » est souvent sacrifiée à celle du conjoint et brimée par l'éducation des enfants et les tâches familiales. C'est après que celles-ci se soient allégées que l'itinéraire professionnel peut être ou non repris.

On notera l'importance des professions intermédiaires (71,6%) et au sein de celles-ci, l'importance des professions de la santé (41% du total).

En conclusion, le public du DUFC serait féminin (70%), âgé de 32 à 41 ans (51,9%), titulaire d'un diplôme de niveau III (41,5%) et appartenant aux professions intermédiaires (71,6%). Que ce soit l'âge, les diplômes, les PCS, le public masculin paraît plus hétérogène que le public féminin qui est âgé de 32 à 41 ans (40%) ; titulaire d'un diplôme de niveau III (47,4%), exerçant une profession intermédiaire (77,5%) et ce, près d'une fois sur deux (48,3%) dans le domaine de la santé.

2.6 LES CARACTÉRISTIQUES DU PUBLIC DE LA MAÎTRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1992-1994)

Les données informatisées fournies par Alain Dubus concernent les années 1992-1993 (341 étudiants inscrits) et 1993-1994 (318 étudiants inscrits). Ce chevauchement sur deux années n'est guère préjudiciable à l'établissement des profils des publics dès lors que ceux-ci poursuivent leurs projets de maîtrise sur deux années et plus.

Il ressort de ces données que les publics, selon le sexe, sont équilibrés avec 49,6% d'hommes pour 50,4% de femmes (n = 659).

a) Le public de la Maîtrise selon l'âge

Tableau 13 - Le public de la Maîtrise selon l'âge

21-25 ans	67	10,2 %
26-30 ans	140	21,2 %
31-35 ans	167	25,3 %
36-40 ans	109	16,5 %
41 ans et plus	176	26,7 %
TOTAL	659	100,0 %

Sources : Fichiers UFR des Sciences de l'Éducation et des Pratiques de Formation, Université Ch. de Gaulle (1992-1994)

Âgés de 21 à 71 ans, les étudiants de Maîtrise, inscrits, réinscrits parfois depuis plusieurs années, étaient, en 1993-1994, majoritairement des adultes ayant, sept fois sur dix, 30 ans et plus. Le contraste était alors fort vis-à-vis des publics de Licence qui, au fil des ans, rajeunissaient et se féminisaient régulièrement à partir de « l'effet » IUFM¹.

¹ Cf., J. Hédoux, *Monographie de l'UFR des Sciences de l'Éducation et des Pratiques de Formation de l'Université de Lille III*, Charles de Gaulle, septembre 1993, 24 p. En licence, entre 1982 et 1992, le public passe d'une moyenne d'âge de 39 ans à 28 ans et le taux de féminisation passe de 46,3% à 72%.

b) Le recrutement des publics de Maîtrise

La Maîtrise recrute à 85% de licenciés de Sciences de l'Education mais ceux-ci étaient entrés dans le cursus de Licence par diverses voies, ainsi on relevait, pour les étudiants de Maîtrise de 1992-1993 et de 1993-1994 :

- 209 titulaires d'un DEUG (40,9%)
- 50 titulaires d'un BTS-DUT (9,8%)
- 70 titulaires d'un diplôme professionnel de niveau III (13,7%)
- 41 titulaires du DUFA (8,2%)
- 141 titulaires du Bac, de l'ESEU et d'une expérience professionnelle éducative validée (27,6%)

c) Les situations et activités professionnelles des étudiants de Maîtrise

Selon leurs situations et activités professionnelles, les étudiants de Maîtrise sont :

Tableau 14 - La situation professionnelle des Publics de la Maîtrise

Enseignants (Enseignement National)	321	62,2 %
Conseillers d'orientation (Enseignement primaire)	69	13,4 %
Travailleurs Sociaux (en de la Santé)	19	3,7 %
Employés (autres divers)	40	7,7 %
Étudiants non salariés	66	12,8 %
Demandeurs d'emploi	1	0,2 %
TOTAL	516	100,0 %

Sources : Fichier UFR des Sciences de l'Education et des Pratiques de Formation, Université Charles de Gaulle (1992-1994)

Les enseignants sont les plus nombreux ; ils travaillent principalement dans l'enseignement primaire (191 soit 37%). Au total, on peut estimer que 71% des actifs salariés appartiennent aux professions intermédiaires, éducatives, de l'enseignement, de la formation et du travail social.

d) Les parcours de formation en Maîtrise

Les étudiants étaient inscrits pour la première ou la deuxième fois en Maîtrise dans 44% et 28,4% des cas, ce qui signifie que les troisième et quatrième inscription sont nombreuses (21%) et que l'on compte aussi 6,7% des étudiants qui en sont à leur cinquième, sixième, voire dixième inscription.

Pour les deux années étudiées, on comptait 66 étudiants ayant obtenu la Maîtrise, soit 10% ; le chiffre était susceptible d'augmenter quelque peu à la session d'octobre 1994.

En conclusion, les publics de la Maîtrise seraient peu féminisés (50,4%), relativement âgés, 68,6% d'inscrits ont plus de 30 ans et 26,7% plus de 41 ans, titulaires d'une Licence de Sciences de l'Education (85%). Les étudiants étaient entrés dans le cursus en possédant un diplôme de niveau III (72,9%) et quand ils sont salariés, ils appartiennent majoritairement aux professions intermédiaires éducatives (71%). Enfin, on peut souligner que l'on peut rester « longtemps » en Maîtrise, avec une probabilité relativement faible d'obtenir le diplôme visé.

2.7 Les caractéristiques des publics du Groupe expérimental et la comparaison avec les publics du DUFA (octobre 1992)

Les effectifs en cause ($n = 18$ et $n = 26$) limitant, d'un point de vue statistique, l'exploitation des données, on se contente de comparer les deux groupes selon le sexe, l'âge, le niveau d'études, le statut professionnel et les caractéristiques de l'actuel ou du dernier employeur.

a) Hommes et femmes

Tableau 15 : comparaison, selon le sexe, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

Homme	8	12	20
Femme	10	14	24
Total	18	26	44

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993

Dans le groupe expérimental comme dans le groupe DUFA, les taux de féminisation sont identiques (respectivement 56% et 54%). Manifestement, l'expérimentation n'a pas plus attiré les femmes que les hommes.

2. Variations selon l'âge et le sexe

Tableau 16 : comparaison, selon l'âge et le sexe, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

Hommes			
22-25 ans	0	0	0
26-30 ans	4	2	6
31-35 ans	3	3	6
7 de 36 ans	1	7	8
Total hommes	8	12	20
Femmes			
22-25 ans	1	0	1
26-30 ans	5	2	7
31-35 ans	1	3	4
7 de 36 ans	3	9	12
Total Femmes	10	14	24
Total	18	26	44

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993

Le regroupement en deux catégories d'âge, 22-30 ans, 31 ans et plus, permet d'observer que, globalement, pour l'ensemble des inscrits des deux groupes, on ne constate, selon l'âge, guère de différences entre les hommes et les femmes. Si 30% des hommes ont 30 ans ou moins, c'est aussi le cas de 33% des femmes.

Mais cette répartition cache pourtant une différenciation importante entre les deux groupes. On relève, en effet, que 55,6% des hommes et des femmes inscrits dans l'expérimentation ont 30 ans ou moins, alors que ce n'est le cas que pour 15,4% des hommes ou des femmes du groupe DUFA.

Manifestement, le groupe expérimental est composé de publics plus jeunes et ceci vaut autant pour les hommes que pour les femmes : si 50% des hommes et 60% des femmes de ce groupe ont moins de 30 ans, ce n'est le cas que de 17% des hommes et 14,3% des femmes du DUFA.

En conséquence, les inscrits et inscrites du groupe expérimental se caractérisent pas le fait d'être âgés de 25 à 30 ans, ce qui suggère une expérience professionnelle plus limitée que celle du groupe DUFA.

c) Comparaison selon le niveau d'études

Tableau 17 : comparaison, selon le niveau d'études des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

CAP-Bac	2	3	5
Bac (n) - Bac	7	14	21
Bac+2	7	9	16
Bac+3	2	-	2
Total	18	26	44

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993

En ce qui concerne le niveau d'études et les diplômes, le regroupement en deux catégories, inférieur et égal ou supérieur à Bac+2, Bac+3, permet d'observer que 50% des inscrits du groupe expérimental ont poursuivi des études après le baccalauréat alors que c'est seulement le cas de 34,6% des inscrits au DUFA.

Les stagiaires du groupe expérimental sont donc, à la fois plus jeunes et plus diplômés que les publics habituellement accueillis dans le DUFA.

d) Comparaison selon l'activité professionnelle

Tableau 18 : comparaison, selon l'activité professionnelle exercée (actuelle ou dernière) des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

Animateur	1	2	3
Formateur	12	10	22
Fo, coord.	3	1	4
CFC - Resp. form.	2	2	4
Autres	-	11	11
Total	18	26	44

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993

Dans ce tableau, la catégorie "Autres" renvoie à des activités professionnelles sans lien avec la Formation d'Adultes. Aucun stagiaire du groupe expérimental ne fait partie de cette catégorie puisqu'une des conditions d'accès à l'expérimentation consistait à exercer dans la Formation d'Adultes.

En ce qui concerne les métiers afférent à celle-ci, la répartition est quasiment identique : 72% et 80% des stagiaires des deux groupes sont formateurs ou animateurs (chargés de l'accueil, de l'information et de l'orientation).

e) Comparaison selon le statut professionnel

Tableau 19 : Comparaison, selon le statut professionnel, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

CDI	11	12	23
DDI	5	7	12
Congé Mobilité	1	-	1
CES	1	-	1
Vacataire	-	3	3
DE - AFR	-	4	3
Total	18	26	44

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993

Les inscrits du groupe expérimental bénéficient pour 66% d'entre eux de contrats à durée indéterminée, pour 28% de contrats à durée déterminée et on ne compte qu'un seul statut précaire de Contrat-Emploi Solidarité (CES).

Par contre, le groupe DUFA paraît plus composite et formé de 41% de contrats à durée indéterminée, 27% de contrats à durée déterminée et de 27% de situations précaires ou liées au chômage.

Cette caractéristique du groupe expérimental est liée au mode de recrutement puisque le groupe de recherche avait décidé d'engager dans l'expérimentation des formateurs stabilisés dans leur emploi.

Avec l'âge et l'exercice professionnel en formation d'adultes, le statut plus assuré des formateurs du groupe expérimental constituerait un troisième facteur de différenciation entre les deux publics.

f) Comparaison selon le champ social et économique de rattachement de l'organisme employeur

Tableau 20 - Comparaison, selon le champ social et économique de rattachement de l'organisme employeur, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992.

Dép. Assoc.	15	12	27
Ét. Nationale			
Univ. / Adm.			
Sumé	3	5	8
Ent. En. Com.			
ASFO	-	9	9
Total	18	26	44

Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993

Dans ce tableau, les organismes employeurs sont regroupés en trois sous-groupes :

- les organismes associatifs (y compris les organismes rattachés aux collectivités locales) ;
- les organismes rattachés à des administrations publiques : GRETA, universités, AFPA, écoles d'infirmières, centres de formation des travailleurs sociaux ;
- les organismes de formation rattachés aux milieux patronaux : CCI, ASFO, services de formation d'entreprises et entreprises.

A l'évidence, les inscrits du groupe expérimental sont rattachés au pôle associatif et aux organismes de formation à base territoriale (83%). Cela ne saurait surprendre outre

mesure, puisque ce sont ces organismes qui ont été sollicités pour participer à l'expérimentation.

En contrepoint, 46,2% des stagiaires du DUFA relèvent du champ associatif, 19,2% d'organismes publics, et 34,6% du champ des entreprises. A propos de ce dernier chiffre, on rappelle que l'on peut s'engager dans le DUFA sans avoir ou avoir eu d'expérience de formation d'adultes.

Pour conclure cette brève comparaison des deux groupes entrés dans le DUFA en octobre 1992, que peut-on dire ? On peut dire que le groupe expérimental est un groupe « jeune » - 56% ont 30 ans contre 15,4 dans le groupe DUFA - ayant poursuivi sa formation au-delà du baccalauréat - 50% contre 35% - composé de formateurs en exercice - 100% contre 65% - bénéficiant de contrats de travail à durée indéterminée - 67% contre 46% - et exerçant dans des associations - 83% contre 46%.

Si les trois dernières caractéristiques résultent directement, et on l'a souligné, du mode de recrutement du groupe expérimental, par contre les deux premières nous interrogent. Comment expliquer que les stagiaires du groupe expérimental soient à la fois plus jeunes et plus diplômés que les inscrits au DUFA ?

Les conditions générales d'accès ayant été identiques pour tous les publics, ce n'est pas à ce niveau que réside l'explication des différences entre les deux groupes.

A titre d'hypothèse, on peut avancer que les stagiaires du groupe expérimental étant plus jeunes que les inscrits au DUFA, ils ont davantage eu la possibilité, et les statistiques le prouvent, de poursuivre des études et de s'engager dans des formations courtes (IUT - BTS) ou longues (universités) que leurs aînés.

On peut aussi penser que ce sont les organismes de formation, ayant décidé de participer à l'expérimentation, qui ont eux-mêmes sélectionné parmi leurs personnels, les formateurs qui leur paraissaient les plus aptes à participer à une formation innovante et qu'ils ont choisi, de fait, les plus jeunes et les plus diplômés.

On peut conclure cette annexe 2 en reprenant en un seul tableau les principales caractéristiques des publics des quatre formations.

Tableau 21 - Les caractéristiques des publics du DUFC, de la Maîtrise, du DUFA et de la Formation à et par la recherche-action de type stratégique (1992-1993)

Hommes	40	30,0%	327	49,6%	12	46,1%	8	44,4%
Femmes	95	70,0%	332	50,4%	14	53,9%	10	55,5%
Total	135	100,0%	659	100,0%	26	100,0%	18	100,0%
- 30 ans	33	31,1%	207	31,4%	4	15,4%	10	55,5%
31 ans et plus	73	68,9%	452	68,6%	22	84,6%	8	44,4%
Total	106	100,0%	659	100,0%	26	100,0%	18	100,0%
Niveau V	9	17,0%	-	-	3	11,5%	2	11,1%
Niveau IV	9	17,0%	141	27,6%	14	53,8%	7	38,8%
Niveau III	22	41,5%	370	72,4%	9	34,6%	7	38,8%
Niveau I et II	13	24,5%	-	-	-	-	2	11,1%
Total	53	100,0%	511	100,0%	26	100,0%	18	100,0%
Actifs, salariés ou non salariés en emploi	88	95,6%	449	86,4%	22	84,6%	18	100,0%
	92	100,0%	511	100,0%	26	100,0%	18	100,0%
Étudiants, stagiaires, apprentis, non salariés, et non titulaires	66	71,7%	319	71,0%	Non évaluable		18	100,0%
	92	100,0%	449	100,0%	22	100,0%	18	100,0%

Les publics de ces différentes formations ont comme traits communs centraux d'être actifs, salariés ou non salariés, d'appartenir majoritairement aux professions intermédiaires et, à quelques exceptions près, d'être au moins bacheliers ou titulaires de l'ESEU sachant que les diplômés de niveau III et plus, prédominent, hormis pour le DUFA. Si les dominantes éducatives varient ; travail social et santé (DUFC), enseignement primaire (Maîtrise), formation d'adultes (DUFA et expérimentation), chaque formation aurait son unité par le fait de viser, par diverses voies, la formation d'agents éducatifs en emploi ou en devenir.

Conduisant à un diplôme national ou d'université (DUFC), ces formations visent le développement professionnel et personnel et s'inscrivent, pour la Maîtrise, le DUFA et l'expérimentation, dans une filière.

**- ANNEXE 3 -
FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE-ACTION
DE TYPE STRATÉGIQUE**

DOCUMENTS ANNEXÉS

- Document 3.1 Collectif de recherche : Présentation de l'Expérimentation d'une Formation à et par la recherche-action de type stratégique - 06/06/1992**
Document de synthèse transmis aux participants du Collectif de Recherche (Document interne n° 7)
- Document 3.2 Courrier d'information transmis aux responsables d'organismes de formation - 09/06/1992**
Information sur la mise en place d'une formation de formateurs « à et par la recherche-action »
- Document 3.3 Invitation à la première réunion du Groupe de Suivi - 03/11/1992**
- Document 3.4 Compte-rendu de la première réunion du Groupe de Suivi - 12/11/1993**
- Document 3.5 Extrait du cahier de bord de la recherche - 25/11/1992**

DOCUMENT N 7 : EXPERIMENTATION D'UNE FORMATION DE FORMATEURS A ET PAR LA RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE

1. CADRE :

DUFA LILLE : Université de Lille I CUEEP, Université de Lille III FCEP.
Durée de l'expérimentation : 2 ans : Octobre 1992 à Juin 1994.

2. EQUIPE D'ENCADREMENT :

Paul DEMUNTER : directeur du DUFA (Lille I : CUEEP)
Jacques HEDOUX : responsable pédagogique (Lille III : FCEP)
Marie-Renée VERSPIEREN Christine CAPELANI : responsables des UC 1-2 et 3;
André TARBY : responsable des UC 12 et 13 (droit);
Bernard JOLY : responsable de l'UC 8 (philo);
Michèle DAIDE : responsable des UC 10 et 11 (pédagogie générale);
Véronique LECLERCQ : responsable des UC 20 et 21 (pédagogie publics faiblement qualifiés);
Danièle CLEMENT - Jean GUICHARD : responsables des UC 4 et 5 (psycho). A titre de conseil pour les aspects psychologiques.

3. PUBLIC ET MODE DE RECRUTEMENT :

Un groupe de 16 à 20 personnes recrutées selon deux modalités :

a) tout d'abord, un recrutement semblable à celui du DUFA. Une proposition de formation de formateurs à et par la recherche-action sera faite à l'ensemble des candidats au DUFA. Des entretiens permettront de sélectionner 8 à 10 personnes volontaires pour l'expérimentation (formateurs en exercice uniquement).

b) ensuite, un recrutement auprès d'organismes de formation et d'associations ayant mis en oeuvre des dispositifs de formation modulaires, à base territoriale, s'adressant à des publics faiblement scolarisés et qualifiés et visant la qualification professionnelle et sociale.

Dans le cadre de l'expérimentation, deux à trois places seraient offertes à chacun de ces organismes, à charge pour eux de prendre en charge le financement de la formation (dont le temps libéré pour la formation) et de mettre en place un Comité de Pilotage qui assurerait le suivi de l'opération.

On insisterait sur l'intérêt de créer des équipes volontaires et pluri-professionnelles, formées (par exemple) d'un responsable de formation, d'un animateur coordinateur et d'un ou deux formateurs enseignants.

4. FONCTIONNEMENT :

Les stagiaires volontaires pour l'expérimentation fonctionneraient en groupe spécifique pour :

* les UC 1.2 et 3 : 80 heures de vis-à-vis pédagogique et 40 heures de travail de terrain ;

* les UC 22 et 23 : 80 heures de filière professionnelle : méthodologie de la recherche-action.

*Par ailleurs, des interventions, concernant les diverses disciplines du DUFA (socio, droit, philo, pédago) sont organisées, dans le cadre des UC 1.2 et 3, aux différentes phases de la formation et selon les besoins de la définition de la recherche et de sa conduite.

Pour le reste du cursus, les étudiants du groupe expérimental suivent les UC du DUFA selon leur souhait et leur disponibilité.

5. PROGRESSION PEDAGOGIQUE ET CALENDRIER :

Les recherches actions de type stratégique des étudiants se déroulent sur les deux années de l'expérimentation, selon les phases suivantes :

***) Première année (Octobre 92 à Juin 93) :**

a/ Premier Semestre : Octobre 92 à Janvier 93 :

Cette première phase a pour objectif de définir et d'opérationnaliser les recherches-actions de type stratégique des étudiants.

*** Fonctionnement du groupe expérimental :**

- UC 1.2 : 40 heures et 20 heures de travail de terrain

- UC 22 : 40 heures de méthodologie de la recherche-action

- Interventions spécifiques : selon les besoins de la recherche.

*** Dans le cursus normal du DUFA :**

- UC 6 : Sociologie

- selon l'objet de la recherche, au choix :

- UC 10 : pédagogie générale

- UC 20 : pédagogie appliquée aux publics BNQ

- rien

b/ Deuxième semestre : Février 93 à Juin 93 :

Cette deuxième phase a pour objectif la mise en place et le suivi sur le terrain des recherches-actions.

***Fonctionnement du groupe expérimental :**

Poursuite des UC 12 : étendues au 2ème semestre compte tenu des interventions

- UC 23 : 20 heures (mise en place des recherches-actions
- Interventions spécifiques selon les besoins de la recherche.

***Dans le cursus normal du DUFA /**

UC 4 : psycho 1ère année

*** selon le choix du premier semestre :**

- UC 11 : pédagogie générale
- UC 21 : pédagogie appliquée aux publics BNQ
- UC 12 : droit 1ère année.

) Deuxième année Octobre 93 à Juin 94*a/ Premier Semestre : Octobre 93 à Janvier 94**

L'objectif de ce premier semestre est la poursuite du travail de terrain, le recueil de données et l'évaluation des recherches actions.

*** Fonctionnement du groupe expérimental :**

- UC 3 : 20 heures (+/)
- UC 23 : 10 heures (+/)
- Interventions spécifiques selon besoins.

*** Dans le cursus du DUFA :**

- UC 7 : socio 2ème année
- UC 8 : philo
- UC 5 : psycho 2ème année
- Si UC 12 : UC 13 2ème année.

b/ Deuxième semestre : Février à Juin94

Les objectifs de ce deuxième semestre sont la rédaction du rapport de recherche-action, l'intégration des effets et la formalisation des connaissances empiriques et méthodologiques.

*** Fonctionnement du groupe expérimental :**

- UC 3 : 20 heures (+/)
- UC 23 : 10 heures (+/)

Calendrier : A titre d'exemple, on peut avancer le calendrier suivant.

Première année :

Au premier semestre : UC 22 : Mercredi matin (40 heures)

UC 1-2 : Mercredi après midi (40 Heures)

UC 6 : Mercredi soir (40 heures).

Au choix :

UC 10 : Lundi après-midi (40 heures)

UC 20 : Mardi matin (40 heures).

Au deuxième semestre : UC 23 : Mercredi matin (20 heures)

UC 1-2 : Mercredi après midi (poursuite)

UC 4 : non programmée

Selon le choix du premier semestre :

UC 11 : Lundi après midi (40 heures)

UC 21 : Mardi matin (40 heures)

UC 12 : Mardi matin (40 Heures).

Deuxième année :

Au premier semestre : UC 23 : Mercredi matin (+/-10 heures)

UC 3 : Mercredi après-midi (+/-20 heures)

UC 7 / Mercredi soir (40 heures)

UC 8 : non programmée

UC 13 : non programmée

Au deuxième semestre : UC 23 : Mercredi matin (+/-10 heures)

UC 3 : Mercredi après-midi (+/-20 heures).

6 GROUPE DE RECHERCHE :

Pour mener cette expérimentation de formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, un groupe de recherche constitué d'enseignants du DUFA, volontaires, se réunit mensuellement. C'est ce groupe de cinq à sept personnes qui réfléchit aux hypothèses de recherche et d'action (élaborées par l'auteur de la thèse), qui sous-tendent le projet d'expérimentation. Il a pour mission de mener le projet de transformation du DUFA, de le contrôler et d'en évaluer les effets. Il établit les liens entre les hypothèses de recherche et l'action mise en oeuvre. Il accompagne à tout moment l'expérimentation, en élaborant deux types de "mémoire": d'une part, une mémoire collective constituée des compte-rendu de chaque réunion avec reformulation, analyse des discussions, des propositions, relevés de décisions, annonce des questions à traiter etc. Et

d'autre part, une mémoire personnelle que chaque participant à la recherche se crée en tenant un carnet de bord de l'expérimentation, dans lequel il consigne le compte rendu des réunions, mais aussi les faits observés, ses remarques et analyses personnelles, tant en ce qui concerne le fonctionnement du groupe de recherche que les questionnements ou les difficultés rencontrés par les étudiants dans la mise en oeuvre de leur recherche.

Récapitulatif des réunions du groupe de recherche (au 10 Juin 1992)

Première réunion : Mardi 17 Mars 1992 :

Ordre du Jour : Information sur le projet d'une thèse portant sur l'expérimentation dans le DUFA d'une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique

Constitution d'un groupe de travail autour de cette expérimentation

Discussion sur des scénarii d'expérimentation.

Deuxième réunion : Mardi 12 Mai 1992

Ordre du Jour : Approbation du compte-rendu du 17 Mars 1992 (Doc 1)

Discussion de deux documents transmis : Ebauche de l'hypothèse de la recherche (Doc 2)

Ebauche de la première généralité (Doc 3)

Discussion d'un document remis : Expérimentation d'une formation de formateurs à et par la recherche action de type stratégique (Doc 4).

Troisième réunion : Mardi 23 Juin 1992

Ordre du Jour : Approbation du compte-rendu de la réunion du 12 Mai 1992 (Doc 5)

Discussion des documents transmis : Deuxième ébauche de la première généralité (Doc 6)

Expérimentation de la formation de formateurs à et par la recherche-action.

Ce groupe de recherche peut, selon les besoins, s'élargir à d'autres enseignants du Dufa, qui bien qu'intéressés par l'expérimentation, ne souhaitent pas faire partie du groupe opérationnel. L'envoi des documents de recherche et des compte-rendu permet de les tenir informés de l'état d'avancement du projet.

7. LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS

La participation des enseignants à l'expérimentation se fait à des degrés divers :

1) la participation de l'auteur puisqu'il s'agit d'une partie importante de son projet de thèse. C'est l'auteur qui se charge de l'élaboration des hypothèses de recher

che et d'action, du plan d'expérimentation, de la formalisation de la mémoire collective et de la coordination de l'ensemble du dispositif expérimental.

2) la participation spécifique d'un chercheur (Marie-Renée VERSPIEREN) qui accepte de construire une filière professionnelle de méthodologie de la recherche-action. Cette élaboration constituant une expérimentation des recherches qu'elle a elle-même mise en oeuvre dans le cadre d'une thèse intitulée : *'Recherche action de type stratégique et science(s) de l'éducation'* (soutenue en Mai 1991) et un prolongement de l'Atelier de Maîtrise de Sciences de l'Education qu'elle anime depuis 1990.

3) la participation au groupe de recherche du président du jury du DUFA (directeur de thèse Lille I) et du responsable DUFA pour Lille III, pour la mise en oeuvre de l'expérimentation et l'aval des services de formation continue des deux Universités engagées dans le DUFA.

4) la participation volontaire des enseignants intéressés par l'expérimentation qui acceptent, d'une part, de faire partie du groupe de recherche et d'autre part, d'intervenir et/ou d'infléchir leurs enseignements, conçus comme ressources au service des recherches actions des étudiants.

5) et enfin, la participation élargie, que nous soulignons ci-dessus, d'enseignants qui, sans faire partie du groupe de recherche, se tiennent informés de l'expérimentation et acceptent d'y intervenir, si besoin est.

8. L'ENGAGEMENT DES ORGANISMES DE FORMATION ET LES GROUPES DE PILOTAGE

Pour mener cette expérimentation de recherche-action, les organismes de formation s'engagent à faciliter le travail de leurs formateurs : prise en charge du temps de formation, libération de temps de travail personnel, soutien institutionnel et pédagogique, aide à l'élaboration et au suivi du projet, facilitation de la recherche documentaire etc.

Dans chaque organisme de formation est créé un groupe de pilotage qui est composé d'un (ou des) responsable (s) de l'organisme, d'un responsable pédagogique, de l'animateur-coordonnateur de l'action et des formateurs inscrits dans le DUFA. Il se réunit toutes les six semaines et veille à l'élaboration, la mise en oeuvre et au suivi de l'expérimentation. Si nécessaire, il peut demander la participation du responsable de l'expérimentation. Il a pour mission de se tenir informé de l'état d'avancement du projet, des difficultés rencontrées, de faire part de ses réflexions, de ses propositions, d'analyser les résultats obtenus et de

viser à terme l'élargissement ou la généralisation de l'expérimentation à d'autres dispositifs, d'autres zones de formations ou d'autres publics.

Dès le démarrage du projet et afin d'informer les organismes de formation de l'expérimentation sur Lille d'une formation de formateurs à et par la recherche-action, le groupe de recherche les a conviés à une réunion de présentation du projet. D'autres réunions d'information et de formation des partenaires institutionnels auront lieu tout au long de l'expérimentation; elles viseront à soutenir l'effort des organismes et des formateurs, à lier recherche et action, à répondre aux difficultés et à développer leur intérêt pour ce type de recherche.

Christine Capelani, le 06.06.92

Lille, le 9 juin 1992

P. DEMUNTER
J. HEDOUX

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du D.U.F.A., nous envisageons, pour la rentrée d'**OCTOBRE 1992**, la mise en place d'une expérimentation de formation de formateurs à et par la Recherche-Action.

Lors de cette expérimentation, nous souhaitons que des formateurs puissent mener une Recherche-Action. (Choix de l'objet, construction du projet, élaboration des hypothèses de recherche et d'action, mise en oeuvre et évaluations dans leur organisme de formation et à partir de leur pratique professionnelle).

La durée totale de la formation est de 480 heures, sur deux années ; elle mobilise les formateurs environ 12 heures par semaine ; les formateurs recrutés suivent à la fois des U.C. "expérimentales" de Recherche-Action et des U.C. du cursus normal du D.U.F.A..

L'expérimentation entre dans le cadre de la thèse de Christine CAPELANI, elle vise à montrer qu'une formation à et par la recherche est une méthode de formation adéquate pour les formateurs d'adultes.

Nous ouvrons cette expérimentation à 2 ou 3 formateurs de votre institution (un animateur-coordonnateur d'action et deux formateurs-enseignants par exemple).

Pour présenter le projet et échanger avec vous, nous vous invitons à une réunion d'information le :

LUNDI 29 JUIN 1992, à 14h 30
dans les locaux de l'Ancienne
Faculté des Lettres, 9, rue Auguste
Angellier - LILLE - salle 111 - (1^o ét.)

Dans l'attente de vous voir, nous vous transmettons, Madame, Monsieur, l'expression de notre cordial souvenir.

P. DEMUNTER
J. HEDOUX

P.S : Si cette expérimentation vous intéresse mais que la date du 29 juin ne vous convenait pas, nous vous demandons de transmettre un message à Mme Claudine FAISANT (Tél. 20. 58.11.32) à l'intention de Ch. CAPELANI qui vous rappellera.

Lille, le 3 novembre 1992

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, une expérimentation de Formation de Formateurs à et par la Recherche Action de type stratégique a été mise en oeuvre dans le cadre du D.U.F.A. en octobre 1992.

Un ou plusieurs formateurs de votre organisme font partie de ce groupe expérimental dont la formation va se poursuivre jusque juin 1994.

Lors des réunions d'informations ou des entretiens individuels, nous avons émis le souhait d'un suivi de cette expérimentation au sein des organismes de formation concernés. Ce suivi serait assuré par "un correspondant" (responsable de formation, responsable pédagogique, coordonnateur, animateur de dispositif, etc.) qui accepterait d'être le référent institutionnel du formateur et la personne-ressource du projet expérimental.

Ce soutien institutionnel, ce suivi sont nécessaires à la réalisation des recherches-actions dans les organismes de formation.

Afin de vous présenter le groupe de formateurs, les objectifs de la formation, de la recherche-action, les modalités de fonctionnement et le suivi de l'expérimentation, nous souhaitons rencontrer les correspondants des organismes et les représentants élus des formateurs, chaque trimestre.

Nous vous invitons à la première réunion de ce Groupe d'Appui qui aura lieu le :

**JEUDI 12 NOVEMBRE 1992, à
17h 30
dans les locaux du C.U.E.E.P.
11, rue Auguste Angellier -
LILLE -
salle T 11 B (1er étage).**

En vous renouvelant nos remerciements pour votre confiance et dans l'attente de cette rencontre, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

F.C.E.P.

FORMATION CONTINUE
EDUCATION PERMANENTE

C.U.E.E.P.

CENTRE UNIVERSITE
ECONOMIE D'EDUCATION PERMANENTE

REUNION DE CORRESPONDANTS

GROUPE DE SUIVI - RECHERCHE- ACTION D.U.F.A.

JEUDI 12 NOVEMBRE 1992

Présents : ATTINI Fatima : Culture et Liberté
BISMAN Ginette : CAPEP
DAVEAUX Benoît : Club Léo Lagrange Lomme
DEMUNTER Paul : ACF Sallaumines
DUTHOIT Patrice : IEP - TVL
GREGORCIC Marie-Joe : IEP 62
HENNO Alain : C.U.E.E.P. Roubaix Tourcoing
LOUCHART Eric : CREF de Loos
MAERTENS Yves : OMEP Wattrelos
MARTEAU Eric : GASP Pecquencourt
MICHEL Maryse : CREFO Lille
MONTAGNON Bernadette : CAPEP
NIEUVIARTS Colette : ACORS Formation
SIRVEN Marie : CAPEP

Représentants des formateurs : BOUDANT Eric
CATTEZ Isabelle
PONSIN Héléne
ROUALLE Muriel
WILCOT René

Equipe du D.U.F.A. : CAPELANI Christine
HEDOUX Jacques
VERSPIEREN Marie-Renée

Ordre du jour :

1. Recherche- Action de type stratégique,
2. Etat d'avancement de l'expérimentation,
3. Fonctions du groupe de suivi et des correspondants,
4. Questions diverses.

1. RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATEGIQUE

Il s'agit de la méthode de recherche privilégiée par le Laboratoire de recherche Trigone. Elle a été mise en oeuvre dans l'évaluation du Programme Régional de Formation, mais aussi depuis une dizaine d'années dans l'évaluation des dispositifs d'éducation populaire en Grèce, dans l'évaluation du RMI dans le Pas-de-Calais et actuellement encore dans l'évaluation du plan local d'insertion tourquennois.

Cette méthode peut-elle être enseignée, peut-elle donner lieu à une formation de formateurs ? C'est ce que vise à montrer l'expérimentation réalisée dans le D.U.F.A.

2. ETAT D'AVANCEMENT DE L'EXPERIMENTATION

Un groupe de 20 formateurs en exercice a été recruté en Septembre 92 ; 13 d'entre eux ont été informés de l'expérimentation par leur organisme de formation et 7 en s'inscrivant dans le D.U.F.A. Le dispositif expérimental mobilise les UC 1-2 et 3 du D.U.F.A. (Organisation et Pratique de la formation d'adultes : 80 heures) et l'équipe enseignante crée une filière professionnelle d'Initiation à la méthode de Recherche-Action (UC 22 et 23 : 80 heures).

Calendrier de l'expérimentation :

* Octobre 92 à Janvier 93 :

- Délimitation d'un problème d'action,
- Elaboration des hypothèses de Recherche et d'Action,
- Dispositif d'intervention et phases de la recherche dans les organismes de formation,
- Appropriation des techniques et méthodes de la Recherche-Action.

Cette première phase donne lieu à la remise d'une note d'opportunité.

* Février 93 :

- Travail sur le projet et la note d'opportunité.

* Mars à Juin 93 :

- Première phase d'expérimentation dans les organismes de formation,
- Accompagnement et suivi de la recherche,
- Séances de régulation.

Cette deuxième phase donne lieu à la remise d'un premier rapport d'expérimentation.

* Septembre 93 :

- Présentation des hypothèses de Recherche et d'Action,
- Evaluation des actions,
- Infléchissement des hypothèses.

* Octobre 93 à Janvier 94 :

- Deuxième phase d'expérimentation dans les organismes de formation,
- Recueil de données,
- Evaluation des actions,
- Analyse des résultats.

* Février à Mars 94 :

- Recueil et analyse des effets du dispositif d'intervention de la Recherche-Action.

* Avril à Mai 94 :

- Analyse des matériaux recueillis,
- Elaboration du rapport final de la Recherche.

Cette dernière phase donne lieu à soutenance de rapport en juin 1994.

3. FONCTIONS DU GROUPE DE SUIVI ET DES "CORRESPONDANTS"

La Recherche-Action suppose l'organisation de transformations contrôlées touchant soit un sous-dispositif de formation, soit un dispositif pédagogique ; elle requiert l'information et l'implication des organismes de formation, la reconnaissance de l'expérimentation et du travail du formateur et le soutien institutionnel, intellectuel et matériel du formateur et de la recherche.

Elle suppose information réciproque des partenaires des organismes de formation, des formateurs engagés dans l'expérimentation et de l'équipe enseignante du D.U.F.A. Pour réaliser ces fonctions d'information, de suivi des expérimentations, d'analyse des difficultés inhérentes à la mise en oeuvre et à la réalisation des dispositifs expérimentaux, on crée un groupe de suivi qui, composé des "correspondants" des organismes, des formateurs du groupe expérimental élus et des enseignants du D.U.F.A. engagés dans la Recherche-Action, se réunira trimestriellement.

A l'interne des organismes de formation, le "correspondant" (responsable, coordonnateur, animateur de formation) s'engage à :

- * faire le lien entre le groupe de suivi et les instances de l'organisme ;
- * être un "homme/femme"-ressource" du point de vue institutionnel, organisationnel et matériel pour le formateur engagé dans la recherche ;
- * réaliser un suivi régulier de la recherche, du dispositif expérimental, de l'équipe pédagogique et du formateur.

4. QUESTIONS DIVERSES

Les questions et interventions tournent autour de trois grands thèmes :

- * la surcharge de travail que représente la Recherche-Action,
- * la place du projet expérimental dans les projets des institutions,
- * l'implication de l'équipe pédagogique dans la Recherche-Action.

PROCHAINE REUNION DU GROUPE DE SUIVI :

LUNDI 8 MARS 93 A 17h 30

Le carnet de bord de la recherche

La tenue du carnet de bord - cf l'extrait ci-dessous pour la journée du 25 Novembre 1992 - a été un fil conducteur de l'expérimentation , tant du point de vue de la recherche que de l'action.

Du point de vue de la recherche, il a constitué, pour la rédaction de la thèse, une source, une mémoire permettant de re-situer des événements, des prises de décision.

Il aurait autorisé une analyse chronologique fine, qui serait à faire et, s'il y avait eu mise en cause des hypothèses structurelles de recherche et d'action - ce qui ne fut pas le cas - il aurait permis, dans l'après-coup, une lecture des erreurs tactiques, des renversements d'alliances non perçues ou non régulées à temps.

Bref, il aurait nourri une analyse stratégique en situation et a posteriori.

Du point de vue de l'action - mais on ne peut guère la séparer de la recherche - le carnet de bord a permis de relever, au fil du temps, des difficultés pédagogiques et organisationnelles, peu ou mal anticipées.

Ainsi, dans l'extrait ci-dessous, les réflexions notées ont permis :

- de relever que l'expérimentation bousculait la progression pédagogique du DUFA ordinaire, au sein des unités 1-2 et 3 et exigeait d'engager des travaux devant allier des capacités de description, d'objectivation, de questionnement, d'analyse et d'élaboration de projets.

"On a un problème-là : on leur demande d'écrire sans préparation, sans apprentissage. Dans le DUFA, ils font les UC 1-2 : ils écrivent pas à pas une observation en censurant les jugements de valeur, les connotations normatives. Ici, on leur demande une analyse - Ils se plantent".

- de décider qu'il faudrait, dans les semaines suivantes, travailler parallèlement l'écriture objectivante - à partir des premières productions rendues - et en cela, reprendre les objectifs classiques des UC 1-2 et sensibiliser immédiatement aux catégories et opérations centrales de l'entraînement mental pour aider à la définition des projets sachant que ce type de travail relève des contenus de l'UC 3 du DUFA :

"Il s'agit d'appliquer à ses propres affaires, l'analyse d'une situation : qui, quoi, où, comment ? N'y aurait-il pas moyen de faire une séance d'entraînement mental pour les entraîner à le faire ?"

- de relever qu'il y aurait, dans l'hypothèse d'une généralisation, à définir une stratégie pédagogique qui permettrait de pallier cette difficulté.

Le carnet de bord contribue, pour cet extrait, à alimenter une réflexion pédagogique sur les conditions à réunir pour mener efficacement une formation à et par la recherche-action.

25.11.1992

25.11.92 = 4^e journée de travail avec le groupe expérimental -
 le matin, Marie, travaille sur le journal de bord avec les textes de Feiris,
 Je reprendrai l'exercice pour moi dans mes papiers de RA.

Pb pédagog

Journal de bord

Il me semble important de tenir ce journal de bord = tout notes de l'expérimentation
 les cours du matin (Initiation à la RA)
 l'après-midi (UC1-2 - Résé en situation)
 le soir = les cours de Sociologie et les retours sur la RA -

Travaux de groupe

Sur l'exercice du journal de bord, deux constatations importantes =
 du A des relations interpersonnelles, le groupe est soudé. • les sous-groupes travaillent de manière sérieuse -
 Il apparaît que les textes sont lus -

• du A) du travail collectif et individuel :

- Pour les relations interpersonnelles, faire attention à Joao (la bichis galere selon son expression), Hélène et ses pairs de position sur peu emmêlés -
- Pour les sous-groupes = des pôles d'attraction se créent (autour de X'tian H)
- des gens travaillent seuls (Claude Defflandre)
- l'Interp travaille souvent à 3 -
- des sous-groupes sont faibles (Danièle Redoux et Catherine Gaveriaux).

Travail

Historique pratique

Pour le travail à réaliser, on s'aperçoit que le travail sur exercices et sur texte produit des résultats, mais qu'il est beaucoup plus difficile d'obtenir un retour sur les pratiques professionnelles, sur leur objet de recherche-action, leur difficulté majeure et leur dispositif -

Le transfert sur ses propres affaires connaît de grosses difficultés -

Il s'agit d'appliquer à ses propres affaires = Pb = 3 retours
d'analyse d'une situation = qui quoi où quand
comment

• N'y avait-il pas moyen de faire une séance d'entraînement
moral pour les entraîner à le faire ?

• Oui Jacques.

→ Mais il ne faudrait pas faire un cours
mais une ou deux séances d'entraînement
et que chacun applique et présente à l'ensemble
du group.

• Je vois que si ils le présentent à l'oral = ils
parviendraient ensuite plus facilement
à l'écrit.

- on a un problème, là = on leur demande
d'écrit sans préparation, sans apprentissage -

Dans le MFA, ils font les UC1-2 = ils écrivent pas à pas
une observation en suspendant les jugements de
valeur, les connotations normatives

Ici, on leur demande une analyse → ils se plantent
texte = jugts de valeur

→ Est-ce que ça voudrait dire qu'il manque les UC1-2
dans l'écrit ?

→ Ou la transformation de la pratique pédagogique
Travailler en sous-groupes sur les textes
Pb 266 -

A Ce qui apparaît = c'est la coupure entre les unités de
 recherche-action et celle d'analyse de pratiques.
 Un cours sur la recherche-action = matière avec des exercices
 Une analyse de pratiques et la recherche d'une situation
 initiale mis à la fois entre - après-midi.
 Avec une coupure entre les deux.
 Comment améliorer cette situation?
 Il y a là une problématique d'organisation pédagogique.
 Il apparaît qu'il est difficile d'expérimenter et reproduire
 la fonctionnement du Dufa, des unités capitalisables.
 → Pb

- Perspectives = ce intervenir en recherche-action
 MRV présente les après-midis
 pour prendre connaissance de
 projets
- Pb = la double guidance sur un projet
 et les problèmes de compréhension de l'étudiant.

On peut : 1. faire des séances communes
 avec MRV - peut-être JH
 pour la lecture des premiers papiers
 puis des Notes d'opportunité
 Cela permettrait l'interaction
 réciproque } Faible
 MRV → travaille sur la méthode RA
 CC → analyse de pratiques
 et projets

2. Faire un bilan en décembre 92
 au plus tard janvier 93
 Voir si le problème est ressenti par les stagiaires

3. Modification de l'organisation pédagogique } laquelle?
 quoi? animation
 quand? second semestre.

C'est donc à moi de reprendre ce travail -
Je l'ai fait le 18. Novembre en leur demandant
de reprendre le premier texte
à partir d'un tableau qui préciserait =
* le champ = préciser le
dispositif et le public

* l'organisme de fo = date de création et évolution
objectifs
types d'activités etc

premier
texte * le domaine = en général la qualif, l'alternance
le thème

* l'objet = le sous dispositif (le sous-dispo
ou la pratique pédago de suivi
qui sera concerné et telles
marches)

* la question et
le pb = une situation initiale mis à la fois
→ une question
→ un pb à traiter

* la liste des solutions possibles

(à rajouter)

* la solution optimale = qui va donner à l'élaboration
de la généralité 1 -

* le dispositif = quelques pistes -

le résultat est un peu décevant : on a 3 résultats

↳ 2 écrits pour l'instep

1 écrit pour l'Iep 62

1 écrit pour le capes -

- ANNEXE 4 -
INDEX DES SCHÉMAS, TABLEAUX, SIGLES
ET BIBLIOGRAPHIE

- 4.1 Index des Schémas et des Tableaux**
- 4.2 Index des Sigles**
- 4.3 Bibliographie classée**

4.1 INDEX DES SCHÉMAS ET DES TABLEAUX

- Schéma n° 1 Offre de formations de formateurs diplômantes, Région Nord-Pas-de-Calais, Année 1994-1995, Tome I, Chapitre IV, p. 105.
- Schéma n° 2 Maquette du DUFC-CUEEP, 1994, Tome II, Chapitre I, p. 6.
- Schéma n° 3 Maquette du DUFA- CUEEP-FCEP, 1994, Tome II, Chapitre II, p. 85.
- Schéma n° 4 Maquette de la Maîtrise de Sciences de l'Education, 1994, UFR des Sciences de l'Education, Lille III, Tome II, Chapitre III, p. 177.
- Schéma n° 5 Maquette de la Maîtrise de Sciences de l'Education, 1994, Département des Sciences de l'Education et des Métiers de la Formation Continue-CUEEP, Lille I, Tome II, Chapitre III, p. 178.
- Schéma n° 6 Maquette de la formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique, Tome II, Chapitre IV, p. 273.

*

* * *

- Tableau n° 1 Récapitulatif des formations de formateurs selon le type d'actions et le type d'organismes, Centre INFFO, 1990, Tome I, Chapitre IV, p. 80.
- Tableau n° 2 Recensement des offres de formation de formateurs diplômantes 1983-1984, 1993-1994, Tome I, Chapitre IV, p. 88.
- Tableau n° 3 Récapitulatif des formations de formateurs selon le type d'actions et le type d'organismes, Région Nord-Pas-de-Calais, Centre INFFO, 1990, Tome I, Chapitre IV, p. 96.
- Tableau n° 4 Synthèse des caractéristiques du DUFC, Tome II, Chapitre I, p. 74.
- Tableau n° 5 Synthèse des caractéristiques du DUFA, Tome II, Chapitre II, p. 167.
- 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. 378.
- Tableau n° 8 Synthèse des caractéristiques de la Formation à et par la recherche-action de type stratégique, Tome II, Chapitre IV, p. 391.
- Tableau n° 9 Caractéristiques des publics enquêtés (DUFC, DUFA, Maîtrise, Formation à et par la recherche-action de type stratégique), Tome III, Annexe 1.8, p. 25-26.

- Tableau n° 10 Le public du DUFC selon le sexe et l'âge (sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 7.
- Tableau n° 11 Le public du DUFC selon le sexe et le niveau de formation (sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993) Tome III, Annexe 2, p. 8.
- Tableau n° 12 Le public du DUFC selon le sexe et les catégories sociales (sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 9.
- Tableau n° 13 Le public de la Maîtrise selon l'âge (sources : Fichier UFR des Sciences de l'Education et des Pratiques de formation, Université Charles de Gaulle, 1992-1994), Tome III, Annexe 2, p. 10.
- Tableau n° 14 La situation professionnelle des Publics de la Maîtrise (sources : Fichier UFR des Sciences de l'Education et des Pratiques de formation, Université Charles de Gaulle, 1992-1994), Tome III, Annexe 2, p. 11.
- Tableau n° 15 Comparaison, selon le sexe, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992 (Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 13.
- Tableau n° 16 Comparaison, selon l'âge et le sexe, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992 (Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 13.
- Tableau n° 17 Comparaison, selon le niveau d'études, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992 (Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 14.
- Tableau n° 18 Comparaison, selon l'activité professionnelle (actuelle ou dernière) des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992 (Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 15.
- Tableau n° 19 Comparaison, selon le statut professionnel, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992 (Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 15.
- Tableau n° 20 Comparaison, selon le champ social et économique de rattachement de l'organisme employeur, des deux publics entrés dans le DUFA en octobre 1992 (Sources : Fichier CUEEP, Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 16.
- Tableau n° 21 Les caractéristiques des publics du DUFC, de la Maîtrise, du DUFA, et de la Formation à et par la recherche-action de type stratégique (Année 1992-1993), Tome III, Annexe 2, p. 18.

4.2 INDEX DES SIGLES

ACF	Action Collective de Formation
ACUCES	Association pour le développement du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
ADEP	Association pour le Développement de l'Education Permanente
AE	Adjoint d'enseignement
AECSE	Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education
AEE	Amicale pour l'Enseignement des Etrangers
AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
AFNOR	Association Française des Normes
AFP	Revue Actualité de la Formation Permanente
AFPA	Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes
AFPAD	Association pour la Formation Permanente de l'Artois et du Douaisis
AFR	Allocation Formation Reclassement
AIF	Action d'Insertion et de Formation
AITOS	Administratifs, Ingénieurs, Techniciens, Ouvriers et Services.
ALE	Agence Locale pour l'Emploi
ANPE	Agence Nationale pour l'Emploi
APEC	Association pour l'Emploi des Cadres
API	Allocation Parent Isolé
APP	Atelier Pédagogie Personnalisé
ARFEM	Association Régionale pour la Formation et l'Education des Migrants
ARL	Atelier de Raisonnement Logique
AS	Assistante Sociale
ASFO	Association pour la Formation Professionnelle Continue
ASP	Appui Spécifique Personnalisé
ASSEDIC	Association pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce
AT	Analyse Transactionnelle
BEATEP	Brevet d'Etat d'Animateur et de Technicien de l'Education Populaire
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BP	Brevet Professionnel
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAF	Caisse d'Allocations Familiales
CAFOC	Centre Académique de Formation Continue

CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPASE	Certificat d'Aptitude à l'Animation Socio-Educative
CAPEN	Centre d'Accueil Permanent de l'Education Nationale
CAPEP	Comité d'Action pour l'Education Permanente
CAPUC	Certificat d'Aptitude Professionnelle par Unités Capitalisables
CARIF	Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation
CCAS	Centre Communal d'Action Sociale
CCI	Chambre de Commerce et d'Industrie
CCN	Convention Collective Nationale
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CEGOS	Commission générale d'Organisation Scientifique
CEMEA	Centre d'Entraînement aux Méthodes Actives
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CERQ	Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications
CES	Contrat Emploi Solidarité
CESI	Centre d'Etudes Supérieures Industrielles
CFA	Centre de Formation des Apprentis
CFC	Conseiller en Formation Continue
CFFM	Conseiller en Formation - Formateur mi-temps
CFG	Certificat de Formation Générale
CFI	Crédit Formation Individualisé
CIF	Congé Individuel de Formation
CIFFA	Centre Intégré de Formation de Formateurs d'Adultes
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CIPPA	Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance
CLAP	Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
CNPF	Centre National du Patronat Français
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
COREF	Comité Régional de la Formation Professionnelle, de la Promotion Sociale, de l'Emploi et de la Formation
CPTA	Centre Pédagogique et Technique d'Appui
CR	Conseil Régional
CREF	Centre de Ressources Emploi-Formation
CREFO	Centre Régional de Formation
CSP	Catégorie Socio-Professionnelle

CTH	Commission Technique d'Homologation
CUEEP	Centre Université-Economie d'Education Permanente
DAEU	Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires
DAFCO	Délégation Académique à la Formation Continue
DDTEFP	Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DEFA	Diplôme d'Etat de Formation d'Animateur
DELD	Demandeur d'Emploi de Longue Durée
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DESUP	Direction des Enseignements Supérieurs
DEUST	Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques
DFPA	Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage
DHEPS	Diplôme de Hautes Etudes en Pratiques Sociales
DRFP	Délégation Régionale à la Formation Professionnelle
DRTEFP	Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DSQ	Développement Social des Quartiers
DUFA	Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes
DUFAR	Diplôme Universitaire de Formation-Animation-Responsabilité
DUPHA	Diplôme Universitaire Potentiel Humain et Apprentissage
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EDF	Engagement de Formation
EES	Ecole d'Educateurs Spécialisés
EFAS	Ecole de formation d'Animateurs Sociaux
EM	Entraînement Mental
EN	Education Nationale
ENSAA	Ecole Nationale des Sciences Agronomiques Appliquées
EPR	Etablissement Public Régional
ES	Educateur Spécialisé
ESEU	Examen Spécial d'Entrée à l'Université
ETAM	Employés, Techniciens, Agents de Maîtrise
FAS	Fonds d'Action Sociale
FC	Formation Continue
FCEP	Formation Continue Education Permanente
FI	Formation Initiale
Fongecif	Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation
FPC	Formation Professionnelle Continue

GRETA	Groupement d'Etablissements de l'Education Nationale
IEP 62	Institut d'Education Permanente
IEP TVL	Institut d'Education Permanente Tourcoing, Vallée de la Lys
IFACE	Institut de Formation d'Animateurs-Conseillers d'Entreprises (CCI de Paris)
IFAR	Intervention, Formation, Action-Recherche
IFEEP	Institut de Formation Et d'Etudes Psychopédagogiques
ILEP	Institut Lillois d'Education Permanente
INFA	Institut National de la Formation d'adultes
INFAC	Institut National du tertiaire social et de la Formation Continue
INPAR	Institut National de Promotion Agricole et Rurale
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
INSTEP	Institut d'Education Permanente
IROP	Institut Régional d'Orientation Professionnelle
IRTS	Institut Régional du Travail Social
ISAS	Institut Supérieur d'Action Sociale
IUP	Institut Universitaire Professionnalisé
IUT	Institut Universitaire de Technologie
LASTREE - CLERSE	Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Education et de l'Emploi - Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Economiques
MAO	Module d'Accueil et d'Orientation
MEGADIPE	Méthodologie Générale - Analyse des Dispositifs et des Pratiques Educatives
ML	Mission Locale
MOA	Module d'Orientation Active
MST	Maîtrise de Sciences et Techniques
MTP	Mode de Travail Pédagogique
NOCE	Nouveaux Outils pour la Communication Éducative
NTE	Nouvelles Technologies Educatives
PAIO	Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation
PAQUE	Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi
PCS	Professions et Catégories Sociales
PEI	Programme d'Entraînement Instrumental
PLI	Plan Local d'Insertion
PNL	Programmation Neuro-Linguistique
PP	Pratique Politique
PPE	Pratique Pédagogique Enseignante

PPP	Pratique Politique Pédagogique
RATS	Recherche-Action de Type Stratégique
RMI	Revenu Minimum d'Insertion
ROME	Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
SIVP	Stage d'Initiation à la Vie Professionnelle
SMIC	Salaire Minimum de Croissance
SUDES	Service Universitaire de Développement Economique et Social
TRE	Techniques de Recherche d'Emploi
TUC	Travaux d'Utilité Collective
UC	Unité Capitalisable
UCP	Union des Centres Patronaux
UER	Unité d'Enseignement et de Recherche
UFR	Unité de Formation et de Recherche

4.3 BIBLIOGRAPHIE

1. Les ouvrages, numéros spéciaux de revues, articles théoriques, méthodologiques et techniques

On distingue, d'une part, les ouvrages et numéros spéciaux de revues et, d'autre part, les articles.

1.1 Les ouvrages et numéros de revues généraux, théoriques, méthodologiques et techniques

- Actes du colloque : Méthodologie et pratique de la recherche-action*, (déc. 1980), Bruxelles, Programmation de la Politique Scientifique, Service du Premier Ministre.
- Actes du colloque Recherche-Action*, Université du Québec à Chicoutimi, 8-9 octobre 1981, 255 p.
- AECSE, *Les Sciences de l'Education, enjeux et finalités*, Paris, AECSE, Diffusion Université de Paris VIII, 1985, 41 p.
- AECSE, *Didactiques et Sciences de l'Education*, Bulletin n° 13, Paris, AECSE, Diffusion Université de Paris VIII, 70 p.
- AECSE, *Les Sciences de l'Education, enjeux et finalités d'une discipline*, Paris, AECSE, diffusion INRP, 1993, 77 p.
- ALTHUSSER, L., *Pour Marx*, Paris, Editions François Maspéro, 1977, 259 p.
- ANZIEU, R., KAËS, A., *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1973.
- ARDOINO, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 5e éd., 1971.
- ARDOINO, J., *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars, UNESCO, 1980, 184 p.
- ARDOINO, J., BERGER, G., *D'une évaluation en miette à une évaluation en actes, le cas des Universités*, Paris, ANDSHA Matrice, 234 p.
- AUBRUN, S., OROFFIAMMA, R., *Les compétences de troisième dimension*, CNAM-C2F, Paris, document de travail, mai 1989, 66 p.
- AUTHIER, M. et R. HESS, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je ?, 1981, 126 p.
- AUTES, M., *Travail social et changement social. Analyse d'une action-recherche en milieu défavorisé*, Lille, C.A.F., 1982, 272 p.
- BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1971.
- BARBIER, J.M., *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, 285 p.
- BARBIER, J.M., *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1992, 287 p.
- BARBIER, J.M., LESNE, M., *L'analyse des besoins en formation*, Paris, R. Jauze, 1986, 255 p.

- BARBIER R., *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars, 1977, 225 p.
- BAUDELLOT, C, ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, F. Maspéro, 1971, 247 p.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989, 204 p.
- BAUTIER, E., CHARLOT, B., ROCHEX, J.Y., *Ecole du savoir, dans les banlieues et ailleurs...*, Paris, Armand Colin, 1992, 253 p.
- BERBAUM J., *Etude systémique des actions de formation*, Paris, Ed. PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1982, 239 p.
- BEILLEROT, J., *Idéologie du savoir, militants politiques et enseignants*, Paris, Casterman, 1979.
- BEILLEROT, J., *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982, 223 p.
- BEILLEROT, J., *Savoir et rapport au savoir*, Paris, Editions Universitaires, 1989, 240 p.
- BERGER, P., LUCKMAN, Th., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Les Méridiens, 1986, 288 p.
- BESNARD, P., *Sociopédagogie en formation d'adultes*, ESF, 1974, 210 p.
- BISSERET, N., *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF, 1974, 208 p.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en Sciences Sociales. Observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 1987, 197 p.
- BLANCHET, A., GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, 1992, 125 p.
- BLIGNIERES A. de, *Pratique et théorie de la recherche participante dans le domaine de la formation et de l'emploi*, Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris-Nord, octobre 1986.
- BLIGNIERES A. de, SCHWARTZ B. et coll., *Recherche-action sur la pédagogie de l'insertion sociale et professionnelle*, Département d'Education Permanente, Université de Paris IX-Dauphine, décembre 1983.
- BLOUET-CHAPIRO C., *La recherche-action en milieu scolaire*, Etude des rapports entre professeurs, élèves et psychologues dans une classe de sixième, Thèse de 3ème cycle, Paris X - Nanterre, 1976.
- BOUDON, R., *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973, 237 p.
- BOUDON, R., BOURRICAUD, F. *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1982, 651 p.
- BOURDIEU, P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1971.
- BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979, 670 p.
- BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit, 1980, 269 p.
- BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, 244 p.
- BOURDIEU, P., *Homo academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984, 302 p.
- BOURDIEU, P., *Choses dites*, Paris, Editions de Minuit, 1987, 231 p.
- BOURDIEU, P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, 954 p.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964, 183 p.

- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., SAINT MARTIN, M., de, « Rapport pédagogique et communication », *Cahiers du Centre d'Etudes Sociologiques*, n° 2, Paris, La Haye, Mouton, 1965.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, 279 p.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C., *Le métier de sociologue*, Paris, La Haye, New-York, Mouton éditeur, 1980, 359 p.
- BOURDONCLE, R., *L'Université et les professions, un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1994, 188 p.
- BOUTINET J.P. (sous la direction de), *Du discours à l'action, Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p.
- BOUTINET J.P. et al, « Projet, formation-action », Paris, *Education Permanente*, n° 86 et 87, décembre 1986, mars 1987, 150 et 165 p.
- BRUYNE, P. de, HERMAN, J. et DE SCHOUTHEETE, M., *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 240 p.
- CACERES, B., *Histoire de l'Education populaire*, Paris, Seuil, 1964.
- Cahiers d'Études du CUEEP (Les)*, « Recherche-action : méthodes et stratégies », Lille, USTL Flandres-Artois, n° 9, 1987, 113 p.
- Cahiers d'Études du CUEEP (Les)*, « Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation », Lille, Université de Lille I-CUEEP, n° 25, juin 1994, tome 1, 155 p. ; « Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation », Lille, Université de Lille I-CUEEP, n° 26, novembre 1994, tome 2, 145 p.
- Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Pratiques et théorie*, « Recherche-action : interrogations et stratégies émergentes », *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Pratiques et théorie*, Université de Genève, octobre 1981, cahier n° 26.
- CAHIERS Pédagogiques*, « La recherche et l'action pédagogique », Paris, n° 217, octobre 1983.
- CAILLOT, R., *L'enquête participation, Méthodologie de l'aménagement*, Paris, Les Editions ouvrières, 1972.
- CANTER-KOHN, R., *Les enjeux de l'observation. Sur les enjeux de nos façons de percevoir et de décrire les faits humains et une exploration de l'observation questionnante*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1982, 210 p.
- CANTER-KOHN, R., NEGRE, P., *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan Université, 1991, 240 p.
- CAPELANI, C., DEMUNTER, P., MEBARKI, M., « Un essai d'évaluation formative », Lille, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 11, mai 1988, 115 p.
- CHAMPAGNE, P., LENOIR, R., MERLLIE, D., PINTO, L., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, 1989, 238 p.
- CHAMPY, P., ETEVE, C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, 1098 p.
- CHARLOT, B., *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1977, 285 p.
- CHARLOT, B., *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987, 287 p.
- CHARLOT, B., *Les Sciences de l'Education, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, Collection Pédagogie, 1995, 248p.

- CHARLOT, B., M. FIGEAT, *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve, Voies de l'histoire, 1985, 521 p.
- COENEN HUTHER, J., *Le fonctionnalisme et après ?*, Bruxelles, Editions de l'Université Libre de Bruxelles, 1984, 231 p.
- COLLECTIF, *Recherche-action et expérimentations sociales*, Paris, Epi, 1984, 128 p.
- CONNEXIONS, « Recherche-action et expérimentations sociales », Paris, n° 29, 1981.
- CONNEXIONS, « Interventions psycho-sociales et recherche-action », Paris, n° 43, 1984.
- CONNEXIONS, « Recherche-action et expérimentations sociales », Paris, n° 43, 1984.
- CONTRADICTIONS, « Plan de sauvetage des jeunes », Bruxelles, n° 36-37, 1983, 192 p.
- CONTRADICTIONS, « Jeunes et société, actes du colloque de Lille, 21 et 22 octobre 1983 », Bruxelles, n° 40-41, 1984, 170 p.
- CRAHAY, M., (ed), LAFONTAINE, A., *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994, 274 p.
- CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF, 1978, 216 p.
- CREZE, F., *Repartir travailler, La réinsertion professionnelle des femmes*, Paris, L'Harmattan, 1990, 188 p.
- CROS, F., *Innovation et recherche pédagogique*, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Paris X Nanterre, 1982, 361 p.
- CROZIER, M., *Le monde des employés de bureau*, Paris, Seuil, 1965.
- CROZIER, M., *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil, Points, 1971, 382 p.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, 437 p.
- DEBELLE, J., DEMUNTER, P., HECQUET, I., *Une Université Ouverte à Charleroi*, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, JEB I/75, 1975, 192 p.
- DEBESSE, M. et MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1969, 6 tomes.
- DEBESSE, M., *Les étapes de l'éducation*, Paris, PUF, 1952.
- DE BRUYNE et al., *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Vendôme, Presse Universitaire de France, 1974, 240 p.
- DECAILLOT, M., PRETECEILLE, E., TERRAIL, J.P., *Besoins et mode de production*, Paris, Editions Sociales, 1977, 285 p.
- DE LA GARANDERIE, A., *Le dialogue pédagogique de l'élève*, Paris, Le Centurion, 1984, 124 p.
- DELEDICQUE, M.G., HEDOUX, J., *Les actions jeunes*, Paris, ADRAC, n° 35, janvier 1979, 64 p.
- DELORME Ch., « De l'animation pédagogique à la recherche-action. Perspectives pour l'innovation scolaire », Lyon, *Chronique Sociale*, 1982, 236 p.
- DEMAZIERE, D., *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée*, Lille, PUL, 1992, 380 p.
- DEMUNTER, P., QUEVIT, A., VERNIERS, C., *Université Ouverte. Leçons des expériences pilotes*, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, JEB, VII/76, 1976, 174 p.
- DEMUNTER, P. et VERNIERS, C., *Le district socio-éducatif et culturel*, Bruxelles, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 1, 1982, 137 p. DEMUNTER, P., *Les*

- responsables locaux et le district*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 2, 1982, 111 p. VERNIERS, C., *Une expérience de formation sociale et culturelle à l'école professionnelle*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 3, 1982, 66 p. DEMUNTER, P., VERNIERS, C., *L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 4, 1982, 204 p. DEMUNTER, P., *Les travailleurs sans emploi et la formation*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 5, 1982, 125 p. CATTIEZ, A., *Le profil sociologique des chômeurs en formation*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 6, 1982, 95 p. GRIEZ, J.P., *Formation-reconversion à Glaverbel*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 7, 1982, 130 p. CATTIEZ, A., *Formation et création d'emplois*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 8, 1982, 69 p. GRIEZ, J.P., *Charleroi : ses caractéristiques socio-économiques*, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, Tome 9, 1982, 79 p.
- DEMUNTER, P., « L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier », *Contradictions*, Bruxelles, n° 4, 1982, 204 p.
- DEMUNTER, P., VARNAVA-SKOURA, G., VERGIDIS, D., « L'éducation populaire en Grèce », Lille, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 1, janvier 1984, 141 p.
- DEMUNTER, P., « L'action collective de formation de Sallaumines », Lille, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 15, février 1990, 127 p.
- DEMUNTER, P., « 20 ans de Formation d'Adultes. L'Action Collective de Formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens », Lille, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 19, novembre 1991, 102 p.
- DEMUNTER, P., (dir), *Évaluation du Programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés*, 4 volumes, Lille, Trigone, CUEEP, Université de Lille I, octobre 1992, 101 p., 244 p., 202 p., 45 p.
- DE PERETTI, A., *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, INRP, troisième édition, 2 tomes, 1028 p.
- DESROCHE, H., *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les Editions ouvrières, 1971, 200p. *Apprentissage 2, Éducation Permanente et créativité solidaires*, Paris, Les Editions ouvrières, 1978, 299p. *Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Les Editions ouvrières, 1991, 208p.
- DESROSIERES, A., THEVENOT, L., *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Editions La Découverte, 1988, 127 p.
- DETOURNE, J., *Les effets et usages sociaux des diplômés de Sciences de l'Éducation de Lille par les licenciés et les maîtres*, Lille, Université de Lille I et Lille III, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation, octobre 1992, 223 p.
- DEVELAY, M., (dir), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 355 p.
- DRANCOURT, C.N., *Le labyrinthe de l'insertion*, Paris, La Documentation Française, 1991, 408 p.
- DUBAR, C., *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Coll. Problèmes, Éditions sociales, 1980, 223 p.
- DUBAR, C., *La formation professionnelle continue*, Paris, Editions La Découverte, 1985, 127 p.
- DUBAR, C. et al., *Une autre jeunesse*, Lille, PUL, 1987, 265 p.

- DUBAR, C., *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991, 278 p.
- DUBAR, C., LUCAS, Y., *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lille, PUL, 1994, 415 p.
- DUBET, F., *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987, 503 p.
- DUBET, F., LAPEYRONNIE, D., *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 1992, 250 p.
- DUBUS, A., *Les conseillers en formation continue sont-ils 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'Education, Université de Lille III, décembre 1980, 387 p.
- DUMAZEDIER, J., *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil, 1976, 294 p.
- DUMAZEDIER, J., *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988, 312 p.
- DUMAZEDIER, J., *La méthode d'entraînement mental*, Lyon, Se former +, s 38, mars 1994, 24 p.
- DUMAZEDIER, J., « L'autoformation », Paris, *Education Permanente*, n° 78-79; juin 1985, 214 p.
- Education Permanente*, « Evaluation et pédagogie », Paris, n° 9, janvier-mars 1971, 132 p.
- Education Permanente*, « L'analyse des besoins éducatifs » : 1. Recueillir les besoins ou construire une réponse éducative », n° 34, mai-juin 1976, pp.2-106. 2. Besoins de formation ou demande sociale globale, n° 35, septembre-octobre 1976, 168 p..
- Education Permanente*, « Les incertitudes de l'évaluation », Paris, n° 41, décembre 1977, 113 p.
- Education Permanente*, « Supports pédagogiques », Paris, n° 52, mars 1980, 157 p.
- Education Permanente*, « Chômage et formation, I, II », Paris, n° 57 et 58, mars, juin, 1981, 128 p., 127 p.
- Education Permanente*, « L'autoformation », Paris, n° 78-79, juin 1985, 210 p.
- Education Permanente*, « La recherche en formation », Paris, n° 80, septembre 1985, 171 p.
- Education Permanente*, « Reconnaître et valider les acquis », Paris, n° 83-84, juin 1986, 160 p.
- Education Permanente*, « L'approche par les objectifs en pédagogie », Paris, n° 85, octobre 1986, 175 p.
- Education Permanente*, « Apprendre par l'expérience », Paris, n° 100-101, 190 p.
- Education Permanente*, « Bilan et orientation », Paris, n° 108, 109, 110, septembre 1991, mars 1992, 231 p., 366 p.
- Education Permanente*, « L'autoformation en chantier », Paris, n° 122, 256 p.
- DURAND, J.P., WEIL, R., *Sociologie contemporaine*, Paris, Editions Vigot, 1989, 644 p.
- DURKHEIM, E., *Education et Sociologie*, Paris, PUF, 1980 (4e éd., Edition originale Félix Alcan, 1922), 136 p.
- DURKHEIM, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1987 (première édition : 1937), 149 p.
- DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A., *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, 233 p.
- ELGAH HOUDI, N., *Les Sciences de l'Education : histoire, public, stratégies d'utilisation de l'offre*, DEA, Université des Sciences et techniques de Lille I, juin 1989, 73 p.

- ENGELS F., *Ludwig Feuerbach et la fin de la philosophie classique allemande*, IV, Paris, Ed. Sociales, 1945, 47 p.
- FAVRET-SAADA, J., *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*, Gallimard, 1977, 332 p.
- FERREOL, G. et alii, *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Armand Colin, 1991, 300 p.
- FERREOL, G., *Méthodologie des sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 1993, 192 p.
- FERREOL, G., NORECK, J.P., *Introduction à la sociologie*, Paris, Armand Colin, 1989, 332 p.
- FERRY, G., BLOUET-CHAPIRO, C., *Le psychosociologue dans la classe*, Paris, Dunod, 1984, 118 p.
- FERRY, G., *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, Sciences de l'Éducation, 1983, 112 p.
- FOULQUIE P., *La dialectique*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, n° 363, 1962, 128 p.
- FREIRE, P., *L'éducation. Pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971, 154 p.
- FREIRE, P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974.
- FREINET C., *L'école moderne française*, Montmorillon, Ed. Rossignol, 1945.
- FREINET C., *Les dits de Mathieu*, Neufchâtel et Paris, Delachaut et Niestlé, 1949.
- FREUND, J. *Sociologie de Max Weber*, Paris, PUF, 1966, 256 p.
- GAULEJAC, V. De, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes, 1987, 306 p.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B., *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Armand Colin, Coll. U, 1978, 301 p.
- GHIGLIONE, R., BEAUVOIS, J.L., CHABROL, C., TROGNON, A., *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Dunod, 1980, 162 p.
- GILLET, P., « Pratiques éducatives et sociétés ; Quand le praticien se mêle de théorie », dans *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p.
- GIROD, R., *Politiques de l'éducation, L'illusoire et le possible*, Paris, PUF, 1981, 263 p.
- GIROD, R., *Les inégalités sociales*, Paris, PUF, Que sais-je ?, N 2154, 1984, 127 p.
- GOLDMANN, L., *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard, Idées, 1970.
- GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1, « La présentation de soi », Tome 2, « Les relations en public », Paris, Editions de Minuit, 1973, 252 p.
- GOFFMAN, E., *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit, 1987, 277 p.
- GOYETTE, G., VILLENEUVE, J. et NEZET-EGUIN, C., *Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Bilan d'une expérience*, P.U.Q, Québec, 1984, 237 p.
- GOYETTE, G., LESSARD-HEBERT, M., *La recherche-action, ses fonctions, ses fondement et son instrumentation*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 1987, 204 p.
- GRAFMEYER, Y., JOSEPH, I., *L'école de Chicago, naissance de l'Ecologie urbaine*, Paris, Aubier, 1984, 378 p.
- GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1986, 7e édition, 1104 p.
- GREVET, P., *Besoins populaires et financements publics*, Économie et Politique, Éditions Sociales, Paris, 1976, 542 p.

- GUICHARD, J., *Identité, scolarité, projet. L'école et la formation des intentions d'avenir*, Synthèse présentée à l'Université de Lille III, en vue d'obtenir une habilitation à diriger des recherches, Automne 90, document ronéotypé, 218 p.
- GURVITCH, G., *Dialectique et sociologie*, Paris, Flammarion, coll. « Science », 1962, 312 p.
- GUSDORF, G., *Pourquoi des professeurs ?*, Paris, Payot, 1966, 247 p.
- HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 7e édition 1988 (1e édition 1979), 200 p.
- HARNECKER M., *Les concepts élémentaires du matérialisme historique*, Bruxelles, éd. Contradictions, 1992, 320 p.
- HASSENFORDER, J., *L'innovation dans l'enseignement*, Tournai, Casterman, 1972, 144 p.
- HEDOUX, J., *Guide méthodologique en formation*, en cours de publication aux Editions Lamarre, Paris, 1995-1996, env. 500 p.
- HERMINE, S., *Les Sciences de l'Education. Publics, objectifs, méthodes et moyens. Essai d'analyse historique et prospective*, Thèse de IIIe cycle sous la direction de Snyders, Paris, 1978.
- HERPIN, N., *Les sociologues américains et le siècle*, Paris, PUF, 1977, 179 p.
- HESS, R., *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF, Le Sociologue, 1981, 211 p.
- HESS, R. et A. SAVOYE, (ouvrage collectif sous la direction de), *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Ed. Méridiens Klincksieck, Paris, 1988, 279 p.
- HOOKE S., *Pour comprendre Marx*, Paris, Gallimard, 1936, 159 p.
- HOSTE-VERSPIEREN, M.R., « Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Education », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 5, 1985, 122 p.
- HUGON, M.A., SEIBEL, Cl., *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p.
- HUMBERT, C., MERLOT, J., *L'enquête conscientisante*, Paris, INODEP, L'Harmattan, 88 p.
- ILLITCH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, Points, 1980, 220 p. (1e édition : 1971).
- I.N.R.P., *Colloque Recherches impliquées, Recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p.
- ISAMBERT-JAMATI, V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970, 400 p.
- ISAMBERT-JAMATI, V., *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984, 185 p.
- ISAMBERT-JAMATI, V., *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leur réforme*, Paris, Editions Universitaires, 1990, 233 p.
- JODELET, D., sous la direction de, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 1991, 424 p.
- KANT, E., *Réflexion sur l'éducation*, Traduction, Philosenko, Paris, Vrin, 1966, 160 p.
- KARZ, S., *Théorie et Politique : Louis Althusser*, Paris, Fayard, 1974.
- KOSIK, K., *La dialectique du concret*, Paris, éd. F. Maspéro, 1970.
- LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, P.U.F, 1947, 5ème édition augmentée, 1280 p.

- LANDSHEERE, G. de, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin-Bourrelrier, 4e édition, 1976, 403 p.
- LANDSHEERE G., de, *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986, 400 p.
- LANGOÛET, G., *Technologies de l'éducation et démocratisation de l'enseignement : méthodes pédagogiques et classes sociales*, Paris, PUF, 1982, 185 p.
- LANGOÛET, G., *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF, 1985, 280 p.
- LAPASSADE, G., *L'analyseur et l'analyste*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- LAPASSADE; G., *L'arpenteur. Une intervention sociologique*, Epi, 1971, 141 p.
- « La recherche et l'action pédagogique », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 217, octobre 1983.
- « La recherche-action : enjeux et pratiques », *Revue Internationale d'Action Communautaire*, 5/45, printemps 1981.
- « La recherche-action », *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983.
- La recherche-action : approches opératoires et coopératives*, Université Coopérative internationale, Réseau des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, Dijon, 17-19 mai 1982. Actes publiés en décembre 1985.
- LE BOTERF, G., *L'enquête participation en question*, Théories et pratiques de l'Education Permanente, Paris, 1981, 391 p.
- LEFEBVRE, H., *Sociologie de Marx*, Paris, PUF, 1976 (3e édition ; 1e édition : 1966), 176 p.
- LEFEBVRE, H., *le retour de la dialectique : 12 mots-clefs pour le monde moderne*,
- LEFEBVRE H., *A la lumière du matérialisme dialectique : I. Logique Formelle, logique dialectique*, Paris, Ed. Sociales, 1ère éd. 1947, 3ème éd. Messidor Ed. Sociales, 1982, 296 p.
- LEGER, A., TRIPIER, M., *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Les Méridiens Klincksieck, 1986, 206 p.
- LEGRAND, L., *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977, 293 p.
- LÉNINE, *Oeuvres*, Paris, Éditions sociales, Moscou, Éditions du Progrès, 1969, t. 42.
- LEON, A., *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, 1983, 207 p.
- LESNE, M., *Modes de travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, l'Educateur, 1977, 185 p.
- LESNE, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, 238 p.
- LESNE, M., MINVIELLE, Y., *Socialisation et Formation*, Paris, Païdeia, 1990, 237 p.
- LEWIN, K., « Experiments in social space », *Harvard educational review*, 9, n° 1, 1938, pp. 21-32.
- LEWIN, K., *Psychologie dynamique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1964.
- LIU, M. *la recherche-action dans les Sciences de l'Homme : portée, limites et perspectives*, Thèse présentée pour le Doctorat d'Etat ès Lettres, septembre 1986, Fondation nationale des Sciences Politiques, Institut d'Etudes Politiques de Paris, Cycle supérieur de sociologie, Document ronéotypé, 569 p.
- LOBROT, M., *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.
- LOBROT, M., *Vers une science de l'éducation*, Paris, Imprimerie Morillé, 1968, 250 p.

- LOURAU, R., *L'illusion pédagogique*, Paris, Epi, 1969, 220 p.
- LOURAU, R., *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Paris, Epi, 1971.
- LOURAU, R., *le journal de recherche*, Paris, Ed. Méridiens Klincksieck, 1988, 270 p.
- MALGLAIVE, G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1981, 258 p.
- MALGLAIVE, G., *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, 1; 2. « Le fonctionnement des stages de formation alternée », décembre 1983, 176 p. 3. « Fonctionnement du dispositif et stratégies des jeunes », avril 1985, 412 p., Ministère de la Formation Professionnelle, édité par l'ADEP.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes*, PUF, 1990, 280 p.
- MARC, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Francfort/M, Nancy, New-York, Peter Lang, 1984, 235 p.
- MARMOZ, L., *Les sciences de l'éducation en France*, Issy-les-Moulineaux, Ed. EAP, 1988, 115 p.
- MEIGNANT, A., *L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles*, Paris, La Haye, Mouton, 1972.
- MEIRIEU, Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, les Editions ESF, 4e éd., juillet 89, 189 p.
- MEIRIEU, Ph., *L'école mode d'emploi ; des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, Les éditions ESF-4ème édition (1ère éd 1985), 1989, 174 p.
- MERLO, J., « Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire », Paris, I.N.O.D.E.P., L'Harmattan, 1982.
- MIALARET, G., *Les Sciences de l'Education*, Paris, PUF, 1976, 128 p.
- MIALARET, G., « Réflexions personnelles sur les Sciences de l'Education à l'aube du 3ème millénaire », *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, n° 4, 1982.
- MORIN, E., *La responsabilité du chercheur face à la société et à l'homme. Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1982.
- MOSCOVICI, S., *Psychologie des minorités actives*, PUF, 1979, 275 p.
- MUCCHIELLI, R., *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, ESF, 1974.
- NOVAO, A., *Le temps des professeurs*, Lisbonne, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 volumes, 1987, 938 p.
- NOT, L., *Les pédagogies de la connaissances*, Toulouse, Privat, coll. « Sciences de l'homme », 1979, Ed. mise à jour 1988, 360 p.
- NOT L., *Les Sciences de l'Education en France. Histoire et réalités*, Paris, EAP, 1984, 115 p.
- NOT L., *Une science spécifique pour l'éducation ?* (sous la direction de), Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail, Série A, Tome 26, 1984, 292 p.
- NOT, L., *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*, Toulouse, éd. Privat, coll. « Sciences de l'homme », nouvelle édition 1991, 138 p.
- PAIN, A., *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1990, 256 p.
- PASSERON, J. Cl., *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- PAUGAM, S., *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, 2e édition 1993, 254 p.

- PENSEE* (La), « Besoins et consommation », n° 180, avril 1975, 194 p.
- PERETTI, A. de, *Du changement à l'inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux*, Paris, Dunod, 1981, 248 p.
- PERRENOUD, P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Paris, Librairie Droz, 1984, 326 p.
- PERRENOUD, P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994, 254 p.
- PIAGET, J., *Psychologie et pédagogie*, Paris, Gonthier, 1935.
- PINEAU, G., *Education ou aliénation permanente ?*, Montréal, Dunod, 296 p.
- PINEAU, G., MARIE-MICHELE, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, 1983, 419 p.
- PINEAU, G., *Les combats aux frontières des organisations*, Montréal, Editions Sciences et Culture, INC, 287 p.
- PLAISANCE, E., *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, perspectives de recherche 1950-1990*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1992, 244 p.
- POLIAK, C.F., *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, 1992, 253 p.
- POSTIC, M., *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.
- POSTIC, M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1988, 311 p.
- POUJOL, G., *L'éducation populaire, histoire et pouvoirs*, Paris, Editions ouvrières, Collection Politique sociale, 1981, 225 p.
- POUR*, « L'analyse sociologique des organisations », Toulouse, Privat, n° 28.
- POUR*, « Les associations : problèmes actuels, bénévoles, militants et professionnels », Toulouse, Privat, n° 59, mars-avril 1978, 98 p.
- POUR*, « La formation des publics de bas-niveaux de formation et de qualification », Paris, GREP, n° 65, mars-avril 1979.
- POUR*, « Les jeunes et le travail », Paris, GREP, n° 66, mai-juin 1979, 94 p.
- POUR*, « L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales », Toulouse, Privat, n° 83, mars-avril 1983.
- POUR*, « La recherche-action », Toulouse, Privat, n° 90, juin-juillet 1983, 98 p.
- POUR*, « L'évaluation au pouvoir », Paris, GREP, n° 107, juin-août 1986, 127 p.
- POUR*, « Illettrisme et exclusion sociale », Paris, n° 120, janvier-mars 1989, 150 p.
- PRATIQUES DE FORMATION*, « La reconnaissance des acquis : enjeux, terrains, pratiques », Paris, n° 14, décembre 1987, 118 p.
- Programme Régional de Formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés :*
- *Rapport Final 1987*, DEMUNTER, P., CAPELANI, C., MEBARKI, M., 127 p.
 - *Rapport final 1988*, CAPELANI, C., VERSPIEREN, M.R. sous la direction scientifique de P. DEMUNTER, 94 p.
 - *Rapport final 1989*, CAPELANI, C., ETTORI, G., VERSPIEREN, M.R., sous la direction scientifique de P. DEMUNTER, 127 p.

- *Rapport final 1990*, CAPELANI, C., DEMUNTER, P., HEDOUX, H., TARBY, A., 126 p.
- *Rapport intermédiaire 1987*, DEMUNTER, P., 68 p.
- *Rapport intermédiaire 1988*, DEMUNTER, P., CAPELANI, C., MEBARKI, M., VERSPIEREN, M.R., 55 p.
- *Rapport intermédiaire 1989*, DEMUNTER, P., ETTORI, G., VERSPIEREN, M.R..
- *Rapport intermédiaire 1990*, CAPELANI, C., sous la direction scientifique de P. DEMUNTER, 31 p.
- PROST, A., *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1970, 524 p.
- PROST, A., *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1982, 729 p. Tome IV de l'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.
- PROST, A., *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 224 p.
- PROST, A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, Sociologies, 1986, 206 p.
- PROST, A., *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992, 232 p.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988, 271 p.
- REVUE Internationale d'Action Communautaire*, « La recherche-action : enjeux et pratiques », Montréal, n° 5/45, printemps 1981, 194 p.
- REY J.M., *Des mots à l'oeuvre*, Paris, Aubier-Montaigne, 1974.
- ROMIAN H., *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, 253 p.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971, 293 p.
- SAINSAULIEU, R., *La démocratie en organisation*, Paris, Librairie des Méridiens, 1983, 272 p.
- SAINSAULIEU, R., *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, FNSP, 1987, 390 p.
- SANDOR, P., *Histoire de la dialectique*, Paris, Ed. Nagel, coll. Pensées, 1947, 250 p.
- SARTRE, J.P., « Critique de la raison dialectique », précédé de « Questions de méthodes », T. 1, *Théorie des ensembles pratiques*, Paris, Gallimard, 1960, nouvelle édition 1972.
- SARTRE, J.P., *Situations IX*, Paris, Gallimard, 1972, 369 p.
- SARTRE, J.P. *Questions de méthode*, Paris, Gallimard, Idées, 1967, 251 p. (NRF, 1960).
- SCOLASCH, P., *Les publics de la licence de Sciences de l'Education, 1983-1989, Caractéristiques sociales, résultats pédagogiques, analyse de fichier des inscrits*, Lille, Université de Lille I et Lille III, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, juin 1991, 150 p. et annexes.
- SEGRE, M., *Ecole, formation, contradictions*, Paris, Editions sociales, 1976, 254 p.
- SÈVE, L., *Marxisme et théorie de la personnalité*, Éditions sociales, Paris, 1975 (3e édition), 600 p.
- SEVE, L., *Une introduction à la philosophie marxiste*, Paris, Ed. Sociales, coll. Terrains, 1980, 3e édition 1986, 717 p.
- SIMON, P.J. *Histoire de la sociologie*, Paris, PUF, 1991, 524 p.
- SINGLY, F. De, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, 127 p.

- SNYDERS G., *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1975, 272 p.
- SNYDERS G., *Ecole, classe et lutte de classes*, Paris, PUF, 1976, 380 p.
- SCHIFF, M., *L'intelligence gaspillée*, Paris, PUF, 1982, 240 p.
- SCHWARTZ, B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973, 333 p.
- SCHWARTZ, B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977, 257 p.
- SCHWARTZ, B. *L'Insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Paris, La Documentation Française, 1981, 164 p.
- SCHWARTZ, B., *Moderniser sans exclure*, Paris, Editions La Découverte, 1994, 245 p.
- SUSI, F., *I Bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Milano, 1988.
- TANGUY, L. et al, *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française, 302 p.
- TARBY, A., *L'incontournable relation formation et droit*, Paris, Bruxelles, Contradictions, L'Harmattan, 384 p.
- TERROT, N., *Histoire de l'Education des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983, 307 p.
- TOURAINÉ, A., « Mouvements sociaux d'aujourd'hui », *Acteurs et analystes*, débats dirigés par A. Touraine, Paris, les Ed. Ouvrières, coll. Economie et humanisme, 1982, 263 p.
- TOURAINÉ, A., *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984, 350 p.
- VAUDIAUX, J., *La formation permanente, enjeu politique*, Paris, Armand Colin, 1974.
- VERHAEGEN, B., *Introduction à l'Histoire immédiate, Essai de méthodologie qualitative*, Gembloux-Bruxelles, Duculot, 1974, 200 p.
- VERNIERS, C., « L'action collective de formation à Marchienne », Bruxelles, *Contradictions*, n° 21, 1979.
- VERNIERS C., « La qualification sociale, un nouveau besoin de formation », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, 1985, 150 p.
- VERSPIEREN, M.R., *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, Paris, Contradictions, L'Harmattan, 1991, 396 p.
- VON BERTALANFFY, L., *Théorie générale des systèmes*, traduction française, 2ème éd., Paris, Dunod, 1980, 298 p.
- WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965.
- WEBER, M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1964, 322 p.
- WEBER, M., *Le savant et le politique*, Paris, Plon, coll. 10/18, 1990 (1ère édition), 125 p.

1.2 Les articles théoriques, méthodologiques et techniques

- ANSELME, M. et PERALDI, M., « Recherche-action et intervention urbaine : l'expérience du CIRFISE à Marseille », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 34-35.

- ARDOINO, J., « La recherche-action : alternative méthodologique ou épistémologique », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., p. 78-80.
- ASTOLFI, J.P., « Caractérisation de deux moments dans une pratique de recherche-action, cité par Cl. SEIBEL, « Le statut scientifique de la recherche-action », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 57-74.
- BARBIER, J.M., « Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation », *Education Permanente*, n° 80, septembre 1985, pp. 103-123.
- BARBIER, J.M., LESNE, M., « Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins : les modes de détermination des besoins en formation », Paris, *Pour*, n° 46, 1976, pp. 51-64.
- BAREL, Y., « Les avatars du clerc militant », Paris, *Connexions*, n°43, 1984, pp. 99-115.
- BARRE-de MINIAC, Ch., « De l'innovation à la formation », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185p., pp. 130-132.
- BATAILLE, M., « Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 pp. 125-126.
- BERCOVITZ, A., « Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques d'une intervention visant la formation générale et continue du personnel d'une entreprise industrielle, *Bulletin de Psychologie*, XX, n° 257, 1967, pp. 912-920.
- BERCOVITZ, A., « Une entreprise, la formation et un conseiller extérieur », *Education permanente*, n° 7, 1970, pp. 89-114.
- BLIGNIERES-LEGERAUD, A. de, « 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 », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 36-40.
- BOURDIEU, P., SAINT-MARTIN, M. De, « Les catégories de l'entendement professoral », Paris, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 3, mai 1975, pp. 68-93.
- BOURDONCLE, R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 4, janvier-mars 1991, pp. 73-93.
- BOUTINET, J.P. et al, « Projet, formation-action », Paris, *Education Permanente*, n° 86 et 87, décembre 1986, mars 1987, 150 et 165 p.
- BRAMS, L., « Programmation de recherche et recherche-action », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 41-43.
- CANTER-KOHN, R. , « Repenser les rapports entre recherche et formation des instituteurs », Paris, *L'Ecole et la Vie*, n° 8, mai 1982, pp. 1-10.
- CANTER-KOHN, R., « L'implication, matériau clé des sciences du comportement », *Colloque de l'A.E.C.S.E., Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation*, 16-18 septembre 1983, volume annexe, pp. 230-235.
- CANTER-KOHN, R., « L'observation chez les chercheurs et le praticien », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 68, juillet-août-septembre 1984, pp. 104-117.

- CANTER-KOHN, R., « Qui a le droit de dire quoi et dans quelles conditions ? », *Du discours à l'action, Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, pp. 236-244.
- CAROZZI, J. dans GOGUELIN, P. et alii, *La formation psychosociale dans les organisations*, Paris, PUF, 1971, pp. 80-106.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, L., *Innovation et connaissance : réflexions sur la notion de recherche-action, Individualiser la formation. Une recherche-action collective*. I.N.R.P., D.P. 5, Séminaire National de Montrouge, 12-13 décembre 1985, 1986, pp. 189-199.
- CHOBAX, J., « Etude de la relation éducative. Quelques réflexions méthodologiques », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° XIII-1, 1972.
- COMITI, Cl., « Pour un développement simultané et interactif de recherches fondamentales et de recherches-actions-formation », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, 1988, 185 p., p. 84-87.
- COUELLE, C., « Formation-Thérapie, Incidents de frontière », février-mars 1994, texte à paraître, 17 p.
- DELORME, Ch., « Les acquis et les effets de recherches-actions », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 133-137.
- DEMAILLY, L., « Contribution à une sociologie des pratiques éducatives », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° XXVI-1, janvier-mars 1985, pp. 96-119.
- DEMUNTER, P., « Les aléas d'un projet d'université au service des travailleurs : l'Université Ouverte de Charleroi », Bruxelles, *Contradictions*, n° 21, 1979, pp. 27-48.
- DEMUNTER, P. et VERNIERS, C., *L'action collective de formation : une pratique éducative en milieu ouvrier*, Bruxelles, Editions Contradictions, Collection « Le district socio-éducatif et culturel », n° 4, 1982, pp. 423-43.
- DEMUNTER, P., « Recherche participante ou recherche-action de type stratégique. Analyse d'un cas : l'évaluation du Programme Régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 63-72.
- DEMUNTER, P., « Une recherche-action de type « stratégique » - la FUNOC », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, 1987, p. 97-108.
- DEMUNTER, P., *La Recherche Scientifique Populaire, un projet expérimental à caractère novateur*, Rapport de réalisation, Charleroi, 31 mars 1987.
- DEMUNTER, P., « Recherche participante ou recherche-action de type stratégique ? », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 63-72.
- DEMUNTER, P., « Une recherche-action de type « stratégique » : la FUNOC », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 97-108. DEMUNTER, P., « Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation », Bruxelles, Paris, *Contradictions*, Contradictions/L'Harmattan, n° 76, 1994, pp. 83-104.
- D'HALLUIN, Ch et POISSON, D., « A propos d'une recherche sur l'enseignement des mathématiques », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 45-51.
- DIND, D., « La recherche-action en question », Québec, *Revue internationale d'action communautaire*, n° 5/54, 1981, 202 p., pp. 62-67.

- DOMINICE, P., « L'ambiguïté des universitaires face à la recherche-action » *Revue Internationale d'action communautaire*, printemps 1981, vol. 5, n° 45, pp. 51 à 57.
- DUBAR, C., (dir), *Les retombées culturelles d'une A.C.F.*, Lille, Université de Lille I, CUEEP, janvier 1979, 188 p., pp. 163-182.
- DUBET, F., WIEVORKA, M., « L'intervention sociologique », *Revue Internationale d'action communautaire*, 5/45, printemps 1981, pp. 115-122.
- DUBOST, J., « La question de la spécificité des recherches-actions selon les champs », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 44-46.
- DUFOUR, J.M., « La communication et la transférabilité des acquis de la recherche-action, en formation », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 138-141.
- DUMAS, M., « Prospectives et orientations de la recherche-action », Chicoutimi, UQAC, *Actes du Colloque recherche-action*, octobre 1981, pp. 226-231.
- DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », Paris, *Education Permanente*, n° 44, octobre 1978, pp. 4-14.
- DUMAZEDIER, J., « Un échec scolaire caché », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 77, octobre 1986, pp. 57-60.
- Educations, *Autoformations*, Villeneuve d'Ascq, n° 2, pp. 25-61.
- ENRIOTTI, S., « Face à la crise ; la C.R.I.S.E. (création, recherche, innovation et systèmes éducatifs) », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 89, juillet-août 1987, pp. 45-46.
- ENRIQUEZ, E., « Eloge de la psychosociologie », *Connexions*, n° 42, 1983, pp. 113-133.
- ENRIQUEZ, E., « L'approche psychosociologique : explication, implication, interprétation », dans *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p., pp. 36-49.
- ETEVE, C., « Les sciences de l'éducation à Lille. Des étudiants en licence, maîtrise, DEA témoignent », seconde partie de : « De quelques usages pédagogiques des Sciences de l'Éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 79, avril-juin 1987, pp. 105-111.
- FALIU, A. et G. TITTELEIN, « L'action A.N.F.H., le « Voeu 100 », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 19-27.
- FILLIOUX, J.C., « Le processus enseigner-apprendre et la recherche en Sciences de l'Éducation », dans *Orientations*, n° 37, janvier 1971.
- FORQUIN, J.C., « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », Paris, INRP, *Perspectives Documentaires*, n° 5, 1985, pp. 31-70.
- FOUCAMBERT, J., « Rapport à l'écrit dans l'entreprise : Étude de cas », in *Enjeux et aspects stratégiques de la formation d'adultes au regard des mutations de notre société*, Actes du Colloque des 18 et 19 juin 1992, FUNOC, pp. 79-85 ; p. 85.
- FRANCK, P., « Recherche-action ou connaissance par l'action ? Quelques points de repère et trois positions de principe », in *Revue Internationale d'Action Communautaire*, « La recherche-action : enjeux et pratiques », Montréal, n° 5/45, printemps 1981, 194 p., pp. 160-165.
- FRANK, R., « Recherche-action ou connaissance pour l'action ? Quelques points de repère et trois positions de principe », *Revue Internationale d'action communautaire*, vol. 5, n° 45, 1981, pp. 160-165.

- FRIEDBERG, E., « L'analyse sociologique des organisations », *Pour*, n° 28, nouvelle édition remise à jour, 1988, 126 p.
- GAUTHIER, F., GOURVIL, J.M. et al., « Présentation », *Revue Internationale d'action communautaire*, vol. 5, n° 45, 1981, pp. 7-9.
- GILLY, M., « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (Resp), Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 1991, pp. 363-386.
- GRAWITZ, M., « L'« action-research » ou recherche active et l'intervention psychosociologique », in *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 1979, pp. 921-974.
- GRELL, P. et A. WERY, « Problématiques de la recherche-action », Montréal, *Revue Internationale d'Action Communautaire (RIAC)*, *La recherche-action, enjeux et pratiques*, n° 5/45, printemps 1981, pp. 123-130.
- GUIGOU, J., « Critique de l'analyse systémique des actions de formation », in *Education Permanente*, janv.-fév. 1973, pp. 117-146.
- HAMELINE, D., « Formuler des objectifs pédagogiques : modes passagères ou voie d'avenir ? », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 148-149.
- HAMELINE, D., « Le praticien, l'expert et le militant », dans *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p., pp. 80-101.
- HEDOUX, J., « Culture populaire et autoformation en pays minier », Paris, *Education Permanente*, n° 78-79, juin 1985, pp. 169-185.
- HEDOUX, J., « Des publics et des non-publics de la formation d'adultes. L'accès à l'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° XXIII, 1982, pp. 253-274.
- HEDOUX, J., « Les sciences de l'éducation à Lille : les usages pédagogiques d'une UC de licence », (première partie de : « De quelques usages pédagogiques des Sciences de l'Éducation »), Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 76, juillet-septembre 1986, pp. 109-116.
- HEDOUX, J., « Recherches-actions, Différences et convergences », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 5-12.
- HEDOUX, J. « Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, pp. 15-65.
- HESS, R., « Histoire et typologie de la recherche-action », Paris, *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983, pp. 9-16.
- HOFFMAN, P., « Première généralité : essai », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, novembre 1995, n° 26, pp. 101-138.
- IVANOVIC M., SOMMER M., « Recherche-action et changement social : une expérience de collaboration entre des chercheurs et des militants retraités », Montréal, *Revue Internationale d'action communautaire*, printemps 1981, 5:45, pp. 131-140.
- JARROSSON, B., « Le quatuor des épistémologues », Paris, *Sciences et Avenir*, novembre 1992, pp. 78-81.
- JOLY, B., « Quelques remarques épistémologiques à propos de la recherche-action », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, décembre 1987, n° 9, pp. 13-18.
- JOLY, B., « Nouvelles remarques épistémologiques sur la recherche-action », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, novembre 1995; ,° 26; pp. 5-22.

- JOBERT, G., « De la pratique à la théorie et retour », Paris, *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 15, 1988, pp. 39-53.
- LAPASSADE, G., « Recherche-action externe et recherche-action interne » in « Pratique de Formation (analyses), recherche-action et formation, le travail de terrain », *Éducation Permanente*, Université de Paris VIII, n° 18, déc. 1989, pp. 17-41.
- LE BOTERF, G., « Réflexion sur l'enquête-participation », Paris, *Éducation Permanente*, n° 3, juillet-sept. 1969, pp. 101-117.
- LE BOTERF, G., « Les interventions sociopédagogiques dans les institutions éducatives », Paris, *Revue française de Pédagogie*, n° 26, janvier-février-mars, 1974, pp. 5-11.
- LE BOTERF, G., « La recherche participative. Propositions et réflexions méthodologiques », Paris, *Éducation Permanente*, n° 53, juin 1980, pp. 21-46.
- LECLERCQ, V., « Les rapports théorie/pratique, recherche/action dans une démarche de recherche en éducation de base des adultes », Lille, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 26, novembre 1995, pp. 23-38.
- LEGER, A., « Participer ou objectiver ? », in *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, M. Anne HUGON, Cl. SEIBEL, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, coll. Pédagogies en développement, pp. 88-91.
- LEGRAND, L., « La recherche en éducation », M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 47-48.
- LEON, A., « L'avenir des sciences de l'éducation », Paris, *L'Éducation*, 21 janvier 1971, pp. 16-17.
- LERBET, G., « Formation permanente, recherche-action et développement de la personne », Paris, *Bulletin de psychologie*, tome XXXIV, n° 348, 1980-1981, pp. 97-110.
- LESEMAN, F. et al., « Éducation populaire, culture et pouvoir », Montréal, *Revue Internationale d'action communautaire*, 1979, n° 2/42.
- LEVY, A., « La recherche-action, une autre voie pour les sciences humaines ? », dans *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, 406 p., pp. 50-68.
- LOBROT, M., « L'implication », in *Colloque de l'A.E.C.S.E., Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation*, 16-18 septembre 1983, volume annexe, pp. 235-239.
- LOURAU, R., « Genèse du concept d'implication », Paris, *Pour*, n° 88, mars-avril 1983, pp. 14-18.
- LOURAU, R., « Analyse des implications et critique de la science », *Colloque de l'A.E.C.S.E., Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation*, 16-18 septembre 1983, volume annexe, pp. 237-240.
- MALGLAIVE, G., « Défense et illustration du cours magistral », Paris, *Éducation Permanente*, n° 39-40, octobre 1977, pp. 63-121.
- MALGLAIVE, G., WEBER, A., « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, octobre-décembre 1982, pp. 17-27.
- MEBARKI, M., « Étude pour un développement local intégré dans le triangle Lens-Hénin-Carvin : quelle recherche ? », Lille, *Les Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 53-61.
- MEIRIEU, Ph., « Les acquis de la recherche-action : rigueur et pertinence », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 142-145.

- MEISTER, A., « Quelques doutes à propos de la recherche-action, Montréal, *Revue Internationale d'action communautaire*, 5/45, printemps 1981, pp. 186-189.
- MICHELAT, G., « Sur l'utilisation de l'entretien semi-directif en sociologie », Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XVI, 1975, pp. 229-247.
- MINVIELLE, Y., « Recherche-action et formation des adultes (enjeux et spécificités) », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, pp. 53-54.
- MLEKUZ, G., « Petit courrier de la mémoire et du coeur », Paris, *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983, pp. 55-58.
- MOSCOVICI, S., « Psychologie des représentations sociales », *Cahiers Vilfredo Pareto*, n° 14, 1976, pp. 409-416.
- PALMADE, G. *Les méthodes actives. L'orientation psychosociologique en pédagogie*, doc de travail, INFA, 1967.
- PAUL, J.J., « Note de synthèse : les analyses françaises de la relation formation emploi », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, octobre-décembre 1984, pp. 65-98.
- PERRENOUD, Ph., « Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action », in M.A. HUGON, Cl. SEIBEL, *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, 185 p., pp. 98-104.
- PETIT, B., « Recherche-action coopérative et formation d'adultes », Paris, *Pour*, n° 90, juin-juillet 1983, pp. 80-87.
- PINEAU, G., « Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux », Paris, *Education Permanente*, Paris, n° 80, septembre 1985, pp. 147-158.
- POUJOL, G., « Education populaire et méthodes pédagogiques (1865-1900) » Paris, *Education Permanente*, n° 62-63, pp. 67-79.
- POURTOIS, J.P., « Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 2, n° 3, Université de Caen, septembre 1981, pp. 39-58.
- RAPOPORT R.N., « Les trois dilemmes de la recherche-action », Paris, *Connexions*, n° 7, 1973, pp. 115-131.
- Revue Française d'Administration Publique*, « L'évaluation en question », Paris, Institut International d'administration publique, n° 66, avril-juin 1993, pp. 183-317.
- Revue Française de Pédagogie*, « Autoformation », n° 102, janvier-mars 1993, pp. 5-67.
- RHEAUME, J., « La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? », *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, n° 1, avril 1982, 1, pp. 43-50.
- SAINT ARNAUD, Y., « Un nouveau discours de la méthode », Paris, INRP, *Formation*, n° 11, 1992, pp. 9-31.
- STEFFEN, M., « Recherche-action : à quelle condition peut-elle aboutir à une transformation de la perception des problèmes chez les acteurs sociaux », Montréal, *Revue Internationale d'Action Communautaire*, n° 5/45, printemps 1981, pp. 89-97.
- TANGUY, L., « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XXIV-2, 1983, pp. 227-254.

- TERRAIL, J.P., « De quelques histoires de transfuges », Paris, *Société Française*, n° 17, octobre-décembre 1985, pp. 32-43.
- VALDELIEVRE, V., « JAVINO : une recherche-action ou « Acteurs, encore un effort si vous voulez être praticiens-chercheurs » », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 73-83.
- VERSPIEREN, M.R., « Recherche-action : Insertion/réinsertion de jeunes Algériens (avril 1985-avril 1988) », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 9, décembre 1987, pp. 85-95.
- VERSPIEREN, M.R., « Enseigner la recherche-action de type stratégique », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 26, pp. 85-100.
- VUILLE, M., « La recherche-action : une pratique nouvelle ou comment s'impliquer autrement dans une recherche sur les plans personnel, professionnel et institutionnel ! », Montréal, *Revue Internationale d'Action Communautaire*, « La recherche-action : enjeux et pratiques », n° 5/45, printemps 1981, 194 p., pp. 68-73.
- WINDISCH, U., « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens », *Les représentations sociales*, Jodelet, D. (Resp), Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 1991, pp. 169-183.
- ZUNIGA R., « La recherche-action et le contrôle du savoir », Montréal, *Revue Internationale d'action communautaire*, vol. 5, n° 45, printemps 1981, pp. 35-44.

2. Les ouvrages, numéros spéciaux de revues et articles concernant les formateurs d'adultes et leur formation

Comme précédemment, on distinguera les ouvrages et numéros de revues des articles.

2.1 Les ouvrages, numéros de revues concernant les formateurs d'adultes et leur formation

- ABALLEA, F., AUCLAIR, E., LEPAGE, J., *Evaluation des stages de préparation à l'emploi des jeunes de 16 à 25 ans (1986-1987), Etude qualitative approfondie*, Paris, FORS, 1987, 108 p.
- Actes du Colloque : L'évolution des métiers de la Formation Continue, des années 1970 à l'an 2000*, 13 et 14 octobre 1993, Lille, Délégation académique à la Formation Continue, Actes du colloque, février 1994, 192 p.
- A.C.U.C.E.S., I.N.F.A., *Une unité expérimentale de formation des animateurs de l'A.C.U.C.E.S.*, Nancy, juillet 1974, 44 p.
- A.D.E.P., *La formation de formateurs enseignants*, Paris, ADEP, octobre 1976, 38 p.
- A.D.E.P., *La formation des formateurs et les universités*, Paris, Etude réalisée pour la Délégation à la Formation Professionnelle, 1982, 20 p. + annexes.
- A.D.E.P., *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ?*, Paris, ADEP, juillet 1983, 44 p.
- A.F.P.A., *La formation des formateurs : l'expérience de l'AFPA*, Paris, Education Permanente Editions, 1989, 172 p.
- A.F.P.A., *La formation de formateurs : organisations et pratiques en cours...*, Montreuil, AFPA, 1991, 256 p.
- A.F.P.A., *Métiers de la formation : professionnaliser les acteurs. Etat des lieux*, Montreuil, AFPA, 1994, 146 p.
- ALANIS-HUERTA, A., *La formation des formateurs : une alternative de recherche en éducation : l'intégration et la formation de l'équipe pluri-disciplinaire*, Caen, Université de IIIe cycle, 1984, 290 p.
- ALLOUCHE-BENAYOUN, J., PARIAT, M., *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Toulouse, Privat, 231 p.
- ALVARENGA, A., COLLOT, A., HIGELE, I., *Deuxièmes rencontres universitaires de formation de formateurs diplômantes*, des 20-21-22 avril 1988, Nancy, CUCES, ronéo, 26 p. et annexes.
- ANDREUCCI, C., ANDRE, J.C., *Etude comparative des fonctions des enseignants en formation initiale et formation continue d'adultes*, Paris, INRP, juillet 1986, 200 p.
- ANDREUCCI, C., BOURDONCLE, R., *Les fonctions des enseignants en formation continue : étude comparative de leurs comportements d'accueil des élèves et des stagiaires*, Paris, INRP, 1984, 64 p. + annexes.
- A.P.E.C. (Association pour l'emploi des cadres), *La formation, quels métiers ? Formation, profils, postes, rémunération, évolutions*, Paris, Dunod-Bordas, 1984, 194 p.

- A3E (Association pour l'étude de l'emploi en Europe), Etude réalisée par CHANTELOUBE, J.P. et MAHE, M.C., *Les métiers de la formation. Qualifications et formation professionnelle*, Paris, 1984, 2 tomes, 151 p. + annexes et 96 p. + annexes.
- BAPST, C., *La formation des formateurs jeunes. Le dispositif mis en place par le ministère de la formation professionnelle, éléments de problématique*, Paris, ADEP, avril 1982, 26 p.
- BAPST, C., *L'éducation nationale et la formation de formateurs dans le cadre du dispositif jeunes*, Paris, ADEP, 1983, 33 p.
- BAPST, C., *Formation de formateurs programme 16-18 ans*, Paris, ADEP, 1984, 26 p.
- BAPST, C., BEAUVALLET-CAILLET, E., *Formation de formateurs en cours d'emploi. Action conduite par le département d'éducation permanente, université de Paris-Dauphine, janvier-juin 1983*, Paris, ADEP, 1983, 24 p.
- BAPST, C., BEAUVALLET-CAILLET, E., *Les programmes de formation de formateurs pour les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris, ADEP, 1982, 300 p.
- BAPST, C., BEAUVALLET, E., GUERIN, M., *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ?*, Paris, ADEP, décembre 1983, 62 p.
- BARBIER, J.M. (dir), VOLERY, L., *Rapport de l'étude de mise en place du dispositif de formation de formateurs de branches*, Paris, CNAM, 1986, 93 p.
- BEILLEROT, J., *Un stage d'enseignants ou la régression institutée*, Paris, Payot, 1977, 278 p.
- BENIGUI, N., *Enquête auprès des formateurs et organisateurs de formation économique*, Paris, ATP, CNRS, septembre 1975, 150 p.
- BESNARD, P. et LIETARD, B., *La formation continue*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que Sais-je ?, n° 1655, 126 p.
- BIZET, J.A. et RIGAUD, F., *Individualiser la formation. Une recherche-action collective*, texte établi par Séminaire national de Montrouge, I.N.R.P., D.P. 5, 12-13 décembre 1985, 1986, 234 p.
- BLACHE, M.J., *Contribuer à l'étude de la séduction dans la relation pédagogique entre adultes*, Paris, Université de Paris VIII, Thèse de 3e cycle de Sciences de l'Education, 1984.
- BORU, J.J., BARBIER, J.M. (dir), *Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance*, Centre de recherche sur la formation, Chaire de la formation d'adultes, Paris, Etude réalisée pour le CEDEFOP et la DFP, Juillet 1988, 95 p., tome annexes, avril 1988.
- BOURDONCLE, R., *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs (1970-1988)*, Paris, INRP, 1991, 190p.
- BOURGOIS-GERARD, Y., *Le diplôme universitaire de formation d'adultes. Du projet initial à l'homologation : 1973-1987. Analyse sociologique des publics : 1977-1986*, Lille, Universités de Lille I et Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, juin 1988, 104 p. + annexes.
- BOURGOIS, Y., HÉDOUX, J., « Les publics du DUFA de Lille, 1974-1987 », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, CUEEP-FCEP, n° 13, septembre 1989, 113p.
- BRAUN, A., *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Editions d'Organisation, 1989, 176 p.
- BRETON, J., FEUTRIE, M., HÉDOUX, J., MLEKUZ, G., RICHARDOT, B., *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation*, Lille, LASTREE, Université de Lille I, ADACFO de Sallaumines Noyelles-sous-Lens, décembre 1984, 389 p.

- CAILLET, E., BARBECHAT, E., *De la formation des formateurs aux multi-média. Séminaire de recherche-développement DFP-CNAM, Eurotecnet*, Paris, CNAM, Chaire de la formation d'adultes, Centre de Recherche sur la formation, janvier 1990, 68 p.
- CAPELANI, C., *Lire les pratiques d'évaluation*, Mémoire de DEA Sciences de l'Education, juin 1988, 71 p.
- CAPELANI, C., HÉDOUX, J., Actes du colloque : *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989, numéro spécial des *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, CUEEP-FCEP, juin 1990, 359 p. et annexes 51 p.
- CAPELANI, C., HÉDOUX, J., « Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise. Objectifs et modes d'évaluation », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 16, février 1990, 119 p.
- CAPELANI, C., DEMUNTER, P., HÉDOUX, J., TARBY, A., *Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés*, 1990, Lille, Laboratoire Trigone, USTL Lille-Flandres-Artois, janvier 1991, 126 p.
- CARDON, C.A. « Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 23, octobre 1993, 137 p.
- CASPAR, P., VONDERSCHER, J.M., *Profession : responsable de formation continue*, Paris, Editions d'Organisation, 1986, 213 p.
- CEDEFOP, *Dossier documentaire sur la formation de formateurs en France*, Berlin, 1988, 23 p.
- CEDEFOP, *Formation des formateurs : problématique et évolutions*, Luxembourg, Office des publications officielles de Communautés européennes, 1991.
- CEDEFOP, *Formation continue en entreprise et métiers de la formation en France*, Luxembourg, Office des publications officielles de Communautés européennes, 1991, 82 p.
- Centre d'Etude, de Recherche et de Conseil pour l'Animation et la Formation, *Les personnels de la formation*, Paris, 1979, 2 volumes.
- CFDT, *Formation. Des métiers qui bougent*, 3 fascicules, septembre 1987, 4 p., 20 p. et 8 p.
- Centre INFFO, *Formation de formateurs, répertoire des formations 1990*, Paris, Centre INFFO, 1990, 117 p.
- Centre INFFO, *Les métiers de la formation*, Paris, La Défense, Centre INFFO, Collection Guides techniques, 1995, 133 p.
- CEPREG, *Situations de formation : histoire d'une pratique*, Paris, Ed. Universitaires, 1974.
- CHAMBON, F., MURE, M.H., BARBIER, J.M., CASPAR, P., *Etude du dispositif de formation de formateurs « jeunes »*, rapport intermédiaire, Paris, CNAM, 1986.
- CHAMBON, E., MURE, M.H., *Le dispositif de formation de formateurs jeunes : cycles longs qualifiants pluri-annuels*, Paris, CNAM, 1987, 95 p. + monographie et annexes.
- CHARLON, E., DEMAILLY, L., FEUTRIE, M., VERMELLE, M.C., *Les organismes de formation en relation avec l'entreprise. Nouvelles organisations, nouveaux produits, nouvelles professionnalités*, Lille, Faculté de Sciences Economiques et Sociales, Lille I, CLERSE, 1994, 198 p.
- C.L.P. (Comité Liaison-Préformation), *Proposition d'un cursus pour un projet de qualification professionnelle des formateurs intervenant auprès des publics en difficulté d'insertion*, Paris, 1982.

- C.L.P. (Comité Liaison-Préformation), « Les associations et la qualification des formateurs », dossier conçu et réalisé par GARCIA, J., avec la collaboration de GAUTIER, P., DESENCLOS, F. et SELIER, M., *Courrier du CLP*, n° 27, juillet 1987, 80 p.
- COUFFINHAL, F., MONTLIBERT, O., *Quelques évolutions de l'offre de formation en Lorraine et leurs conséquences sur la qualification des formateurs*, Nancy, CUCES Universités, 1987, 107 p. + annexes.
- CREDIJ, *Appreneurs apprenant ou les vicissitudes de formés, de formateurs et de formateurs de formateurs. Recherche-action en APP*, étude réalisée par MIOCHE, A., LANE, P. et AUMONT, B., Rouen, 1989, 6 cahiers, 500 p.
- DARTOIS, C., *Une formation de formateurs expérimentale pour la formation des publics de bas niveau de connaissance de base*, étude réalisée pour le compte de la Délégation à la Formation Professionnelle et du Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, Paris, ADEP, 1987, 26 p. + annexes.
- DEBESSE, M., MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques*, Vol. 6, *Aspect sociaux de l'éducation*, Paris, PUF, 1974, 438 p. Vol. 8, *Education permanente et animation socio-culturelle*, Paris, PUF, 1978, 452 p.
- DECOURRIERE, L., *Les abandons en Maîtrise de Sciences de l'Education à Lille, Etre étudiant salarié à l'Université*, Mémoire de DEA suivi d'un projet de thèse, sous la direction de Mr. Le Chevalier, octobre 1994, 122 p..
- DE KETELE, J.M., CHASTRETTE, M., CROD, D., METTELIN, P., THOMAS, J., *Guide du formateur*, Bruxelles, Editions De Boeck, 1988, 254 p.
- DE LA ROSA VASQUEZ, *La formation des formateurs d'une entreprise de biens et services en informatique*, Paris, Université de Paris X, thèse de IIIe cycle, 1985.
- DEMUNTER, C., *Quelle formation pour les formateurs s'adressant à des publics faiblement scolarisés ?*, mémoire d'UC3, DUFA, Université Lille I-CUEEP, Lille III-FCEP, juin 1992, 86 p.
- DEMUNTER, P., *Réflexions sur la formation de formateurs et d'animateurs*, Charleroi, FUNOC, Note de recherche n° 198, 26/12/1979, 17 p.
- D'HALLUIN, Ch et POISSON, D., *Formation de formateurs. Innovation pédagogique*, Lille, CUEEP, 1988, 20 p.
- Documentation Française (la)*, « Quelle formation ? Quels formateurs ? », Paris, 1987, 152 p.
- DUBAR, C. et al., *Besoins de formation continue et crise économique*, Lille, Presses Universitaires de Lille, Cahiers du LASTREE, 1981, 203 p.
- DUBAR, C., *La formation professionnelle continue*, Paris, Editions La Découverte, 1985, 127 p.
- DUBAR, C., DUBAR, E., FEUTRIE, M., GADREY, N., HEDOUX, J., VERSCHAEVE, E., *L'autre jeunesse*, Lille, Presses Universitaires de Lille, Coll. Mutations Sociologie, 1987, 264 p.
- DUBS, M., ENJALBERT, M., *Les formateurs à l'économie*, Paris, Téma, 1974.
- DUBUS, A., *Les conseillers en formation continue sont-ils 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'Education, Université de Lille III, décembre 1980, 387 p.
- DUMONT, M., TOINARD, N., DELORME, C., (dir), *Contribution méthodologique à la lutte contre l'illettrisme : formation de formateurs*, Paris, UNAPEC/ICEP/CEPEC, s.d., 129 p.
- Education Permanente*, « La formation des formateurs », Paris, n° 12, octobre-décembre 1971, 207 p.

- Education Permanente*, « La formation est-elle un métier ? », Paris, n° 25, septembre-octobre 1974, 124 p.
- Education Permanente*, « Le savoir et les pédagogues », Paris, n° 39-40, octobre 1977, 180 p.
- Education Permanente*, « Le rapport au savoir », Paris, n° 47, janvier 1979, 127 p.
- Education Permanente*, « La formation des formateurs », Paris, n° 49-50, octobre 1979, 202 p.
- Education Permanente*, « Regard sur l'histoire de la formation d'adultes », Paris, n° 62-63, mars 1982, 195 p.
- Education Permanente*, « L'Education Permanente vingt ans après », Paris, n° 98, juin 1989, 198 p.
- Education Permanente*, « Spécial jeunes : les formateurs quoi de neuf ? », Paris, n° 74, juin 1984.
- Education Permanente*, « La recherche en formation », Paris, n° 80; septembre 1985, 171 p.
- Education Permanente*, « Projet, Formation-action », Paris, n° 86 et 87, décembre 1986, mars 1987, 160 p., 183 p.
- Education Permanente*, « L'audit de la formation », Paris, n° 91, décembre 1987, 157 p.
- Education Permanente*, « La formation continue des enseignants », Paris, n° 96, décembre 1988, 275 p.
- Education Permanente*, « Approche didactique en formation d'adultes », Paris, n° 111, juin 1992, 261 p.
- FALIU, A., MLEKUZ, G. et al., *Voeu 100, la formation des catégories C et D du personnel hospitalier*, Lille, ANFH, DAFCO-CAFOC, 1988, 3 tomes : 49 p., 68 p., 12 p., et annexes.
- FERRAND, J.L., *Eléments pour la construction d'un dispositif innovant de formation de responsable de formation dans un cadre régional. Etude préalable à la mise en place d'une formation de formateurs longue articulée sur le cycle FFPS du CNAM. Rapport final*, Paris, Etude réalisée pour la Délégation à la Formation Professionnelle, CNAM-C2F, 1988, 97 p.
- FEUILLETTE, I., *Le nouveau formateur*, Paris, Dunod, 1995, 144 p.
- FEUTRIE, M., *Les formateurs d'adultes dans la région Nord-Pas-de-Calais*, Lille, ORCEP-CUEEP, USTL, 1984, 82 p.
- Formation Professionnelle*, « Les formateurs », n° 13, décembre 1983, 64 p.
- FOUDRIAT, M., *La formation de formateurs dans les Universités*, Paris, Travaux et publications du Centre d'Education Permanente de l'Université de Paris I, n° 3, Publications de la Sorbonne, 1986, 129 p.
- FRANCESHI, D., « Formateurs, un autre rôle pour les cadres », *Usine nouvelle*, n° 39, septembre 1981.
- FREYNET, P., *Rapport sur le séminaire européen sur la formation de formateurs en alphabétisation d'adultes dans leur langue maternelle, Angers 11-15 mai*, Angers, CUFCO, Université d'Angers, 1987, 117 p.
- FREYNET, P. et al., *La méthodologie et les contenus de la formation des animateurs en alphabétisation et en éducation de base des adultes*, Compte-rendu des journées de travail des 1er, 2, 3 juillet 1988, Angers, Centre Universitaire de Formation Continue, 1988.
- FRITSCH, P., *L'éducation des adultes*, Paris, La Haye, Mouton, 1972, 176 p.
- FROMONT, A., *Le tutorat : espace de reproduction sociale ou espace de changement ?*, Lille, Université de Lille I et Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, octobre 1992, 106 p. et annexes

- GALVANI, P., *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs, le ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chronique Sociale, 170 p.
- GAMO-KUBA, M.O., *La formation des adultes. L'éducation permanente. La formation continuée* (20 années de points de vue, de repères et de débats à travers une tentative de présentation exhaustive de sommaires de revues reflet de l'univers de la formation d'adultes), Nancy, CUCES-Université, 1988, 144 p.
- GANAYE, C., *Le diplôme universitaire de formation d'adultes de Lille I et Lille III dans la région Nord-Pas-de-Calais 1987 - 1990 et évolutions de 1977 à 1990*, Université de Lille I et Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation, juin 1991, 153 p. + annexes.
- GARF, *Memento du responsable de formation*, Paris, 1985.
- GARF, *Séminaire national du GARF, huitième journées nationales, 2-3 juin*, Strasbourg, Paris, GARF, 4e trimestre 1983, 106 p.
- GOGUELIN, P., *La formation continue des adultes*, Paris, PUF, 1975, (4e édition), 194 p.
- GUIGUE-DURNING, M., *Les mémoires en formation : entre l'engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1995, 270 p.
- HEBRARD, P., *La place du formateur, représentations et réalités : contributions à l'analyse institutionnelle de l'éducation permanente*, Lille, Thèse de IIIe cycle, 1980.
- HEDOUX, J., VERSMERSCH, P., DELEDICQUE, M.G., NOEL, A. et C., *Des praticiens analysent leurs démarches : approche sociologique et psychologique des jeunes dits de « bas niveaux » et de leurs formateurs. Une recherche-action sur les « formations jeunes » du CREFO*, Lille, CREFO, ORCEP, septembre 1982, 491 p. et annexes (651 p.)
- HONORE, B., *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*, Paris, Payot, 1980, 246 p.
- JOBERT, G., *Les formateurs d'adultes, Matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, Paris, DFP, 313 p., ronéo.
- KASTERZSTEIN, J., LE MASSON, P., RONDEAUX et al, *Quatrième rencontres francophones des responsables de formations de formateurs diplômantes : les stratégies des formateurs de formateurs. Aspects professionnels et pédagogiques*, Rennes, 22, 23 et 24 mai 1991, Université de Rennes II, SEFOCEO, 1992, 210 p.
- KOKOSOWSKI, A., *Séminaire national des 22 et 23 janvier 1993 destiné aux formateurs du réseau d'accueil PAIO, Missions locale*, Rouen, CREDU, 1993, 234 p.
- KRICHEWSKY, M., « Entre deux chaises, un espace de transition. Réflexions à propos d'un stage de formation de formateurs », *Pratiques de Formation*, n° 1, mai 1981.
- LALLEZ, R., *La formation des formateurs d'enseignants*, Paris, UNESCO, 1982, 47 p.
- LAPLANTE, J.C., BLANCHERIE, J. (Resp), *Les métiers de la formation*, Paris, APEC, Coll. Demain les Cadres, 1993, 63 p.
- LESNE, M., *Travail pédagogique et formations d'adultes, Éléments d'analyse*, Paris, PUF, 1977, 185 p.
- LESNE, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, 238 p.
- LE BOTERF, G., *Métiers de formateurs*, Paris, Epi, 1976.
- LE BOTERF, G., DUPOUEY, P., VIALLET, F., *L'audit de la formation professionnelle*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1985, 195 p.
- LIETARD, B. (Dir), *Les métiers de la formation*, Paris, La Documentation Française, 1994, 319 p.

- LUMBROSO, M., *Les enseignants-formateurs d'adultes de l'Académie de Rouen et leur formation*, DAFCO-CAFOC, Rouen, 1985, 73 p. + annexes.
- MALGLAIVE, G., *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris, Elidig, 1981, 258 p.
- MALGLAIVE, G., *La formation et la qualification des agents de la formation*, Paris, Rapport au Ministre de la Formation Professionnelle, septembre 1982, 88 p.
- MALGLAIVE, G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990, 283 p.
- Ministère de l'Education Nationale, *Formations qualifiantes de formateurs intervenant en formations d'adultes*, Paris, MEN, Commission « Cervel », compte-rendu établi par A. DUBUS, octobre 1982, 52 p.
- MINNE, J.P., *Formateurs de stages et instituteurs de SES, étude sociologique comparative*, Lille, Universités de Lille I et Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, octobre 1986, 103 p.
- MOCRETTE, J.P., *Les formateurs à l'image, enquête auprès d'adultes dans la région Nord-Pas-de-Calais*, Lille, Université de Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, septembre 1985, 74 p.
- MORIN, M., *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Paris, Gauthier-Villars, 1976, 192 p.
- NOEL, A., *Education populaire et formation permanente, alliance et mésalliances, le recrutement des formateurs comme symptôme d'enjeux*, Lille, Universités de Lille I et Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, juin 1987, 103 p.
- OUAKNINE, R., *Le conseil en formation auprès des entreprises*, Créteil, CAFOC, 1987, 248 p. + 59 p.
- Panoramiques*, « Formation : la fin d'un mythe ? », Condé sur Noireau, n° 19, 191 p.
- PARODI, M, LACOTTE, J., HEBRARD, B., *Avignon F2F, 29-30 mai 1987*, ronéo, 81 p.
- PERRAUD, J. (IOTA +), *Formation de formateurs pour les promoteurs et les permanents des APP (document de synthèse)*, Paris, ADEP, 1989.
- PIETTRE, F., *A propos de la définition du « profil » des formateurs jeunes*, Paris, C2F, CNAM, 22 mars 1982, 12 p.
- PIETTRE, F. et al, *Emploi, statut et formation de formateurs contractuels de l'éducation nationale*, Paris, C2F, CNAM, juillet 1982, 32 p.
- PINEAU, G. (Dir), AVEZOU, J., *Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs*, Paris, Peuple et Culture/ Education Permanente, coll. Histoires de vie, 1992, 125 p.
- PLESSIS, J.C., *Concevoir et gérer la formation dans l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation, 1984, 162 p.
- POUR*, « Les formateurs et les sciences humaines », Toulouse, Privat, n° 75-76, janvier-février 1981.
- POUR*, « Formation d'adultes et développement local », Toulouse, Privat, n° 121, avril-juin 1989, 165 p.
- Pratiques de formation*, « l'approche ethnographique : l'école et la formation d'adultes », Paris, Université de Paris VIII, n° 20, décembre 1990, 179 p.
- « Profession : formateurs d'adultes. Politique de Formation et rôle des Universités », Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, n° 76, février 1995, 134 p.

- REBONDY, M.J., *Voies nouvelles de développement de la formation de formateurs*, Etude dirigée par BARBIER, J.M., pour la Délégation à la Formation Professionnelle, Paris, CNAM, Centre de recherche sur la formation, 1989, 113 p.
- REBONDY, M.J., THESMAR, C., *Etude sur l'évolution des fonctions et des tâches des praticiens de la formation liées au développement des systèmes de formation multimedia, Rapport d'étape à la DFP*, Paris, CNAM, Chaire de la formation d'adultes, Centre de recherche sur la formation, décembre 1989, 15 p.
- RIBAMAR RIBEIRO, J., de, *Représentations de la culture des immigrés et pratiques éducatives chez les formateurs d'adultes*, Université Lyon II, thèse 1981, 279 p.
- ROPE, F., TANGUY, L., *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 243 p.
- ROSAS, H., *Le formateur et le système : la formation de formateurs dans une administration publique*, Paris, Université de Paris X, Thèse de IIIe cycle de Sciences de l'Education, 1984, 309 p. (G. Ferry).
- ROSE, J., *Enquête d'emploi : formation-chômage-emploi*, Paris, Economica, 1984, 196 p.
- SAINSAUVEUR, A., LAPRA, J.P., *La fonction formation dans l'entreprise*, Paris, Dunod, 1989, 220 p.
- SCHEFFKNECHT, J.J., *Le métier de formateur. Typologie des formateurs d'adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975, 52 p.
- SCHOLER, M., *La technologie de l'éducation. Concepts de base et application*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1983, 197 p.
- SOREL, M., *Propositions pour une formation de formateurs jeunes. Etude des caractéristiques des publics jeunes et des publics formateurs*, Paris, Université de Paris V, Thèse de IIIe cycle, 9/10/1985.
- SOUDAIS-LEFEBVRE, N., *Stratégies d'abandon dans le cursus DUFA*, Lille, Universités de Lille I et Lille III, mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education, octobre 1992, 90 p.
- Stratégies des formateurs de formateurs, aspects institutionnels et pédagogiques. 4e rencontres francophones des responsables de formation de formateurs diplômantes*, Rennes 22-24 mai 1991, Rennes, Université Rennes II Haute-Bretagne, DFRP Bretagne, Presses Universitaires de Rennes, 1992, 204 p.
- SUR, J., *Emilie ou l'éducation des adultes*, témoignage d'un formateur, Paris, INSEP-ERES, 1981.
- TARBY, A., *L'incontournable relation formation et droit*, Bruxelles-Paris, Coéd. L'Harmattan/Contradictions, 1990, 383 p.
- VASCONCELLOS, M., *Les formateurs : groupe social et identité professionnelle (rapport final)*, Paris, Université Paris VIII, 1987, 77 p.
- VIALLET, F., *L'ingénierie de la formation*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987, 184 p.
- VINCENT, F., FRADIN, N., PROTA, P., *Le rôle des tuteurs dans les actions « nouvelles qualifications »*, Etude réalisée à la demande de la Délégation à l'Insertion Sociale et Professionnelle des jeunes en difficultés, Paris, ADEP, 1988, 53 p. + annexes.
- VINCENT, F., *Les tuteurs en entreprise*, Paris, Publications de la Sorbonne, collection travaux et publications du Centre d'Education Permanente de l'Université de Paris I, février 1983, 169 p.

2.2 Articles sur les formateurs d'adultes et leur formation

- Actualité de la Formation Permanente*, « A propos de formateurs », GERARD, F. (Dir), Paris, n° 117, 1992, pp. 40-85.
- Actualité de la Formation Permanente*, « Entreprise, Formation, Emploi », Paris, n° 128, janvier-février 1994, pp. 26-32.
- A.F.P.A., *Présentation du nouveau dispositif de formation pédagogique initiale des formateurs de l'AFPA : vers une formation modulaire, en alternance et individualisée des formateurs (MAIF)*, Montreuil, 1986, 5p. + annexes.
- A.F.P.A., « Des formateurs de l'alpha se racontent », *Education Permanente AFPA*, n° 98, juin 1989, pp. 55-69 du supplément AFPA.
- AGNEL, J., « La distance et les métiers de formateur », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 48-50.
- ARDOUIN, T., « L'expérience du DUFA de Rouen : quelle formation ? Quels formateurs ? », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 120, 1992, pp. 35-41.
- AUMONT, B., MESNIER, P.M., « Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé », *Formation Développement*, n° 74, 4e trimestre 1985, pp. 19-39.
- AUBRUN, S., PIETTRE, F., WEBER, A., « Formation de formateurs en entreprise », Paris, *POUR*, n° 81, février 1982, pp. 66-70.
- BALLIER, A., LAMBERT, J., « L'offre de formation de formateurs sur le marché de la formation », Paris, *Education Permanente*, n° 23, mars-avril 1974, pp. 57-78.
- BAPST, C., « La validation des acquis des formations de formateurs jeunes », Paris, *Le courrier de l'ADEP*, n° 66, octobre-décembre 1983, pp. 103-140.
- BAPST, C., « Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ? Une étude de l'ADEP », *Etudes et Expérimentations*, n° 4, novembre-décembre 1983, pp. 25-28.
- BAPST, C., BEAUVALLET-CAILLET, E., « Les programmes de formation de formateurs pour les jeunes de 16-18 ans », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 63, mars-avril 1983, pp. 46-49.
- BAPST, C., BEAUVALLET-CAILLET, E., « La formation de formateurs dans le cadre du dispositif jeunes », *Courrier de l'ADEP*, n° 65, juillet-septembre 1983, pp. 39-76.
- BARBIER, J.M., « Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation des formateurs », Paris, *Les Sciences de l'Education*, n° 4, 1987, pp. 73-86.
- BARBIER, J.M., « Chemin de recherche », Paris, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, n° 15, 1988, pp. 21-37.
- BARREAU, G., « La formation des formateurs, son évolution et ses enjeux », Paris, *Hommes et Migrations*, n° 1111, mars 1988, pp. 42-45.
- BARTOLI, A., BERNARD, A., DUYCK, J.Y., SONNTAG, M., *Rapport d'Etudes sur les enseignements en gestion des Ressources Humaines*, AGRH c/o ESSEC-IMD, CNIT, Paris, 1993, Synthèse intermédiaire, 16p.
- BEAUVALLET-CAILLET, E., BAPST, C., *La formation des tuteurs EDF-GDF de la région Ile de France*, Paris, ADEP, janvier 1984, 4p.
- BEILLEROT, J., « Formateur, métier ou fonction ? », Paris, *Education Permanente*, n° 26, novembre-décembre 1974, pp. 99-102.

- BEILLEROT, J., « Deux questions à propos de la formation de formateurs », Paris, *Education Permanente*, n° 49-50, octobre 1979.
- BEILLEROT, J., « La formation au singulier, liminaire », Paris, *Education Permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 3-6.
- BEILLEROT, J., « Des formateurs pour les métiers », Paris, *Education Permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 7-14.
- BERCOVITZ, A., « Un suivi, ses repères et la bonne distance : tentative de description d'une supervision de formateurs », Paris, *Education Permanente*, n° 65, octobre 1982, pp. 70-81.
- BIZET, J.A., « La formation des professionnels de l'éducation comme moyen majeur de changement », Paris, *POUR*, n° 94, 1984, pp. 63-68.
- BLANC, M., « Les formateurs ces inconnus », Paris, *Education Permanente*, n° 7, juillet-août 1970, pp. 25-53.
- BLANC, M., COURTAT, S., LAURENTIN, A., « Les personnels de production de la formation : un essai de classification des formateurs », Paris, *Education Permanente*, n° 47, juillet-août 1980, p. 39.
- BLIGNIERES, A., de, SCHWARTZ, B., « *Projet de recherche sur la formation de formateurs à la formulation d'objectifs*, Paris, Université de Paris IX, ronéoté, mai 1980, 12 p.
- BORU, J.J., BARBIER, J.M. (dir), *Projet de recherche : l'utilisation des effets formateurs des situations de travail*, Centre de recherche sur la formation, Chaire de la formation d'adultes, Paris, avril 1990, 10 p.
- BOUILLET, A., « Former, former, formation, formateur : analyse, nécessité, urgence », Paris, *Connexions*, n° 35, 2ème semestre 1981, pp. 119-134.
- BOUMENDIL, M., « Le point sur la protection sociale de animateurs de la Formation Continue », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 56, janvier-février 1982, pp. 89-95.
- BOUMENDIL, M., « Jurisprudence : la nature juridique du contrat qui unit un formateur vacataire à un organisme de formation », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 57, mars-avril 1982, pp. 71-72.
- BOUTINET, J.P., « Logique de la formation initiale, logique de la formation continue, contribution à une réflexion sur l'action, l'expérience et la pratique », Paris, *Education Permanente*, n° 68, juin 1983, pp. 85-108.
- BOUVIER, A., FAIOLI, F., PICHOD, PIOLAT, M., « Une expérience de formation intégrée pour des formateurs en mathématiques », Paris, *Education Permanente*, n° 44, octobre 1978, pp. 71-99.
- BRIX et al., « Les enseignants et la formation d'adultes », Paris, *Education Permanente*, n° 10, avril-juin 1971, pp. 23-34.
- BRUNEL, C., « Individualiser la formation de formateurs », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 89, juillet-août 1987, p. 41.
- BUDO, M., « Formateur en entreprise : quelles attitudes pour quel métier ? » Louvain-la-Neuve, *Gestion 2000*, n° 31/1988, pp. 111-120.
- BUISSON, P., « Formation de formateurs et pluri-institutionnalité », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 139-151.
- CAPELANI, C., « Une formation de formateurs à et par la recherche-action de type stratégique (L'exemple du DUFA de Lille), Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, pp. 67-105.

- CAPELANI, C., HEDOUX, J., « Les diplômés d'Université en formation d'adultes », à paraître dans le Bulletin de l'AECSE de décembre 1995, 6 p., et tableaux annexes (5).
- CARBONNIER, C., GÉRARD, F., « L'offre de formation aux métiers de la formation », Centre INFFO, Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 137, juillet-août 1995, pp. 91-96.
- CEPEDE, J.P., « Protection sociale des formateurs : travailleurs indépendants ou salariés ? », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 94, mai-juin 1988, pp. 97-101.
- CFDT, *Formation. Des métiers qui bougent*, 3 fascicules, septembre 1987, 4 p., 20 p. et 8 p.
- CHAMBON, F., « Le dispositif de formation de formateurs « jeunes » : les cycles longs qualifiants pluri-annuels », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988, pp. 3-9.
- CHANIAC, R., LAMMER, R., « Technologie de l'éducation et formation de formateurs », *Recherche Pédagogique et Culture*, n° 45, janvier-février 1980, pp. 28-33.
- CHANTELOUBE, J.P., « Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles », in *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Délégation à la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française, 1987, pp. 111-127.
- CHARLOT, B., « Enseigner, former : logique des discours constitués et logiques des pratiques », Paris, INRP, *Recherche et Formation*, n° 8, pp. 5-17.
- CHEVALIER, P., « Nouvelles technologies éducatives et métier de formateurs : une influence réciproque », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 98, janvier-février 1989, pp. 32-38.
- CHEVROLET, D., « Les adultes et l'éducation permanente : contribution à l'analyse phénoménologique des besoins de formation des cadres », *L'homme et ses potentialités : études en hommage à Robert Mucchielli*, Paris, ESF, 1984, pp. 123-133.
- CLANCHE, P., « Théorie de l'agir communicationnel et formation d'adultes », in *Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989, Lille, numéro spécial des *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, juin 1990, pp. 320-326.
- COLLECTIF, « Les missions formation de formateurs », *Actualités de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 117, mars-avril 1992, pp. 67-77 (Amiens, Besançon, Caen, Dijon, Lille, Lyon, Montpellier, Poitiers, Rennes, Rouen (N = 2), Toulouse).
- COUSTY, P., NEHMY, R., SAINSAULIEU, R., « Les formateurs affrontés au système de production », Paris, *Education Permanente*, n° 45-46, décembre 1978, pp. 119-141.
- CUIDEP, « Le système public d'éducation face aux attentes des formateurs d'adultes », Paris, *Flash formation continue*, n° 122, mars 1981, pp. 10-14.
- DEMARNE, P., « Lettre à propos de l'article de Ph. Fritsch : formateurs d'adultes et formation d'adultes », Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XXI-1, 1970, pp. 105-106.
- DEMUNTER, P., « Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et dispositifs de formation », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 26, 1994, pp. 39-58.
- DEWITTE, S., « Contribution au débat sur les métiers de la formation », *Jeunes et Technologies*, n° 19, mai 1988, pp. 11-16.
- DEWITTE, S., « Essai de typologie des métiers de la formation », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 95, juillet-août 1988, pp. 75-83 et *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 17/N° 3, septembre 1988, pp. 249-264.
- DEY, I.M.S., « La formation à distance : la formation de formateurs, leur recrutement et leur formation spécifique », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 92, janvier-février 1988, pp. 36-40.

- DIJOL, C., « Formation de formateurs, pôle inter-régional », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 99, mars-avril 1989, pp. 53.
- DUBAR, C. « A propos des fonctions de la formation continue en France : interprétations et confrontations théoriques », Lille, *CLES*, n° 1, 1983, pp. 51-58.
- DUBAR, C., « les innovations de formation en entreprise », Paris, *Actualités de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 119, juillet-août 1992, pp. 10-13.
- DUBS, M., ENJALBERT, M., « Enquête sur les formateurs à l'économie », Paris, *Education Permanente*, n° 24, mai-juin 1974, pp. 67-80.
- DUBUS, A., « Les conseillers en formation continue », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 54, septembre-octobre 1981, pp. 25-36.
- DUBUS, A., Commission Structures, UFR des Sciences de l'Education, *Projet pour le renouvellement de l'habilitation Second Cycle. Etat des réflexions sur la maîtrise : les enjeux*, Document de travail.
- DUBOIS, M., « L'école nouvelle des formateurs », Paris, *Personnel*, octobre 1972, pp. 11-23.
- DUGUE, E., « Les formateurs jeunes : identité, statut, intégration », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 29-42.
- DUMAZEDIER, J., « Vers une socio-pédagogie de l'autoformation », Sèvres, *Les Amis de Sèvres*, n° 97, vol. 1, janvier 1980, pp. 5-24.
- EMY, M.T., *La formation de formateurs des publics dits de « bas niveaux »*, Paris, Académie de Paris, CAFOC, novembre 1980, 15 p.
- FERRAND, J.L., « La formation de responsables de formation régionale », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 29, janvier-février, 1988, pp. 17-22.
- FEUTRIE, M., HEDOUX, J., VERSHAVE, E., « Les formateurs et les candidats-formateurs du dispositif 16-18 ans », *Troisième rapport de la Mission d'observation Nord-Pas-de-Calais*, Lille, document de travail, juillet 1983, pp. 85-126.
- FIGARI, G., VIGEZZI, M., « Formation de formateurs à l'analyse des besoins de formation face aux nouvelles technologies. Une étude du GRIFE », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 22, novembre-décembre 1986, pp. 9-16.
- FLAGEUL, A., « L'information des formateurs à l'audiovisuel », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 52, mai-juin 1981, pp. 54-56.
- FORMATION ENTREPRISES*, « AFPA : les formateurs du troisième type sont arrivés », n° 16, novembre-décembre 1986, pp. 29-30.
- FRANCESHI, D., « Formateurs, un autre rôle pour les cadres », *Usine Nouvelle*, n° 39, septembre 1981.
- FRITSCH, Ph. « Formateurs d'adultes et formation d'adultes », Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° X-4, 1969, pp. 427-447.
- FRITSCH, Ph., « Animation et formation : nouvelles données ou nouvelle donne ? », Paris, *Education Permanente*, n° 68, juin 1983, pp. 67-83.
- GAGNON, C., « Un nouvel acteur : le formateur d'adultes », Montréal, *RIAC*, n° 9/49, printemps 1983, pp. 41-46.
- GAUTER, J., « Les formateurs occasionnels », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 47, juillet-août 1980, pp. 5-31.

- GAUTIER-MOULIN, P., GERARD, F., LEPLATRE, F., « Les métiers de la formation », Paris, *Inffo-Flash*, n° 420-421, 15/12/94-15/01/95, pp. I-IV.
- GERARD, L., « Les métiers de la formation : dossier », Paris, *Entreprise et Carrières*, n° 279, 1995, pp. 4-18.
- GILLET, P., « Le formateur et sa relation à la science », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, janvier-mars 1989, pp. 121-127.
- G.S.C.I. (Groupe de Sociologie de la Création Institutionnelle), « Les formateurs, agents effectifs de la Formation Continue : étude de leurs itinéraires de professionnalisation », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 23-24, p. 38.
- HABART, A., *Les formateurs et leur formation*, Journées d'Etudes du CNPF sur la Formation Continue, Deauville, 1983, 8p.
- HEDOUX, J., « Champ et agent éducatif », Paris, *Culture*, n° 2, juin 1982, pp. 20-24.
- HEDOUX, J., « Des publics et des non-publics de la formation d'adultes. L'accès à l'ACF de Sal-laumines Noyelles-sous-Lens », Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XXIII-2, avril-juin 1982, pp. 253-274.
- HEDOUX, J., « Approche sociologique des jeunes dits de « bas niveaux » et de leurs formateurs », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 64, mai-juin 1983, pp. 71-78.
- HEDOUX, J., « Des formateurs et leurs publics : solidarités et proximités sociales ? », Paris, *Education Permanente*, n° 74, pp. 43-64.
- HEDOUX, J., « Professionalism and professionalization of occupations in adult education : uncertain and contradictory correlation », Berlin, *CEDEFOP News*, n°2, May 1990, p. 6
- HEDOUX, J., « Un témoignage de formateur de formateurs d'adultes : du réalisé au souhaitable », in *L'évolution des métiers de la formation d'adultes des années 1970 à l'an 2000*, Actes du Colloque du XXe anniversaire DAFCO-GRETA, Lille, DAFCO, 1994, 192 p., pp. 45-58.
- HEDOUX, J., « Les actions de formation collective : 1964-1992 : l'éducation permanente oubliée ? Des formateurs issus du milieu ? », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 128; janvier-février 1994, pp. 26-32.
- HEDOUX, J., « Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes »; « Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens : des rapports complexes : les recherches-actions de type stratégique », in « Recherche-Action, Théorie-Praxis », Paris-Bruxelles, *Contradictions*, n° 76, Contradictions/L'Harmattan, 1994, pp. 3-37 et 39-63.
- HEDOUX, J., « La commission professionnalité : mars 1992-juin 1995 », à paraître dans le Bulletin de l'AECSE de décembre 1995, 3 pages.
- HEDOUX, J., CAPELANI, C., *Les diplômes d'Universités en formation d'adultes*, Lille, document ronéotypé, 10 p (il s'agit d'un recensement intra et extra Sciences de l'Education qui comptabilise 47 DU pour 43 Universités). CHAIX, M.L., travail réalisé sur les DHEPS. BOURDONCLE, R., DEA et Maîtrise de Sciences de l'Education. ETEVE, C., Licence de Sciences de l'Education. CRÉZÉ, F. et SONNTAG, M., *DESS de Sciences de l'Education*, en relation avec M. Bernard.
- HESS, R., « Une technique de formation et d'intervention : le journal institutionnel (J.I) », *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, ouv. coll. sous la direction de HESS et d'A. SAVOYE, Méridiens KLINCKSIECK, Coll. Analyse institutionnelle, Paris, 1988, 279 p., pp. 119-138.
- HEZARD, L., « Des formateurs de formateurs universitaires en mal d'identité et de reconnaissance », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 89, juillet-août 1987, pp. 4-5.
- INFOSUP, « Les métiers de la formation », Paris, n° 93, avril 1986, 11p.

- INITIATIVE ET FORMATION*, « Un métier à créer », Paris, n° 45, mars-avril 1985, pp. 1-6.
- IOTA+*, « Le rôle du formateur en APP », Paris, n° 12, mars 1988; 6 p.
- JACQUET, O., « Les formateurs : organisation de la profession et situation juridique », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 44, janvier-février 1980, pp. 40-53.
- JACQUET, O., « Vers un statut de formateur ? », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 63, mars-avril 1983, pp. 37-38.
- JACQUET, O., « Le rôle des tuteurs en entreprises, analysé dans un mémoire édité par l'Université de Paris I », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 65, juillet-août 1983, p. 23.
- JACQUET, O., « Jurisprudence en matière de formation professionnelle continue (situation juridique du formateur) », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 66, septembre-octobre 1983, pp. 61-62.
- JAN, L., « A propos d'une formation de tuteurs en entreprise », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 199-205.
- JAOUI, H., « Le formateur du futur », *Humanisme et entreprise*, n° 167, 1988, pp. 61-66.
- JOBERT, G., « Les formateurs d'adultes : des métiers ou une profession ? A propos d'une étude de l'association A3E », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 9, septembre-octobre 1984, pp. 1-8.
- JOBERT, G., « Processus de professionnalisation et production du savoir », Paris, *Education Permanente*, n° 80, septembre 1985.
- JOBERT, G., « Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes », Paris, *Education Permanente*, n° 87, mars 1987, pp. 19-33.
- JOBERT, G., « L'audit de la formation entre le contrôle et la recherche de sens », Paris, *Education Permanente*, n° 91, décembre 1987, pp. 39-52.
- JOBERT, G., « Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes », Paris, *Education Permanente*, n° 87, septembre 1987, pp. 19-34.
- JOBERT, G., « La professionnalité des formateurs : points de vue de recherche » (Communication au colloque : Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs, 1 et 2 octobre 1987, *Actes*, pp. 47-55), Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988, pp. 23-29.
- JOBERT, G., « La professionnalisation des formateurs », dans *Quelles formations ? Quels formateurs ?*, Délégation à la Formation Professionnelle, Paris, La Documentation Française, 1987, pp. 129-138.
- JOBERT, G., « De la pratique à la théorie et retour », Paris, *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, n° 15, 1988, pp. 39-53.
- JOLY, B., « La place de la philosophie dans une formation de formateurs d'adultes », in *Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989, Lille, numéro spécial des *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, juin 1990, pp. 309-313.
- JOLY, B., CAPELANI, C., HEDOUX, J. (Coordinateur et dir.), *Actes du Colloque : Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponse des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989, Lille, numéro spécial des *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, CUEEP-FCEP, 1990, deux tomes 359 p. et annexes.
- LABELLE, J.M., « L'enseignant-formateur d'adultes : de la diversité de ses rôles à la problématique de son perfectionnement », Lille, *Actes du VIème colloque Formation Continue, Université du Nord*, 1980, pp. 67-70.

- LEBEAU, R., « Formation de formateurs dans le notariat », Paris, *Education Permanente*, n° 19, mai-juin 1973, pp. 81-110.
- LE BOTERF, G., VIALLET, WALTER, J.C., « La préparation programmée d'une formation de formateurs », Paris, *Management France*, février 1973, pp. 27-37.
- LE BOTERF, G., « Une expérience de planificateurs en éducation. Pour une formation à une démarche scientifique », Paris, *Education Permanente*, n° 33, mars-avril 1976, pp. 21-42.
- LECLERCQ, V., « Formation de formateurs », Actes du Colloque des 6, 7, 8 septembre 1984 de Bruxelles, *L'alphabétisation dans les pays industrialisés*, pp. 71-84.
- LECLERCQ, V., « Etude sur les formateurs CUEEP », Département Travailleurs Migrants, Lille, 1987, 16 p.
- LECLERCQ, V., JANOT, M.T., « Quinze ans d'alpha dans le Nord-Pas-de-Calais : l'expérience d'un centre universitaire », *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Hauteceur, J.P., Québec, 1988, pp. 99-138.
- LEMOINE, C., « L'apport de la psychologie à la formation de formateurs », Lille, *Actes du VIème colloque Formation Continue, Universités du Nord*, 1980, pp. 79-80.
- LENNUIER, F., « ... et à l'Education Nationale quoi de neuf ? », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 67-73.
- LENOIR, H., « Politique de formation et métier de formateur », *Flash Formation Continue*, n° 398, 1995, pp. 12-16.
- LIAISONS SOCIALES, « Organismes de formation, première convention collective nationale », *Législation sociale*, C2, n° 6111 du 16/06/88, 14 p.
- LIETARD, B., « Situation actuelle de la formation de formateurs en France », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 22, novembre-décembre 1986, pp. 1-8.
- LIETARD, B., « Formation des formateurs d'adultes en France : situation actuelle », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 90, septembre-octobre 1987, pp. 121-124.
- LIETARD, B., « La place des cycles longs qualifiants dans la politique de la DFP », Colloque *Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs*, 1 et 2 octobre 1987, Actes, pp. 13-16.
- LIETARD, B., « Développer le professionnalisme des formateurs », Paris, *Jeunes et Technologies*, n° 16, novembre 1987, pp. 11-12.
- LIETARD, B., « Vers un formateur européen ? », Paris, *Education Permanente*, n° 99, septembre 1989, pp. 55-66.
- LIETARD, B., « La formation change, les formateurs aussi », Paris, *Actualités de la Formation Permanente*, Paris, Centre INFFO, n° 117, mars-avril 1992, pp. 41-45.
- LIETARD, B. « La formation des agents de la formation » *Les métiers de la formation*, Centre INFFO, CNAM, Université de Lille III, Paris, La Documentation Française, 1994, 319 p., p. 103.
- LUCAS, A.M., MAZURIER, F., « Quelle formation ? Quels formateurs ? », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 86, janvier-février 1987, pp. 9-15.
- MAHE, M.C., CHANTELOUBE, J.P., « Les formateurs d'adultes : des métiers ou une profession ? Réponse à G. Jobert », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 10, novembre-décembre 1984, pp. 27-30.
- MALGLAIVE, G., « Une expérience de formation de formateurs, la formation des animateurs CIFFA », Paris, *Education Permanente*, n° 18, avril 1973, pp. 40-60.

- MALGLAIVE, G., « Enfin la formation au service des travailleurs », Paris, *Éducation Permanente*, n° 42, 1978.
- MALGLAIVE, G., « La formation des formateurs au CNAM », Grenoble, *CUIDEP, Flash Formation continue*, n° 102, 01/04/1980, pp. 16-18.
- MALGLAIVE, G., « La formation et la qualification des agents de la formation continue », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 63, mars-avril 1983, pp. 39-45.
- MALGLAIVE, G., « Où vont les formateurs ? », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 90, septembre-octobre 1987, pp. 113-120.
- MALGLAIVE, G., WEBER, A., « Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 61, octobre-décembre 1982, pp. 17-27.
- MALGLAIVE, G., « Les formateurs de l'EAD », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 87, mars-avril 1987, pp. 46-47.
- MARQUART, F., « 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.
- MEYER, G., « Former à la pédagogie par objectifs », Paris, *Education Permanente*, n° 85, 3ème trimestre 1986.
- MINVIELLE, Y., « Les formateurs et la question de l'épistémologie », Paris, *Pratiques de Formation*, n° 4, octobre 1982, pp. 53-59.
- MONNIN, P., « Le formateur et l'automatisation administrative », Paris, *Education Permanente*, n° 67, mars 1983, pp. 61-70.
- MONACO, A., « La place du tutorat en entreprise dans la formation des jeunes », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 191-197.
- NIQUET, G., « Pratique et théorie dans un cursus de formation de formateurs », Lille, *Actes du VIème colloque Formation continue, Université du Nord*, 1980, pp. 72-79.
- NIZARD, G., « Les missions du formateur », Lille, *Information S.I.D.A.*, n° 73, janvier 1977, pp. 49-62.
- NOEL, G., TROUILLET, D., « Capitalisation de l'expérience et formation de formateurs », Paris, *La formation des formateurs*, L'expérience de l'AFPA, ed. Education Permanente, 1989, pp. 65-71.
- OLLAGNIER, E., « Formation des tuteurs à l'université », *Flash Formation Continue*, n° 177, janvier 1984, pp. 12-14.
- OROFIAMMA, R., « Pour une poignée de formateurs », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 103-115.
- OROFIAMMA, R., *Formation de techniciens chargés de formation*, Paris, A.F.P.A., CNAM-C2F, IFACE, document de travail du 20/01/1988, 7 p. + annexes.
- PECHENART, J.M., « Les trois âges de la formation », *Formation continue et développement des organisations*, n° 75, janvier-mars 1987, pp. 4-8.
- PENICAUD, « Investir dans la formation de formateurs », Paris, *Jeunes et Technologies*, n° 16, novembre 1987, pp. 13-15.
- PIETTRE, F., *A propos de la définition du « profil » des formateurs jeunes*, Paris, C2F, CNAM, 22 mars 1982, 12 p.

- PIETTRE, F. et al, *Emploi, statut et formation de formateurs contractuels de l'éducation nationale*, Paris, C2F, CNAM, juillet 1982, 32 p.
- PINATEL, H., THERY, B., « Vers un statut du formateur : tutorat et relations entre organismes de formation et entreprises. Formation en alternance et formation d'adultes : quelques réflexions à partir des formateurs européens », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 64, mai-juin 1983, pp. 43-50.
- POILROUX, J., « La formation de formateurs d'immigrés : perspectives d'évolution de la pratique actuelle », Paris, *Education Permanente*, n° 22, janvier-février 1974, p. 72.
- POISSON, D., « Faut-il centrer la formation de formateurs sur la matière ? Analyse d'un exemple : la formation de formateurs de mathématiques », Lille, *Actes du VIème colloque Formation continue, Université du Nord*, 1980, pp. 81-85.
- POLLEFOORT, R., « Formateur demain, quel métier ? », *Formation continue et développement des organisations*, n° 75, janvier-mars 1987, pp. 11-16.
- REBONDY, M.J., THESMAR, C., *Etude sur l'évolution des fonctions et des tâches des praticiens de la formation liées au développement des systèmes de formation multimedias, Rapport d'étape à la DFP*, Paris, CNAM, Chaire de la formation d'adultes, Centre de recherche sur la formation, décembre 1989, 15 p.
- REBOUL, Y., « La protection juridique des techniques pédagogiques », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 33, mars-avril 1978, pp. 25-35.
- REMY, J., « Le malaise des conseillers ou l'histoire d'une institution pédagogique », Paris, *Education Permanente*, n° 37, janvier-février 1977, pp. 63-84.
- R.I.F.F., « Le réseau interuniversitaire de formation de formateurs », Paris, *Education Permanente*, n° 27, janvier-février 1975, pp. 61-80.
- SAINSAULIEU, R., *Quelle formation ? Quels formateurs ?*, Paris, La Documentation Française, 1987, 152 p., pp. 143-146.
- SERIEYX, H., « La nouvelle formation », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 44, janvier-février 1980, p. 90.
- S.N.E.P.T.-D.G.T., « C.F.C. et contractuels », Ivry-sur Seine, *Info B.P.-S.N.E.P.T.*, supplément au n° 160, 07/12/1983, 9p.
- SPINAT, P., « La formation et le perfectionnement d'agents de développement agricole et rural », Paris, *Education Permanente*, n° 16, octobre-décembre 1972, p. 68.
- STROUMZA, J., *Les stratégies des formateurs de formateurs, Aspects institutionnels et pédagogiques*, 4ème Rencontres Francophones des responsables de formations de formateurs diplômantes :, 22, 23 et 24 mai 1991, Rennes, 204 p. P. 35.
- TARBY, A., « Les formateurs, Le statut des formateurs à l'heure d'une nouvelle négociation », Paris, *Education Permanente*, n° 118, 1994, pp. 99-117.
- TARBY, A., « L'opérationnalisation d'un projet global de formation », Lille, *Les Cahiers d'Etudes du CUEEP*, n° 25, juin 1994, pp. 105-154.
- THERY, B., « L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes », Paris, *Education Permanente*, n° 66, décembre 1982, pp. 37-52.
- THERY, B., « Pour une formation de formateurs adaptée au contexte économique et social », CEDEFOP, *Formation Professionnelle*, n° 13, 1983.
- TOCHON, F., « Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? », Paris, INRP, *Recherche et Formation*, n° 11, 1992, pp. 33-50.

- URBAIN, D., « Quel avenir pour le formateur indépendant ? », Paris, *Entreprise et Formation*, n° 73, 1994, pp. 30-32.
- USUELLE, C., « La formation continue dans les G.R.E.T.A., rôle du C.F.C. », Grenoble, *CUI-DEP, Flash Formation Continue*, n° 97, 15/01/1980, pp. 9-12.
- VASCONCELLOS, M., « Les actions universitaires de formation de formateurs », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 54, septembre-octobre 1984, pp. 20-22.
- VASCONCELLOS, M., « Les usages sociaux des Sciences de l'Éducation », *Orientation scolaire et professionnelle*, 1985.
- VASCONCELLOS, M., « Les formateurs, l'accès au métier », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 94, mai-juin 1988, pp. 102-106.
- VATIER, R., MEIGNANT, A., « Un aspect de l'audit de formation, la cohérence entre la formation et la gestion du personnel », Paris, *Education Permanente*, n° 66, décembre 1982, pp. 93-104.
- VERDIER, E., « Formation continue et compétitivité économique », Lille, in Actes du colloque : *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des Universités*, Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989, numéro spécial des *Cahiers d'Etudes du CUEEP*, CUEEP-FCEP, juin 1990, 359 p. et annexes 51 p., pp. 20-48.
- VILLETTE, « La carrière d'un cadre de gauche depuis 1968 », Paris, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 29, septembre 1979, pp. 67-79.
- VINCENT, F., « Les métiers de la formation », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 7, avril-mai 1975, pp. 144-150.
- VINCENT, F., « Du côté de l'entreprise : à l'ombre des tuteurs », Paris, *Actualité de la Formation Permanente*, n° 55, novembre-décembre 1981, pp. 78-86.
- VOLERY, L., SOIDET, D., « Un système de promotion professionnelle et sociale des formateurs dans le BTP : la formation supérieure de formateurs de branche », Paris, *Etudes et Expérimentations*, n° 29, janvier-février 1988, pp. 11-16.
- WEBER, A., « Les contenus des formations des « formateurs-jeunes » : quelques questions », Paris, *Education Permanente*, n° 74, juin 1984, pp. 93-101.
- WEMAERE, J., « Professionnalisation du métier de formateur : point de vue d'un représentant d'une organisation professionnelle », Colloque : *Analyser et améliorer les cycles longs qualifiants de formation de formateurs*, 1 et 2 octobre 1987, *Actes*, pp. 41-45.

