

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

Formation
de formateurs d'adultes
Approche historique

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 54 - LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET DE TRAVAILLEURS SOCIAUX
- N° 55 - LA QUESTION DES CONTENUS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS
- N° 56 - LES ORGANISATEURS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris). Veuillez les envoyer par mail à rechform@inrp.fr accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris) ou joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) et les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS – 45, rue d'Ulm 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10.

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation

INRP-ENS
45 rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications

INRP
19 allée de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
www.inrp.fr/publications/
Tél. : 04 72 76 61 58



SOMMAIRE N° 53

FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES

Approche historique

(Françoise F. Laot et Emmanuel de Lescure, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Françoise F. LAOT et Emmanuel de LESCURE – <i>Les formateurs d'adultes et leur formation : approche historique</i>	5
---	---

Articles

Antoine PROST – <i>Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980)</i>	11
---	----



Jean-François NALLET, Pierre CASPAR – <i>Deux modèles de la formation de formateurs au tournant de la loi de 1971 : le modèle « professionnel » et le modèle « généraliste »</i>	25
--	----

Bernadette AUMONT – <i>Les orientations clés de la formation « d'animateurs de formation » au Cepreg (1958-1975)</i>	41
--	----

Michel DUMAS – <i>La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975) : entre instrumentation efficace et résistance à la frustration</i>	55
--	----

ENTRETIEN de Françoise F. LAOT avec Gérard MALGLAIVE – <i>Formation des adultes, formation des enseignants</i>	69
--	----

AUTOUR DES MOTS – Formateur d'adultes : entre fonction et métier de Françoise F. LAOT et Emmanuel de LESCURE	79
--	----

*
* *
*

VARIAS

Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN – <i>La formation professionnelle continue : reflet des distorsions institutionnelles de l'EPS depuis 1981</i>	95
Catherine BLAYA, Alain BAUDRIT – <i>Le mentorat des enseignants en début de carrière : entre nécessité et faisabilité ?</i>	109

LECTURES

NOTES CRITIQUES	123
----------------------------------	-----

BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, de VILLERS Guy, KADDOURI Mokhtar (éds)
(2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*
(Annette Gonnin-Bolo)

DENANTES Jacques (2006). *Les universités françaises et la formation continue :
1968-2002* (Emmanuelle Potier)

GONNIN-BOLO Annette (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre
de professionnels* (Joël Lebeaume)

SELLENET Catherine (2006). *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil
éducatif* (Éric Lesur)

YELNICK Catherine (2005), *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*
(Anne Barrère)

NOUS AVONS REÇU	135
----------------------------------	-----

RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	137
--	-----

RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	139
---	-----

RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD	141
---	-----

LES FORMATEURS D'ADULTES ET LEUR FORMATION

Approche historique

En 1998, paraît un ouvrage sur les *professions de l'éducation et de la formation* (1). Le propos de l'ouvrage, réunissant une quarantaine de spécialistes, est de revenir sur les transformations rapides que subissent ces professions, il prend acte de la « déstabilisation » dont elles sont l'objet. Les différentes fonctions, métiers et professions des trois grands secteurs de la transmissions des savoirs – la formation initiale, la formation continue et l'enseignement supérieur – sont ainsi passées en revue. Parmi les nombreux chapitres qui le composent, quelques-uns sont consacrés aux formateurs. L'un d'entre eux s'intéresse à leur identité, il fait état d'une « identité professionnelle émergente » (2), met l'accent sur des « points communs et des caractéristiques partagées » et décèle des « facteurs d'homogénéisation en cours » tels qu'une attitude critique envers la formation initiale, une utilisation intensive de la formation continue pour leur propre compte et une référence centrale à l'emploi. Ces éléments tendent à faire des formateurs les membres d'un groupe professionnel unifié. Mais ce faisant, la conclusion insiste sur le caractère aléatoire de cette émergence, l'issue du processus décrit ne pouvant être tenue pour certaine. En effet, comme les coordinateurs de l'ouvrage le précisent dans leur introduction, si la profession de formateurs tente bien une « unification identitaire », elle « n'en est pas moins fragmentée selon des profils d'emplois nombreux et instables » (3).

1 - R. Bourdoncle, L. Demailly (éds), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1998, 474 p.

2 - J.-P. Géhin, « Le métier de formateur : quelques contours d'une identité professionnelle émergente », in R. Bourdoncle, L. Demailly, *op. cit.*, p. 395-405.

3 - R. Bourdoncle, L. Demailly (éds), « Introduction », *op. cit.*, p. 18.

Ce caractère émergent et incertain semble être une constante dans la description des formateurs. Au milieu des années 1960, Philippe Fritsch décelait déjà des « indices de professionnalisation » (4) des formateurs. Une vingtaine d'années plus tard, lors d'un grand colloque consacré à la formation des formateurs dans les universités, François Marquart révélait une « fragilisation » accrue et décrivait une « professionnalité fragmentée et éclatée » (5). De même, la recherche menée par Patrick Gravé au milieu des années 1990, le conduit à distinguer plusieurs types de formateurs (6), à conclure à l'absence de sentiment collectif et à insister sur son caractère « indécidable » (7) de l'identité des formateurs.

Une telle constance dans l'indétermination interpelle les sciences sociales. Diverses perspectives peuvent être mobilisées pour comprendre cette situation. Le présent dossier entend mobiliser l'approche historique trop souvent ignorée. Prenant acte du fait que, comme le disait Durkheim, « le présent sort du passé, en dérive et le continue » (8), il propose un pari heuristique : c'est en cherchant dans le passé des formateurs et de leur formation que l'on peut trouver une partie des éléments qui expliquent leur situation actuelle. Pour ce faire, et en l'absence d'étude historique sur cette question spécifique, il mobilise des témoignages. En effet, l'histoire des formateurs, comme de la formation, reste en grande partie à faire. Trop peu de publications viennent alimenter ce domaine qui, s'il connaît un regain d'intérêt depuis les années 1990 n'en reste pas moins faiblement investi. Les témoignages qui sont présentés ici, comme tout témoignage, sont des reconstitutions de l'histoire par des acteurs engagés. Ils ne prétendent donc pas décrire une réalité objective, même s'ils s'appuient, pour au moins deux d'entre eux, sur des publications « d'époque » qui visaient à présenter et analyser pratiques et implication au moment même où elles

4 - P. Fritsch, *L'éducation des adultes*, La Haye : Mouton, 1971, p. 150.

5 - Il distinguait les « super pro » – spécialistes du conseil et de la formation en entreprise, des « accompagnateurs de survie » travaillant dans les dispositifs de la politique de l'emploi (F. Marquart, « Formateur, une professionnalité segmentée et éclatée », in actes du colloque « Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités » (Lille 29-30 nov./01 déc. 1989), *Les cahiers d'études du Cueep*, n° spécial, vol. 1, juin 1990, p. 83-104).

6 - Il distingue les « formateurs-insertion », les « formateurs-animateurs », les « formateurs techniques » et les « conseillers en entreprise » (P. Gravé, *Formateurs et identités*, Paris : PUF, 2002).

7 - « Que reste-t-il de commun ? interroge-t-il, une désignation de formateurs d'adultes, à moins, paradoxe supplémentaire, de penser que c'est justement cette diversité, cette hétérogénéité, cette pluralité, cette faible organisation en profession qui soient la marque distincte de ceux que l'on désigne ainsi... » (P. Gravé, « Comment peut-on être formateur d'adultes ? », in P. Bouyssières (coord.), *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, « Les Formateurs, dynamiques identitaires et engagements socioprofessionnels », n° 11, 2004, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 34).

8 - E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, 1999 (1^{re} éd. 1938), p. 24.

étaient à l'œuvre. Si nous en proposons la lecture, c'est que nous sommes convaincus que la dimension sensible des témoignages constitue une source essentielle pour l'histoire en ce qu'elle propose justement des interprétations personnelles. La charge émotionnelle des témoignages d'acteurs (9), parce qu'elle nous renseigne sur leurs convictions, leurs aveuglements parfois, sur leurs espoirs et leurs déceptions, donne à lire autrement ce qu'archives et documents « secs » ne peuvent nous transmettre : une autre compréhension du passé, des indices pour lire entre les lignes. Bien entendu, ces témoignages ne doivent pas échapper à la critique et au croisement des sources comme le recommande la méthode historique. C'est le sens de ce dossier que de combiner témoignages d'acteurs et analyses de chercheurs ou d'historiens.

Des pratiques de « formation des adultes » existent depuis longtemps. Au XIX^e et au début du XX^e siècle, elles mettent en œuvre des méthodes actives, dans certains mouvements d'éducation populaire (les cercles d'études, par exemple), ou bien reproduisent celles de l'école ou de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas dans la plupart des cours du soir. Néanmoins les « formateurs » d'alors suivent rarement eux-mêmes une formation spécifique. Ce sont des enseignants à qui l'on demande d'étendre leur service à ceux qui ont déjà quitté l'école, ce sont des intellectuels désireux d'échanger des idées avec des ouvriers peu cultivés, ce sont encore des « militants » laïcs ou religieux qui vivent leur engagement comme une vocation sociale et/ou politique. Au sortir de la deuxième guerre mondiale de nouveaux besoins se faisant sentir, la question de former des adultes, vite et en grand nombre, devient cruciale. La spécificité du public « adulte » en formation est reconnue comme une composante essentielle à prendre en compte dans les méthodes et les pratiques. Former des formateurs devient la condition *sine qua non* du développement économique et social. Ceux-ci sont encore le plus souvent des formateurs occasionnels : des cadres formés pour intervenir dans leur milieu de travail auprès de leurs propres équipes (c'est la vocation des formations TWI venues des États-Unis), ou encore des militants de la culture populaire qui se forment à des techniques (notamment avec l'entraînement mental de Peuple et Culture) pour intervenir efficacement en tous lieux de vie. Puis, avec le développement des sciences humaines et leur irruption dans le monde de l'entreprise dans la France des années 1950, on commence de plus en plus à considérer la relation pédagogique auprès d'adultes comme étant essentiellement un problème de relations humaines.

Ce dossier s'adosse au cycle de trois séminaires du Groupe d'études – Histoire de la formation des adultes (Gehfa), « La formation de formateurs, 1960-1975 » – qui s'est tenu les 23 mars, 25 mai et 12 octobre 2004 (10). L'idée de présenter ce

9 - Le récent développement de l'histoire orale participe de cette conception de l'histoire.

10 - Les deux premiers séminaires étaient consacrés aux deux modèles de formation de formateurs présentés dans l'article signé de Jean-François Nallet et Pierre Caspar, le troisième

travail, dans le cadre d'une problématique plus générale, en utilisant le matériel recueilli au cours des séminaires et en le complétant par d'autres écrits de recherche, a peu à peu pris forme. Comme pour les séminaires, la période sur laquelle se centre principalement ce dossier est celle qui précède le vote de la loi portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente de juillet 1971. Elle a été prolongée jusqu'à 1975 car il nous a semblé que les changements survenus à partir de l'application de la loi ont mis quelques années avant de se consolider et de produire leurs propres effets. Par ailleurs, le début de la crise économique en 1974-1975, marque une autre rupture en provoquant l'arrivée de nouveaux publics. Les politiques publiques de formation des chômeurs et des jeunes créeront d'autres conditions d'exercice, l'émergence de nouvelles figures de formateurs et modifieront les manières de penser la formation.

Le dossier s'ouvre avec un article synthétique qui dresse un cadre général, explique la genèse des activités regroupées sous le label formation des adultes. Antoine Prost s'attache à montrer la manière dont elle s'est constituée en secteur autonome, en particulier vis-à-vis de la puissante Éducation nationale. Trouvant sa source dans les activités périscolaire d'animation socioculturelle, l'éducation populaire et la formation professionnelle (les cours du soir, la promotion sociale ou les formations dans les entreprises), elle a échappé aux tentatives de contrôle dont elle a été l'objet, notamment alors que le ministère voulait constituer un monopole des activités éducatives sous la bannière de l'éducation permanente. Soulignons que cet article est une reprise actualisée du séminaire d'ouverture du Gehfa qu'Antoine Prost avait proposé le 29 avril 1997 et qui n'avait jamais été publié.

8 L'article suivant est un article à deux voix. Il reprend successivement les témoignages apportés par deux acteurs sur les expériences contrastées de deux institutions lors de séminaires organisés par le Groupe d'étude – Histoire de la formation (11). Le premier est celui de Jean-François Nallet qui expose la manière dont l'AFPA recrute et forme ses formateurs, ou anciennement ses « moniteurs d'apprentissage », il y revient sur la primauté donnée au métier, celle-ci constitue le premier critère qui permet de devenir formateur (12), mais requiert une actualisation des connaissances par des

consistait en une table ronde réunissant Bernard Masingue, Bernadette Aumont et Michel Dumas, intitulée « La formation de formateurs : conflits de modèles et idéologies ».

11 - Séminaires des 23 mars et 25 mai 2005.

12 - Dans sa thèse sur la formation à l'AFPA, Bernard Bonnet souligne lui aussi l'importance du métier, il indique que pour le formateur, contrairement à l'enseignant, « son expérience de travail ouvrier lui fournit la trame qui non seulement va organiser la transmission des apprentissages, mais aussi le sens qui va leur être donné ». Ainsi, le formateur « remplit objectivement une fonction de modèle identitaire dont la légitimité se fonde sur sa maîtrise du métier » (B. Bonnet, *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*, Paris : L'Harmattan, 1999, p. 183).

allers-retours entre son premier métier et celui de formateur. Le second est celui de Pierre Caspar qui revient sur une expérience menée par le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) de Nancy dans les années 1960 (13). Ici, contrairement au témoignage précédent, l'action de formation est définie comme une intervention, elle souhaite « susciter l'auto-éducation » et pour ce faire elle procède par « démultiplication » et utilise des formateurs « occasionnels ». Les formateurs sont issus du personnel de l'entreprise, ce sont des « ingénieurs-formateurs » que le CUCES prépare à la pédagogie des adultes et à l'animation de groupe. C'est cette insistance sur les aspects communicationnels et pédagogiques qui fait de ce modèle de formation des formateurs un modèle « généraliste » qui s'oppose au modèle « professionnel » de l'AFPA. Avec la réflexion sur cette formation de formateurs occasionnel est en germe une autre « spécialité » qui trouve à s'épanouir au cours des mêmes années : celle d'« intervenant », ou formateur de formateur.

Le texte de Bernadette Aumont est lui aussi un témoignage. Elle y revient sur l'expérience du Centre pédagogique de responsables de groupes (CEPREG), association créée en 1958 et qui délivra des formations à la pédagogie jusqu'en 1979. Conformément au modèle « généraliste », ces formations privilégiaient la pédagogie active et les méthodes psychosociologiques de groupes (la non-directivité, la dynamique et l'analyse de groupe ainsi que les apports de la psychanalyse comme de l'analyse institutionnelle). Elles se démarquaient de l'enseignement scolaire et accordaient une place centrale à la psychologie. Mais marquée par les questions qui agitaient son époque, l'autogestion y trouvait également une place importante, tant dans sa dimension pédagogique (l'autogestion du groupe en formation) que politique (en 1969, le CEPREG devint une organisation autogérée par ses membres). À la lecture de Bernadette Aumont, on prend conscience de la distance qui sépare ces « pionniers » des actuels formateurs de formateurs. À l'inventivité et l'enthousiasme des premiers s'opposent la technicité et la normalisation qui prévalent à notre époque. La richesse de la réflexion pédagogique conduite au cours de cette expérience de formation, avec le recul de temps, apparaît comme une ressource de valeur pour nombre de pratiques actuelles de formation.

Autre institution, autre manière de penser la formation de formateur, l'Éducation nationale elle-même est concernée par la formation professionnelle continue dès 1971. Poussés par l'idée qu'elle a un rôle à jouer dans le nouveau jeu qui s'ouvre, les responsables politiques d'alors vont lui donner de nouvelles orientations, en particulier en lui assignant de prendre une part dans le marché de la formation continue des entreprises. Michel Dumas revient, sur l'histoire des animateurs de formation continue (AFC) de l'éducation nationale entre 1971 et 1975. Il est ainsi amené à souligner l'« ambiguïté originelle du système » dans lequel ils s'insèrent. Ce faisant,

13 - Expérience dont il s'est servi pour soutenir une thèse de sociologie.

il nous rappelle utilement que la coupure entre « monde enseignant » et « monde de la formation » n'a pas toujours été pensée comme inévitable. De cette tentative « mixte », il relève les paradoxes et les multiples écueils. Ces AFC devenus Conseillers en formation continue (CFC) constituent une « minorité active », des « marginaux-sécants », qui à un niveau intermédiaire sont mobilisés pour favoriser le changement. Mais, double contrainte, ils doivent mener leur activité sans générer ni conflits ni tensions.

En choisissant d'interviewer Gérard Malglaive, nous avons voulu réinterroger cette même idée de la fracture entre les mondes. Par son parcours atypique, Gérard Malglaive a en effet joué un rôle important à la fois dans le développement de la formation de formateurs et dans celui de la formation d'enseignants. À partir du regard qu'il porte aujourd'hui sur ces différentes expériences, il rejette l'idée que la formation d'adultes ait pu avoir un impact sur la formation des enseignants. Selon lui, la formation d'adultes qui s'est idéologiquement construite contre le modèle de l'école ne correspond pas au modèle culturel qui prévaut dans le milieu des enseignants. Il propose par ailleurs une lecture rétrospective des évolutions successives qui ont marqué la formation d'adultes des années 1960 à nos jours, évolutions auxquelles il a d'ailleurs involontairement contribué, et constate que celles-ci vont à l'encontre d'un possible rapprochement entre les deux mondes.

Enfin l'article de la rubrique « Autour des mots » que nous avons signé de nos deux noms se donne comme objectif de proposer au lecteur de se construire sa propre grille de lecture de cette histoire à partir de quelques données linguistiques d'une part, sociohistoriques d'autre part, avec une analyse des discours produits sur les formateurs et leur professionnalisation à compter des années 1950 et jusqu'aux années 1990. Sans surprise, l'article s'achève sur le constat de multiples imprécisions qui nous conduisent à nous demander ce que cache cette enveloppe commode : « formateur d'adultes » (14).

Françoise F. LAOT

francoise.laot@paris5.sorbonne.fr

Université René Descartes, Paris V, CERLIS

Emmanuel de LESCURE

emmanuel.delescure@univ.paris12.fr

Université de Paris XII Val-de-Marne, ERTé REV

(rédacteurs en chef invités)

14 - Dans la rubrique « Lectures », il est rendu compte de l'ouvrage de Jacques Denantes, *Les universités françaises et la formation continue (1968-2002)*. L'Université peut paraître absente de ce numéro, car il concerne une période historique où elle n'avait guère de rôle dans la formation de formateurs contrairement à la période qui a suivi. Grâce au compte rendu de cet ouvrage, elle est présente pour son rôle alors à venir.

JALONS POUR UNE HISTOIRE DE LA FORMATION DES ADULTES (1920-1980)

ANTOINE PROST*

Résumé *Dégager les grands axes d'une histoire aussi complexe est déjà un projet ambitieux. Le champ de la formation des adultes s'est constitué, me semble-t-il, d'abord en marge de l'Éducation nationale (EN), sinon contre elle. L'Éducation nationale a tenté d'en prendre le contrôle hégémonique, mais elle a échoué, et la formation des adultes s'est constituée en domaine autonome et éclaté, avec des secteurs qui revendiquent chacun leur originalité.*

AVANT 1940

Le péricolaire

Avant 1940, trois ensembles de formations existent en dehors des écoles et des lycées. Le plus important est l'ensemble péri ou parascolaire. Il se définit en complémentarité avec le scolaire. Dans le temps d'abord : ces activités ont lieu le jeudi ou le dimanche ou pendant les vacances dans le temps laissé libre par l'école, et qu'elles rendent formateur. Par l'âge de leurs publics ensuite, car elles s'adressent surtout à des adolescents qui vont quitter ou ont déjà quitté l'école sans être encore pleinement des adultes. Le premier ^{xx}e siècle est marqué en effet par une floraison de mouvements de jeunesse. Le terme même n'était pas utilisé au ^{xix}e siècle, et il apparaît dans une mouvance confessionnelle, au moment même où la mouvance laïque reprend le terme d'œuvres, aux connotations longtemps bien pensantes. « Mouvement » connote une entreprise collective, dynamique, à visée éducative et civique mais non directement politique. Son succès lui vaut d'être transféré du péri-scolaire au politique à la Libération par le Mouvement républicain populaire.

11

* - Antoine Prost, professeur émérite, université Paris I Panthéon-Sorbonne.

La création de ces mouvements souvent catholiques est une réaction de l'Église à la laïcisation de l'École : elle n'aurait sans doute pas développé patronages et scoutisme comme elle l'a fait si l'École ne lui avait échappé. Mais l'explication n'est pas suffisante, car les premiers mouvements sont protestants : Éclaireurs unionistes en 1911, suivis par les Éclaireurs de France. Les Scouts catholiques et les Guides naissent après la guerre. À côté d'eux, les mouvements d'action catholique (JOC en 1927, JAC, JOCF, JACF) comptent des dizaines de milliers d'adhérents à la veille de 1940. Ils développent pour leurs activités religieuses des pratiques de formation utilisables dans d'autres secteurs de la vie sociale, comme le célèbre triptyque « voir, juger, agir », avec une démarche d'enquête systématique dans le milieu ; une phase de diagnostic et la mise en œuvre d'une action. Ces formations ont débouché sur des engagements divers, qu'on pense à « citoyens 60 » ou à « Vie nouvelle », issu du scoutisme (Jacques Delors, par exemple), au CNJA ou à la CFDT. La fécondité sociale de ces mouvements atteste l'efficacité de la formation qu'ils donnaient.

Le monde laïque n'est pas inactif, loin de là, mais il est centré sur l'école et il fait appel avant tout aux enseignants pour développer le périscolaire : c'est moins une alternative qu'un complément. D'autre part, il est plus réticent que le monde catholique au sport, auquel il trouve un côté militariste. En revanche, il se réorganise entre les deux guerres en tissant une double structure, nationale par fédérations d'activités : vacances (UFOVAL), sport (UFOLEP), cinéma éducatif (UFOCEL), et transversale, avec les FOL (fédérations départementales des œuvres laïques). La force de ce réseau rend difficile l'émergence de mouvements socialistes – les Francs et franchises camarades sont peu nombreux – mais non celle des Jeunesses communistes.

Dans cette mouvance laïque deux nouveaux acteurs apparaissent avec le Front populaire. Le premier est devenu les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Il s'est constitué près d'Aix-en-Provence, aux vacances de Pâques 1937, au château de Beaurecueil, à partir d'une formation de moniteurs de colonie de vacances organisée sur dix jours. On parle alors de stages et de stagiaires. Du point de vue pédagogique, l'influence du scoutisme – le commissaire national des EdF (Éclaireurs de France) anime le stage – se combine à celle de l'éducation nouvelle. Cette formation s'institutionnalise avec la création en 1938 d'un diplôme de moniteur de colonie de vacances. Le second acteur est antérieur au Front populaire, mais les congés payés lui donnent une forte impulsion : ce sont les Auberges de jeunesse. Là aussi, les premières créations en 1930 relèvent du catholicisme social (Marc Sangnier), mais les laïques reprennent l'idée en 1933 et l'essor des auberges se produit sous le Front populaire avec des adultes – instituteurs ou institutrices souvent – comme « pères » et « mères » aubergistes : on reste dans la mouvance de l'EN (Éducation nationale). Il est significatif d'ailleurs que Léo Lagrange et son secrétariat

d'État à l'organisation des loisirs, dépendant du ministère de la Santé en 1936, soient rattachés à l'EN en 1937. Celle-ci est alors en pleine rénovation (activités dirigées, classes-promenades, activités sportives), car l'obligation scolaire avait été prolongée d'un an en 1936 et le ministre Jean Zay ne voulait pas que cette année de plus soit une année comme les autres. Après la guerre, les écoles normales d'instituteurs confient régulièrement aux CÉMÉA une formation de moniteurs de colonie de vacances.

À l'époque du Front populaire, deux autres secteurs entretiennent avec le secteur périscolaire des rapports complexes.

L'Éducation populaire

Le terme d'Éducation populaire est alors dans l'air : la thèse de droit que soutient François Bloch-Lainé au matin des accords Matignon s'intitule ainsi : *L'emploi des loisirs ouvriers et l'Éducation populaire*. La chose remonte en fait à la fin du XIX^e siècle. Un premier courant, d'inspiration confessionnelle, avait donné naissance à des Centres sociaux ou à des Maisons sociales. L'éducation n'y était qu'un élément d'un projet de moralisation des classes ouvrières centré sur la prise en charge des problèmes des familles dans un quartier. Malgré la création d'une Fédération en 1922, la diversité des centres sociaux est très grande. Le second courant, syndicaliste-socialiste, plus directement centré sur la formation, avait inspiré au temps de l'Affaire Dreyfus une floraison d'universités populaires. Il s'était poursuivi dans les années 1930, sous l'égide de la CGT, avec le Centre confédéral d'éducation ouvrière (CCEO). La mobilisation des intellectuels contre le fascisme après le 6 février 1934 lui donne une impulsion nouvelle. L'Association des écrivains et artistes révolutionnaires crée en 1935, la Maison de la Culture, pour animer un mouvement culturel en direction du peuple. Le but, dit Aragon qui la préside, est « de rendre au peuple la culture d'hier et de construire avec lui celle d'aujourd'hui ». Ce projet de diffusion culturelle populaire bénéficie du soutien de l'EN alors en charge des bibliothèques, théâtres, musées et conservatoires. Il voit la multiplication des ciné-clubs, les premiers bibliobus, le développement du théâtre amateur. Le jeune Albert Camus, par exemple, fait ses premiers pas d'acteur à la Maison de la Culture d'Alger. La formation, ici, fait partie intégrante de ce que nous appellerions la diffusion culturelle. Ainsi les conservateurs syndiqués du Louvre organisent en 1936 des visites pour des ouvriers après leur journée de travail. Cet effort pour toucher un public entièrement nouveau inspirera l'éducation populaire à la Libération.

La formation professionnelle

Elle trouve ses racines au XIX^e siècle, elle aussi, dans les compagnonnages ou dans des sociétés philomathiques ou philanthropiques soucieuses d'élever les ouvriers pour les affranchir de la misère. Initiatives très diverses, parfois soutenues par des municipalités, et qui prennent souvent la forme de cours du soir. Entre les deux guerres, apparaissent des actions de « perfectionnement professionnel » pour l'encadrement. Elles viennent d'institutions créées pour diffuser l'organisation scientifique du travail, comme la chaire qui lui est consacrée au CNAM, ou le Comité national de l'organisation française, une avant-garde militante qui s'assigne pour tâche de moderniser les entreprises en diffusant des méthodes nouvelles d'organisation ou de gestion. Dans cette nébuleuse, émergent le Comité d'études générales de l'organisation scientifique (CÉGOS), fondé en 1932 et le Centre de perfectionnement des affaires (CPA) que la Chambre de Commerce de Paris ouvre à côté des HEC. Ils ne partent pas des besoins d'en bas, et se heurtent à des résistances que leur notoriété et leur prestige ne suffisent pas toujours à surmonter, mais ils sont convaincus de détenir les clés du progrès. Il y a là un trait durable. En 1945-1950, la revue *Hommes et techniques*, expression de ce milieu, publie des invitations à des stages sur les procédures de recrutement, la gestion des fichiers de personnel, l'organisation des ateliers, etc.

14

Les années 1930 suscitent un second type de formation professionnelle, qui vise cette fois les chômeurs, en réponse à la crise. Le ministère du Travail subventionne des centres de formation professionnelle, essentiellement dans la mécanique. Le grand syndicat patronal du secteur, l'UIMM, fonde une association pour gérer de tels centres, avec un succès médiocre. À la veille de la Guerre, quinze centres existent, dont quatorze gérés par cette association, et un quinzième par la CGT. Ils échappent entièrement à l'EN dont la doctrine, en matière de formation ouvrière, est toujours l'apprentissage complété par des cours. Les écoles pratiques de l'époque forment des agents de maîtrise et des techniciens, pas des ouvriers, et l'EN n'a pas de savoir-faire pédagogique en matière de formation ouvrière.

Les centres de l'UIMM vont donc chercher ailleurs leur inspiration, et ils font appel au directeur de l'Institut psychotechnique de Lausanne, Carrard, un psychotechnicien. Tous les chômeurs ne sont pas rééducables, pense-t-on, et l'on veut s'assurer avant de les accueillir, qu'ils tireront profit de la formation. On croit très fortement alors à la psychotechnique et aux tests. L'Institut national de l'orientation professionnelle n'a pas encore ouvert ses portes rue Gay Lussac – son bâtiment ouvrira en 1940 – mais son esprit est déjà à l'œuvre. Cette formation va connaître une accélération rapide pendant la guerre.

LES TENTATIVES DE CONTRÔLE PAR L'ÉDUCATION NATIONALE

Le triple héritage de Vichy

Vichy souhaitait l'unification autoritaire des mouvements de jeunesse ; il y a renoncé devant l'opposition de l'Église. Il a donc laissé vivre les associations : scouts, guides, auberges de la jeunesse, et même les CÉMÉA qui disposent en 1943 de trente et un animateurs payés par le gouvernement et qui organisent huit stages. Mais il a supprimé les œuvres de la Ligue, et il a renforcé le contrôle de l'État en créant deux administrations qui fusionneront en 1946-1947, avec des délégués départementaux à la Jeunesse, des amateurs, de grands chefs scouts, et des inspecteurs et directeurs départementaux des Sports, plus proches de l'EN. Ainsi le directeur des Sports, est l'ancien inspecteur d'académie du Loiret, un des trois départements-pilotes en 1936 pour l'introduction du sport à l'école, et celui du ministre. Ces deux administrations fusionneront en 1946-1947, pour former l'administration de la Jeunesse et des Sports. À la Libération, elle relève de l'EN qui crée une direction des mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire. Les années cinquante et le début des années soixante sont l'âge d'or de ces multiples mouvements de jeunesse, des colonies de vacances, des camps. L'EN les finance, les contrôle, et elle en définit les normes d'encadrement, jusqu'à ce que la v^e République rompe ce lien contre le vœu des acteurs. En second lieu, Vichy a inventé les écoles de cadres. Il en a créé une centaine pour pratiquement tous les secteurs de la vie sociale. Celle d'Uriage, la plus connue, n'est guère représentative : la plupart ont vivoté en combinant le patronage, le camp et l'école. Mais, par-delà les formules pédagogiques, l'important ici est la légitimation d'une idée forte qui domine l'évolution ultérieure : l'accès à une responsabilité suppose une formation. Ce principe fait apparaître d'immenses besoins de formation. Sous Vichy l'idéologie était prioritaire, l'aspect technique de la formation était entièrement subordonné à la révolution nationale. Mais l'idée que « être cadre » suppose une formation, a connu une longue postérité. L'idéologie a disparu, ou peut-être s'est-elle seulement estompée ; la légitimation de la formation, son imposition comme préalable à la prise de responsabilités nouvelles demeure.

Le troisième apport de Vichy passe justement par deux écoles de cadres, celles des moniteurs des centres de formation professionnelle : à Paris, rue Dareau et à Clermont-Ferrand. Le secteur de la formation professionnelle trouve en quelque sorte ici sa voie. À la mobilisation, en 1939, la III^e République avait choisi en Raoul Dautry un ministre de l'armement énergétique. Cet ancien directeur des chemins de fer de l'État savait diriger une grande entreprise et sa politique d'armement a été un succès : en mai 1940, la France produit plus de chars que l'Allemagne. Mais l'effort d'armement butait sur la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Dautry a donc pris le

contrôle des centres de formation, il en a créé dans les arsenaux, et il a placé à leur tête des professeurs des écoles professionnelles de la ville de Paris formés par la méthode Carrard. L'objectif était de former des personnels qualifiés en trois mois parce qu'on n'avait pas le temps de dispenser une formation « méthodique et complète » comme l'EN la concevait. Pour gagner du temps, on a sélectionné les candidats par des tests psychotechniques, et on a organisé l'apprentissage de façon à créer chez les jeunes et les chômeurs en formation l'automatisme des gestes élémentaires. La caricature, dans les métiers du bâtiment, est l'apprentissage du maniement de la pioche : on trace à la craie sur le sol des cercles concentriques, on entraîne le stagiaire, placé au centre, à frapper avec la pioche, d'abord le cercle le plus éloigné, puis des cercles de plus en plus rapprochés. Pour l'EN, c'est du dressage ! Mais la méthode est efficace. Vichy, qui multiplie les centres de formation professionnelle avec une dimension sociale (infirmières, cantines, fourniture d'habits), pour résoudre le problème des jeunes chômeurs, a besoin de nombreux moniteurs. L'école de la rue Dareau en formera 2 800, et celle de Clermont-Ferrand, entre 2 000 et 2 500. Ils sont recrutés systématiquement parmi d'anciens ouvriers, car on n'imagine pas alors que l'on puisse dispenser une formation professionnelle si on n'a pas travaillé en usine. Or ces ouvriers, qui ont appris leur métier sur le tas, trouvent que la méthode Carrard, avec la décomposition des activités professionnelles en gestes élémentaires et le développement systématique de l'habileté manuelle, fait gagner un temps considérable. Ils en deviennent des adeptes convaincus.

Le directeur de l'Enseignement technique sous le Front populaire, puis sous Vichy, est un agrégé de philosophie. La création par le Secrétariat général à la Jeunesse des centres de formation professionnelle est pour lui doublement choquante. Institutionnellement, ils devraient revenir à l'EN, surtout s'ils doivent durer, et de fait ils se poursuivront avec les centres d'apprentissage (CA) de 1945, comme l'école de la rue Dareau avec les écoles normales nationales d'apprentissage de 1945-1946. Pédagogiquement, ces méthodes de dressage qui sont très formalisées et connaissent une large diffusion, heurtent profondément l'EN : savoir faire sans comprendre est pour elle une hérésie, on n'apprend que ce qu'on a compris. Mais pour prendre le contrôle de la formation professionnelle, l'EN a accepté sa pédagogie. Entre elle et les milieux, notamment patronaux, attachés à la formation professionnelle, le compromis a consisté pour ces milieux à accepter son contrôle, et pour elle, à admettre des méthodes contraires à sa philosophie. Mais ce compromis était solide, car le patronat a continué à jouer la carte des CA en 1946-1947, alors que le directeur de l'enseignement technique, une bonne partie des directeurs et sans doute la majorité des professeurs étaient communistes. L'efficacité de la formation comptait plus que l'idéologie.

Sans doute aussi le patronat a-t-il accepté la scolarisation des apprentissages parce que l'EN n'était pas en situation de monopole. D'une part, les centres d'apprentissage d'entreprises lui échappaient ; de l'autre, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée obligeait alors à développer la formation professionnelle accélérée des adultes. Pour des raisons très différentes, patronat et CGT poussent en ce sens. 150 centres de FPA existent en 1947, subventionnés par le ministère du Travail et gérés par une association qui prend en 1949 le nom d'ANIFRMO (Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre). Or, en fait, la FPA double les CA : ses méthodes sont celles de la rue Dareau ; ses stagiaires, dans leur immense majorité, sont des jeunes à peine sortis du système éducatif, et leur niveau d'insertion sur le marché du travail est celui du professionnel qualifié. Globalement, avec des différences selon les périodes et les secteurs de formation (surtout mécanique, constructions électriques et bâtiment), la FPA a contribué autant que les CA à la formation de la main-d'œuvre qualifiée des Trente Glorieuses.

L'essor de l'éducation populaire

À la Libération, l'EN réussit donc à conserver une tutelle souple du champ périscolaire par l'administration de la Jeunesse et des Sports. Elle maintient son contrôle sur la formation professionnelle au prix d'une concession sur les méthodes, mais c'est un contrôle partiel, puisque la FPA relève du Travail. En revanche, un troisième domaine lui échappe : l'éducation populaire. Un puissant mouvement se développe alors en dehors d'elle, qui prolonge la mobilisation culturelle du Front populaire et celle de la Résistance. La création de Peuple et Culture n'est pas la seule, mais elle est emblématique de ce mouvement. Peuple et Culture prend la suite des équipes volantes d'animation des maquis et s'inspire du scoutisme et d'Uriage ; il se fonde à Grenoble, avec des résistants et des syndicalistes de la CGT et de la CFTC. Ses objectifs reprennent ceux des Maisons de la Culture de 1936. Son manifeste de 1945 est clair sur ce point : « Rendre la culture au peuple et le peuple à la culture, voilà notre but. On parle souvent de la culture populaire comme d'un enseignement mineur donné à un milieu privé de savoirs. Par "culture populaire", on entend diffusion de la "culture" dans la classe ouvrière. La culture populaire ne saurait être qu'une culture commune à tout un peuple, commune aux intellectuels, aux cadres, aux masses ». Donc, il y a une culture. L'une des formes de l'aliénation ouvrière est précisément d'en être privé. En se proposant de rendre la culture au peuple et le peuple à la culture, l'éducation populaire œuvre à l'unité de la nation tout entière dans un projet révolutionnaire.

Ces mouvements visent des adultes et définissent une pédagogie originale, avec notamment l'entraînement mental. Ils bénéficient du soutien des comités d'entreprise

créés en 1945. L'EN perçoit là une concurrence ; le plan Langevin-Wallon (1947) affirme déjà la nécessité d'une éducation populaire non scolaire tout en en revendiquant la compétence pour l'école. En 1955, le thème devient central : c'est alors qu'apparaît le terme d'«Éducation permanente», d'abord dans un rapport d'un chargé de mission de l'Inspection générale de l'Éducation populaire, Pierre Arents, au retour d'un voyage d'études en Suède. Il faut, explique-t-il, penser désormais l'EN dans une perspective d'éducation permanente. Sa conviction est partagée par la commission que préside le recteur Sarrailh, et qui consacre une partie de son projet de réforme «à l'Éducation permanente et au perfectionnement professionnel». Ce texte, repris dans le projet Berthoin, constitue le titre 5 du projet Billères (1956). L'éducation permanente a pour but «de prolonger l'œuvre d'éducation, de maintenir et de développer des connaissances professionnelles, de permettre aux travailleurs de s'élever, de faciliter l'adaptation et de reclassement des adultes». La mouvance laïque s'implique dans ce projet, le conseil général de la Ligue s'en saisit en avril 1955 et lui consacre à Marly, haut lieu de l'Éducation populaire, une semaine d'étude en janvier 1956. Il s'agit d'une offensive de l'EN pour organiser sous sa tutelle l'ensemble de la formation permanente en donnant un rôle accru aux établissements scolaires qui jusqu'alors ne s'y étaient guère intéressés, et en créant des centres spéciaux d'éducation permanente. Les organisations et mouvements qui avaient déjà des actions dans ce domaine devraient demander un agrément pour s'intégrer à ce dispositif.

18

Cette ambition va échouer pour plusieurs raisons. Les catholiques dénoncent d'abord dans ce projet une ambition totalitaire. L'agrément des centres spéciaux d'éducation permanente les inquiète et ils le refusent. Les partenaires éventuels sont jaloux de leur indépendance et plutôt méfiants. Passer toute sa vie sous la houlette des instituteurs n'est pas une perspective qui déclenche l'enthousiasme. L'EN ne mesure pas à quel point les raisons qu'on a de l'estimer sont des raisons de conserver ses distances envers elle. Elle n'admettra jamais vraiment que les animateurs socioculturels ne soient pas des fonctionnaires et ne dépendent pas d'elle : ses réticences devant la création du FONJEP l'attestent. Mais même les mouvements de la mouvance laïque tiennent à affirmer simultanément leur appartenance et leur autonomie.

L'EN, ensuite, n'a pas d'argent. Elle n'a donc rien à offrir aux partenaires qu'elle voudrait contrôler. Elle entre en effet dans une phase de croissance explosive qui absorbe toutes ses énergies : les enfants du baby-boom arrivent en 6^e et les scolarités s'allongent. L'EN a trop à faire pour se mobiliser sur la formation permanente qui n'est pas au centre de ses préoccupations. La tentative pour l'organiser en son sein échoue donc, ce qui est vécu en interne comme un démantèlement : pour les syndicats et la Ligue, l'idéal demeure un «grand» ministère en charge de tout ce qui est formation, scolaire ou non.

L'ÉDUCATION NATIONALE RÉDUITE AU SCOLAIRE

Ce sentiment est renforcé par l'évolution institutionnelle de la ^ve République. L'administration de la Jeunesse et des Sports devient largement autonome, du moins jusqu'à son retour à l'EN en 1981. Le ministère de la Culture est créé en 1959 ; il retire à l'EN la direction des Beaux-Arts, et la tutelle d'une partie des associations culturelles, l'autre relevant de Jeunesse et Sports. Le Travail développe ses propres procédures d'agrément et il y soumet les formations professionnelles d'adultes organisées par l'EN. D'autres interlocuteurs apparaissent, notamment les collectivités locales (les communes) et les partenaires sociaux, ou encore le ministère de la Justice pour ses propres personnels. Bref, l'EN n'est plus qu'une constellation parmi d'autres dans une galaxie en expansion.

L'animation socioculturelle

Les années 1960 sont marquées par le développement et l'autonomisation progressive d'un secteur, l'animation socioculturelle, en direction de la jeunesse au sens large et singulièrement de la jeunesse des quartiers que l'on ne dit pas encore défavorisés mais où il y a déjà des « blousons noirs ». Ce secteur bénéficie d'une forte politique d'équipements qui ne relèvent pas de l'EN. Son autonomie se structure autour de la gestion de ces équipements.

Schématiquement, on peut distinguer deux grands réseaux d'animation, aux liens souples, et tous deux d'une très grande diversité interne, mais tous deux fortement inscrits dans un territoire par un local spécifique. Le premier est celui des centres sociaux. Il se caractérisait, dès avant 1940, par la diversité de ses activités, mêlant services d'assistante sociale, crèche ou halte-garderie, cours de couture, accueil des scolaires dans leurs temps de loisir, animations multiples (photo, etc.), conférences et débats. C'est un équipement social de proximité, ouvert à tous les publics. Les centres sociaux (et socioculturels dit-on après 1967) se développent surtout dans les grands ensembles, à l'initiative des caisses d'allocations familiales ou des promoteurs de logements sociaux auxquels l'État impose en 1965 de créer dans tous leurs programmes des LCR (locaux collectifs résidentiels). En 1971 – une date charnière dans d'autres secteurs – les caisses prévoient un financement partiel mais régulier des centres sociaux agréés. Leur administration incombe parfois aux CAF, aux promoteurs ou aux municipalités, mais elle prend le plus souvent une forme associative, avec le souci de faire participer les habitants concernés à la gestion de l'équipement. Le second réseau, tout aussi fédéral et diversifié, est celui des Maisons de Jeunes et de la Culture (MJC). Il vise un public plus ciblé et n'a pas la dimension sociale et familiale des centres sociaux, mais il rencontre les mêmes problèmes de gestion

associative et de financement. Vichy avait fondé quelques maisons ou foyers, qui ont été repris en 1944 par une nouvelle association, la « République des jeunes », pour en faire des lieux de formation démocratique. Le premier président était André Philip, ministre socialiste, protestant, professeur d'économie politique. La République des Jeunes devient en mars 1946 « Fédération française des maisons des jeunes et de la culture ». Un décret de 1948 l'autorise à employer des fonctionnaires détachés de leur administration. En 1951, on compte 40 directeurs permanents de MJC, en 1964, 184 directeurs et 550 MJC. Elles bénéficient alors de la même politique d'équipement que les centres sociaux. On croit alors pouvoir résoudre les problèmes de socialisation et de délinquance des jeunes des quartiers en construisant des équipements et l'on ne conçoit plus de nouveau quartier sans une MJC ou un centre social. Au bénévolat succède la professionnalisation et la fonction de directeur de MJC ou de centre social devient un métier. Le FONJEP, créé en 1964, prend en charge une partie de la rémunération des directeurs de MJC, puis un an plus tard des directeurs de centres sociaux.

Aux réseaux d'animation socioculturelle, on pourrait rajouter les institutions d'éducation surveillée, que développe le ministère de la Justice, avec ses propres structures de formation interne. C'est au total un immense domaine qui échappe à l'EN : les équipements ne dépendent pas d'elle, leur gestion est autonome et leurs personnels ne sont pas des fonctionnaires. Membre de droit du conseil de la Fédération française des MJC, la Ligue n'y siège pas, car elle juge que celle-ci empiète sur les compétences de l'EN. Mais il y a pire : les nouvelles fonctions d'animation sont progressivement définies par de nouveaux diplômes, le diplôme d'État de conseiller d'éducation permanente (DECEP) en 1964, puis, en 1970, le Brevet d'animation socio-éducative (BASE) et le Certificat d'aptitude professionnelle à l'Animation socio-éducative (CAPASE) qui devient le DÉFA en 1979. Or ces nouveaux diplômes échappent à l'EN pour leur délivrance comme pour leur préparation. Le DÉFA est sous la double tutelle des Affaires sociales et de Jeunesse et Sports. Le seul lien avec l'EN est informel : la préparation est souvent assurée par les CÉMÉA, où l'on trouve beaucoup d'instituteurs détachés ou mis à disposition.

La structuration de l'animation socioculturelle en dehors de l'EN et la légitimation institutionnelle de pratiques éducatives très différentes de l'enseignement ont contribué, en retour, à rabattre l'école sur la seule instruction. On cherche en vain, en effet, dans les textes d'un Ferry ou d'un Zay, l'opposition entre instruction et éducation : pour eux, les deux notions sont indissociables et s'appellent l'une l'autre. Or, depuis une génération environ, ce discours n'est plus reçu et le couple antithétique instruction/éducation fonctionne quasi naturellement avec pour résultat de réduire l'enseignement à la transmission des savoirs. Le développement et l'institutionnalisation du

nouveau métier d'éducateur en dehors de l'EN conduit à définir l'enseignant comme instructeur. On peut se demander ce qui est le plus lourd de conséquences pour l'EN, d'avoir perdu le contrôle de ce domaine en expansion, ou d'appauvrir son projet envers ses propres ressortissants.

La promotion sociale

Un second secteur se développe mais va tourner court : celui de la promotion sociale. La FPA ne peut en être l'outil du fait de son niveau et de son public : elle mène à des emplois de professionnels qualifiés (P1) et concerne surtout des jeunes. Une véritable promotion sociale doit conduire plus haut des adultes déjà dans les entreprises.

Cette idée qu'il faut promouvoir des travailleurs en organisant pour eux une formation spécifique admet deux lectures. Une lecture de gauche : il s'agit de promouvoir des élites ouvrières. Une lecture de droite : si les ouvriers bénéficient d'une promotion, il y aura moins de mécontentement et moins d'agitation ; la promotion est une propédeutique de la paix sociale. Des conjonctions politiques parfois surprenantes jouent en faveur de la promotion sociale du travail avec, notamment sous la V^e République, deux lois en 1959 dont une de juillet relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale et la création en 1961 d'une Délégation générale à la promotion sociale. L'entreprise n'est pas négligeable. Le Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM), qui assurait depuis longtemps par des cours du soir la préparation de diplômes de technicien et d'ingénieur, crée en province des centres associés qui préparent aux mêmes diplômes (1952). À Grenoble, une expérience-pilote de promotion supérieure du travail se déroule sous l'égide du recteur, de l'enseignement supérieur, de l'enseignement technique et de l'union des ingénieurs. En 1963, on compte en France 45 000 stagiaires en promotion supérieure du travail, 75 000 en cours de niveau second degré et 75 000 en cours de premier degré.

La V^e République développe en effet la promotion sociale dans un but de mobilité et de paix sociales. Michel Debré s'engage fortement en ce sens, créant une Délégation générale à la promotion sociale auprès du Premier Ministre ; en décembre 1966, la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle crée le Comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Les termes ne sont plus les mêmes ; il ne s'agit plus seulement de promotion sociale, mais aussi maintenant de formation professionnelle. Les choses sont en train de changer imperceptiblement. C'est que la promotion sociale trouve assez vite ses limites. Elle repose sur une sorte d'ascétisme redoutable : les cours du soir, les week-ends sacrifiés. Le prix à payer limite son extension. Il faudrait pouvoir sortir provisoirement de l'entreprise pour bénéficier de promotion supérieure du travail, mais si différents fonds,

notamment le Fond national de l'emploi créé en 1963, permettraient de rémunérer les stagiaires, ils ne sont pas assurés de retrouver leur emploi après la formation. Un risque souvent dissuasif.

Un secteur échappe à cette logique : la formation syndicale. La date centrale est 1955, avec à Strasbourg un colloque international organisé par Marcel David qui débouche sur la création de l'Institut des sciences sociales du travail, puis sur tout un réseau d'instituts du Travail. Il s'agit de mettre au service des confédérations ouvrières les compétences de l'enseignement supérieur : la formation est bien de niveau universitaire, mais elle est gérée de manière paritaire et consensuelle avec les confédérations. La loi de 1959 sur la formation des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales pose le principe de son financement et de la rémunération des stagiaires, principe que des textes ultérieurs mettront en œuvre non sans difficultés. Les confédérations, notamment la CGT à Bures-sur-Yvette et la CFDT à Bierville, développent leurs propres centres de formation sous la forme d'associations loi de 1901 susceptibles de recevoir des subventions. Bref, ce secteur particulier de formation d'adultes se développe de façon autonome.

La promotion sociale proprement dite, qui était partiellement liée à cette formation ouvrière dans les années soixante, à Grenoble par exemple, va perdre son identité dans la décennie suivante. Certes, le réseau du CNAM poursuit son activité, mais le paysage est complètement modifié par la formation continue dans les entreprises.

La formation dans les entreprises

Elle apparaît – d'abord dans de grandes entreprises – à l'initiative de directeurs du personnel soucieux d'améliorer les performances de la main-d'œuvre et de favoriser son adaptation à de nouveaux dispositifs techniques. Ce sont des pragmatiques qui veulent une formation sur le terrain, autour des problèmes concrets de l'usine, mais qui n'ont pas de modèle à suivre et sont à la recherche de méthodes. Les missions de productivité aux États-Unis leur font ainsi adopter le TWI, le *training within industry*, attesté par exemple dès 1952 à la SNECMA. Les Charbonnages de France empruntent à Peuple et Culture l'entraînement mental. À la Compagnie générale d'électricité, un polytechnicien revenu d'une mission de productivité aux États-Unis persuadé que le progrès passe par la formation, crée une cellule de formation pour toutes les usines du groupe. Il organise des stages-problèmes, animés par des ingénieurs devenus formateurs, où chaque demi-journée est consacrée à l'étude d'un problème exposé par l'agent qui l'a rencontré, en présence de son supérieur hiérarchique. La constitution en 1954 des GARF (Groupements amicaux des responsables de formation) amorce une réflexion collective sur ces questions.

L'idée apparaît alors qu'il y a un savoir-faire de la formation et qu'il faut, pour le développer, sortir de l'entreprise. Renault fonde ainsi en 1958 le Centre inter-entreprises de formation, qui deviendra le CÉSI, avec la conviction que la formation sera meilleure si elle est organisée dans un cadre interprofessionnel. Des acteurs extérieurs, comme la CÉGOS, sont mis à contribution. D'autres se constituent pour proposer leurs services comme l'ARIPP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques) en 1959. Mais le plus important, dans ce bouillonnement où s'élaborent des pratiques de formation continue, est la création en 1954 à Nancy du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale) en partenariat entre l'EN, l'école des Mines et des organisations patronales. Dirigé par Bertrand Schwartz à partir de 1960 il met au point et diffuse des pratiques comme les bilans préalables, les analyses de besoin, la définition de modules, la formation de formateurs. Le CUCES formera beaucoup des acteurs majeurs de la formation continue.

Dans ce contexte, où foisonnent les idées neuves, les entreprises développent les actions de formation pour leur personnel, et d'abord pour leurs cadres. Les budgets alloués à ces actions gonflent. Les partenaires sociaux négocient pour l'organiser et l'étendre aux entreprises réticentes ou trop faibles pour l'assumer directement. Un accord collectif débouche ainsi sur la loi du 16 juillet 1971, « organisant la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » et instituant son financement par les entreprises. Il en est résulté un développement sensible des actions de formations et, dans un contexte bientôt dominé par la crise économique, les pouvoirs publics y ont contribué en finançant directement des stages pour demandeurs prioritaires : chômeurs, femmes, jeunes.

* * *

C'est ainsi que s'est mis en place un dispositif de formation d'adultes qui échappe pour l'essentiel à l'EN même si celle-ci a fini par s'organiser pour y intervenir avec la création des GRÉTA, se faisant ainsi une place notamment dans les actions financées par l'État. Ce dispositif comprend des formations institutionnelles créées par des structures socio-éducatives pour leurs personnels, des formations à visée sociale (promotion ou insertion), et des formations professionnelles financées par les entreprises ou les fonds qu'elles constituent.

Dans cette évolution, la distance entre la formation initiale et la formation permanente s'est accrue ; les liens se sont distendus ; l'espoir placé dans la formation d'adultes pour régénérer les méthodes de l'EN s'est révélé vain. Et la professionnalisation de la formation ronge le bénévolat et le militantisme qui faisaient de la formation des adultes non pas un métier mais une cause.

DEUX MODÈLES DE LA FORMATION DE FORMATEURS AU TOURNANT DE LA LOI DE 1971

LE MODÈLE « PROFESSIONNEL » DE JEAN-FRANÇOIS NALLET*

LE MODÈLE « GÉNÉRALISTE » DE PIERRE CASPAR**

Résumé Cet article reprend les témoignages de deux acteurs sur les expériences contrastées de deux institutions. Le premier retrace ce que l'on a nommé ici le modèle « professionnel » de formation de formateurs qui, construit autour de la transmission de gestes professionnels, s'appuie sur l'expérience professionnelle des formateurs et permet de répondre rapidement à des besoins en personnel qualifié. Le second s'intéresse à ce que l'on a appelé le modèle « généraliste », il s'agit ici, en partant d'une analyse des besoins de susciter une auto-éducation au sein du personnel d'une grande entreprise. L'intervention porte alors presque exclusivement sur la formation pédagogique de formateurs occasionnels et vise à introduire une procédure de changement dans l'univers de travail.

25

La période qui précède l'ouverture du marché de la formation, avec la loi de 1971, est intéressante à étudier à plus d'un titre. C'est une période ouverte, où toutes les orientations en matière de formation sont possibles. La professionnalisation des formateurs reste encore souvent jugée peu opportune, mais leur formation commence à s'institutionnaliser, tout en empruntant à différents courants. Deux modèles de formation de formateurs ont retenu particulièrement notre attention : un modèle inspiré de la *formation professionnelle* où l'aspect technique du métier prévaut, et un modèle de formation plus *généraliste*, où l'accent est plutôt mis sur les aspects communicationnels et méthodologiques.

La séance du 23 mars 2004 a été consacrée au modèle « professionnel » de formation de formateurs développé à l'AFPA à partir d'archives, de textes de présentation,

* - Jean-François Nallet, consultant, ancien directeur technique de l'AFPA.

** - Pierre Caspar, professeur émérite, chaire de formation des adultes, CNAM.

de programmes et de contenus de formations proposées par cette institution dans les années 1960-1970. Elle avait pour intervenant Jean-François Nallet, alors directeur technique à l'AFPA. Le modèle professionnel s'entend ici comme donnant la priorité au métier : le formateur est avant tout le professionnel d'un métier, compétent dans son domaine. Pour devenir formateurs, ces professionnels suivent une formation à « la méthode AFPA » basée sur la transmission progressive des gestes professionnels.

La séance du 25 mai 2004 a été consacrée au modèle « généraliste » et avait pour intervenant Pierre Caspar, professeur émérite du CNAM. Partant d'un rapide retour sur une action de transformation de la culture scientifique et technique d'ingénieurs d'une grande entreprise, réalisée entre 1963 et 1970, la séance s'est centrée sur la démarche de formation de formateurs inhérente à « l'intervention ». Plutôt que de former en direct les ingénieurs de l'entreprise aux méthodes statistiques, l'intervention a consisté à prendre un petit groupe d'ingénieurs réputés déjà compétents en mathématiques pour se centrer sur leur formation en tant que formateurs. C'est un modèle généraliste qui a été alors mis en œuvre, plutôt qu'un modèle professionnel spécifique au métier d'ingénieur. La démarche s'est appuyée sur un ensemble de valeurs, mais aussi d'instruments et de méthodes pédagogiques créés pour la circonstance et qui ont été, avec d'autres travaux réalisés au même moment dans d'autres entreprises, à l'origine de la formation de formateurs au CUCES de Nancy.

LE MODÈLE « PROFESSIONNEL » DE L'AFPA **DE JEAN-FRANÇOIS NALLET**

Les prémices de la FPA (formation professionnelle accélérée) remontent à 1935, quand une démarche originale va être mise en œuvre à Paris sur l'initiative croisée de deux confédérations syndicales et de l'Union des industries métallurgiques et minières, la création d'un comité dédié à la réinsertion des chômeurs. Les effets de la crise de 29-30 jouent à plein, l'industrie rencontre des problèmes de restructuration fort délicats. L'industrie automobile, par exemple est déjà entrée dans sa phase de concentration, et celle-ci s'accompagne de réduction d'effectifs. Ce comité se donne pour but de réinsérer les travailleurs licenciés en les formant à un métier. Des centres de formation, financés par le ministère du Travail, vont donc être ouverts, dans l'urgence et sans grands moyens. Qui peut y intervenir ? On fait l'hypothèse que le mieux placé pour amener un chômeur à devenir plombier, c'est un plombier... à devenir ajusteur... sûrement un maître ajusteur. Le modèle de la transmission, pour qualifier rapidement le procédé, s'inspire directement de la tradition du compagnonnage qui a fait ses preuves.

Les fondements de la formation des moniteurs

Quatre ans plus tard, en 1939, un décret de loi, va donner à cette démarche ses premières bases institutionnelles. Quelques principes vont être arrêtés qui sont toujours à l'œuvre aujourd'hui, avec d'une part la création de centres de formation agréés par le ministère du Travail dans lesquels sont impliqués les partenaires sociaux, d'autre part le recrutement de *moniteurs d'apprentissage* pour faire tourner les centres. L'urgence, en 1939, consiste à accélérer l'effort de préparation de guerre. Il faut former très rapidement des mécaniciens, des ajusteurs, des tourneurs, etc. Le temps manque pour développer un corps professoral *ad hoc* ou une analyse approfondie de la situation. Le plus rapide, le plus facile, consiste à postuler qu'un *professionnel* transmettant à un tiers son métier va permettre à celui-ci de devenir lui-même un professionnel. Afin d'optimiser la formation, le psychologue suisse Alfred Carrard est sollicité par le ministère du Travail pour organiser « l'instruction pédagogique des moniteurs aux méthodes de formation professionnelles accélérée » (1). Il mettra donc en place les premières formations de « formateurs ». Il estime en effet que le moniteur doit être averti de l'originalité de sa tâche et formé à sa fonction de chef avant qu'on lui confie des élèves. Le futur moniteur doit également être préparé à la compréhension de la méthode pédagogique préconisée (qui est associée à une méthode de sélection à partir de tests psychotechniques) et à concevoir et utiliser des programmes d'enseignements inspirés de celle-ci. « Tout l'art du maître, écrit-il, [consiste à] présenter à ses élèves les matières les plus difficiles d'une façon suffisamment concrète et progressive pour que chacun puisse apprendre sans peine en voyant réellement chaque chose croître sous ses yeux depuis son origine et en l'expérimentant du commencement à la fin ». Six débutants semblent un maximum par moniteur car celui-ci doit connaître tous ses apprentis. Ce dispositif, créé sommairement, aura permis de former 1 251 adultes en quelques mois, juste avant la déclaration de guerre. Ce chiffre rend finalement compte d'une expérimentation significative.

27

Sous le régime de Vichy, le dispositif de formation accélérée va être mis en sommeil. Mais le Centre de formation des cadres professionnels (CFPC), créé en décembre 1940 et installé rue Dareau, va travailler à perfectionner la formation des moniteurs (2). Il mettra au point la fameuse méthode Dareau qui aura cours pendant longtemps à l'AFPA. Le CFPC forme les moniteurs professionnels en séminaire de trois semaines en internat (cf. encadré, page suivante, sur le contenu du stage). Le programme est varié, les questions pédagogiques y tiennent une place importante.

1 - Cf. B. Bonnet, *La formation professionnelle des adultes, Une institution et ses formateurs*, Paris : L'Harmattan, 1999, 299 p. ; B. Danzer-Kantof, *Former pour l'emploi. L'AFPA : 50 ans de formation professionnelle des adultes*, Montreuil : AFPA, 1999, 311 p.

2 - Encore parfois nommés instructeurs.

On y étudie en particulier la progression des exercices. On retrouve dans cet emploi du temps la discipline toute militaire des écoles de cadres créées par Vichy. Le CFCP fait partie de la centaine d'écoles créées alors, dont la plus connue est l'école des cadres d'Uriage.

Après la guerre, face aux besoins urgents de reconstruction, la formation des moniteurs se généralise à l'ANIFRMO (3), puis à l'AFPA (4) jusqu'au milieu des années soixante-dix au sein de l'Institut national de formation professionnelle qui succède au CFCP à la Libération.

Emploi du temps d'un stage de moniteur du CFCP

(Danzer-Kantof, 1999)

7 h : lever, décrassage

7 h 45 : soins de propreté

8 h : inspection

8 h 10 : petit déjeuner

8 h 20 : mot d'ordre

8 h 30 à 9 h 30 : cours sur les problèmes socio-économiques puis deuxième et dernière partie de la session, sur les principes de la méthode pédagogique

9 h 30 à 12 h 15 : étude des progressions d'exercices de travaux pratiques et leçons d'entraînement

12 h 15 à 14 h : déjeuner

14 h à 16 h : étude des progressions d'exercices de travaux pratiques et leçons d'entraînement

16 h à 17 h : le dessin technique : « Comment l'enseigner pour permettre rapidement la lecture des dessins d'exécution »

17 h : pause

17 h 15 à 18 h 15 : cours sur les problèmes socio-économiques puis deuxième et dernière partie de la session, sur les principes de la méthode pédagogique : aperçu sur l'organisation rationnelle de l'apprentissage ; le préapprentissage et le développement d'une progression d'exercices ; psychologie de l'adolescent

18 h 15 : pause

18 h 30 à 19 h 20 : « Conseil » des stagiaires par groupe, pour résoudre les problèmes internes posés par la vie communautaire du stage

19 h 20 à 20 h 30 : dîner

19 h 30 à 21 h 30 : en alternance étude libre et soirée spectacle en commun

21 h 30 : extinction des feux

3 - Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre.

4 - Association nationale pour la formation professionnelle des adultes.

La méthode FPA ou encore « méthode Dareau » s'inspire du *Discours sur la méthode* de Descartes et des principes pédagogiques d'Alfred Carrard, mais aussi, dans les années 1950, des programmes TWI (5), notamment « L'art d'instruire » (cf., encadré ci-dessous).

COMMENT INSTRUIRE
(Fiche A.N.I.F.R.M.O. – Service FPC)

PRINCIPE I – PRÉPARER L'EXÉCUTANT

- Le mettre à l'aise.
- Définir le travail, savoir ce qu'il en connaît.
- L'intéresser à son travail.
- Le placer en position convenable.

PRINCIPE II – PRÉSENTER L'OPÉRATION

- Expliquer, montrer et illustrer une seule PHASE IMPORTANTE à la fois.
- Faire ressortir chaque « POINT CLE ».
- Instruire clairement, complètement et patiemment, mais pas plus que l'exécutant ne peut assimiler.

PRINCIPE III – FAIRE FAIRE UN ESSAI D'EXÉCUTION

- Faire exécuter le travail, corriger les erreurs.
- Faire expliquer les points clés quand l'exécutant refait le travail.
- S'assurer qu'il comprend.
- Continuer jusqu'à ce que VOUS soyez certain qu'IL sait.

PRINCIPE IV – ASSURER LA MISE EN ROUTE

- Livrer l'exécutant à lui-même. Lui indiquer qui l'aidera le cas échéant.
- Contrôler fréquemment, encourager les questions.
- Intervenir de moins en moins.
- Passer progressivement au travail courant

Si l'exécutant n'a pas appris, l'instructeur n'a pas instruit

Pour aider l'instructeur, des aide-mémoire pouvaient tenir dans le creux de la main et se glisser discrètement dans la petite poche du veston (Archives CEAFC: Centre d'étude et d'application pour la formation des cadres – AFPA)

Elle peut être rapidement caractérisée par trois objectifs :

- transformer ce qui est compliqué en choses simples, élémentaires ;
- placer le moniteur en situation de maîtrise totale des éléments de la formation : organisation, horaires, déroulement, progression, ressources pédagogiques,

- exercices, tout doit être prêt à l'avance, normé, afin que l'essentiel de l'énergie soit concentré sur le principal : la *démonstration* pour... ;
- transmettre le geste professionnel. Ce geste doit être exécuté de façon experte devant les apprenants qui doivent ensuite le mémoriser.

L'AFPA, qui succède à l'ANIFRMO en 1966, va reprendre à son compte tous les éléments du dispositif sans procéder à aucune transformation essentielle. L'orientation pédagogique peut être résumée par cette phrase adressée il y a encore peu par un formateur mécanicien-marine de Marseille à ses stagiaires : « *Bon, vous avez vu de quoi il s'agit ? C'est pas compliqué. Vous avez maintenant un mois pour me voler le métier.* »

Transformer l'homme de l'art en formateur

Les centres AFPA sont des usines ou des ateliers avant d'être des écoles. Les machines sont de « vraies » machines, dangereuses si elles doivent l'être dans la vie réelle. Et le formateur est avant tout un « vrai » professionnel. Les modalités de son recrutement attestent la primauté donnée au métier. Les formateurs sont en effet recrutés par spécialité, par exemple « formateur – peintre en aménagement finition ». Le premier critère de recrutement sera l'expérience professionnelle dans le métier. Un candidat présentant moins de cinq ans d'ancienneté en tant que peintre d'intérieur sera éliminé d'emblée. La deuxième étape consiste à vérifier que le candidat, qui a un CV de peintre expérimenté, est également un *bon* peintre. Pour vérifier cela, les recruteurs vont lui demander de... peindre. C'est-à-dire de satisfaire aux essais professionnels et aux normes en vigueur dans la peinture. Alors enfin, les psychologues du travail de l'AFPA vont entrer en scène et commencer leur investigation auprès du candidat afin d'évaluer son projet et ses potentialités en tant que formateur. Cela passe par une batterie d'exercices psychotechniques (test des capacités d'analyse et de synthèse) et par l'étude des motivations de l'intéressé. Au bout de ce parcours, le candidat recruté va partir en formation pour devenir instructeur, moniteur, puis formateur...

Depuis 1972, cette formation est qualifiée d'*initiale*. La leçon (aujourd'hui appelée « séance ») en constitue le cœur. Cette leçon ne résulte pas d'un découpage analytique en disciplines qui organisent le métier, mais d'un travail de reconstitution du métier en une suite d'opérations. Chaque leçon porte ainsi sur une activité autonome simple où s'emboîtent toutes les dimensions complexes du métier, par exemple, régler les culbuteurs d'une voiture, voilà une leçon. C'est l'objet technique à étudier qui va déterminer la durée de la leçon. Les formateurs vont donc travailler sur des scénarii pédagogiques adaptés à chaque activité. Avec le temps, la formation initiale s'est enrichie de considérations générales sur la formation des adultes et son organisation

(effet post 1971), ainsi que sur les grands courants pédagogiques, de plus en plus tournés vers « l'apprenant ».

Plusieurs variations dans la durée de la formation des moniteurs sont également intervenues. Dans les années soixante, elle passe à 6 ou 7 semaines, puis à 16 semaines en 1973, mais des stages de formation pédagogique d'instructeurs de formation d'ouvriers hautement qualifiés, d'une durée de 3 semaines, subsistent en parallèle. « On pourrait s'étonner de la brièveté de ces stages de formation au moniteur. En fait ils sont suffisants, dans la mesure où le moniteur-stagiaire a le temps, en quelques semaines, d'apprendre à utiliser ses connaissances dans un but pédagogique et d'acquérir quelques principes de bases et "recettes d'enseignement". Il faut dire que par la suite, le moniteur n'a pas grande liberté d'action : les programmes de formation sont établis de façon précise, selon une progression très étudiée et le moniteur doit s'y conformer sans pouvoir s'en écarter » (6). À l'époque, la pédagogie, très rationalisée, s'inscrit dans une logique de production descendante, du bureau d'étude au terrain. Les représentants de la profession définissent les connaissances qui sont exigibles dans une spécialité donnée. Celles-ci sont traduites en opérations ou activités constituant des parties du métier, qui sont elles-mêmes transformées en exercices pratiques et listées selon une progression étudiée. Tout était planifié. Dans le même temps, l'attention au « stagiaire » est prégnante. Ayant subi une sélection, il est estimé comme étant capable d'apprendre, valorisé et encouragé. Les disciplines scolaires (français, maths) ne sont pas discriminatoires, ni pour les stagiaires, ni pour les formateurs. La formation AFPA constitue bien une alternative pour de nombreuses personnes qui, ailleurs, seraient considérées comme étant en échec.

Perfectionnement et formation continue

L'un des apports majeurs de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue au système AFPA est sans doute de l'avoir amenée à distinguer plus nettement entre formation initiale et continue de ses formateurs. En 1972, une nouvelle formule de perfectionnement des moniteurs est testée, celle des « carrefours pédagogiques » jusque-là réservée au personnel d'encadrement des centres. Ils réunissent une dizaine de formateurs de même spécialité et permettent les échanges d'expérience et la réflexion sur les programmes. Par ailleurs, une dizaine de formations de formateurs différentes est proposée par l'AFPA (moniteurs professionnels, professeurs formateurs de moniteurs professionnels, professeurs chargés de former les techniciens, moniteurs de langue...) ainsi qu'une série de stages proposés aux entreprises :

6 - B. Dänzer-Kantof, *op. cit.*, p. 90.

responsables de formation, formateurs en entreprise, formateurs de cadres... Cette offre interne ou tournée vers l'extérieur ne fera que s'amplifier au fil des années, avec notamment l'ouverture aux thématiques émergentes : l'éducabilité cognitive, la médiation, les nouveaux publics... En ce qui concerne ses propres formateurs, l'AFPA rencontre néanmoins un problème particulier : le métier étant la base, un formateur ayant quitté les lieux de production depuis plusieurs années risque de perdre sa « professionnalité », ne serait-ce que parce que les techniques et les machines évoluent. Un dispositif est alors mis en place pour inciter des allers et retours entre formation et travail en entreprise. Mais les volontaires se font rares. De plus, l'AFPA, comme d'autres entreprises, hésite à faire partir ses meilleurs moniteurs en formation. Souvent confrontée à la difficulté de recrutement (les salaires sont parfois moins élevés pour un formateur que pour un professionnel du métier qu'il est censé transmettre...), au *turn over* et à la difficulté de remplacer les absents, la formation continue des formateurs, n'atteindra pas le niveau souhaité.

L'exercice du métier de formateur à l'AFPA a inévitablement évolué. L'introduction de la formation modulaire dans le bâtiment, puis, dans les années 1980, dans la plus grande partie des formations, a été l'occasion de moderniser l'approche sans renoncer au principe fondamental de la méthode. Un temps, justifiés par des découpages dits pédagogiques, les modules ont été, à partir de 1976, dérivés non pas d'un référentiel de formation mais du référentiel du métier, visant à la maîtrise d'une activité, composante du métier et réalité observable sur le marché du travail. Cette approche dont on peut discuter de la pertinence dans la perspective de l'éducation ou de la formation permanente, colle par contre (telle était du moins la volonté de ses promoteurs) aux attentes du dispositif de type « Plan d'aide au retour à l'emploi » (PARE) comme à la notion de professionnalisation ; elle permet aussi de donner une base opérationnelle à une forme de « Validation des acquis de l'expérience » (VAE) particulièrement adaptée aux travailleurs dont l'expérience à valoriser relève des emplois de niveau V ou IV. L'AFPA reste ainsi dans sa mission qui est fondamentalement de traiter avec ces publics, avec les adultes évoluant dans cette sphère spécifique du monde du travail. La question de l'adaptation de la pédagogie aux dispositions particulières d'apprentissage de tel ou tel relève bien sûr d'une autre recherche sur les « styles », en cours au sein de l'institution, mais dont la diffusion reste complexe...

Modèle généraliste : retour sur une formation-intervention du CUCES aux Ciments Lafarge de Pierre Caspar

L'une des grandes originalités du CUCES de Nancy, longtemps dirigé par Bertrand Schwartz, a été de s'appuyer sur un projet à dominante éducative, mais constituant en fait un véritable projet de société résumé par l'expression d'*éducation permanente*: d'une part, élever le niveau des connaissances générales dans la vie professionnelle en vue de faciliter l'adaptation aux changements techniques, la reconversion aux activités nouvelles et la promotion personnelle et, d'autre part, donner aux individus des chances plus grandes de développement personnel en leur fournissant les moyens d'une participation accrue à la culture de notre société et à son évolution.

Un texte fondateur interne, rédigé par l'équipe dirigeante du CUCES en septembre 1961 (7), donne la mesure de cette ambition tout à fait inhabituelle par rapport aux messages des autres organismes de formation de l'époque, sauf certains comme le CESI (8) ou Peuple et Culture. Il invitait l'équipe du CUCES et ses partenaires, notamment industriels, à dépasser les « formations de rattrapage » caractérisant trop souvent la « promotion supérieure du travail » pour s'ouvrir sur une perspective plus vaste en développant l'éducation permanente à travers une promotion des personnes à la fois plus globale et plus systématique. À ce titre, le milieu de travail apparaissait comme un terrain particulièrement privilégié pour ce faire, dans cette époque marquée par une « révolution permanente des idées », mais aussi par le décalage entre la formation de la main-d'œuvre et l'évolution rapide des méthodes de production et par des changements radicaux de technique, d'organisation et de commandement. « Si on ne veut pas que la formation reçue constitue un handicap à la mobilité [de la main-d'œuvre] il faut que l'on s'attache beaucoup plus à intégrer des connaissances diffusées dans une perspective culturelle réelle, à susciter l'auto-éducation, l'éducation mutuelle plutôt qu'à déverser un savoir limité par des besoins immédiats... » (9)

L'intervention (10) développée par le CUCES à partir de 1963, au sein des Ciments Lafarge, présidés à l'époque par Marcel Demonque, s'inscrit dans le droit fil de ce projet instituant.

7 - *Département Éducation permanente*, Centre universitaire de coopération économique et sociale, Nancy, 1961 (texte ronéoté).

8 - Centre d'études supérieures industrielles (à partir de 1966), qui fait suite au CIF (centre interentreprises de formation), créé en 1958.

9 - *Département Éducation permanente*, op. cit., p. 5.

10 - P. Caspar, *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise*, Paris : Éditions d'organisation, 1970, 260 p.

D'un côté, une « organisation cliente » comme on le disait à l'époque, demandait d'assurer la formation de ses ingénieurs en statistique mathématique pour leur permettre l'analyse de problèmes spécifiques de cette industrie et la résolution de ceux-ci sans l'aide de spécialistes. C'était une façon d'accroître à la fois la technicité et l'autonomie de ces ingénieurs, confrontés à des approches et à des problèmes nouveaux dans la gestion de la production et le management des personnels concernés. C'était aussi anticiper une profonde mutation culturelle faisant passer le monde industriel d'une logique déterministe, caractérisée par le binôme cause-effets, des positions d'oligopole et la linéarité des méthodes de résolution de problèmes, à des logiques multicausales, probabilistes, incertaines, concurrentielles, impliquant davantage les différents échelons hiérarchiques dans des tâches de conception, de conduite et d'évaluation plutôt que de répétition et d'exécution.

D'un autre côté, l'« organisation intervenante », le CUCES, se démarquait d'une relation classique client-fournisseur pour assortir une réponse *a priori* positive à cette demande d'un certain nombre de conditions :

- confier cette mission non à des personnes extérieures à l'entreprise, mais à certains ingénieurs spécialement formés dans ce but (on les appelait ingénieurs-formateurs) ;
- associer les représentants de la direction et les futurs formateurs à la conception et à la mise en place du projet de formation ;
- donner à la mutualisation des savoirs une large place au sein de ce projet ;
- et considérer l'évaluation continue de la formation comme un acte fondamental, à la fois comme source d'apprentissages nouveaux, comme instrument de conduite de l'opération et comme facteur d'évolution du milieu lui-même.

34

Cette dernière condition se plaçait explicitement dans l'esprit d'une **recherche active** (11) se situant à trois niveaux. Une recherche sur les pratiques d'abord. L'intervention était considérée comme une expérimentation permanente, se gardant de proposer des réponses toutes faites aux problèmes rencontrés ou des recettes-types valables en toutes circonstances, mais se voulant, explicitement et d'un commun accord, susceptible de se modifier en fonction de la connaissance croissante des situations accordant une place aussi importante à l'invention qu'à l'expérience acquise. En second lieu, on parlait aussi de recherche par la pratique pédagogique, dans la mesure où celle-ci tendait à modifier certains équilibres et à mieux éclairer, par le biais de ces transformations, la nature du système dans laquelle elle prenait place et celles des relations qui le structurait. L'hypothèse étant que la formation change les hommes et les structures dans lesquelles ils travaillent ; et l'on voit poindre

11 - Au sens anglo-saxon du terme de l'époque : *action-research*.

ici la naissance de la sociologie des organisations. Enfin, le troisième volet de cette recherche active se centrait sur l'action elle-même, en vue d'évaluer la valeur et le sens des changements introduits à travers tout un appareil méthodologique d'observation et d'analyse de l'évolution des connaissances, des aptitudes et des attitudes en cours de formation et dans le transfert en situation de travail. La pratique elle-même prenait des allures de recherche sur l'activité managériale et la prise de discussion.

Les principes pédagogiques construits en commun lors de la conception itérative de cette intervention ont directement trouvé leur source d'inspiration dans le texte de 1961 évoqué plus haut. Il était lui-même marqué par des travaux français, britanniques et nord-américains, s'intéressant aux spécificités d'une véritable formation d'adultes déjà engagés, professionnellement du moins, dans la vie active et moins attirés par « une activité intellectuelle gratuite de type scolaire » que par des apprentissages intégrant « la pratique, le souci de l'application, ou de l'explicitation concrète, ou encore l'appel à l'expérience vécue ». La question de la motivation à apprendre et de son intégration dans la « vie psychique ou affective » de l'adulte en formation, la prise en compte des intérêts économiques et sociaux liés à cet apprentissage et le traitement des difficultés et des résistances auxquelles il pouvait se heurter, se sont donc placés au cœur de cette création pédagogique.

Cette volonté de cohérence s'est incarnée dans **plusieurs choix stratégiques** : d'abord celui de ne pas faire appel à des enseignants extérieurs de statistique, mais de former aux méthodes statistiques, à une pédagogie destinée aux adultes et en conduite de groupe, des « ingénieurs-formateurs » (IF), salariés de l'entreprise. Ils étaient destinés chacun à former, par démultiplication, des groupes de collègues. Ils devaient ensuite appuyer cette formation en « boule de neige » sur des documents pédagogiques réalisés par eux-mêmes, à partir d'un cours de statistique déjà utilisé par le CUCES pour des ingénieurs et cadres de Lorraine. Il leur fallait enfin alimenter cette formation par des exercices et des situations-problèmes spécifiques de l'industrie cimentière, recueillis sur le terrain.

Cette formation construite sur une double alternance : d'une part en mêlant travail individuel et réunions collectives des « formés » ; d'autre part, en mettant en place un perfectionnement des ingénieurs-formateurs tout au long de la réalisation de leur mission, tout à fait inédite pour des ingénieurs de l'époque. Un accompagnement de l'action leur permettait à la fois de travailler ensemble, tous les trois mois, sur leurs avancées, leurs difficultés mutuelles, et de construire au fil de l'action, de nouveaux documents pédagogiques adaptés aux situations professionnelles rencontrées.

Il va de soi qu'une telle opération n'aurait pas été possible sans une préparation intense. Celle-ci a commencé par une étude conduite au sein de deux usines et de deux laboratoires de l'entreprise. Elle a permis de mettre en lumière des résistances vis-à-vis de cette formation, mais aussi d'apprécier la motivation (forte) des futurs formés, face à une intervention qui apparaissait comme une possible mise en question de méthodes et structures traditionnelles dans une société très hiérarchisée. C'était une première rupture d'un isolement professionnel durement ressenti et la possibilité d'un pouvoir accru dans l'interprétation des données et donc d'argumentation et de soutien de leurs positions face à leur hiérarchie. Il est intéressant de constater que ce désir d'ouverture et d'échange recoupait directement les espérances du président de l'entreprise vis-à-vis de cette intervention, par-delà les apprentissages du « réflexe statistique » qu'elle devait permettre. Citons-le : « Ce qui fait l'importance exceptionnelle d'une "formation économique" aussi généralisée que possible dans une entreprise, c'est qu'elle permet à tous ceux qui la reçoivent de s'exprimer dans un langage commun. Or, il n'est nul besoin de remonter jusqu'au structuralisme pour apprendre qu'un langage commun suppose un fond de pensée commun... Il y a bien longtemps que j'avais fait le rêve un peu fou d'introduire un langage commun dans mon entreprise. Il a fallu [cette rencontre] pour que le rêve prenne corps et commence à devenir une réalité vivante. Nos cadres aujourd'hui savent et disent pourquoi ils travaillent. Je ne désespère pas que, demain, nos techniciens puissent arriver à ce même niveau de prise de conscience. Et si, comme je l'espère, notre industrie est automatisée d'ici 1985, je suis sûr qu'alors les ouvriers, devenus techniciens et les techniciens devenus cadres adopteront tous ensemble une même pensée et un même langage qui ne seront rien d'autre que l'espérance du progrès permanent de leur entreprise, c'est-à-dire sa vitalité. » (12)

36

Ainsi amorcée avec un petit nombre de groupes animés par les IF, plus fortement appuyés au départ par la direction générale que par les hiérarchies des usines, la formation et les moments d'expression libre qu'elle permettait vont prendre leur essor. De nouveaux groupes vont se créer ; les transferts de connaissances en situation de travail vont s'avérer de plus en plus faciles et fréquents ; des directeurs vont participer à ces formations et feront évoluer leurs collègues. L'accroissement du nombre des personnes formées atteignant ce que l'on appelait « la masse critique », joint à la généralisation du vocabulaire et des techniques statistiques vont faire entrer celles-ci dans la culture professionnelle quotidienne, au point de considérer la formation, après plusieurs « vagues » successives et une ouverture simultanée à la maîtrise et à la hiérarchie supérieure, comme un point de passage obligé pour tout ingénieur nouvellement embauché.

12 - M. Demouque, « Préface », in P. Caspar, *op. cit.*

Reste que la mise en place croissante de ces approches dans la gestion des usines a conduit, à travers le processus d'évaluation, à soulever de plus en plus de questions sur la qualité de la production et les structures de décision au sein des usines. C'est ainsi que le processus, toujours animé par les IF, a rencontré ses limites.

Cette opération, ressentie dès le début comme un facteur de progrès dans l'entreprise et comme porteuse d'une motivation puissante vers une formation managériale plus étendue, montre bien la différence entre une action de formation technique et culturelle et une « intervention » contribuant à la conduite de changement plus globaux. L'idée même d'une recherche active a fini par être fortement questionnée par la toute nouvelle Direction des affaires sociales, en particulier sur l'argument suivant : une recherche concomitante à la formation peut être bien comprise tant qu'elle se définit comme une amélioration des processus et procédures pédagogiques. Elle l'est moins lorsqu'il s'agit aussi de recherches plus conceptuelles conduites à partir de ces actions, mais perçues comme échappant à l'entreprise, pourtant extrêmement avancée dans ses réflexions sur son rôle social, et pouvant lui faire craindre d'être transformée en objet d'étude.

Si, comme le disait G. Berger, ce que les faits passés annoncent est plus important que ce qu'ils expliquent, il peut être utile de proposer quelques hypothèses de lecture, énoncées en 1970, qui, peut-être, peuvent éclairer d'un jour nouveau le métier de consultant tel qu'il se conçoit aujourd'hui. Ce sera la dernière partie de ce propos.

Un premier groupe d'interrogations est lié à la collaboration entre une entreprise et un organisme d'étude et de conseil. Cette forme de co-investissement, ou de recherche-action, où chacun apporte à l'autre et apprend de lui en retour, met en question la caricature opposant un homme d'action, efficace mais faible usager des cadres conceptuels et un chercheur lunaire plus apte à théoriser qu'à réaliser, qui fait obstacle à la coopération entre l'industrie et les établissements et organismes de recherche. Co-construire et co-conduire une telle action, plutôt que de s'enfermer dans une logique client-fournisseur, étudier les problèmes que l'on rencontre de façon globale, c'est-à-dire prenant en compte les facteurs techniques et économiques au même titre que ceux qui relèvent de jeux et d'enjeux d'acteurs, confronter en permanence les modèles théoriques aux événements... tout cela semble de nature à favoriser une interpénétration mutuellement profitable de la théorie et de la pratique. Reste à y croire... et à le prouver.

Une seconde série de questions est liée à l'idée même d'une formation tout au long de la vie. Une action du type de celle-ci élargit l'idée même d'une formation simplement conçue comme apportant à une population donnée des connaissances

nouvelles, car une telle formation s'autorise aussi à bouleverser les structures, à relativiser la notion de compétence en la situant par rapport à son environnement professionnel et managérial, à éclaircir les liens entre savoir et pouvoir, à changer les représentations que les membres d'une organisation de travail se font les uns des autres, à les faire réfléchir sur leurs fonctions, en relation avec la hiérarchie... Bref, la formation devient un analyseur de la situation présente et un révélateur des facteurs de changement possibles ; et ce d'autant plus que l'objectif de fond d'une action comme celle-ci touche à la culture même du travail.

Si cette hypothèse était vraie, on pourrait dire, comme l'avaient pressenti les philosophes des Lumières, que toute formation est ambivalente par nature. Permettant à ceux qu'elle touche de mieux maîtriser les exigences de leur travail et d'être plus aptes à s'adapter aux contraintes de l'organisation, elle tend à être intégratrice. Mais, simultanément, les remises en cause qu'elle suscite, au grand jour ou de façon diffuse, peuvent tendre à augmenter la dimension conflictuelle des structures dans lesquelles elle se situe. Comment cette ambivalence ne s'exprimerait-elle pas dans les attitudes des dirigeants comme dans celle des formés. Les premiers peuvent à la fois valoriser avec conviction les bienfaits et le caractère incontournable de la formation et craindre les mises en question qu'elle suscite. Les seconds peuvent apprécier les progrès que cette formation leur permet d'accomplir tout en redoutant qu'on leur impose des limites au-delà du champ technique en raison même de l'importance de son impact sur les structures de communication, d'action et de décision.

Réfléchir sur l'éducation des adultes peut vite conduire à se poser le problème du changement dans une société comme dans notre Société. Se former, ou choisir la formation comme approche privilégiée de résolution des problèmes c'est s'engager dans un processus de transformation et de changement. Et c'est donc accepter de fixer des objectifs à partir des réponses à trois questions : comment changer, bien sûr, mais aussi quoi changer et sur quoi changer ? Le changement semble actuellement considéré comme une valeur dominante, valeur d'ordre économique bien sûr mais aussi morale. Seulement, le changement change tout le temps et de ce fait, rend difficile d'évaluer les conséquences réelles, pour l'homme comme pour la société, du continuel passage d'un état à un autre.

Alors si le changement devient effectivement une donnée incontournable du monde, la création et l'innovation y prennent une place majeure. Pas seulement l'innovation technique, mais la capacité d'être soi-même créateur, et d'innover des réponses originales à des situations qui le deviennent de plus en plus. L'innovation commence partout où il y a quelqu'un d'attentif à l'inhabituel. Mais il faut aussi accepter qu'elle jaillisse davantage de l'inadéquation des structures face aux attentes des personnes, plutôt que d'un consensus et d'une intégration qui ne laissent plus de place aux interrogations.

On touche là à une question récurrente qui est celle des rapports entre chercheurs, praticiens et décideurs, dans le monde universitaire comme dans le monde économique. Nous étions ici dans les années soixante. Gardons-en donc le souvenir d'une coopération, tout à fait neuve à l'époque, entre université et entreprise, c'est-à-dire une incarnation de ce que sous-tendait le sigle même du CUCES : **centre de coopération universitaire de coopération économique et sociale !**

* * *

Deux modèles de formation de formateurs très différents sont présentés ici. Sans les comparer point à point, quelques éléments clés de ce qui les distingue peuvent être listés.

Pour le modèle « professionnel » :

- la vitesse : répondre rapidement à un besoin ;
- la transmission de compétences déjà existantes (modèle du compagnonnage) ;
- la simplification, la rationalisation : transformer le compliqué en simple ;
- le geste et sa démonstration comme base de la formation ;
- la maîtrise de la situation de formation grâce à la préparation minutieuse des scénarii pédagogiques constituant les leçons et de leur évaluation ;
- la maîtrise du métier, dans toutes ses dimensions techniques mais aussi culturelles.

Abordant les années 1960 et les nouveaux objectifs, Jean-François Nallet a montré comment le modèle de formation de formateurs déjà existant s'est en fait renforcé et comment il perdure encore aujourd'hui, malgré d'inévitables évolutions. La méthode Carrard n'a jamais été vraiment abandonnée, elle reste sous-jacente. Elle constituait alors une alternative pédagogique par rapport à la voie classique d'apprentissage et la formation professionnelle scolaire.

39

Le modèle « généraliste » de la formation de formateurs présenté par Pierre Caspar s'appuie sur une toute autre logique :

- l'analyse de la demande (demande explicite, demande latente) ;
- la co-crédation de l'action de formation avec les acteurs internes ;
- la démultiplication en plusieurs vagues de formation ;
- la large place accordée au travail de groupe ;
- l'invention et l'expérimentation dans l'action ;
- l'évaluation portant autant (sinon davantage) sur les transformations dans l'organisation du travail dans l'entreprise que sur les savoirs acquis.

La pédagogie s'inspire principalement de l'étude de problèmes. Pierre Caspar avait par ailleurs insisté sur la faible théorisation et sur l'absence de références et de modèles au départ de l'action. On peut également lire à travers ces lignes que la formation « en marche » des formateurs ne concernait pas les seuls ingénieurs-formateurs, ni même les salariés de l'entreprise visés par l'action, mais bel et bien, également, les intervenants eux-mêmes, les formateurs de formateurs, qui étaient alors en train de construire une nouvelle fonction, un nouveau métier.

LES ORIENTATIONS CLÉS DE LA FORMATION « D'ANIMATEURS DE FORMATION » AU CEPREG¹ (1958-1975)

BERNADETTE AUMONT*

Résumé *En 1958, six militants du mouvement La Vie Nouvelle, conscients de la demande urgente d'animateurs de formation au sein de nombreux organismes, décidèrent de créer le Centre pédagogique de responsables de groupes (le Cepreg), association 1901, et de monter bénévolement un cycle de formation. Le Cepreg se transforma en association professionnelle en 1963. La formation donnée s'écartera résolument de l'enseignement traditionnel, et privilégia le développement personnel, la pédagogie active, les techniques de groupes... Elle intégra les apports nouveaux des sciences humaines dans nombre de sessions et cycles. En autogestion depuis 1971, le Cepreg s'arrêta de fonctionner en 1979.*

41

Dans l'après-guerre des années cinquante, stimulés par la joie de la Libération, beaucoup de jeunes adultes voulurent s'engager dans la reconstruction de leur pays et dans la voie de la paix. Ils rêvaient d'un monde meilleur qui donnerait à chacun sa chance d'une vie humaine épanouie et d'un « vivre ensemble » pacifique. Ils créèrent ou rejoignirent des associations ou des mouvements qui voulaient répondre à l'immense demande de formation de tous ceux dont les études avaient été empêchées ou interrompues par la guerre et aussi de tous ceux qui sentaient le besoin d'apprendre les savoirs nécessaires à l'action citoyenne et politique.

* - Bernadette Aumont, psychosociologue, cofondatrice du Cepreg dont elle prit la direction en 1963.

1 - Cepreg : Centre pédagogique des responsables de groupes (association loi 1901). Référence est faite tout au long de cet article à l'ouvrage du Cepreg : *Cepreg, Situations de formation. Histoire d'une pratique*, Paris : Éditions universitaires, 1974 (coll. Formation et institution).

Très vite le besoin se fit sentir d'animateurs et de responsables pour former toutes les bonnes volontés. À partir de 1955, au sein du mouvement *La Vie Nouvelle* (mouvement agréé d'éducation populaire), j'avais rejoint ceux qui étaient intéressés à suivre des formations à l'expression orale, à l'animation des groupes, à l'analyse des besoins et des mobiles d'action de l'homme. Nous pensions que toute démarche commune avec d'autres exigeait une certaine évolution personnelle : se corriger, s'améliorer, progresser dans ses relations avec soi-même et avec autrui. Des liens d'amitié favorisèrent un regroupement à six (2) désireux de nous engager bénévolement à la réalisation de sessions qui auraient ces perspectives. Nos formations initiales et nos expériences professionnelles étaient complémentaires, nous avions entre trente-deux et trente-huit ans. Avec l'accord de *La Vie Nouvelle*, il nous sembla donc opportun de créer le Cepreg (Centre pédagogique des responsables de Groupes) pour la formation des responsables et animateurs d'associations, de mouvements de jeunes ou d'adultes, de syndicats, de centres d'éducation populaire, d'écoles de formation professionnelle, etc. (déclaration au JO en septembre 1959).

Le Cepreg fut une création très fervente avec le sentiment d'innover, de se lancer dans une aventure d'avenir. Nous apportions une pédagogie nouvelle dont la finalité était la santé de l'homme et le développement de la personne. Nous voulions que la formation prenne la personne en charge dans sa totalité, lui donne les moyens de travailler avec les autres de façon coopérative et l'incite à agir en citoyen actif. Beaucoup d'heures furent consacrées à l'élaboration théorique et pratique de notre projet qui aboutit à un certain modèle pédagogique.

À partir de l'hiver 58-59, nous avons donc animé bénévolement chaque année un cycle de formation de soixante heures qui s'étalait en soirées et en week-ends avec trente participants (cf. annexe) et se déroulait dans des locaux à Paris même. Dès le départ, les inscriptions affluèrent, en augmentation chaque année. Les sessionnaires partageaient notre enthousiasme. La formation les marquait assez pour que longtemps après ils puissent dire : « J'ai fait un Cepreg en... telle année ! ».

La pratique du Cepreg était alors ressentie comme d'avant-garde par les associations et mouvements dont elle formait les responsables : elle mettait en question leur style de direction, leur inorganisation, leur pédagogie, elle introduisait la psychologie et la psychologie sociale, elle valorisait le travail en petits groupes, etc. Malgré cela, nous recevions de plus en plus de demandes de sessions de notre cycle ; certains exprimaient le souhait de sessions de trente-cinq heures sur une semaine qui auraient lieu en internat dans la région parisienne. Tout le personnel de l'entreprise ou de l'association, par exemple, aurait pu ainsi en bénéficier au cours de l'année. Certains membres de l'équipe s'opposèrent à une modification du cycle de soixante

2 - Bernadette Aumont, Bernard Aumont, René Hugonnier, Paul Margerand, Jean-Pierre Mignot, Jacques Thiriet.

heures. Il fallut attendre 1962-1963 pour répondre à ce type de demande. Un changement important survint alors. La ferveur des animateurs bénévoles du Cepreg s'était un peu épuisée, les responsabilités professionnelles de chacun avaient grandi et le temps manquait à l'équipe pour répondre aux demandes de formation de plus en plus diversifiées qui nous étaient faites, en plus du cycle annuel initial toujours en cours. Il fallait aller de l'avant ou tout arrêter. Si l'on continuait, la nécessité d'un animateur permanent salarié s'imposait ainsi que la mise en place d'une structure administrative et d'une secrétaire. *La Vie Nouvelle* consultée était d'accord. Elle proposa dans ses murs un local de deux pièces indépendant et offrit les services de sa propre comptabilité moyennant un remboursement des frais à moyen terme et dans la perspective de l'autonomie du Cepreg.

J'acceptai de quitter ma situation professionnelle pour prendre la responsabilité du Cepreg en septembre 1963. Je suivis en cela mon désir très profond de pratiquer une formation où la pédagogie et la psychologie auraient leur place. Si j'avais aimé enseigner pendant sept ans, j'avais constamment ressenti l'insuffisance des méthodes que je pratiquais. Je fis des études de psychologie lorsque celle-ci devint une discipline enseignée en Fac. Je fus emballée par la pédagogie lorsque je la découvris à l'Institut supérieur de pédagogie puis à la revue *Éducateurs* et à l'UFCV où je travaillais quelque temps. J'espérais trouver à travers la formation des adultes les moyens d'innover et de faire bouger l'institution enseignante. J'étais bien insérée à *La Vie Nouvelle* et me réjouissais de collaborer avec ses permanents.

Les cinq autres animateurs-fondateurs du Cepreg continuèrent des interventions ponctuelles dans la mesure de leurs possibilités. De nouveaux animateurs salariés (3) furent embauchés ensuite chaque année ainsi que quelques vacataires.

Des orientations bien définies ont caractérisé le Cepreg tout au long de son parcours. Elles seront ici retracées succinctement.

UNE FORMATION QUI SE DÉMARQUE DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL

C'est d'une façon très délibérée que nous voulions au Cepreg nous écarter résolument de l'enseignement et de son modèle pédagogique de transmission-réception. Nous savions bien que les adultes qui viennent volontairement en formation ont eu souvent un rapport difficile à l'École. Ils ont besoin de découvrir qu'ils savent beaucoup de choses et qu'ils sont capables d'apprendre par eux-mêmes. Les méthodes expositive et interrogative utilisées par les enseignants pour présenter les savoirs à

3 - Je nommerai ici les premiers animateurs qui ont contribué au développement du Cepreg : Jacques Gerbault, Patrice Lorrot, Françoise Dewavrin... et Odile Midy qui a pris en charge toutes les questions administratives.

apprendre ont toujours laissé en échec les élèves qui ne pouvaient pas entrer dans la démarche cognitive de leur maître. Nous pensions que c'était en groupes que les élèves pouvaient s'approprier les connaissances « en les frottant et les limant aux cervelles d'autrui » : le groupe comme lieu et moyen de la formation plutôt que l'entraînement individuel jusque-là privilégié dans la classe. On abandonna peu à peu les exposés magistraux, mais on faisait s'exprimer le groupe sur la question à traiter et, en suivant son cheminement, on répondait aux interrogations qui n'avaient pas trouvé de réponses parmi les interlocuteurs : l'apprentissage comme un « compagnonnage cognitif ». Ce qui comptait vraiment c'était que le groupe suive une certaine démarche, qu'il se fasse un itinéraire de formation. Le Cepreg pratiquait une pédagogie active selon les principes de l'« Éducation nouvelle » : les participants eux-mêmes animaient, observaient, critiquaient, faisaient le bilan. Le rapport au savoir que nous souhaitions favoriser sortait résolument du rapport maître-élève, connaissance-ignorance, instauré dans l'enseignement. Nous voulions prendre en compte les acquis de ceux qui venaient en formation, la plupart ayant une expérience professionnelle, avec ou sans diplôme. Pour nous, le Savoir (avec un grand S) n'existait pas. Il y avait des savoirs qui s'interpénétraient et se révélaient lorsqu'on passait de la pratique à la théorie et inversement. La formation comportait beaucoup d'expérimentations successives et de brefs exposés de la part des animateurs pour synthétiser les connaissances essentielles. Les savoirs dits « théoriques » ne pouvaient être séparés des « savoir-faire » et « des savoir-être » et enseignés isolément comme c'était l'habitude. Nous récusions la coupure du lien théorie-pratique et voulions que les trois dimensions du savoir puissent se saisir « en situation » à l'occasion de tout objet de savoir.

En octobre 1967, toujours motivée pour mettre en œuvre une formation des enseignants, j'insistai pour que soient programmées en juillet et septembre 68 des sessions spéciales pour enseignants avec comme objectif : « Pour un renouvellement pédagogique dans l'enseignement ». Une commission du Cepreg s'attela à en élaborer le contenu. Les événements de mai 68 entraînèrent un succès inespéré de nos sessions. J'avais demandé à Gilles Ferry et Christine Blouet, enseignants tous deux, et qui venaient d'écrire un livre remarqué sur la pratique du travail en groupe dans la classe, de bien vouloir témoigner de leur expérience. Ces sessions devaient comporter quatre temps : une analyse du groupe d'enseignants constitué ; une réflexion sur la relation pédagogique ; une analyse du groupe-classe ; une étude des rapports entre la société actuelle et l'enseignement.

Deux conclusions majeures s'en dégagèrent : les enseignants avaient une demande tacite de changement personnel (mai 68 les avaient culpabilisés), mais il leur était impossible de parler de leur pratique pédagogique en termes concrets, personnels et institutionnels. C'est sans doute pourquoi la session réservée aux enseignants

connut une désaffection progressive entre 70 et 72 alors que ces mêmes enseignants s'inscrivaient dans toutes nos autres sessions : dynamique de groupe, expression dynamique de la personne, etc. Ils voulaient bien évoluer individuellement mais résistaient au changement pédagogique.

Et pourtant nous croyions encore à cette époque à la possibilité d'un changement de l'École. Aussi n'avons-nous pas hésité à bâtir une nouvelle session en 1973, cette fois intitulée « La pédagogie dans l'institution scolaire » et qui prenait en compte à la fois la demande de thérapie personnelle et le refus de parler de la pratique scolaire. Nous utilisions le magnétoscope pour enregistrer les sociodrames au cours desquels se jouaient des situations scolaires choisies par les enseignants. En plus de la relation maître-élève concrètement dévoilée, ces jeux mettant en scène élèves, maîtres, administratifs, parents, découvraient tout le champ institutionnel du conflit simulé. Ces sessions attirèrent beaucoup d'enseignants.

Je montais ensuite avec des collègues de l'Institut supérieur de pédagogie des sessions nommées « Contre-échec » qui furent très suivies. Elles mettaient l'accent sur le drame de l'échec scolaire qui suit les enfants toute leur vie et faisaient prendre conscience que l'échec n'est pas inéluctable si l'enseignant s'acharne à découvrir les potentialités cachées de l'enfant et ne le décourage jamais. Des entretiens maître-élève en jeux de rôles mettaient en lumière bien des facteurs d'échec.

Inventer une pédagogie de la formation permanente qui se démarque de celle pratiquée dans l'enseignement habituel était donc une gageure. Nous y avons été aidés par les apports de la psychologie, de la psychanalyse et de la psychologie sociale qui nous avaient fortement influencés : les besoins de l'homme, ses mobiles d'action, l'influence du milieu sur la satisfaction des besoins, les mécanismes du comportement ; on travaillait sur les aptitudes et les déficiences : acquérir l'observation, l'attention, la maîtrise de soi, corriger l'indécision, la susceptibilité, la timidité... Des séances d'entraînement oral devaient améliorer l'expression globale.

Les apports de la psychologie sociale favorisèrent une autre approche des attitudes et des comportements dans la relation à autrui et à l'intérieur des petits groupes. Ils apprenaient à repérer les statuts et les rôles de chacun, les modes de *leadership*, les fonctions différentes des petits groupes et du grand groupe, etc. Ils firent découvrir la vie affective des groupes, leur évolution dans le temps, les crises par lesquelles les groupes passent nécessairement, les modes de résolution de ces crises, etc.

Au cours des années soixante-cinq, les concepts de la psychanalyse furent intégrés peu à peu dans les réflexions et les pratiques : inconscient individuel et collectif, transfert et contre-transfert, analyse de groupe ; Anzieu, Kaës étaient nos maîtres.

LA CENTRATION SUR LE GROUPE COMME LIEU D'ÉVOLUTION

Dès 1963, lorsque le Cepreg eut « pignon sur rue », ce qui apparaît nettement, c'est l'importance dominante donnée au « groupe » comme lieu et moyen de la formation plutôt qu'à l'entraînement individuel jusque-là privilégié.

Le travail en groupe

Déjà le cycle initial de formation du Cepreg avait eu pour finalité de faire découvrir le comportement démocratique à travers les réunions-discussions, les études de cas, les principes donnés sur « l'organisation du groupe », le travail coopératif, les décisions prises collectivement, les relations horizontales. Le Cepreg voulait répondre à une forte demande sociale de changements personnels et institutionnels dont il partageait les valeurs. Il s'appuya sur « l'entraînement au diagnostic des groupes » venu des USA qui valorisait l'importance de la vie affective personnelle et relationnelle, du travail en équipe, des réunions coopératives. Les principes de conduite de réunion, d'animation des groupes, de dynamique des groupes introduits dans les années cinquante-cinq par la psychologie sociale venue des USA (cf. J. L. Moréno, K. Lewin, W. Bion) étaient les références de base. Les animateurs du Cepreg s'y étaient formés. Ils avaient appris à écouter, à exercer des fonctions de facilitation, de régulation et d'élucidation pour aider les groupes à travailler, à s'approprier un objet de savoir, à produire un résultat. Leur but était que chaque participant puisse à son tour remplir ces fonctions dans les groupes où il travaillait.

46

Ces animateurs se trouvèrent prêts aussi à adopter la « non-directivité » lorsque celle-ci fut connue en France dans le milieu de la formation avec la venue du psychologue américain Carl Rogers en 1965.

Un événement décisif fut alors la première session 2^e cycle en mai 1965 d'une durée de trois jours. Elle s'adressait aux sessionnaires qui avaient suivi un 1^{er} cycle, et il avait été convenu que la majorité des animateurs du Cepreg y seraient présents et y coanimeraient. Son contenu était moins didactique que le 1^{er} cycle : études de cas, jeux de rôle en formaient l'ossature. Le nombre de participants étant important, on inaugura des travaux en petits groupes de huit, avec mise en commun en grand groupe. Pour les petits groupes portant sur des études de cas, il fut convenu que les animateurs seraient non directifs. La qualité des échanges interpersonnels étonna et fut décisive pour l'abandon de la directivité. On verra que celle-ci entraîna cependant un certain « laisser-faire » dû à la dynamique de groupe dont on ne connaissait pas encore les effets. Ce 2^e cycle permit la découverte des dimensions du « grand groupe » animé à tour de rôle par deux formateurs et l'intérêt de la co-animation. Il mit en évidence la différence de fonctionnement entre petit groupe et grand groupe,

il fit apparaître des clivages et des sous-groupes que l'on put analyser utilement ; il souligna les conceptions divergentes des anciens et des nouveaux animateurs tant sur la formation que sur leur analyse de la société.

En effet, les animateurs-fondateurs qui n'avaient pas suivi la même démarche et intervenaient depuis 1963 de façon ponctuelle dans les cycles d'une semaine se trouvèrent déphasés. Très occupés par leur propre vie professionnelle, ils ne pouvaient suivre l'évolution du Cepreg et n'intervenaient plus que de façon ponctuelle. Ils sentaient que les exposés qu'ils continuaient à faire n'étaient plus adaptés (ni souhaités peut-être). Certains préférèrent ne plus venir qu'aux réunions du CA, d'autres quittèrent complètement l'Association, parfois avec le sentiment d'avoir été trahis dans leur intuition initiale...

La dynamique de groupe, l'analyse de groupe

Au Cepreg la non-directivité devint progressivement une pratique dans les séances d'analyse sur « l'évolution du groupe » où la parole était laissée aux participants pour s'exprimer sur leur vécu dans le groupe. Elle s'imposa ensuite comme la condition nécessaire pour instaurer la vie de groupe, permettre aux animateurs de reconsidérer leur propre rapport au pouvoir et les inciter à le remettre aux participants du groupe (4). Ces animateurs ne maîtrisèrent pas toujours les situations de dynamique de groupe qu'ils provoquaient tant qu'ils ne comprirent pas que la non-directivité rogérienne portait sur le contenu des échanges (le fond) et non pas sur la procédure c'est-à-dire la garantie des règles de fonctionnement (la forme) et exigeait aussi de procéder à « l'analyse des phénomènes de groupe » pour que les participants les comprennent et puissent tirer parti de la situation d'insécurité dans laquelle ils avaient été mis.

L'analyse de groupe fut d'abord pratiquée dans les sessions en une séance quotidienne. C'est à l'occasion de ces séances qu'il apparut aux animateurs tout un ensemble de phénomènes de groupe que la situation de dynamique de groupe mettait en relief. Certains de ces phénomènes ne pouvaient être compris qu'en référence à l'inconscient. L'analyse de groupe de type psychanalytique présenta donc un intérêt croissant pour l'équipe du Cepreg. Un intervenant extérieur nous aida à approfondir cette démarche au cours de séances régulières de « Balint » à partir de 1968. Certains d'entre nous, plus psychologues cliniciens que psychosociologues, décidèrent alors de monter des sessions de type thérapeutique à base d'analyse de groupe.

4 - Cf. *Situations de formation*, op. cit., p. 61.

La session « Expression dynamique de la personne » inaugura en 1970 un nouveau type de formation basé sur le « psychodrame » qui intégrait le langage du corps et pas seulement le langage des mots et aussi qui permettait au langage du corps de s'exprimer dans la symbolique des mots : avoir son corps avec soi pour l'habiter et le vivre mieux ou désirer changer son propre rapport à soi-même. Le rôle du psychologue-thérapeute était alors de favoriser une démystification et désaliénation psychiques en permettant aux sujets d'avoir accès à leurs potentialités : « Ce que des gens ont appris à prendre pour de la merde, c'est là leur véritable trésor » disait une psychodramatiste du Cepreg. Nous n'étions des fidèles ni du psychodrame selon Moréno ni du psychodrame psychanalytique. Nous prenions ce qui pouvait nous intéresser de ces différentes méthodes pour les orientations qui étaient les nôtres. Ces sessions se firent à Paris, Lyon, Toulouse, puisque nous avions alors des correspondants régionaux qui firent fonctionner des petites équipes en animant sur place les mêmes sessions que celles qui se déroulaient à Paris ou en répondant à des demandes de formation continue qui émergeaient de la région. Ces sessions-là durèrent jusqu'en 1979.

LE PROJET AUTOGESTIONNAIRE

Le mot « autogestion » apparaît sans doute pour la première fois en 1965 dans un document interne de l'association, mais, nous l'avons vu plus haut, la pratique de l'autoformation pédagogique était déjà très présente au Cepreg dès 1963. Au cours d'une AG de mars 1967, le débat porta sur l'animation des groupes et la nécessité de favoriser l'autogestion du groupe en formation. La rencontre avec le courant psychosociologique de « la pédagogie institutionnelle » en la personne de Michel Lobrot, facilita cette évolution qui s'imposa dès lors que l'Association elle-même s'organisa en vue de se mettre en autogestion en 1969. L'équipe du Cepreg s'enrichissant chaque année de nouveaux animateurs salariés et vacataires, les rapports de pouvoir étaient récurrents au Cepreg comme ailleurs. On les dénonçait sous toutes les formes. On reconnaissait que le savoir en tant que « donné constitué » permettait à ceux qui croyaient le détenir de s'affirmer et de contraindre les autres à leur propre fin. On ne voulait plus masquer les idéologies...

Entre 1960 et 1965, il existait en France une littérature sur l'autogestion publiée en particulier par le groupe « Socialisme ou Barbarie ». Certains animateurs du Cepreg en connaissaient l'existence et orientèrent leur réflexion politique dans cette voie. Le modèle yougoslave était une référence, et l'un des animateurs y fit un voyage d'étude.

Les événements de mai 68 confirmèrent le Cepreg dans l'orientation qu'il se préparait à prendre depuis qu'il avait acquis son autonomie de gestion par rapport à *La Vie Nouvelle* en janvier 68 et était devenu l'employeur de ses salariés. Il prit son autonomie totale lorsqu'il déménagea en 1969. L'AG de mars 68 accepta que les salariés de l'Association soient élus au CA. La mise en autogestion du Cepreg y fut largement discutée.

Les événements de mai 68, les rencontres avec des institutions proches de la nôtre, les travaux de réflexion en commun, ne firent qu'accélérer la révision de notre fonctionnement interne. En janvier 1969, il fut donc procédé à une réorganisation. L'assemblée des salariés se nommerait « assemblée de gestion » et aurait pouvoir de décision en lieu et place du conseil d'administration pour la gestion de l'organisme. La fonction du CA devenait progressivement une fonction de conseil et de critique. Je restais encore secrétaire générale mais j'abandonnais la fonction de « direction » proprement dite. Celle-ci devenait une fonction de régulation et éventuellement de décision en dernier ressort, de contrôle de l'équipe, d'embauche, de relations extérieures. Élu parmi les salariés, le secrétaire général aurait dorénavant un mandat de deux ans renouvelable une fois. À tout moment, il pourrait être destitué par l'AG. Les fonctions administratives demeuraient celles d'une assistante spécialisée. Les fonctions d'animation restaient attribuées aux mêmes personnes qui devaient consacrer 50% de leur temps de travail à l'animation et le reste à la préparation des sessions et interventions, à la recherche et à la formation, aux décisions de gestion de l'organisme.

La grosse question était les salaires. Leur raison d'être nous semblait la satisfaction des besoins plus que la rémunération de diplômes ou de responsabilités déjà en eux-mêmes des privilèges. La grille des salaires devait tenir compte de la situation familiale et de l'ancienneté (maximum 10 ans). Il apparut nécessaire de considérer non seulement le nombre d'enfants à charge mais également l'âge des enfants. L'écart entre les salaires les plus élevés et les plus bas se situa donc entre 1 et 2,5.

Au 1^{er} janvier 1969, la mise en autogestion du Cepreg fut chose faite. Le Cepreg constituait une grande équipe, il pouvait rivaliser avec les « gros » organismes d'intervention psychosociologique, alors qu'il faisait les prix les plus bas, vivait sans subventions extérieures et fonctionnait avec une dizaine de salariés et des correspondants régionaux sur Lyon et Toulouse. Opter pour l'autogestion était prendre le contre-pied de la machine sociale globale et ne pouvait se passer en douceur. Des facteurs internes comme externes vinrent rendre la réalisation difficile, et pourtant l'expérience fut très riche et l'autogestion perdura jusqu'à la dissolution du Cepreg en décembre 1979. Les contradictions de l'intérieur se discutèrent sans toujours se résoudre : ainsi, la décision de maintenir trois niveaux de salaire, justifiée par les différences de compétences, était soutenue par certains des plus anciens ; ainsi, aussi, la suppression de la fonction de secrétaire général et le principe de rotation du

« coordinateur » tous les deux ans étaient vécus dans l'insécurité ; nous avions donc du mal à sortir du vocabulaire « capitaliste », nous parlions de « productifs » (les animateurs) et d'« improductifs » (les secrétaires), reproduisant ce que nous dénoncions par ailleurs...

Les contradictions de l'extérieur n'étaient pas moindres : le besoin qu'avaient les organisations chez lesquelles nous faisons des interventions de formation de trouver chez nous un directeur(trice) nous poussait de fait à réinvestir le coordinateur de la fonction de « secrétaire général » ; l'existence nécessaire juridiquement d'un conseil d'administration restait une question pour le maintien du pouvoir à l'assemblée de gestion...

En fait, nous reconnaissons volontiers dans les années soixante-quinze que l'auto-gestion était un modèle auquel nous tendions sans jamais croire que nous y étions arrivés...

LA FORMATION DE FORMATEURS ET D'AGENTS DU DÉVELOPPEMENT ET LES INTERVENTIONS DANS LES ORGANISMES

En 71-72, nous avons construit un dispositif ou « cycle de formation de formateurs » de trois semaines réparties dans un trimestre où les thèmes proposés étaient : Pédagogie et vie de groupe ; Méthodes et techniques en pédagogie ; Élaboration de politiques et de programmes de formation. La session se déroulait en autogestion pédagogique. Le groupe était libre d'organiser une grande part de ses activités, ce qui entraînait toute une remise en question des participants habitués à être dirigés. Ce cycle eut un grand succès au moment même où la loi sur « la formation permanente » se mettait en place et laissait présager que des « services-formation » allaient se créer dans les entreprises. Nombreux furent ceux qui voulurent alors se former comme formateur pour présenter leur candidature à l'un de ces services. C'est à ce moment-là que le terme de « formateur » s'affirma et que la fonction se développa. Parallèlement, et souvent sollicités par les formateurs d'entreprises qui s'étaient formés au Cepreg, nous faisons des « interventions » de formation basées sur *l'analyse institutionnelle*.

Au moment où les « interventions » (journées de formation réalisées à la demande) se multiplièrent, l'expérience d'analyse institutionnelle que nous avons réalisée au Cepreg nous permit d'exercer notre tâche de formation dans les organismes et les entreprises avec de nouvelles perspectives. Nous développons un mouvement d'analyse à trois niveaux que Georges Lapassade caractérisait par sa distinction entre *groupe, organisation, institution*. Le troisième niveau, celui de l'institution, c'est-à-

dire de « l'inconscient politique des sociétés » selon la définition de Lapassade, se révélait, par exemple, à travers l'existence d'autorités de tutelle de l'entreprise, apparemment ignorées, ou dans les sous-jacents de la commande sociale ou encore dans des liens avec des institutions qui étaient tus. Les jeux de rôles étant à la mode, le client fermait les yeux sur leur utilisation mais nous recommandait explicitement de ne pas mettre en acte des situations de conflits internes à l'entreprise...

La demande de formation des « formés » correspondait le plus souvent à la commande « instituée » qui était la résultante des besoins de l'entreprise. Cette demande avait très peu de chance d'être « instituyente » en permettant au désir réel des personnes considérées de s'exprimer. L'influence des sociologues institutionnalistes comme M. Lobrot, G. Deleuze, F. Guattari nous rendait à l'époque très attentifs aux avatars de la « demande » dans les entreprises.

Dans le même temps, après l'embauche de formateurs économistes, fut créé au Cepreg le secteur dénommé « Les institutions et les ensembles économiques et sociaux » qui eut l'idée d'une formation d'« agents du développement » pour aider des responsables d'action globale au sein d'une zone urbaine ou rurale, à acquérir des instruments d'analyse de l'ensemble social, économique, institutionnel auquel ils étaient confrontés et perfectionner leurs capacités d'action. C'était un perfectionnement en cours d'emploi, de longue durée (deux ans), cherchant à lier réflexion théorique et pratique professionnelle. Il prenait la forme d'université itinérante interrégionale en collaboration avec trois autres associations d'éducation populaire. La réalisation de ces cycles concrétisa au sein du Cepreg l'intérêt pour la formation socio-économique des formateurs et des formateurs de formateurs, C2F comme on les appelait...

CONCLUSION

Je ne saurais conclure une histoire très résumée ici sans évoquer les conséquences de la loi sur la formation professionnelle continue de juillet 1971 (entreprises taxées de 1 % sur la masse salariale) sur la formation permanente elle-même. Cette loi que nous devons à Jacques Delors fut un grand acquis. Elle couronnait tout le développement de la formation assuré après la guerre, pendant quinze ans, par des associations, des mouvements, des organismes qui avaient déployé des efforts considérables de créativité et de recherche pour s'appropriier les nouvelles sciences humaines, et mûri une longue réflexion politique et philosophique, sans moyens financiers et matériels, sans attente de profit. Cette loi reconnut d'ailleurs tout le passé qui l'avait inspirée, et j'avais été, à sa demande, présenter le Cepreg à Jacques Delors.

Après juillet 1971, le Cepreg put signer beaucoup de conventions avec les ministères pour nombre de contrats de formation et augmenter ainsi ses ressources. Nous étions agréés comme organisme d'éducation permanente, mais depuis la loi, de nouveaux centres de formation se créaient tous les jours à vocation étroitement commerciale. Ils nous mettaient dans une situation de rivalité avec un marketing très élaboré et des programmes tout faits qui plaisaient aux entreprises malgré leur coût beaucoup plus élevé que le nôtre. Il y avait donc pour nous des incidences fâcheuses au plan financier et plus encore au plan de la formation elle-même : jusqu'où pouvions-nous céder et nous mettre en contradiction avec nos conceptions pédagogiques et nos idéaux ? Il est apparu assez vite que la formation permanente (appelée ensuite continue) était plutôt comprise dans le sens restrictif de formation professionnelle. En tout cas, elle devenait une formation « maison », étroitement adaptée au monde industriel qui faisait de moins en moins appel à la formation permanente proprement dite. À partir de 1977, avec un nombre de salariés et de vacataires qui avait atteint vingt-cinq, le Cepreg commença à s'interroger sur son avenir.

Annexe

CEPREG

PROGRAMME DU CYCLE (session de 35 heures)

3/12/1960

Temps		
Total	Détaillé	
10 hrs	5 x 2 H.	<p>1. Conduite de réunions ; — cf. programme détaillé. — idée de base : ce qui nous intéresse dans la vie du groupe, ce sont les hommes plus que les idées ; nous répondons aux besoins communs de mouvements différents. Nous pensons que l'action du responsable se situe au plan des hommes plus qu'à celui des idées.</p> <p>Pour la « conduite de réunions » les sessionnaires sont divisés en groupes de 12.</p>
7 hrs		<p>2. Eléments psychologiques de base ;</p> <p>21. Introduction : le « 3^e élément » pourquoi l'améliorer-comment l'améliorer.</p> <p>22. Les mobiles d'action de l'homme. Les besoins — Besoins fondamentaux communs — Besoins matériels et spirituels — Besoins satisfaits par la vie en groupe.</p> <p>23. L'influence du milieu : milieu et satisfaction des besoins. La loi de l'effort : nécessité de l'effort pour progresser.</p> <p>24. Le mécanisme du comportement : équilibre sentiment-intelligence-action. Impulsions positives et négatives. Importance des facteurs affectifs dans la vie de groupe.</p> <p>25. L'équipe. Développement sur le tableau « Equipe ». Les qualités du responsable.</p> <p>Pour traiter les « éléments psychologiques de base » les sessionnaires sont divisés en groupes de 12. Les sujets sont traités sous forme de courts exposés suivis de discussions. Rechercher au maximum la participation du groupe.</p>
	0.15	3. Formation personnelle du responsable.
	1.45	31. Introduction. Comment acquérir les qualités demandées au responsable.
	1.30	32. Aptitudes et déficiences. Améliorer les premières (observation, attention maltraitée de soi). Corriger les secondes (indécision, susceptibilité, timidité, etc...).
	1.00	33. Conduite de la vie personnelle : Lutte contre la dispersion — emploi du temps — objectifs...
	0.45	34. Améliorer ses moyens matériels de travail. Méthodes — classement, etc. Ces points sont traités sous forme d'exposés faits à l'ensemble des sessionnaires.
	3 x 1.30	35. L'expression. Séances d'entraînement — utilisation du magnétophone. Ce point est traité avec des petits groupes de 6 ou 7 sessionnaires.
8 hrs		<p>4. La vie en groupe.</p> <p>41. La connaissance des psychotypes humains : Introduction à la vie en groupe et liaison entre évolution personnelle du responsable et évolution du groupe.</p> <p>42. L'évolution du groupe — étude dynamique (formation, structuration, renouveau d'un problème majeur, nouvelle structuration du groupe). Ces deux points font l'objet d'exposés à l'ensemble des sessionnaires.</p> <p>43. Satisfaction des besoins par le groupe.</p> <p>43-1. Politiques et objectifs. Révision des politiques.</p> <p>43-2. Organisation — structures — mode de direction.</p> <p>43-3. Plan de formation — formation personnelle — formation militante. Ces points sont traités sous forme de discussion, en groupes de 12 sessionnaires.</p>
2 hrs		<p>Début de session — Fin de session ;</p> <p>0.30 Début de session : thème général de la session. Division des sessionnaires en groupes.</p> <p>1.30 Fin de session : Critiques et suggestions des sessionnaires (préparées en petits groupes).</p>

LA FORMATION DES ANIMATEURS DE FORMATION CONTINUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1971-1975)

ENTRE INSTRUMENTATION EFFICACE ET RÉSISTANCE À LA FRUSTRATION

Michel DUMAS*

Résumé *L'Éducation nationale recrute, en septembre 1971, les premiers enseignants chargés d'exercer les fonctions d'animateur de formation continue. Installés dans une logique de double contrainte (développer l'activité de formation continue et faire évoluer la formation initiale sans déstabiliser le système existant), ces acteurs se voient proposer une formation inscrite dans une tension permanente entre l'objectif d'assurer une « instrumentation efficace » propre aux tâches assignées et la nécessité de développer une solide « résistance à la frustration » indispensable à tout agent de changement.*

55

Introduction

Former pour faire sens à une activité professionnelle (1) et tenter de la situer dans la logique du « praticien réflexif » (Schön, 1994 ; Argyris, 1995) suppose la maîtrise de différents repères. Certains se situent dans le registre contextuel (savoir où et sur quoi l'on agit, comprendre les facteurs déterminants de l'action, trouver les attitudes adaptées aux situations rencontrées), ils sont appréhendés dans une approche synchronique. D'autres, qui relèvent d'une approche diachronique, s'inscrivent dans le registre de la temporalité. Ils visent à définir les évolutions des déterminants d'une activité professionnelle à des périodes données. La nécessité de conduire ce travail

* - Michel Dumas, IUFM des Pays-de-la-Loire, université de Nantes (sciences de l'éducation). michel.dumas@paysdelaloire.iufm.fr

1 - Le terme doit être entendu dans sa double acception : savoir dans quelle direction portent les évolutions professionnelles et construire une cohérence dans le développement de sa pratique professionnelle.

d'anamnèse collective trouve son origine dans la formation de conseillers de formation continue recrutés au début des années 2000. En charge de leur formation, nous étions convaincus qu'un groupe professionnel « oublié » par son institution d'appartenance, l'Éducation nationale, comme le pointait J. Beillerot (2000, p. 68), devait revisité ses missions historiques pour exister pleinement dans les politiques du moment. M. Gauchet (2003) nous rappelle fort justement que « les énigmes du présent ne commencent à s'éclaircir qu'à la lumière de l'histoire » (p. 8). Sans passé, pas d'avenir.

C'est dans cette perspective que nous présenterons ici les conditions d'émergence des animateurs de formation continue (AFC) de l'Éducation nationale, au début des années soixante-dix et les formations qui leur furent proposées. Cet éclairage s'inscrit dans le prolongement d'une contribution au Groupe d'études « Histoire de la Formation des adultes (GEHFA) », lors du cycle « La formation de formateurs 1960-1975 » (2). L'étude, présentée ici, alimente actuellement une étude de cas dans le cadre d'un enseignement « Histoire et modèles en formation » dispensé en master professionnel 2 (« Formation de formateurs par l'analyse des situations de travail ») à l'université de Nantes en sciences de l'éducation.

« Monsieur, ce qui nous oppose, c'est que vous développez une pédagogie de la question alors que je vous demande de mettre en œuvre une pédagogie de la réponse ». C'est en ces termes que Jacky Beillerot (3) rapportait un conflit qui l'avait opposé, au début des années soixante-dix, à un responsable académique de la formation continue de l'Éducation nationale. Il était alors « animateur de formateur continue », en charge de la formation des enseignants destinés à intervenir en formation des adultes dans un Centre intégré de formation de formateurs d'adultes et d'animation, (CIIFA), première dénomination des Centres académiques de formation continue (CAFOC). Ce propos met en évidence la ligne de tension structurant les formations des enseignants désireux de développer leur activité professionnelle en formation des adultes.

Considérant, avec C. Dubar (1996), que « la formation [...] peut être considérée comme une pièce d'un vaste dispositif comprenant le système éducatif et l'ensemble des conditions de travail et de l'emploi dans laquelle elle intervient comme l'élément qui favorise l'homogénéité du tout » (p. 20), et qu'elle constitue une variable, induite par la société (produit de l'histoire et des jeux d'équilibre et de déséquilibres des sys-

2 - Troisième séminaire, « Conflits de modèles et idéologies », Paris, 12 octobre 2004.

3 - Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, avec lequel nous avons animé plusieurs séminaires de formation destinés à des CFC confirmés.

tèmes productifs et sociaux) qui, en retour, l'influence, nous traiterons pour la période des années soixante-dix des principales caractéristiques repérables dans le champ de la formation des adultes, des contraintes internes et externes qui encadrent le travail des conseillers en formation continue, ainsi que des tensions contradictoires spécifiques dans lesquelles ils ont été amenés à développer leurs activités.

Pour appréhender l'émergence de cette nouvelle activité professionnelle au sein de l'Éducation nationale, nous identifierons d'abord les éléments constitutifs du contexte professionnel émergeant dans cette période, puis nous verrons comment se formalise l'apparition de nouvelles fonctions confiées aux conseillers en formation continue, nous présenterons enfin le dispositif de formation proposé.

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU CONTEXTE PROFESSIONNEL

Pour caractériser le contexte professionnel naissant au sein duquel les premiers conseillers en formation continue vont inventer leur métier, nous retiendrons la nouvelle émergence de la formation continue, puis nous traiterons des options gouvernementales concernant le rôle de l'Éducation nationale en formation d'adultes, et enfin nous aborderons les choix organisationnels retenus par l'Éducation nationale pour répondre aux attentes gouvernementales.

La nouvelle configuration de la formation continue

Curieusement, l'une des raisons majeures de l'explosion sociale française de 1968, à savoir l'adaptation du système éducatif à la société contemporaine, ne fera pas l'objet d'un débat entre les acteurs sociopolitiques (pouvoirs publics, organisations professionnelles patronales, syndicats de salariés). Impuissants à traiter de cette question qui aurait « porté en définitive sur la réactualisation des valeurs structurelles qui fondent l'école, et, par contrecoup, sur le système démocratique dans son ensemble » (Guyard et Guyard, 1980, p. 20), les partenaires sociaux et politiques vont opérer une conduite de détour pour traiter de l'adaptation du système éducatif à la société contemporaine. Cette conduite de détour procède du déplacement du débat social du domaine de l'école à celui de la formation continue. Dans leur thèse de doctorat en gestion, M. et J. Guyard (*op. cit.*) formulent des hypothèses correspondant à l'émergence du débat sociopolitique circonscrit à la formation continue, autour de la notion d'éducation permanente, dans la période post soixante-huitarde, ainsi qu'aux modalités de la structuration de l'intervention de l'Éducation nationale en formation continue, notamment sur le marché de la formation continue des entreprises. Ils montrent comment, malgré les divergences d'intérêts des protagonistes,

« la notion d'éducation permanente représentait le cadre à l'intérieur duquel se développèrent les processus politiques qui se sont conclus sur un accord » (*ibid*, p. 39). Entendue comme doctrine éthique par les uns, comme réalité socio-économique par certains et comme nouvel enjeu du combat politique par d'autres, la notion d'Éducation permanente est chargée d'une ambiguïté qui, favorisant le jeu d'intérêts entre groupes aux intérêts divergents, explique son acceptation par le corps social. Avec l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 et l'avenant concernant les cadres du 30 avril 1971 prolongés par la loi du 16 juillet 1971, le champ des préoccupations, des conflits et des négociations des partenaires sociaux est élargi à la formation continue.

Les options gouvernementales pour l'Éducation nationale

Pendant les années soixante, sous l'influence des actions de promotion ouvrière transformées en promotion sociale (1959), l'activité des enseignants intervenant en formation des adultes consistait, le plus souvent, à transférer leurs pratiques de formation initiale dans les cours pour adultes. Dans la logique de promotion individuelle que ces enseignants accompagnent, « Vouloir, c'est pouvoir », comme le souligne N. Terrot (1997, p. 194) en rappelant le titre d'une plaquette éditée par l'association des anciens élèves de la promotion supérieure du travail de Grenoble. La charge de la réussite est du côté des auditeurs, l'Éducation nationale ne dispose pas d'un système structuré, spécifique, de formation de ses enseignants qui interviennent auprès d'adultes.

58

Dans le nouveau contexte où les pouvoirs publics souhaitent d'une part, utiliser le terrain de la formation continue comme vecteur de stratégie de changement en matière de régulation sociale et de concertation et d'autre part, prendre appui sur la formation continue pour opérer les adaptations nécessaires et introduire la question de la rentabilité dans le champ plus limité du secteur éducatif public, le gouvernement Chaban-Delmas fixe trois objectifs à l'Éducation nationale : devenir l'un des instruments de la politique de l'État en orientant ses interventions vers les publics prioritaires et en assurant les actions de promotion sociale, prendre une part suffisante du marché de la formation continue des entreprises et utiliser la mise en œuvre de la formation continue comme une stratégie de changement interne à l'Éducation nationale (Guyard, 1976).

Le choix organisationnel de l'Éducation nationale

Comme l'explique R. Vatiez (4) (1971), l'Éducation nationale, pour répondre aux attentes gouvernementales de l'époque, a le choix entre trois modes d'organisation : créer une nouvelle branche spécifique d'intervention, utiliser l'existant en faisant de la formation continue une mission intégrée, ou se constituer comme une ressource d'expertise spécifique mise à la disposition des partenaires sociaux. Un exemple de ces vagues-hésitations entre ces différentes possibilités est présenté par F. Laot et P. Olry (2004, p. 51-52). C'est finalement la seconde voie qui sera retenue selon le principe d'intégration de la formation continue (5) à la structure existante qui consiste à « utiliser le réseau d'établissement existant en posant comme principe que tout établissement a vocation pour accueillir aussi bien les publics de jeunes que les publics d'adultes, le corollaire étant que tout enseignant peut être amené à participer à la formation des adultes, moyennant une formation complémentaire » (Vatiez, *op. cit.*, p. 123).

Ce choix, qui agrège des objectifs externes – conquérir des marchés publics et privés – et des objectifs internes – permettre « l'osmose entre la formation continue et la formation initiale telle que les acquisitions de l'une profitent à l'autre » (Manoury, 1976, p. 62) a été exploré et analysé essentiellement selon son versant interne. M. et J. Guyard (*op. cit.*) avancent que « la nature organisationnelle du réseau Formation continue pourrait s'interpréter comme l'expression d'une stratégie interne mise en œuvre dans le service public pour y introduire progressivement les notions de compétition et de concurrence comme principes nouveaux de son fonctionnement. Les activités de formation continue de l'Éducation nationale axées sur le marché du 1 % seraient alors le « lieu » d'une intériorisation progressive par les acteurs du service public des normes de concurrence et de compétition » (p. 310). Pour sa part, A. Dubus (1980, 1981) prête au ministère de l'Éducation nationale l'intention d'avoir voulu mettre en place une « politique de dissémination d'agents de changement à un niveau intermédiaire » comme réponse au problème de l'innovation en milieu éducatif. Ni changement par décret, ni changement par tache d'huile des expériences à la base. Cette entrée par le niveau intermédiaire visant à combiner « sans apports de moyens supplémentaires, les effets de l'animation innovante à la base, et de l'incitation descendante, qui prend bien garde de ne pas se muer en obligation avant que le terrain soit "mûr" ».

4 - Premier directeur délégué à l'orientation professionnelle et à la formation professionnelle au ministère de l'Éducation nationale.

5 - Ce principe fondateur est actuellement toujours en vigueur. Les acteurs de l'Éducation nationale engagés en formation des adultes tentent, avec ténacité, de prolonger sa formulation en « principe d'intégration avec reconnaissance de spécificité ».

Placée dans le rôle d'agent de sa propre réforme, l'Éducation nationale va fonctionner « par disjonction opérée dans sa propre structure entre une infrastructure dominante, l'infrastructure formation initiale (chargée de la production et de l'administration des actions de formation), et une superstructure catalyseur du changement, la superstructure formation continue (chargée de l'identification des actions et de l'animation de l'infrastructure) » (Guyard, 1976).

Au terme de quelques années de fonctionnement, J.-M. Manoury (1976) pourra dénoncer « l'ambiguïté originelle du système » (p. 59) situé au carrefour de contraintes structurelles internes (les règles administratives et le fonctionnement hiérarchique de l'Éducation nationale) et de contraintes conjoncturelles externes liés aux caractéristiques des marchés de la formation continue qui émergent successivement. Selon cette approche critique, le sous-système Éducation nationale/Formation continue fonctionnerait « de façon strictement aléatoire et en l'absence quasi complète d'un rendement ou d'une pensée de l'efficacité » (*ibid.*, p. 55) comme s'il « s'auto-organisait davantage en termes de cohérence interne que d'adéquation aux clientèles » (*ibid.*, p. 65). D'autres comme J. Guyard (*op. cit.*, p. 90) expliquent les freins enregistrés, notamment dans le positionnement sur le marché de la formation continue des entreprises, comme des résistances aux « normes politiques nouvelles » introduites dans la structure : la norme « compétition » qui ébranle les pratiques statutaires de l'institution et la norme « argent » qui secoue la notion de service public.

Une organisation fondée sur une répartition des activités entre une « cellule d'animation » et une « cellule d'enseignement »

60

Ce choix stratégique opéré, l'Éducation nationale retient, pour sa mise en œuvre, une organisation concrète qui distingue, d'un côté, les activités d'animation et d'organisation et de l'autre, celle de formation proprement dite, de « face à face pédagogique ».

Les instructions du 2 février 1973, adressées aux recteurs précisent que « les fonctions exercées dans le domaine de la formation continue peuvent prendre deux formes distinctes selon qu'il s'agit : 1°) de tâches d'animation de formation [...] ». Les activités des animateurs de formation « peuvent s'exercer dans les domaines suivants : la recherche, l'étude et l'analyse des besoins de formation ; l'information et la sensibilisation des partenaires ; la mise au point des actions et la conception des actions de formation ; l'organisation des activités de formation continue individuelles ou collectives ; l'évaluation des activités de formation continue » ; 2°) de tâches des formateurs d'adultes qui, bien que ne différant pas fondamentalement des tâches habituelles des professeurs feront appel à une pédagogie marquée par la nécessité

d'assurer un enseignement sur mesure dispensé par une équipe ; l'accent mis sur l'action d'animation de groupe, de suivi et de conseil individuel ».

Cette distinction préfigure deux des quatre grandes « familles d'emploi » repérées dans le contrat d'études prospectives (CEP, 1997) des organismes privés de formation : la famille d'emploi de l'ingénierie de formation et celle de la transmission des savoirs (6).

L'APPARITION DE FONCTIONS NOUVELLES CONFIÉES AUX CONSEILLERS EN FORMATION CONTINUE

Durant cette période, l'apparition des nouvelles fonctions confiées aux conseillers en formation continue peut être caractérisée par trois éléments : un glissement de dénomination d'abord, qui opère le passage du terme « d'animateur de formation » à celui de « conseiller en formation continue », les différentes composantes de leur activité réelle ensuite, et enfin l'installation dans une situation de type paradoxal.

Des « animateurs de formation continue » aux « conseillers en formation continue »

C'est dans le paysage décrit plus haut, en fonction des objectifs fixés et des choix organisationnels retenus que les conseillers en formation continue apparaissent à l'Éducation nationale d'abord sous l'appellation d'animateur de formation continue (AFC). Les premiers AFC sont recrutés, en septembre 1971, pour assurer la formation des futurs intervenants de l'Éducation nationale en formation d'adultes dans les Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes (CIFFA). Les fonctions d'animateurs de formation seront calées en deux temps aux termes desquels l'accent est mis sur la dimension pédagogique de leur activité. Le premier texte réglementaire, la circulaire n° 73-261 du 15 juin 1973 (7) identifie un large spectre d'activités dans lequel se mêlent les tâches organisationnelles, promotionnelles et pédagogiques. Faisant suite à la création en 1974, des groupements d'établissements (GRETA), un second texte (8) installe les AFC comme des conseillers techniques à forte coloration

61

6 - Interfaces études et formation, *Contrats d'études prospectives dans les organismes privés de formation*, Paris : Interfaces études et formation, 1997.

7 - Circulaire n° 73-261 du 15 juin 1973 signée par Raymond Vadier, chargé de la formation continue portant sur les « conditions de recrutement et d'emploi et situation administrative des animateurs de formations formés dans les CIFFA (modalités transitoires pour les années 1972-1973 et 1973-1974) ».

8 - Circulaire n° 75-004 du 2 janvier 1975, « Les animateurs de formation continue », BOEN, n° 1, 9 janvier 1975, p. 71-79.

pédagogique, placés auprès des GRETA : « L'animateur de formation continue doit pouvoir maîtriser l'ensemble des aspects de la formation, puisqu'il doit pouvoir traduire une demande en termes de besoins de formation, participer à l'élaboration des plans et des programmes de formation, animer les équipes pédagogiques qui réalisent la formation, participer à celles-ci en particulier sous forme de prestations d'enseignement, et en évaluer les résultats et les méthodes » (p. 71). Ces attributions de fonctions demeurent inchangées lors du « ré-étiquetage », en juillet 1975 (9), des AFC qui deviennent des « conseillers en formation continue ». Ce changement de dénomination, qui ne fait l'objet d'aucun commentaire réglementaire, peut, selon A. Dubus (1981, *op. cit.*) se justifier de deux façons : « Le terme d'animateur laissait à penser que les personnels désignés pouvaient avoir à exécuter eux-mêmes, et pour une part importante de leur travail, des actions de formation d'adultes ; le terme de conseiller porte un coup d'arrêt à cette tendance ; de plus, les CFC sont désormais les conseillers du conseil inter-établissements, instance de décision du groupement, et ceci les rattache explicitement aux métiers du conseil, élaborateurs de projets mais jamais décideur » (p. 26).

Les composantes de l'activité des conseillers en formation continue

Selon Manoury (1976, *op. cit.*), l'activité des CFC, qui sont définis comme des « agents d'un système hiérarchisé et bureaucratique » (p. 65), est orientée d'abord « pour répondre aux contraintes formulées par le système qui ne semble concerner en fait que les tâches permettant de donner matérialité et formes administratives à ce système » (contacts avec l'appareil rectoral, formation continuée, animation réglementaire du GRETA, gestion et administration des conventions...). « Le reste des tâches (notamment la prospection, la conception et la réalisation d'actions avec les entreprises) relève, ensuite, pour une grande part de l'initiative propre des CFC, alors même qu'elles représentent la justification et la raison d'être du système » (*ibid.*, p. 65). D'après ce constat, « les blocages administratifs sont tels que beaucoup de CFC hésitent à entreprendre et à multiplier les contacts avec les entreprises, et préfèrent dès lors, s'en tenir au démon familier de la pédagogie en chambre ou aux déliesses de la paperasserie » (*ibid.*, p. 67). S'appuyant sur son investigation de l'académie de Lille, Dubus (*op. cit.*, 1981) identifie les principales orientations de travail des CFC qui assurent l'existence du groupement (mise en place formelle des instances, développement des moyens matériels par recherche de financements liés au rayonnement externe du GRETA), qui agissent sur la structure fonctionnelle de l'ins-

9 - Circulaire n° 75-232 du 7 juillet 1975, « Conseillers en formation continue et centres académique de formation continue », BOEN n° 28 du 17 juillet 1975.

titution (information puis élaboration d'une politique d'action concertée, restitution de fonctions à d'autres acteurs), et qui interviennent sur les déterminants du travail éducatif (sensibilisation et mise en place de formation pour les intervenants de l'Éducation nationale) (p. 30-32).

Une situation professionnelle de type paradoxal

Les modalités d'institutionnalisation de la formation continue au sein de l'Éducation nationale, retenues par les décideurs du ministère, installant les nouvelles activités de formation en périphérie du système, devraient permettre, logiquement, de lire la position des CFC comme celle d'un « marginal-sécant » facilitant la maîtrise par l'Éducation nationale du nouvel environnement de la formation continue en train de se structurer. Ce concept, introduit par H. Jamous, pour caractériser le petit groupe de personnes à l'origine de la réforme hospitalière française de 1959, puis diffusé par Crozier et Friedberg (1977), décrit la situation particulière des personnes œuvrant sur les frontières organisationnelles. Membre d'une organisation, le marginal-sécant est considéré comme déviant par rapport aux règles d'organisation - donc marginal ; situé à la périphérie de l'organisation, mais participant à son système d'action, il est en relation avec d'autres systèmes d'action - donc sécant. Cette position offre à l'organisation l'occasion de mieux maîtriser ses relations à son environnement et lui donne la possibilité de jouer un rôle d'interprète, d'intermédiaire entre des logiques d'actions différentes.

Une telle lecture supposait de tenir également les contraintes internes et les contraintes externes. L'accent mis sur la stratégie interne de changement a favorisé la perception des CFC comme une minorité active d'agents de changement, placés à un niveau intermédiaire. Le mérite des travaux de Dubus, est d'avoir montré que les CFC étaient de fait placés, sur le plan professionnel dans une situation de type paradoxal équivalente à celle de la « double contrainte » décrite en psychiatrie comme un facteur schizogène. En effet, pour constituer une minorité active, il faut créer une situation qui oblige d'autres acteurs à négocier pour réduire l'écart : il faut créer un conflit. Or, « les CFC ne peuvent assumer aucun conflit. Dans le domaine de la formation continue, un conflit s'appelle un blocage, et provoquer un blocage est une faute professionnelle » (Dubus, 1981, p. 34). Cette situation comporte les caractéristiques d'une double contrainte. Le message paradoxal adressé au conseiller en formation continue est résumé par A. Dubus, de la façon suivante : « organise le changement et fais-le sans t'opposer à qui que ce soit » (*ibid.*, p. 35). Plus précisément, « La mission du CFC est d'organiser le changement, et il est coupable s'il ne le fait pas. S'il entreprend effectivement de faire changer les choses, il sera tôt ou tard amené à créer un conflit, et dans ce cas, il est également coupable de n'avoir pas travaillé dans un esprit de concertation. S'il exprime qu'il ne peut pas organiser le

changement sans créer de conflits, alors il n'a rien compris au principe de la concertation, c'est donc qu'il n'avait sans doute pas les qualités requises pour être un bon CFC. » (*ibid.*, p. 35)

LE DISPOSITIF DE FORMATION PROPOSÉ AUX ANIMATEURS DE FORMATION CONTINUE PUIS AUX CONSEILLERS EN FORMATION CONTINUE

Les premiers centres intégrés de formation de formateur d'adultes et d'animation (CIFFA) sont créés en 1972. Cinq CIFFA d'abord (deux à Paris, Lyon, Toulouse et Reims) puis huit en 1973 (Aix, Bordeaux, Dijon, Grenoble, Lille, Montpellier, Nancy et Rennes). Ils se transformeront en Centre académique de formation continue (CAFOC) en octobre 1975. Les instructions n° 73-061 du 2 février 1973 précise qu'ils « doivent permettre aux stagiaires admis d'acquérir un complément de formation professionnelle nécessaire à des fonctions d'organiseurs de formation. Des stages brefs seront organisés ultérieurement par les animateurs de formation déjà formés, au fur et à mesure des besoins pour perfectionner les enseignants à la pédagogie des adultes ». Ils seront chargés de la formation des AFC puis des CFC.

La circulaire n° 75-004 du 2 janvier 1975 ayant pour objet « Les animateurs de formation continue » qui encadre cette formation en alternance d'une année, met l'accent sur « l'aspect directement utilisable de cette formation [...] », et en précise les principales orientations. Qu'il s'agisse des contenus (législation, organisation, économie régionale et d'entreprise) ou des méthodes (processus d'apprentissage, conception pédagogique, évaluation du coût et du rendement des actions), les orientations proposées sont caractérisées par leur destination instrumentale. La question du sens de l'intervention de l'Éducation nationale dans le dispositif français de formation professionnelle dans la perspective de l'éducation permanente n'est même pas évoquée !

G. Malglaive (1973) a témoigné de la première formation de formateurs des 18 animateurs permanents de CIFFA réalisée, en 1971-1972, par l'INFA. Pour l'essentiel, les participants sont des enseignants des écoles normales nationales d'apprentissage.

Il présente le principe fondateur de la démarche : « Toute formation d'adultes s'établit toujours, sauf à échouer, en forme de réponse à des problèmes de nature sociale, culturelle ou économique qui constituent le contexte, la situation dans laquelle se trouvent engagés les adultes à former et qui conditionne leur demande, leurs attentes et leurs réactions face à la formation » et les objets de cette formation : analyse des besoins, définition des objectifs de formation, choix d'une « stratégie » et d'une « tactique » de formation. Les éléments organisateurs de cette formation en alternance

visent « la suppression du hiatus entre formation à une fonction et exercice de cette fonction ».

Le postulat de départ est qu'il est « dans les faits, impossible que la même personne puisse maîtriser chacune des phases de la démarche ». Malgré la tentative d'articulation entre les acteurs qui constituent « la cellule d'animation » et ceux qui s'inscrivent dans la « cellule d'enseignement », la césure est irrémédiablement posée. Elle perdure encore aujourd'hui. Et ce d'autant plus que les animateurs de formation vont être, dès cette première formation, incités à s'investir dans des actions de conviction pour faciliter le déploiement de l'Éducation nationale en formation des adultes.

Les formations suivantes vont, très vite, se confronter au dilemme professionnel de ces enseignants, qui changent de fonction avec une double injonction : être efficaces rapidement, notamment, auprès des entreprises d'une part, et ne pas perturber le système éducatif, d'autre part. Dans cette situation classique de double contrainte, le curseur de formation ne pouvait qu'osciller entre différentes lignes de tension reliant instrumentation efficace, résistance à la frustration, évolution identitaire et positionnement institutionnel.

L'EXERCICE DES FONCTIONS DE CFC : UNE TRAPPE OU UN TREMPLIN ?

Dans un document, diffusé en mars 1985, l'association nationale des conseillers de formation continue (ANACFOC), qui regroupe à cette époque autour de 40 % des CFC, interroge cette fonction « dont on peut se demander si c'est un tremplin ou une trappe pour celui qui l'exerce quelques années » (10).

Une étude du ministère (11) réalisée en 1986, montre que, pour une population totale de 1 251 emplois, un seul CFC recruté en 1972, exerce encore ces fonctions en 1985. À cette date, 1,56 % de l'effectif (18 emplois) correspond à des recrutements effectués en 1972 et 1973. Ceux opérés entre 1972 et 1975 (compris) correspondent à 19,35 % (242 emplois) de l'effectif. Le turnover annuel, considéré par le ministère comme constant à hauteur de 8 %, s'oriente selon deux trajectoires. L'une, qui s'inscrit dans la perspective du retour en formation initiale comme enseignant, correspond à 40 % des départs. L'autre, qui mène à l'accès à d'autres responsabilités (chef d'établissement, inspecteur, détachement dans d'autres organisations), pèse pour 32 % des sorties. Ces données concernent les 427 CFC qui

10 - ANACFOC, « À nouveau une enquête », mars 1985, doc. reprographié.

11 - MENRS, DLC9, « Note sur l'évolution des fonctions et de la situation des conseillers en formation continue », 24 p. (hors annexes), doc. reprographié.

ont quitté leurs fonctions entre 1981 et 1987 (compris). Cette recension ne prend pas en compte les données de l'année 1983 qui sont indisponibles. L'importance du retour en formation initiale « considéré par les intéressés comme régressif et sans attrait » est un des symptômes de l'usure ressentie dans l'exercice de cette fonction que nous avons qualifiée de funambule ! (M. Dumas, 1994).

CONCLUSION

Impuissants à traiter du problème de l'adaptation du système éducatif au monde contemporain de l'après 68, les partenaires sociaux, malgré des intérêts divergents, élargissent, en 1970 et 1971, le champ de leurs préoccupations à la formation continue structuré à partir de la notion fédératrice parce qu'ambiguë, d'Éducation permanente. Imaginée par les pouvoirs publics comme une occasion de modifier les règles de régulation sociale et comme un moyen d'opérer l'adaptation du système éducatif public français, la formation continue est déclinée en trois objectifs pour l'Éducation nationale : être un outil privilégié de mise en œuvre des politiques de l'État en la matière, conquérir des parts de marchés et contribuer à son propre changement interne. Le choix organisationnel de l'Éducation nationale, qui se structure autour du principe d'intégration de la formation continue au système existant, est interprété principalement au regard des objectifs de changement comme une stratégie interne de diffusion de nouvelles normes de fonctionnement d'un service public amené à intervenir sur un marché organisé, progressivement, de façon concurrentielle.

66

Apparus dans ce contexte, d'abord comme « animateurs de formation continue », les « conseillers en formation continue », avec cette nouvelle dénomination, perdent leur coloration initiale de conseillers techniques des GRETA à forte dimension pédagogique, et sont inscrits de façon institutionnelle dans le champ du conseil, ce qui à l'interne est censé les tenir à distance des domaines réservés aux décideurs que sont les chefs d'établissement. Placés auprès d'un GRETA, dont ils doivent assurer l'existence formelle, structurelle et matérielle, les CFC sont amenés à orienter massivement leur activité vers des tâches qui relèvent des contraintes internes. Cette activité d'agent de changement, inscrite dans un contexte de travail qui assimile le conflit à un manquement professionnel, installe les conseillers en formation continue dans une situation professionnelle de type paradoxal équivalente à celle de la « double contrainte » décrite en psychiatrie comme un facteur schizogène. Dans un tel contexte, la formation ne pouvait que s'inscrire dans une tension permanente entre l'objectif d'assurer une « instrumentation efficace » propre aux tâches assignées et la nécessité de développer une solide « résistance à la frustration » indispensable à tout agent de changement placé dans une logique de double contrainte. D'où l'importance de faciliter la construction d'une identité professionnelle laissant une large place à l'édification

d'une éthique professionnelle personnelle nécessaire à un acteur du service public intervenant dans un secteur que le législateur a voulu concurrentiel. Cette problématique reste, selon nous, toujours d'actualité près de trente-cinq ans plus tard.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, éd. interEditions.

BEILLEROT J. (2000). « Les oubliés de l'éducation nationale », *Le Monde de l'éducation*, mars, p. 68.

Interface études et formation (1997). *Contrat d'études prospectives dans les organismes privés de formation*, Paris : Interface études et formation.

CROZIER M., FRIEDBERG E. (1997). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris : Seuil.

DUBAR C. (1996). « La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? », *Éducation permanente*, n° 129.

DUBUS A. (1980). *Les conseillers en formation continue sont-ils des agents de changement ? 1973-1979, sept années de fonctionnement dans l'académie de Lille*, thèse de troisième cycle en sciences de l'éducation, Lille III.

DUBUS A. (1981). « Les conseillers en formation continue », *Actualité de la formation permanente*, n° 54, p. 25-36.

DUMAS M. (1997). « Évolutions des fonctions de conseiller en formation continue à l'Éducation nationale », *Convergences*, n° 29, MENRT.

DUMAS M. (1994). « L'écriture au service d'équilibriste de la formation continue. Le cas des conseillers de formation continue de l'Académie de Nantes », *Éducation permanente*, n° 120, p. 75-80.

GAUCHET M. (2003). *La condition historique*, Paris : Stock.

GUYARD J. (1976). « Vers une stratégie de développement des activités formation continue sur le marché de la formation », *Éducation permanente*, n° 36, p. 73-93.

GUYARD M., GUYARD J. (1980). *Le marché de la formation continue en France, 1970-1980 (éléments d'analyse)*, thèse de doctorat en gestion (troisième cycle), université Paris IX-Dauphine.

LAOT F., OLY P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, Paris : INRP.

LE GOFF J.-P. (1996). « L'érosion des idéaux de l'éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 129.

MALGLAIVE G. (1973). « Une expérience de formation de formateurs, la formation des animateurs de Ciffa », *Éducation permanente*, n° 18, p. 43-60.

MANOURY J.-M. (1976). « Remarques sur l'Éducation et la formation », *Éducation permanente*, n° 36.

SCHÖN D.D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les éditions logiques.

TERROT N. (1997). *Histoire de la formation des adultes en France*, Paris : L'Harmattan (nouvelle édition).

VATIER R. (1971). « La politique de formation continue du ministère de l'éducation nationale », *Éducation permanente*, n° 10, p. 119-126.

NB : Voir aussi la thèse de Claude Alain CARDON (1996). *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, université Lille I (note de la rédaction de R. et F.).

ENTRETIEN (1)

de FRANÇOISE F. LAOT* AVEC GÉRARD MALGLAIVE**

FORMATION DES ADULTES, FORMATION DES ENSEIGNANTS

Préambule : Les réflexions qui ont accompagné le développement de la formation de formateurs d'adultes ont-elles eu un impact sur la formation des enseignants ?

Préliminaire : Pourquoi avoir choisi Gérard Malglaive pour tenter de répondre à cette question ? Parce que son parcours croise à plusieurs reprises les deux mondes, celui de la formation des adultes et celui de l'École (2). Dans les deux, il joue un rôle de pionnier en tant que formateur de formateurs. Il nous semble important de retracer, en quelques lignes, les moments clés de cet itinéraire (3) au regard de la problématique de ce dossier, afin d'éclairer les propos tenus dans le cadre de l'entretien.

Jeune ingénieur, fraîchement diplômé de l'Institut national de sciences appliquées (INSA) de Lyon, et après une expérience de deux années de coopération en Algérie, Gérard Malglaive est recruté à l'Institut national pour la formation des adultes (INFA)

69

* - Françoise F. Laot, université René Descartes, Paris V, CERLIS.

** - Gérard Malglaive, ancien directeur du Centre de formation de formateurs du CNAM, ancien directeur de *Ingénieurs 2000*.

1 - L'entretien s'est déroulé le 13 septembre 2005. Les propos recueillis par Françoise F. Laot ont été repris à la troisième personne et l'ensemble légèrement réaménagé à la demande de G. Malglaive.

2 - Au sens large de « système éducatif », c'est ainsi qu'il faudra entendre ce terme tout au long de l'article.

3 - Ils ont été reconstitués à partir de travaux déjà réalisés (Fréchet-Laot F., *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes : le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA) 1954-1973*, thèse de sciences de l'éducation, université de Paris X-Nanterre, 1998) et de documents complémentaires que nous a fournis Gérard Malglaive à l'issue de l'entretien.

à Nancy, en 1965 par Bertrand Schwartz (4). Il est chargé de travailler, avec Gérard Barbary (5), permanent du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES), sur une action de formation des maîtres du cycle terminal pratique. Il en devient rapidement le responsable. Rappelons pour mémoire que les classes terminales pratiques doivent assurer la prolongation de la scolarité des jeunes de 14 à 16 ans en situation d'échec. Il s'agit pour l'INFA de former, par démultiplication, d'abord un groupe de maîtres, qui formeront ensuite des collègues, qui formeront des collègues. L'action de l'INFA devient donc une formation de formateurs de formateurs de maîtres. Cette expérience originale (6) durera 5 ans, jusqu'à la suppression des classes terminales pratiques.

Bénéficiant de la confiance de Bertrand Schwartz, Gérard Malglaive établit le lien entre ce dernier et Marcel Lesne (7) au moment du changement de direction à l'INFA (8). Par la suite, il représente Marcel Lesne dans des réunions organisées au ministère de l'Éducation nationale par Raymond Vatier. Ce dernier a été nommé en mars 1970 à la toute nouvelle Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue (DDOFC) du Ministère. Son rôle consiste à préparer l'Éducation nationale à assurer de nouvelles missions dans le cadre des négociations en cours qui conduiront à l'accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle et, par la suite, à la loi de 1971 (9).

Au cours d'une de ces réunions, Raymond Vatier et son équipe demandent à Gérard Malglaive de mettre en place l'action de formation des animateurs des Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes (CIIFA), préfiguration des Centres académiques de formation continue (CAFOC). Ces centres doivent assurer, auprès du recteur de chaque académie, l'animation et le développement de la formation continue. Par eux, l'Éducation nationale vise à organiser la formation de formateurs dans

4 - B. Schwartz est alors directeur du CUCES et de l'INFA.

5 - Entré au CUCES en 1964, Gérard Barbary prendra la direction de l'ACUCES (association du CUCES) à la suite de Michel Deshons en 1973.

6 - Cf. P. Ranjard, « Une action de formation de maîtres », *Éducation permanente*, n° 12, 1971 ; F. F. Laot, *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris : L'Harmattan, 1999.

7 - Marcel Lesne entre d'abord au CUCES en 1962, puis à l'INFA en 1965. Il assurera la direction de l'INFA après B. Schwartz, en 1970 et 1971.

8 - Bertrand Schwartz se retire progressivement, dès l'automne 1968, et définitivement en avril 1969 de la direction de l'INFA. Marcel Lesne en est nommé directeur en février 1970. La période de vacance de la direction a donc duré de longs mois.

9 - Loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ».

l'industrie. La première session de formation des responsables des CFFA débute en octobre 1971. Il s'agit de « transformer des enseignants en formateurs » (10). Gérard Malglaive forme ainsi les premiers formateurs d'adultes au sein de l'Éducation nationale. Parmi eux Jacky Beillerot et Jacques Hédoux...

Cette action survit quelques mois à la suppression de l'INFA en 1973. Elle est en effet reprise, avec ses responsables, par l'Agence pour le développement de l'éducation permanente (ADEP) mise en place cette année-là pour succéder à l'INFA avec de nouvelles missions, mais Gérard Malglaive n'y restera pas longtemps.

Courant 1973, Marcel Lesne, qui a pris la responsabilité de la chaire de formation des adultes du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), lui demande de l'y rejoindre. Il participe au fonctionnement de la toute nouvelle équipe de formateurs de formateurs, puis assure la direction du Centre de formation de formateurs (C2F) du CNAM au départ de Marcel Lesne. Avec Yvon Minvielle, il entreprend de formaliser un contenu pour le cycle de formation de formateurs conduisant à un diplôme du CNAM. Au début des années 1980, le ministre chargé de la Formation professionnelle, Marcel Rigout, lui confie la coordination d'un rapport sur la qualification des formateurs d'adultes (11). Différents projets l'amènent régulièrement, au cours des années 1980, à travailler sur la formation continue d'enseignants, notamment en lien avec les CAFOC.

Début 1990, un autre projet ramènera Gérard Malglaive à la formation des enseignants : la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), préparés par le rapport Bancel (12). Il est en effet consulté au moment de leur mise en place et participe à un groupe de travail réuni par la Mission pour la formation des enseignants et la recherche (MIFERE), au ministère de l'Éducation nationale pour étudier la formation des premiers responsables et animateurs de ces futurs instituts. Chacun des membres de ce groupe de travail, parmi lesquels il retrouve Jacky Beillerot, étant invité à produire un projet sur la question, c'est le sien qui sera retenu. Il demande alors à collaborer avec Jacky Beillerot pour mettre en place cette première formation des cadres des trois IUFM pilotes, ceux de Grenoble, Lille et Reims, avec l'objectif affiché de « professionnaliser » les enseignants. Cette expérience ne se

10 - G. Malglaive, « La formation des animateurs des CFFA », *Éducation permanente*, n° 18, 1973.

11 - G. Malglaive, *La formation et la qualification des agents de la formation continue*, 1983, rapport rédigé à la suite des réunions du groupe de travail mis en place à l'initiative du ministère de la Formation professionnelle (multigr.).

12 - D. Bancel (dir.), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, MEN, 1989.

déroulera cependant pas comme il l'aurait souhaité. Il sera déchargé de la fonction de généraliser cette formation à l'ensemble des IUFM pour se consacrer à plein-temps, pour le CNAM, aux nouvelles formations d'ingénieurs, en apprentissage, connues sous l'intitulé *Ingénieur 2000*.

* * *

À la question posée en préambule, Gérard Malglaive répond sans hésiter : non. Il n'y a pas eu d'impact de la formation de formateurs d'adultes sur celle des enseignants. Pour lui, les deux mondes sont nettement distincts. Il argumente sa réponse en deux points principaux :

- les cultures respectives ne sont pas de même nature ;
- en trente ans, la formation des formateurs d'adultes a évolué dans une direction qui a rendu la rencontre encore plus improbable qu'elle ne l'était au début des années 1970.

Dans cette argumentation, l'histoire joue un rôle fondamental. Le seul impact, s'il fallait en chercher un, se situerait peut-être dans le fait que c'est à lui, Gérard Malglaive, que la MIFERE a confié la formation des premiers responsables des IUFM. Était-ce parce qu'il avait une grande expérience de la formation professionnelle d'adultes ? Rien n'est moins sûr, c'est plutôt, pense-t-il, en raison de son implication antérieure dans la formation d'*enseignants*, dans l'expérience des CIFFA notamment. C'est aussi sans doute, parce que son projet était le plus en cohérence avec l'idée de professionnalisation des enseignants telle qu'elle était développée dans le rapport Bancel (13). C'est justement sur ce point-là, sur l'idée du métier, que les conceptions vont achopper, jusqu'à l'échec. Celui-ci sera disséqué, analysé, repris avec le recul, travaillé à travers l'écriture de ses mémoires, mais la blessure reste encore vive.

72

Culture enseignante et professionnalisation

Deux cultures antinomiques : l'une oblatrice, l'autre pragmatique

Enseigner n'est pas un métier, pour ceux qui l'exercent, c'est une vocation, c'est une mission sacrée, il s'agit de transmettre la culture (14). Comment cette mission est exercée n'a que peu de valeur au regard de la manière dont elle est *pensée*. Gérard Malglaive, tout en la regrettant, ne peut que constater la divergence entre deux

13 - On pourra utilement se reporter à l'entretien de Daniel Bancel, réalisé par Marguerite Altet, dans *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 133-144.

14 - Gérard Malglaive note par la suite que cette culture qui nourrit les enseignants fait bien souvent l'impasse de la technique et des sciences.

visions des choses. Il cite, pour illustrer son propos le cas de cette professeure de lettres qui venait régulièrement au spectacle à Paris, à ses frais, pour *s'enrichir culturellement* et en faire par la suite profiter ses élèves. La formation des adultes, selon la conception développée à partir de la loi de 1971, insiste quant à elle sur les aspects professionnels ou le côté « métier ». Elle ne correspond pas à ce modèle.

La formation des adultes s'est idéologiquement construite contre l'école, avec une forte influence de l'éducation populaire. L'école est sélective, l'éducation populaire, au contraire, se veut généreuse et utopiste, elle vise à donner à tous accès à la culture. À Nancy, le projet de Peuple et Culture notamment, agissait souterrainement et les formateurs baignaient dans un bain « anti-école ». La rencontre ne s'est jamais faite entre les enseignants qui donnaient des cours du soir, sans réflexion spécifique sur leurs manières de faire, et les formateurs d'adultes. Un autre fondement de la culture des formateurs vient de la promotion sociale (15), basée sur le perfectionnement dans le travail, notamment des ouvriers. Là encore l'aspect militant est prégnant. Le milieu de travail y joue un rôle essentiel. L'action collective de formation du bassin de Briey (16) s'est construite sur la rencontre de ces deux influences, mais loin, très loin de la « culture scolaire ». La formation des adultes est liée aux problèmes tels qu'ils se posent à un moment donné, dans un contexte donné. Ses modes d'intervention changent lorsque les problématiques changent. L'école quant à elle s'est construite, à travers le temps, sous forme d'un système générant ses propres lois.

La professionnalisation des enseignants ? Par l'alternance poussée à l'extrême

Pour Gérard Malglaive, il n'y a pas de professionnalisation sans alternance, on apprend en faisant. Mais alternance ne veut pas dire « stage », ce n'est pas suffisant. Il faut travailler en situation réelle, en responsabilité, sur le long terme (17) et avoir la possibilité de retravailler ensuite sur cette expérience. Que ce re-travail s'appelle analyse des pratiques ou autrement, peu importe. Les deux approches : le faire et la théorie, qui permet la réflexion sur le faire sont indispensables. C'est ainsi qu'il a conçu la formation des ingénieurs par l'apprentissage. C'est ainsi qu'il concevait la formation des enseignants et c'est ce qu'il a proposé aux premiers responsables des IUFM : « Je suis allé un peu trop loin, j'ai dit que, finalement, la meilleure manière de former des enseignants, c'était d'en faire d'abord des maîtres auxiliaires ». Cette prise de position a provoqué un tollé dans le monde enseignant, représenté par ses interlocuteurs dans la formation des responsables des premiers IUFM, relayé par les

15 - Loi Debré du 31 juillet 1959 « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale ».

16 - Action du CUCES (1964-1982).

17 - Au moins, pense Gérard Malglaive, sur les deux années de formation de l'IUFM.

syndicats, contre « le massacre des gamins » qu'une telle proposition supposait. Il était (il est toujours) impensable qu'un enseignant enseigne sans avoir au préalable le niveau disciplinaire requis.

Gérard Malglaive avait pourtant poussé très loin sa propre logique, jusqu'à expérimenter lui-même ce qu'il préconisait, et se faire, pendant toute une année scolaire, « maître auxiliaire ». N'ayant encore jamais enseigné à des jeunes en formation initiale, il est allé trouver le proviseur du lycée Turgot, à côté du CNAM, qui l'a embauché pour enseigner la physique à des élèves de troisième de faible niveau. Là il a appris le métier, en faisant des erreurs, c'est « normal », c'est comme cela que l'on apprend. Il s'est souvent laissé déborder, mais ne pense pas avoir pour autant massacré les gamins. Il a même obtenu quelques résultats inattendus. Il est vrai, comme il le reconnaît lui-même, qu'il ne partait pas de zéro. Il était déjà « *un peu pédagogue sur les bords* » et ses études d'ingénieur lui conféraient un niveau, dans la discipline, largement suffisant. Il a pourtant fait des bêtises, c'est bien la preuve qu'il ne suffit pas de savoir. L'année suivante, après analyse, il aurait fait mieux...

Sa performance n'a pourtant pas convaincu, et la formation des premiers responsables des IUFM a tourné court. L'idée de professionnalisation n'était pas, selon lui, « compatible avec le milieu ». Il convient de souligner qu'il n'avait pas à faire à proprement parler à des enseignants, mais à des responsables de Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAPEN), des inspecteurs ou des universitaires, soit des sortes d'enseignants puissance deux, ou « d'archevêques », éloignés des considérations matérielles du métier, mais porteurs de la culture ou de « l'idéologie enseignante ». Ils considéraient qu'ils n'avaient pas besoin de formation.

L'évolution de la formation de formateurs

Pédagogie et psychosociologie

Au milieu des années 1960, on ne faisait pas de la formation de formateurs. Cela n'existait pas. On formait à la psychosociologie, on formait à la relation. Gérard Malglaive découvrait ces domaines en même temps que ses stagiaires, qui étaient à l'époque des instituteurs. Certains avaient bien davantage d'expérience que lui ! L'un d'entre eux s'appelait Fernand Oury (18)... C'était au cours de l'action de formation des formateurs des instituteurs des classes de terminale pratique. Le dispositif expérimental de formation était une vraie usine à gaz. Mais il s'agissait bien là de

18 - Fondateur de la pédagogie institutionnelle, cf. F. Oury, A. Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris : Maspero, 1967.

former des enseignants à enseigner, avec *une dimension pédagogique adaptée au bas niveau de qualification*. La psychosociologie apportait un plus à ces instituteurs. Patrice Ranjard (19) a introduit dans cette formation la psychosociologie à tendance psychanalytique. Gérard Malglaive, avant de prendre la succession de Gérard Barbary à la tête de cette action, était chargé de former les professeurs techniques (PTA) de collèges techniques ou de centres d'apprentissage. « *J'étais trop jeune, trop intello, j'inventais la pédagogie de l'objet technique* ». Même s'il pense n'avoir pas été vraiment pris au sérieux sur ce dernier thème, il garde de cette expérience, de bons souvenirs et l'impression d'avoir beaucoup appris, notamment la conduite de groupes.

« Endoctrinement » et analyse des besoins

C'est cette première expérience – et ses engagements politiques d'alors – qui lui valent d'être chargé de monter la formation des CIFFA avec un premier groupe mixte comprenant des professeurs des Écoles normales professionnelles d'apprentissage (ENNA) et quelques professionnels d'entreprise (PTT et EDF). Les ENNA étaient réputées pour être la base rouge de l'Éducation nationale. Or, ses responsables syndicaux avaient refusé qu'un organisme privé, le CUCES (20), soit chargé d'une telle action. C'est à l'INFA (organisme public) qu'elle sera confiée. Gérard Malglaive, en tant que permanent de l'INFA, constitue de fait à peu près le seul recours possible. Le projet lui est présenté par Raymond Vatier et deux de ses collaborateurs (il s'agissait de Pierre Caspar et de Jean-Joseph Scheffknecht, encore partiellement cadres au CUCES) sans grande alternative possible. Aidé d'Andrée Collot (21) et d'un autre collègue de l'INFA, il entreprend donc de monter cette formation, principalement à partir de ce qui se travaillait à l'époque au CUCES : l'analyse des besoins. Cela ressemblait un peu de l'« endoctrinement ». Un temps très important (trop important estime-t-il aujourd'hui) était consacré aux aspects juridiques du droit à la formation... Certains venaient pour se former à la psychopédagogie des adultes. Mais ce n'était pas du tout l'objectif : il s'agissait de former des *agents de développement de la formation continue en entreprise* de l'Éducation nationale. Certains ont mis longtemps à le comprendre. Cela n'avait plus rien à voir avec le métier d'enseignant, c'était donc des gens qui venaient de l'enseignement pour faire un autre métier. Cela aurait pu être n'importe qui. Bien entendu, l'analyse des besoins n'est pas neutre :

19 - Alors permanent de l'INFA. Il rejoindra par la suite l'OFRATEME puis l'INRP.

20 - En fait, ACUCES, Association du CUCES, sous statut loi 1901.

21 - Alors permanente de l'INFA. Aujourd'hui responsable d'une formation de formateurs au CUCES-Universités de Nancy.

besoins de qui ? Des salariés ? Des patrons ? Philippe Fritsch (22), alors son collègue à l'INFA, qu'il fait intervenir dans la formation avait déjà développé une critique sociologique de ce thème. Il était nécessaire de formaliser davantage son exploitation dans la formation.

« On est entré dans la méthodologie »

Être formateur d'adultes, dans les années 1970, jusqu'aux années 1980, consistait à mettre en œuvre une méthodologie professionnelle de l'action. La formation de formateurs va glisser progressivement vers celle de *responsables de formation* : comment organiser les formations ? La formation s'adressait explicitement à des formateurs d'entreprise, c'est-à-dire des personnes chargées de la formation au sein leur entreprise. Celles-ci n'y connaissaient rien, pas plus que leur hiérarchie. Si elles s'intéressaient à ces questions, c'est qu'elles avaient la « fibre sociale ». Gérard Malglaive et Yvon Minvielle vont mettre sur pied le cycle FFPS (qui signifiait alors « Formation de formateurs par séquences ») en essayant de conceptualiser et de rationaliser cette méthodologie. L'une de ces séquences, toutefois, s'appelait « le moment de l'enseignement ». Il restait donc, dans la formation, une attention à la pédagogie. Le terme « enseignement » était bien évidemment volontairement utilisé (23). Pourtant, Gérard Malglaive constate que cette séquence ne répondait pas à une attente du public de la formation et que là réside la grande faille de la formation d'adultes : la pédagogie n'a jamais fait l'objet d'une attention suffisamment grande, elle a toujours été le « parent pauvre » de la formation de formateurs. Autant les responsables de formation étaient bien formés à l'organisation, à la méthodologie, autant les formateurs qui devaient se retrouver en face des groupes ont toujours été recrutés au dernier moment, souvent parmi des enseignants, « *et on a fait des cours... comme partout* ».

Vers « l'ingénierie de l'immédiat »

Par la suite sont arrivées les nouvelles technologies, et avec elles, la fin du taylorisme et de nouvelles formes d'organisation du travail. La démarche des formateurs d'entreprise s'est modifiée. Ils sont devenus des *managers*. Les formations longues ont été délaissées au profit de formations courtes, qui coûtent moins cher. La formation des responsables de formation du CNAM au C2F s'est donc adaptée à cette nouvelle donne. Le FFPS s'est métamorphosé en « Fonction formation prévision sociale ». L'aspect pédagogique de la formation de formateur s'est encore un peu plus effacé,

22 - P. Fritsch, sociologue, est alors permanent de l'INFA. Il y réalisera le premier travail sociologique sur les formateurs : P. Fritsch, *L'éducation des adultes*, Paris ; La Haye : Mouton, (coll. EPHE), 1971.

23 - Cf. G. Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF, 1990.

tandis que l'organisation, cette fois sous forme managériale, avec une dimension d'anticipation, et les fameuses compétences, ont surgi dans le paysage. Gérard Malglaive appelle cela, de manière sarcastique, l'ingénierie de l'immédiat : un problème survient ? Il faut le résoudre dans le court terme, tout en prévoyant le long terme. C'est du néotaylorisme, une nouvelle forme de « taylorisme mental ». Ceci n'a donc plus rien à voir avec la formation des enseignants. Bien qu'il pense y avoir contribué, malgré lui, par une rationalisation peut-être trop poussée, Gérard Malglaive regrette cette nouvelle orientation et se demande vers où l'on peut se tourner aujourd'hui pour revenir à d'autres conceptions de la formation de formateurs. Vers le social ? Il retrouve en effet, dans certaines formations de formateurs s'adressant à des publics en difficulté une partie de ce qui le motivait au début du C2F : un contenu fortement réflexif, avec un côté intellectuel poussé, très lié à la pratique, qui s'intéresse au vécu des gens...

Une question reste à creuser : pourquoi pas l'école ?

La formation d'adultes s'est construite hors de toute structure, hormis à partir des années 1980, dans l'entreprise. Aujourd'hui, un responsable de formation en entreprise est un cadre de l'entreprise, plus ou moins bien considéré, selon l'entreprise. Beaucoup n'ont pas de formation, mais pas plus ni moins que d'autres, comme les ingénieurs par exemples (24). Il n'y a pas de statut, comme à l'Éducation nationale. Quand Marcel Rigout est arrivé avec la gauche au gouvernement, il a voulu réglementer, donner un statut aux formateurs. Le rapport de 1983 (25) répond à cette demande. Gérard Malglaive, qui défendait alors l'idée de qualification pour les formateurs, pense à présent qu'il se trompait. C'était irréaliste de créer un diplôme. *« L'histoire a montré que ce n'était pas la peine de tout encadrer »*. Et puis les problématiques ont changé et les conclusions de ce rapport sont devenues caduques. Après tout, il a toujours défendu l'idée qu'on apprendait en faisant. Les diplômes peuvent s'acquérir en cours de route... La question du statut est sans doute un élément de différenciation dans les deux cultures des mondes de l'enseignement et de la formation. Mais elle ne fait pas tout. Il faut plutôt aller chercher, du côté de l'histoire, ce qui les sépare. Avant l'école laïque obligatoire, bien en amont de la Révolution, chez les jésuites, l'école apparaissait déjà comme un milieu très structuré, en France et en Europe du sud. En ce qui concerne la formation des adultes, une institution aurait pu changer la face des choses : le CNAM. Mais pris dans sa propre logique et au nom

24 - 50% des ingénieurs n'auraient pas de diplôme d'ingénieur, selon Gérard Malglaive.

25 - G. Malglaive, *La formation et la qualification des agents de la formation continue*, op. cit.

de l'idéalisme de promotion sociale, il a raté la loi de 1971. C'est un regret amer pour Gérard Malglaive.

Interrogé sur ce que pourrait être, aujourd'hui, la formation des enseignants, Gérard Malglaive prend ses distances. Le projet initial des IUFM lui semblait motivant, mais la réalisation lui semble avoir globalement échoué, même si, ici ou là, quelques initiatives retiennent son attention. Il n'est plus en activité et ne se reconnaît pas la compétence pour préconiser quoi que ce soit. L'importance donnée à la discipline toutefois lui semble enfermante. Si les enseignants en possédaient deux, peut-être cela leur donnerait-il l'occasion de s'ouvrir à d'autres problématiques de la question éducative. Mais ce n'est certainement pas la seule voie à explorer. Il laisse le chantier à d'autres... Pour Gérard Malglaive, pour qui l'école de la République garde un sens (il est fils d'instituteur), l'histoire devra éclairer cette question qui reste obscure : pourquoi l'école en tant que système d'enseignement, n'a-t-elle pas réussi à prendre sa place pour jouer un rôle significatif dans la formation des adultes ?

AUTOUR DES MOTS

FORMATEUR D'ADULTES

ENTRE FONCTION ET MÉTIER

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

La formation du mot formateur

FORMATEUR, TRICE, adjectif et substantif. Pour l'adjectif : *Qui forme, qui créé*. Pour le substantif : *Celui, celle qui forme*, nous renseigne le *Littré* de 1872 avec comme exemple : « Dieu, parfait architecte et absolu formateur de tout ce qui est » (Bossuet, *Élévat.* III, 2). Le *Dictionnaire de l'Académie française* (8^e édition, 1932) précise, avant de proposer la même citation, qu'« il ne s'emploie guère que dans le style soutenu ». Le ton est donné, il y aurait donc bien quelque chose de divin, d'absolu, dans cette affaire !

Selon une acception plus contemporaine, le *Trésor de la Langue française* attribue au substantif la définition suivante : *Personne qui forme, éduque, instruit* et cite B. Schwartz : « Ces actions peuvent aller du simple conseil pédagogique à la formation de formateurs, en passant par un apport d'outils et de documents pédagogiques » (*Éducation permanente*, 1969). Le substantif daterait de 1488 (*celui qui donne des formes, crée*), avec un nouveau sens qui apparaîtrait vers 1580 (*qui développe les facultés*). Ex. : « La philosophie comme formatrice des jugements et des mœurs », Montaigne, *Essais*).

L'usage qui en est fait aujourd'hui n'a pris « forme » que bien plus récemment. En 1960, Raymond Vatieer écrit :

« Après tout ce que nous avons dit de cette "pédagogie de la promotion" que sont formation et perfectionnement du personnel dans l'entreprise, on voit se profiler un personnage que nous appellerons formateur. En effet, si chaque chef est, pour sa part, responsable de la formation de ses subordonnés, il peut parfois faire appel à ce personnage qui l'aide, le conseille ou même le remplace. » (Vatieer, 1968, p. 198) Mais ce n'est qu'à la fin de la décennie que l'usage du mot trouve à se répandre

largement. « Nous avons adopté le terme de formateur pour désigner toute personne accomplissant un travail de formation s'adressant à des adultes » écrit Jean-Joseph Scheffknecht en 1971 (p. 7).

Il est impossible d'étudier le mot FORMATEUR sans se référer aux deux autres par lesquels il s'est « formé » (au sens grammatical du terme) : FORMATION, FORMER. Sans entrer dans le détail des multiples sens du mot *formation* (terme de géologie, de grammaire, de mathématique, de théorie militaire...), il convient de remarquer deux caractéristiques intéressantes :

- Le mot recouvre, au sens actif comme au sens passif, une *action* ou un *processus* (la formation d'un régiment, la formation de l'enfant dans le ventre de sa mère). Ce n'est que récemment, au début ^{xx}e siècle, qu'il recouvre également le *résultat* d'une action.
- Cette création en mouvement s'applique à de nombreux phénomènes, d'abord aux faits naturels (la formation du monde, des cristaux, des corps, des tumeurs...), puis à des phénomènes plus éthérés (formation des idées, des concepts, des pensées, des souvenirs, des émotions), avec parfois une dimension historique (formation des sociétés, des civilisations, des peuples, des légendes...), et enfin, à la fin du ^{xix}e siècle, seulement, la formation en vient à se rapporter à des êtres humains, avec le sens « éducation d'un être humain » (ex. : « ma formation littéraire », Barrès, 1898).

Le verbe *former* a pour sens : *Créer, faire exister en donnant une forme particulière, concevoir, façonner, produire, donner naissance à, constituer, composer...* Le sujet en est Dieu ou un dieu, la nature (ex. : « La nature est parvenue à former les animaux tels que nous les voyons actuellement », Lamarck), ou un être vivant (ex. : « Une plante qui forme fleur »). Mais, toujours, un complément d'objet précise ce qui est formé : « former opposition », « former un attroupement », « former des désirs », « former une alliance » « former des syllabes ». Le complément d'objet peut désigner une qualité, une faculté. Former ici prend le sens d'éduquer développer certaines facultés : former l'intelligence, la personnalité, la volonté, le style, les consciences, son caractère.... Ce n'est qu'au sens figuré que le complément d'objet direct désigne une personne. Former prend ici le sens de *faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel, culturel, etc. en développant certaines connaissances, habitudes, manières, qualités ; éduquer, façonner*. Deux exemples sont donnés par le *Trésor de la Langue française* : « On semblait n'avoir voulu faire que des théologiens ou des prédicateurs : nous aspirons à former des hommes éclairés » (« Organisation de l'instruction publique », 1792) ; « Dans ces nouvelles institutions qui rassemblent des jeunes, on se préoccupe aussi de former des cadres » (Cacères, 1964).

En résumé, ces termes polysémiques ont été récemment modifiés. Pour relativiser ce qui se dit couramment au sujet des mots *éducation* et *formation* (1), il faut rappeler ici que la « forme » dont il est question dans l'histoire du mot n'est pas seulement celle du modèle de bois sur lequel on fait un chapeau ou un soulier, par le procédé du « formage » (2), mais, avant cela, la forme « humaine ». Le *Littré* rappelle qu'après la création divine, un deuxième sens du mot « former » s'applique à la production des êtres vivants les uns par les autres (former en son sein) ou, au sens passif, signifie *prendre naissance dans*. Plus tard, dans l'évolution des mots, bien avant l'idée de « formater » les travailleurs pour les rendre apte à reproduire un geste professionnel (i.e. : l'adaptation au poste de travail), c'est l'idée de façonner les êtres *intellectuellement* ou dans leur *complétude* qui prime. Cette complétude peut s'entendre par le passage de la forme d'enfant à celle d'adulte (la formation sexuelle de la femme ou de l'homme (3), les voyages forment la jeunesse) ou dans l'accomplissement de la personnalité (4).

Enfin, notons qu'il a fallu de longues années pour passer de l'expression « former des hommes » à la « formation des hommes » pour signifier leur instruction, leur éducation.

La formation des adultes et l'apparition des formateurs

Rappelons pour mémoire que le mot *formation* employé pour désigner *globalement* l'éducation des adultes, expression auparavant couramment usitée, commencerait à se répandre au début des années 1950, mais ne prendraient une visibilité avérée qu'au cours des années 1960 dans le nom d'institutions, comme l'INFA (Institut national pour la formation des adultes), créé par décret du 14 octobre 1963 ; puis l'AFPA (Association de formation professionnelle des adultes) en 1966 (5). Les centres de FPA, qui, de formation professionnelle accélérée de la « main-d'œuvre » (6), deviennent de formation des adultes dès 1950, ont préparé le terrain.

1 - Ce dernier étant censé recouvrir un sens plus pragmatique, celui de la fabrique : on y serait davantage dans le « faire ».

2 - Qui donnera *fromage* et *formeur* (ex. : Tôlier formeur en carrosserie).

3 - « Ce drap [...] elle l'écartait pour fuir [...] montrant ses épaules maigres, son corps gracie de petite femme en formation » (Zola, *Fécondité*, 1899, cité par le *Trésor informatisé de la Langue française*).

4 - « Le dieu de tous les arts, l'ingénieux Voltaire, a formé mon esprit, et vous mon caractère » (M. Desmahis, « Poésies », in *Pougens*, cité par le *Littré*).

5 - L'AFPA, remplace l'ANIFRMO (Association interprofessionnelle de formation rationnelle de la main-d'œuvre).

6 - Mis en place par l'ANIFRMO.

Le mot *formation* est cependant déjà utilisé couramment dans les années 1950 lorsqu'il s'agit de former des *catégories* ou des *ensembles* de personnes spécifiques : les cadres (7), la main-d'œuvre... Ce qui serait nouveau serait alors l'accolement des deux termes *formation* et *adulte* (8). Quelques ouvrages paraissent à ce moment-là en France et feront date dans le domaine, mais les titres n'intègrent pas encore le terme *formation* (9). Les formateurs, arrivent donc, on l'a vu, dans les années 1960, après l'émergence, dans l'après Deuxième Guerre mondiale, de nouvelles figures qui se substitueront aux éducateurs populaires et aux instituteurs des cours du soir du XIX^e siècle : le moniteur professionnel (AFPA), le militant-technicien (Peuple et Culture) et l'instructeur d'éducation permanente ou encore ingénieur-formateur (CUCES de Nancy) (Laot, 2005).

De la difficulté à nommer

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément » selon Boileau. Que penser alors de la difficulté à nommer et les hésitations sémantiques qui touchent globalement la fonction formative et ses « agents » ? Que se cache-t-il derrière ce problème de mots ?

En 1978, Jean Vial s'interrogeait encore quant au bien-fondé du choix des mots *éducation* et *formation* :

« Aucun des deux termes n'est d'ailleurs satisfaisant, précisément parce qu'ils sous-entendent l'un comme l'autre, une inflexion abusive de l'éducateur, du formateur. Il est dommage que, pour vague qu'il soit, le mot de culture n'ait pas été retenu. Il avait l'incontestable avantage de reporter au sujet la part dominante dans l'action de promotion accomplie : on se cultive soi-même, on ne cultive pas quelqu'un. Il est vrai que l'on voit mal comment désigner alors l'agent culturel : le substantif adéquat fait défaut, alors qu'il est aisé de parler d'éducateur ou de formateur... ». Retenant pour sa part l'expression *éducation permanente*, il choisit de désigner « l'agent » *anima-*

7 - La formation des chefs ou la formation des cadres est une expression usitée depuis les années 1950. Citons *Cadres et maîtrise. Leur formation en tant que chefs aux États-Unis*, Rapport de la mission de productivité de 1951 et P. H. Giscard, *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement des cadres*, Le Travail humain, 1957.

8 - Le terme *adulte* lui-même est déjà largement utilisé au XIX^e siècle dans les expressions *écoles pour adultes*, *cours d'adultes*.

9 - Raymond Vatié, *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*, 1960 ; Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation (Contribution à l'éducation des adultes)*, 1963 ; en revanche, le mot pointe dans le titre d'articles : Bertrand Schwartz, « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », 1960a ; « La formation professionnelle des adultes », *Notes et études documentaires*, n° 3104, juillet 1964.

teur socioculturel. « Plus que d'éducation ou de formation, c'est, en effet, d'aide à l'éducation et à la formation qu'il est question ».

Dès le début des années quatre-vingt, certains ne parleront déjà plus de formateurs d'adultes, mais d'« agents de la formation continue » (Malglaive, 1983a) exerçant des « métiers de la formation ». Un article de 1974 faisait déjà état de la « diversification foisonnante de l'activité d'enseignement » et présentait une liste non exhaustive de 87 appellations pour dénommer les métiers de la formation (Le Boterf, Viallet, 1974). Aujourd'hui encore, les bulletins de salaire des formateurs d'adultes présentent une palette tout aussi large d'appellations diverses et variées (10). En France toutefois, un terme reste très peu usité, celui d'andragogue utilisé couramment outre-atlantique au Québec. Ici, on rechigne en effet à utiliser les expressions « andragogie », ainsi que « pédagogie des adultes » toutes deux impropres étymologiquement. C'est peut-être pour cette raison que le terme « formation », plus imprécis, moins spécifiquement relié à un sexe ou à un âge particulier, a pris autant d'importance. Petit à petit le terme éducation, accolé à des adultes et formant ainsi, selon l'expression de P. Fritsch (2004) un « quasi-oxymore » (p. 76) – mais également contenu dans *l'éducation ouvrière*, *l'éducation populaire* ou *l'éducation permanente* – a été évacué au profit d'une formation qui est elle-même devenue permanente ou continue, à la suite de la loi de 1971, et aujourd'hui... professionnelle.

Notons que le public de la formation n'est pas lui-même plus facile à nommer ! Les « auditeurs » des cours du soir ont traversé le temps, des années 1960 à nos jours, où le terme est toujours utilisé, par exemple au CNAM, malgré la charge de passivité qu'il contient. Les « formés », néologisme irrespectueux n'a jamais vraiment connu de succès ; les « stagiaires » ne convient plus depuis que le « stage » n'est plus l'unique standard de la formation continue ; les « s'éduquant » ou les « se formant », un peu tordus, mais ayant le mérite de rendre le sujet auteur de sa formation, n'ont pas réussi à se répandre ; les « apprenants », mot venant lui aussi d'outre-atlantique, a peu à peu désigné les personnes en formation. Il met l'accent sur l'apprentissage ou *l'apprenance* puisque cette expression est en émergence. Il subodore donc, de même que les auditeurs écoutent (et c'est tout ?) que toutes les personnes en formation apprennent. Ce qui reste bien évidemment à démontrer... Cette valse hésitation, sur une aussi courte période (une quarantaine d'années) ne serait-elle pas le symptôme d'un malaise ?

10 - Dans une étude réalisée en 1994 dans le Nord-Pas-de-Calais, C.-A. Cardon (1998) enregistre plus de 72 appellations différentes pour désigner les postes se répartissant selon deux « polarités fonctionnelles », l'une d'intervention pédagogique, l'autre de type organisationnelle.

Discours sur la professionnalisation des formateurs et émergence des métiers de la formation (1960-1988)

Mais l'indécision ne porte pas seulement sur les mots. Si la promulgation de la loi de 1971 ouvre le « temps des formateurs » (11), la mise en place d'un marché et l'extension des activités de formation ont-elles pour autant permis la constitution d'un nouveau métier ? Une vue rétrospective amène à une conclusion nuancée. Un des thèmes récurrents des discours sur les formateurs depuis les années 1960 porte sur leur professionnalisation. Or, la loi de 1971 n'a pas, semble-t-il, permis de clore définitivement les débats initiaux. Dès le milieu des années 1960, Philippe Fritsch (1971) décelait les premiers indices d'une professionnalisation en cours, et quarante ans plus tard la question n'a pas encore trouvé une issue certaine.

L'examen de la littérature sur les formateurs permet de mettre en évidence différentes périodes (de Lescure, 2005) : au refus de la professionnalisation qui domine pendant les années 1960 et 1970 succède, à partir de 1982, une période intermédiaire où le consensus initial s'effrite et où des conflits apparaissent. L'incertitude est finalement partiellement levée en 1988 par la signature d'une convention collective nationale des organismes de formation. Cette signature ouvre une nouvelle période qui dure jusqu'à aujourd'hui et pendant laquelle les discours sur la professionnalisation des formateurs prolifèrent sans que pour autant leurs conditions d'activité et de carrières ne soient marquées par des changements importants. Cette scansion est particulièrement visible dans les revues spécialisées. *Éducation permanente*, créée en 1969, est le premier lieu à partir duquel sont tenus les discours sur les formateurs, mais avec les années l'intérêt que la revue porte à cette thématique s'affaiblit nettement (12). La comparaison avec la revue *Actualité de la formation permanente*, créée en 1972, montre une progression inverse. À partir de 1989, la revue du Centre Inffo, organisme sous la tutelle de l'État, prend en charge la thématique et produit de nombreux dossiers (13) affirmant l'impérieuse nécessité de la professionnalisation. Revenons brièvement sur ces trois périodes.

Les années 1960 sont marquées par le refus de la professionnalisation. Il ne s'agit pas alors de créer un corps de professionnels pour assurer le développement de l'éducation permanente mais de procéder à la manière des prosélytes religieux par « démultiplication ». Le CUCES sera le lieu privilégié dans lequel sera développée cette

11 - Selon l'expression de Noël Terrot, 1994, p. 41.

12 - Sur les 55 articles publiés sur les formateurs de 1969 à 2000, 28 le sont dans les années 1970, 18 dans les années 1980 et 9 dans les années 1990.

13 - Entre 1989 et 2000, la revue publie cinq dossiers regroupant 47 articles.

idée. Pour former les salariés de grandes entreprises, le CUCES ne procède pas au recrutement d'équipes de formateurs. Il préfère préparer certains membres du personnel de ces entreprises afin qu'ils deviennent eux-mêmes des « agents de changement ».

« Alors que, jusqu'ici, les mêmes hommes, en l'occurrence des professeurs, formaient chaque année d'autres hommes, nous devons au contraire, dans une première phase, former des hommes qui deviendront instructeurs, qui, dans la seconde phase formeront à leur tour des hommes qui eux-mêmes deviendront instructeurs et ainsi de suite. » (Schwartz, 1960b)

La formation est, pour les animateurs du CUCES, quasiment un devoir civique (Laot, 2001, p. 124), il s'agit d'une « mobilisation générale pour l'instruction générale », et cette mobilisation ne peut atteindre la généralité demandée que grâce à « l'enseignement par progression géométrique, c'est-à-dire un qui forme dix qui forment cent » (Schwartz, 1960c). Il n'est, dans cette perspective, nullement question de recourir à des formateurs, ou plutôt selon le vocabulaire de l'époque, des instructeurs spécialisés dans cette activité. La mise en place d'un corps de professionnels ne pourrait, en effet, répondre aux impérieux besoins de formation que réclament les changements sans cesse plus importants du monde social comme du système productif. Plutôt que des formateurs professionnels, ce dont la généralisation de l'éducation permanente a besoin c'est d'un régiment infini de formateurs occasionnels (14).

Dès la « bible » du CUCES, texte fondateur de 1961 (15), cette idée est clairement énoncée. Les premières *sessions pédagogiques* destinées aux futurs instructeurs de l'industrie doivent leur donner :

« – une formation personnelle susceptible de créer l'attitude favorable à l'égard de [la] diffusion de connaissances en milieu adulte ;
– des méthodes suffisamment élaborées – eu égard à ces auditoires – pour que ces instructeurs formés puissent à leur tour former de nouveaux instructeurs. »

Les formateurs ont vocation à s'engendrer les uns les autres et à proliférer en une courbe exponentielle. Ce dispositif ne concerne pas des formateurs *professionnels*, mais des cadres de l'industrie, « choisis pour leur intérêt et leurs aptitudes à la formation », qui devraient y consacrer au moins 10% de leur temps de travail, et plus largement, tout un chacun : « Tout homme possède un bagage de connaissances qu'il

14 - Comme l'explique un éditorial de la revue *Éducation permanente* (1974), les formateurs refusent que « leur action soit une spécialité de plus » car « le succès de leur activité suppose la mort de leur spécialité ». Jacky Beillerot (1974), quant à lui, récuse la notion de métier (au singulier) de formateur en raison de la réduction technique qu'elle opère, il lui préfère celle de fonction, la fonction du formateur épousant celle de la formation.

15 - *Département Éducation permanente*, CUCES, 1961, document ronéoté, p. 20.

doit pouvoir communiquer à d'autres ; chacun, ayant reçu une formation, doit pouvoir à son tour la diffuser » (16). Ce n'est qu'autour de 1968, dans le projet des AUREFA (17), que l'idée d'une différenciation entre formateurs occasionnels « issus du milieu » et *praticiens de l'éducation* sera exposée. Ces derniers sont en fait les seuls à devoir exercer à temps plein et donc à recevoir une formation complète. Si une spécialité émerge, c'est non pas celle de formateur mais celle de formateur de formateur, cette question est d'ailleurs l'une de celles qui a le plus de succès pendant cette période (18).

Ce refus de la professionnalisation est réaffirmé quelques années plus tard par des représentants de la CFDT et de FO qui, interrogés lors d'une table ronde organisée par la revue *Éducation permanente*, indiquent sans ambages que des formateurs « il n'en faut plus » (1971b, p. 45). Ils ne souhaitent pas, ils sont même farouchement contre, la constitution d'un corps de professionnels venant répondre aux besoins ouverts par le nouveau cadre législatif. Il est vrai que l'avenant « cadre » à l'accord de 1970 (19) a été signé principalement pour organiser les modalités concrètes de participation de cette catégorie de personnel aux actions de formation (20). Ainsi, les formateurs occasionnels ont la préférence de ces deux confédérations (21). Pour eux, les formateurs ne doivent pas faire carrière, aucune spécialisation n'est voulue, ils ne doivent pas rester longtemps en poste, il doit y avoir une « grande rotation » pour que tout le monde puisse devenir formateur. En fait, cette position vise à mettre à distance le modèle du professeur. Il est vrai que l'Éducation nationale, comme les syndicats d'enseignants, avaient été maintenus à l'écart des négociations de l'accord de 1970 et de la préparation de la loi de 1971. Ici, les représentants syndicaux confirment cette volonté d'éloignement et considèrent que l'on n'a pas besoin des

16 - *Ibid.*, p. 7.

17 - Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes (cf. Laot, 1999).

18 - Objet de plusieurs dossiers de la revue *Éducation permanente* sous le titre « La formation de formateurs » (n° 12, 1971a et n° 49-50, 1979). Pour une analyse de la littérature consacrée à la formation de formateurs, cf. M.-A. Orsoni (1995, p. 115-136).

19 - Avenant du 30 avril 1971 à l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 « sur la formation et le perfectionnement professionnels ».

20 - Son Titre III, soit sept articles sur les quatorze qui composent l'ensemble, est consacré aux « Dispositions relatives aux salariés visés par l'avenant et demandant à participer à des fonctions d'enseignement ».

21 - La position de la CGT présente à la table ronde est plus nuancée. Elle y défend l'idée de formateurs considérés comme des professionnels mais dont la légitimité est fondée sur l'expérience de travail et qui peuvent être amenés retourner exercer périodiquement leur métier d'origine.

compétences pédagogiques des enseignants, seule une « maîtrise de l'existence » est requise pour le formateur qui n'aura de toute façon qu'une faible responsabilité puisque « le rôle de formateur doit être tenu par le groupe », c'est-à-dire les stagiaires. Au formateur, il est alors simplement demandé d'être un « organisateur de situations de formation ».

La seconde période qui s'ouvre au début des années 1980 est moins consensuelle, elle n'est pas caractérisée par l'optimisme généralisé dû à la croyance collective en la nécessaire extension de la formation. On peut dire que le deuxième temps des discours publics sur la professionnalisation des formateurs constitue une sorte de réaction à leur extension et leur prolétarianisation. En effet, avec les « nouveaux formateurs » (22) venus répondre au développement des formations destinées aux « publics jeunes » et aux chômeurs, plutôt que la « démultiplication » attendue, c'est à une simple multiplication que l'on assiste et celle-ci transforme passablement les choses tant les nouveaux entrants se confondent avec les publics dont ils ont la charge. Tout se passe comme si, en changeant de milieu de recrutement et de public, cette « proximité », autrefois réclamée (par exemple des cadres formant des cadres), n'apparaissait plus comme une condition nécessaire à la généralisation de l'éducation permanente et qu'il fallait au contraire de la période précédente œuvrer activement à la reconnaissance des formateurs comme profession par la définition de leur spécificité et la promotion des savoirs qu'ils mettent en œuvre. On est donc ainsi passé d'un premier moment heureux où les formateurs discutent entre eux de leurs fonctions et de leurs pratiques à un second où ils sont amenés à se prononcer sur des orientations déterminantes pour leur avenir. À la relative bonne entente succède un double déchirement. Ce déchirement est d'abord visible dans les désaccords qui opposent Gérard Malglaive, observateur de la situation des formateurs du service public de l'emploi, qui, sollicité par le ministre Jacques Rigoux, propose de mettre en place un système de qualification (Malglaive, 1983a, *op. cit.*), et les représentants des responsables de formation en entreprise (23). Ces derniers refusent en effet que soit instituée une qualification, le seul critère de recrutement devant selon eux rester l'« efficacité prouvée et testée », et ils réaffirment le caractère transitoire du métier de formateur (24). Puis, les désaccords prennent la forme d'un conflit entre deux producteurs d'études sur les formateurs, Jean-Pierre Chanteloube qui privilégie l'analyse des emplois et des pratiques professionnelles dans la perspective de produire un

22 - Selon l'expression de Gérard Malglaive (1983b, p. 136).

23 - GARF (Groupe amical des responsables de formation devenu Groupement des acteurs et responsables de la formation) et AFREF (Association française pour l'expansion par la formation devenue Association française des responsables de formation).

24 - Ces deux organisations ayant participé au groupe de travail animé par Gérard Malglaive, leurs réactions sont publiées en annexe du rapport.

référentiel des métiers de la formation qui puisse servir de base à une négociation entre « partenaires sociaux » et permette l'élaboration d'une classification des emplois, et Guy Jobert qui, pour défendre l'unité du groupe professionnel, met l'accent sur l'existence de savoirs autonomes partagés, élément déterminant dans la constitution d'une profession (25).

La dernière période, à partir de 1988, est celle où, dans les discours sur les formateurs, domine la thématique de la professionnalisation. Le métier de formateur est alors pensé comme une « profession en construction » (Géhin, 1996), partie d'une « nébuleuse » dénommée « métiers de la formation » (Liétard, 1989). La revue *Actualité de la formation permanente* se saisit de la question et y consacre régulièrement des dossiers (1989; Gérard, 1992, 1997, 1999). À partir de 1995, le Centre Inffo publie un *Guide technique des métiers de la formation* (1995) régulièrement actualisé. De même, l'ouvrage publié à la Documentation française est lui aussi fortement marqué par la question de la professionnalisation (26). L'ouvrage défend une « approche catégorielle » dans laquelle les formateurs sont appréhendés en fonction des publics qu'ils forment (jeunes, migrants, illettrisme, cadres), du cadre institutionnel dans lequel ils interviennent (secteur public et parapublic, AFPA, Fonction publique territoriale, entreprises) et des fonctions particulières qu'ils occupent (conseil, tuteur). Paradoxalement, si la diversité des métiers de la formation semble définitivement acquise, ces publications utilisent aussi bien les termes de formateur que d'agent de la formation. De même, la formation de formateur – qui reste un label unificateur – et la professionnalisation des métiers de la formation, ne sont jamais mentionnées qu'au singulier. Enfin, si la professionnalisation apparaît comme un horizon souhaitable, le recours aux formateurs occasionnels n'est pas pour autant exclu (27).

25 - L'opposition entre les deux auteurs est notamment visible dans leurs articles respectifs : J.-P. Chanteloube, « Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles » et G. Jobert, « La professionnalisation des formateurs », articles publiés dans les actes du colloque organisé par la Délégation à la formation professionnelle : *Quelle formation ? Quels formateurs ?* (1987).

26 - Sa deuxième partie s'intitule « Vers une professionnalisation ? » (Gérard et al., 1994).

27 - L'article 16 de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 (relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie) est consacré au « rôle de l'encadrement dans le développement de la formation professionnelle ». Les cadres ont une mission « essentielle » d'information, d'accompagnement et de formation.

Les formateurs d'enseignants sont-ils des formateurs d'adultes ?

Sauf à considérer que les enseignants ne sont pas des adultes, il faudrait répondre oui. Et pourtant... Remarquons au passage que bien d'autres destinataires de « formation » ne sont pas davantage considérés comme des adultes, par exemple tous les jeunes majeurs et les (moins jeunes) adultes qui, de la première année du L jusqu'à la huitième du D (28) sont des *étudiants*, formés (instruits ? éduqués ? enseignés ?) à l'université par des *enseignants* (ou des enseignants-chercheurs), y compris ceux qui s'inscrivent dans des cursus professionnels, dans lesquels les stages tiennent une place importante (IUT, IUP et maintenant LP, MP...). En revanche, les travailleurs sociaux, formés en centre de formation professionnelle (29), dès la sortie du baccalauréat, le sont par des formateurs. Ajoutons que chez nos voisins européens, les mêmes travailleurs sociaux, formés à l'université, sur des contenus sensiblement identiques, le sont le plus souvent par des enseignants (ou par leur équivalent dans les langues nationales). L'acception « formateur d'adultes » ne peut donc s'entendre indépendamment de l'institution qui prodigue la formation, le formateur d'adultes est obligatoirement « institutionnellement situé ». Les exemples précédents montrent que la différenciation entre formateurs et enseignants ne s'effectue pas entre formation initiale et formation continue, ni même entre formation générale et formation professionnelle, et pas davantage selon les pratiques pédagogiques.

Même si les enseignants en formation sont des adultes, nous disent Marguerite Altet *et al.* (2002), les formateurs d'enseignants ne se considèrent pas et ne sont pas considérés comme des formateurs d'adultes. « Ils ne participent pas de la culture développée dans le monde des entreprises ou dans d'autres administrations publiques » (*ibid*, p. 10). La culture partagée serait donc un signe essentiel d'une professionnalité (30) en marche. Selon l'enquête par questionnaire effectuée en 1997 par M. Altet (1999) auprès des formateurs MAFPEN (31) de l'académie de Nantes, ceux-ci se sentent tous « enseignants-formateurs », mais 38 % d'entre eux

28 - Ce qui peut les conduire, même dans le cadre d'une formation initiale, jusqu'aux alentours de la trentaine.

29 - Les « écoles de travail social » sont considérées comme des établissements de formation professionnelle.

30 - Le terme « professionnalité » recouvrant capacités professionnelles, savoirs, culture et identité (cf. R. Bourdoncle, C. Mathey-Pierre, 1995).

31 - Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale, créées en 1982, supprimées en 1998 avec leur intégration dans les IUFM qui avaient, dès l'origine (1991), la mission de la formation initiale et continue des enseignants.

d'abord et avant tout « enseignants ». Il faut ici souligner que seuls 11 % de ces « formateurs » le sont à temps plein, les autres continuant à assurer des heures d'enseignement, le plus souvent à mi-temps. Il est intéressant de noter que c'est bien ceux qui exercent à temps complet que l'on retrouve le plus dans le troisième groupe de la typologie établie (32), les formateurs « mixtes » (ils mènent à la fois des formations disciplinaires et transversales) ou formateurs « praticiens-réfléchis ». Ils ont l'ancienneté la plus grande, en tant qu'enseignant et en tant que formateur, et présentent un profil « polyidentitaire » correspondant à une identité enseignante forte ; avec un « rôle de formateur professionnel d'adultes » et une fonction d'expert d'analyse des situations de travail et des pratiques de formation. Le rôle de « formateur professionnel d'adulte » se traduit chez eux par la volonté de « former un professionnel de l'apprentissage » et de transformer le métier d'enseignant, voire de construire un nouveau métier, notamment par un changement des pratiques enseignantes.

Le rapport Caspar sur les IUFM (2002) insiste sur l'importance pour les formateurs d'enseignants de trouver une « posture juste » et « cela implique, selon lui, que les formateurs se présentent d'abord comme des "formateurs" » (p. 32). Changer de position de professeur à formateur, selon P. Caspar, passe entre autres par une modification du regard que le formateur porte sur ses « élèves » (*ibid.*), qui en l'occurrence sont des adultes en voie de professionnalisation, en les considérant davantage comme des *adultes*, par exemple en faisant « davantage confiance aux enseignants stagiaires dans leurs capacités d'analyser leurs propres pratiques », en les reconnaissant comme « des acteurs à part entière dans le fonctionnement des IUFM » ou encore en introduisant davantage de réciprocité dans la formation (*ibid.*, p. 39). L'universitarisation des IUFM permettra-t-elle d'aller dans le sens préconisé ? Il est permis d'en douter si l'intégration se résume à une « étudiantisation » des adultes enseignants en formation.

Pour en revenir aux mots, il est toutefois possible de s'interroger aujourd'hui sur un éventuel glissement en cours : les enseignants ne deviendraient-ils pas de plus en plus des « formateurs » ? Comme indicateur de cette hypothétique évolution citons la création récente de plusieurs associations qui intègrent le mot dans leur intitulé, tout en se référant explicitement à un public d'enseignants, ainsi l'*Association des formateurs TICE* (mars 2001) qui a pour objet la reconnaissance de l'identité des *enseignants* chargés du développement des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ; ou, plus récemment, l'*Association nationale des*

32 - Les formateurs disciplinaires, centrés sur le perfectionnement des enseignants dans une discipline ; les formateurs accompagnateurs, visant à une adaptation ou au changement des pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant ; les formateurs praticiens-réfléchis, axés sur la construction d'un nouveau métier d'enseignants (cf. Altet, *op. cit.*, 1999, p. 53).

formateurs de l'école primaire (2003) qui fait suite à *l'association des « maîtres-formateurs »* de Paris (1995). Assisterait-on alors à une désinstitutionnalisation du mot formateur ? À suivre...

Ce rapide tour d'horizon autour des mots « formateur d'adultes » ne peut que conduire à la perplexité. Autant d'incertitude, d'indétermination, d'embarras, d'imprécision... doivent interroger. Que cache cette enveloppe commode ? Finalement, la question qui pointe à travers l'exemple des formateurs d'enseignants est bien celle d'une spécificité décontextualisée (coupée de tout métier ou fonction spécifiques) d'un formateur... d'adultes et non pas de plombiers, de cadres de jeunesse, de militants syndicaux, etc. Peut-on être formateur sans être formateur de... ? Ou encore, existerait-il un plus petit dénominateur commun à tous les formateurs de... ? Et où se situerait donc ce plus petit dénominateur commun sinon dans l'acte éducatif ? Serait-il inévitablement si différent, cet acte, lorsqu'il s'agit d'enfants ou bien d'adultes ? Autant de questions que nous laisserons ouvertes en suggérant toutefois que certaines réponses pourraient être utilement recherchées dans l'histoire : pas seulement l'histoire des formateurs (qui reste à entreprendre), mais celles des institutions et celles des pratiques sociales, avec, à l'intérieur de celles-ci, un intérêt particulier porté aux places laissées aux différents protagonistes, enfants et adultes.

Françoise F. LAOT
Université René Descartes, Paris V, CERLUS.
Emmanuel de LESCURE
Université de Paris XII Val-de-Marne, ERTÉ REV.

BIBLIOGRAPHIE

Actualité de la formation permanente (1989). « L'évolution des métiers de la formation. Formations qualifiantes pour les formateurs », Paris : Centre Inffo.

ALTET M. (1999). « Les professionnalités des formateurs MAPPEN. Profils identitaires ou profil polyidentitaire », *Recherche et formation*, « Formation continue des enseignants, les MAPPEN et après ? », n° 32.

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd., 1996).

ARDOINO J. (1963). *Propos actuels sur l'éducation (Contribution à l'éducation des adultes)*, Bordeaux : IAE.

BEILLEROT J. (1974). « Formateur : métier ou fonction ? », *Éducation permanente*, n° 26.

BOURDONCLE R., MATHEY-PIERRE C. (1995). « Autour du mot "Professionnalité" », *Recherche et formation*, n° 19, p. 137-148.

CACÉRÈS B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*, Paris : Seuil.

CARDON C.-A. (1998). « Les formateurs d'adultes : contre toute apparence floue de milieu indéterminé », *Les cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38.

CASPAR P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, rapport de mission à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale.

CENTRE INFFO (1995). *Les métiers de la formation. Guide technique*, Paris : Centre Inffo.

DÉLÉGATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1987). *Quelle formation ? Quels formateurs ?* Séminaire de recherche, Versailles, 15-16 octobre 1986, Paris : La Documentation française.

Éducation permanente (1971). « La formation de formateurs », n° 12.

Éducation permanente (1971). « Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970 », n° 11.

Éducation permanente (1974). « La formation est-elle un métier ? », n° 24.

Éducation permanente (1979). « La formation de formateurs », n° 49-50.

FRITSCH P. (1971). *L'éducation des adultes*, La Haye : Mouton.

FRITSCH P. (2004). « Sur les traces du "discours de l'éducation des adultes" », in E. de Lescure (coord.), *La construction du système français de formation professionnelle continue*, Paris : GEHFA ; Paris : L'Harmattan.

GÉHIN J.-P. (dir.) (1996). *Une profession en construction : les formateurs en Poitou-Charentes*, rapport de recherche, GRITECS/univ. de Poitiers, multigr.

GÉRARD F. (coord.) (1992). « À propos des formateurs », *Actualité de la formation permanente*, n° 117, Paris : Centre Inffo, p. 3985.

GÉRARD F. (coord.) (1997). « Organismes de formation : des métiers en devenir », *Actualité de la formation permanente*, n° 150, Paris : Centre Inffo, p. 1996.

GÉRARD F. (coord.) (1999). « La formation des enseignants et formateurs en Europe », *Actualité de la formation permanente*, n° 160, Paris : Centre Inffo, p. 3394.

GÉRARD F. et al. (coord.) (1994). *Les métiers de la formation. Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris : La Documentation française.

GISCARD P.H. (1958). *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*, Paris : PUF (coll. Le travail humain).

LAOT F. F. (2005). « Les formateurs d'adultes ont-ils jamais existé ? », *Éducation permanente*, n° 164.

LAOT F. F. (1999). *La formation des adultes*, Paris : L'Harmattan.

LAOT F. F. (2001). « La formation de formateurs à Nancy dans les années soixante », in D. Fablet (coord.), *La formation des formateurs d'adultes*, Paris : L'Harmattan.

LAOT F. F. (2006). « Les formateurs d'adultes » in J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod, p. 317-327.

LE BOTERF G., VIALLET F. (1974). « Les formateurs sont-ils en situation professionnelle ? », *Éducation permanente*, « La formation est-elle un métier », n° 25, p. 63-85.

LESCURE E. de (2005). *Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel incertain. Marché du travail et professionnalisation*, thèse de sociologie (dir. R. Establet), Université de Provence, Aix-Marseille I.

LIETARD B. (1989). « Autour de la nébuleuse "Acteurs de la formation continue" », *Actualité de la formation permanente*, « L'évolution des métiers de la formation. Formation qualifiante pour les formateurs », n° 103.

MALGLAIVE G. (1983) *La formation et la qualification des agents de la formation continue*, rapport au ministère de la Formation professionnelle.

MALGLAIVE G. (1983). *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*, t. 2, ADEP, ministère de la Formation professionnelle.

ORSONI M.-A. (1995). « Une revue de travaux sur la formation des formateurs (1970-1989) », *Recherche et formation*, n° 19, p. 115-136.

SCHEFFKNECHT J.-J. (1971). « La formation des formateurs en Europe », *Éducation permanente*, n° 12.

SCHWARTZ B. (1960). « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous les adultes », *Prospective*, n° 6.

SCHWARTZ B. (1960). *Le centre universitaire de coopération économique et sociale*, CUCES, mars, document ronéoté.

SCHWARTZ B. (1960). *Département éducation permanente*, CUCES, septembre, document ronéoté.

SCHWARTZ B. (1969). « Pour une éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 1.

TERROT N. (1994). « Éducation des adultes et formateurs : une approche historique », in F. Gérard et al. (coord.), *Les métiers de la formation*, Paris : La Documentation française.

VATIER R. (1968). *Développement de l'entreprise et promotion des hommes*, Paris : Entreprise moderne d'édition (1^{re} éd. 1960).

VIAL J. (1978). « L'éducation et l'éducation permanente » (t. 8) in M. Debesse, G. Mialaret (dir.), *Traité des sciences pédagogiques. Éducation permanente et animation socioculturelle*, Paris : PUF.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE REFLET DES DISTORSIONS INSTITUTIONNELLES DE L'EPS depuis 1981

Michaël ATTALI*, JEAN SAINT-MARTIN**

Résumé Depuis sa réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981, l'EPS est avant tout perçue dans ses dimensions transdisciplinaires. Par l'intermédiaire d'une analyse de l'organisation et des contenus proposés dans le cadre des stages de formations professionnelles continues (plan académique de formation, PAF), il s'agit de préciser les priorités privilégiées par la communauté des enseignants d'EPS. En s'appuyant sur l'offre de formation de l'académie de Grenoble, il apparaît que les questions disciplinaires prennent le dessus sur les recommandations institutionnelles. Alors que depuis un quart de siècle, les réformes de l'école poursuivent la reconfiguration de l'EPS, il s'agira d'interroger la pertinence de cette distorsion et ses conséquences professionnelles.

Dès la fin des années 1940, les enseignants d'EPS organisent des stages à des fins de formation au cours de leur carrière. D'abord réservés à une minorité d'entre eux issue de l'École normale supérieure d'EP, leur prolifération, en raison de leur prise en charge par une diversité de structures, amène toutes les catégories à s'y intéresser. Malgré un succès limité, la formation continue représente déjà un élément d'identité professionnelle de cette catégorie d'enseignants qui va prendre une toute autre ampleur à partir de la loi du 16 juillet 1971 (1). Les structures existantes et les

95

* - Michaël Attali, SENS, université Grenoble I.

** - Jean Saint-Martin, CRIS, université Lyon I.

1 - « La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue ». Cette loi permet de dégager des moyens financiers, et fait surtout de la formation continue un droit en accordant en particulier cinq jours par an qui doivent lui être consacrés. Notons que les enseignants d'EPS ont la possibilité depuis la circulaire du 6 janvier 1969 de suivre cinq jours de stage de perfectionnement tous les cinq ans.

habitudes ayant été prises, ce texte joue un rôle d'amplificateur de pratiques déjà à l'œuvre. Dès l'année 1972, plus de la majorité des enseignants d'EPS suivent un stage, le phénomène se généralisant définitivement au cours de cette décennie. Les contenus proposés sont centrés sur des questions spécifiquement disciplinaires qui laissent l'EPS à la marge des débats éducatifs de cette période. Un contexte difficile et un éloignement institutionnel dommageable (Martin, 2002) peuvent en partie expliquer ce choix. La réintégration des enseignants d'EPS au ministère de l'Éducation nationale en mai 1981 en modifie les fondements. Ils sont désormais appelés à articuler plus finement leur enseignement avec les problématiques scolaires. L'appel d'Alain Savary est à ce sujet explicite : « L'intégration a pour ambition de placer l'EPS au même rang que les autres disciplines à égalité de droits et de devoirs. Il en découle logiquement que désormais l'EPS a en charge les objectifs généraux du ministère de l'Éducation nationale. Ces objectifs sont clairs : lutte contre l'échec scolaire, lutte contre les inégalités à l'école, lutte contre le chômage des jeunes. » (2)

Dès ce moment, la formation continue prend une nouvelle importance et joue par conséquent un rôle majeur dans l'adaptation de cette discipline aux nouveaux défis qui lui sont proposés. Permettant à la fois une réactivité importante et étant attractive pour les enseignants d'EPS, il s'agit d'en interroger ses contenus pour les situer au regard des changements en cours. Pour cela, il apparaît nécessaire d'étudier l'organisation locale afin de dépasser les discours ambitieux et de comprendre les logiques à l'œuvre.

96

En raison d'une histoire ancienne en matière de formation continue et d'un réseau structuré de formateurs et de militants, l'académie de Grenoble offre ici un terrain d'investigations particulièrement adapté. Son étude tentera de faire émerger la diversité des formations devant à la fois s'inscrire dans une dynamique nationale tout en reposant sur des spécificités locales portées par des nécessités professionnelles.

L'offre sera donc ici analysée en comparant les prescriptions institutionnelles et les besoins professionnels exprimés par les enseignants. La mise en tension de ces deux aspects nous conduira à préciser les pratiques enseignantes caractérisant l'EPS. En proposant des outils professionnels, la formation professionnelle continue (FPC) participe à façonner un métier et doit ainsi permettre de mesurer à la fois le niveau de contribution de l'EPS aux enjeux scolaires et l'opérationnalité d'une réintégration qui ne doit pas se limiter aux seuls aspects institutionnels.

2 - *Revue EPS*, n° 175, mai-juin 1982, p. 4.

Un nouveau cadre organisationnel (1981-1983)

La commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale, dirigée par André de Peretti, se charge de faire le diagnostic de l'état de la formation continue et d'établir des propositions en vue d'améliorer le dispositif. Concernant l'EPS, la situation de la formation des enseignants est saluée par cette commission : « [...] l'EPS présente un certain nombre de particularités et des acquis qu'il ne faut pas perdre ; il serait même souhaitable d'en faire bénéficier les autres disciplines. Cela est particulièrement vrai dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants, tant au plan de la méthodologie que des structures organisationnelles [...]. L'organisation de la formation professionnelle continue des enseignants d'EPS représente une expérience originale [...]. Les modalités de fonctionnement, bien que variables suivant les académies, reposent sur les principes suivants : décentralisation des actions, volontariat, concertation » (de Peretti, 1982, p. 72). Avec les mathématiques, l'EPS est l'une des disciplines les plus organisées en matière de formation continue au début des années 1980 et constitue un modèle d'organisation dans plusieurs académies (3). La forme de gouvernance instituée depuis les années 1970 dans la FPC en EPS correspond au fonctionnement que souhaite voir se généraliser le rapport de Peretti, cette impulsion étant par ailleurs un aspect caractéristique de la politique menée par A. Savary (Hurtig, 2002).

Le rapport de Peretti souhaite en effet homogénéiser les compétences des nouveaux et anciens enseignants face aux nouvelles nécessités scolaires. La FPC est désormais conçue comme « l'adaptation permanente du système éducatif aux changements [...], aussi bien dans le contenu des disciplines enseignées, que dans la nature des publics d'élèves, ou aux missions assignées aux établissements » (de Peretti, *op. cit.*, p. 82).

Dans le but de mettre en place des structures légères, proches des besoins des enseignants, Alain Savary institutionnalise, par arrêté du 11 juin 1982, les missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Souples, ces structures, dirigées par un administrateur, créent les conditions d'une autonomie d'organisation au niveau local. À partir de 1982, sur la base des secteurs, l'organisation suivante domine : dans l'établissement, le coordonnateur structure au sein de l'équipe d'animation l'échange, la concertation et la production ; au niveau du secteur regroupant plusieurs établissements, un coordinateur est chargé de mettre en

3 - F. Dugast-Portes (responsable de la MAFPEN de l'académie de Rennes), « MAFPEN... Rétrospective », *Recherche et Formation*, n° 32, 1999, p. 28.

place des stages qui complètent l'offre départementale. Cette décentralisation a rapidement pour effet un accroissement du nombre de stages afin de proposer une large palette thématique. En accord avec les nouvelles conceptions, cette formation se doit de ne plus être conçue dans une perspective uniquement disciplinaire et s'inscrit dans un souci de rénovation de l'enseignement : « Dans l'Éducation nationale, la généralisation de la formation continue a été perçue, dès le départ, comme indissociable de l'idée de changement, de l'idée de rupture » (4). Sa mise en place est ainsi fondée sur l'idée d'un irréductible et nécessaire changement de l'école.

Chaque MAFPEN voit ainsi un représentant de l'EPS désigné afin de s'inscrire dans une dynamique commune tout en faisant entendre des besoins particuliers. Les organisations syndicales, fortement ancrées dans le paysage de l'EPS (Attali, 2004), restent attentives au développement d'une structure qui doit améliorer la légitimité scolaire de l'EP, elle-même soumise à de profonds bouleversements. En outre, la révision des épreuves du baccalauréat nécessitant le développement d'outils d'évaluation plus qualitatifs (5) et la mise en place du contrôle en cours de formation implique une nouvelle organisation. L'égalité nouvelle avec les autres enseignants leur attribue des responsabilités accrues. Face à cette situation, qui leur est certes favorable, mais pour laquelle la profession n'est pas forcément armée, la formation continue constitue un moyen décisif pour développer chez les enseignants de nouvelles compétences. Tout en étant un vecteur de diffusion de grande envergure, les MAFPEN sont aussi l'occasion de mettre en phase l'EPS avec l'ensemble des composantes du système pour lui donner une épaisseur éducative encore plus dense.

98

Touchant l'ensemble des personnels, la FPC profite tout autant qu'elle y contribue d'une mobilisation d'envergure pour créer les conditions de transformation de l'exercice professionnel. Elle doit de ce fait concourir à l'animation pédagogique locale en développant des synergies entre les enseignants et offrir les conditions d'une nouvelle professionnalité (Lang, 1999). La notion récurrente de recyclage renforce et en situe bien les enjeux. Elle exprime parfois d'une façon explicite le déficit de compétences de certains enseignants et correspond à une transmission d'informations dont certains d'entre eux doivent se saisir en vue d'adapter leur enseignement aux nouvelles exigences. Il s'agit plus que jamais de dépasser les connaissances acquises en formation initiale. L'analyse des contenus montre que ce recyclage doit permettre de

4 - Séminaire national des chefs des MAFPEN (janvier 1990), *La formation des personnels de l'Éducation nationale. 8 années d'expériences des MAFPEN*, Poitiers : CRDP, 1990, p. 53.

5 - Alors que jusque-là la performance constituait le principal critère d'évaluation, elle est désormais associée à une évaluation motrice complémentaire, une évaluation des connaissances et de la participation-progrès.

convaincre rapidement l'ensemble des enseignants de l'intérêt d'adopter une nouvelle approche pédagogique en faisant cohabiter la logique cumulative (apprentissage de techniques, etc.), anciennement dominante, avec l'approche exploratrice qui devient prioritaire en 1981.

S'appuyant sur « une structure de formation très charpentée [et ayant] développé massivement la formation continue » (6), la FPC des enseignants d'EPS de l'académie de Grenoble connaît une expansion rapide en reprenant tout en les adaptant les orientations institutionnelles. Comme l'incite le rapport de Peretti, un partenariat universitaire se met en place pour développer des recherches dans le domaine de l'enseignement de l'EPS afin de faire émerger un corpus de connaissances professionnelles renouvelé. Il aboutit à la mise en place à l'université Joseph Fourier-Grenoble I d'un réseau de ressources au sein de l'institut de formation des maîtres (IFM). Permettant de mutualiser les forces et de créer une dynamique académique, il amène à la création de groupes de recherche action-formation (GRAF). Les réflexions émergentes sont riches et diversifiées et offrent aux formateurs, enseignants et étudiants des productions issues d'innovations et d'expérimentations. Elles couvrent plusieurs domaines tels que la didactique des activités physiques et sportives (APS) ou les dispositifs et les stratégies pédagogiques, et proposent des comptes rendus de séminaires ou de stages de formation (7) qui demeurent toujours pour les enseignants une occasion privilégiée pour mettre en œuvre les résultats de ces recherches.

Le premier plan de formation de l'académie de Grenoble de 1982-1983 reflète la richesse des propositions tout en étant caractérisé par une précipitation due à la conjoncture : « Au début, on a essayé de rassembler tout ce qui existait déjà dans l'académie en faisant une enquête entre le 15 mai et le 15 juillet 82. Je m'étais aperçu ainsi qu'il se faisait déjà beaucoup de choses... il y avait les associations, les IPR, le CRDP, les universités... le PAF 82 a été établi uniquement avec les partenaires cités et les formateurs avaient tous plus ou moins des expériences de formations » (8). Entre 1982 et 1984, la logique de l'offre tente ainsi de répondre à une demande de formation exponentielle. L'adoption d'une logique descendante, autour d'un nombre de stages définis préalablement, accroît cependant la multiplicité des demandes individuelles, et traduit « davantage un consumérisme de la formation, exalté par le sentiment d'un droit enfin ouvert que l'expression de besoins professionnels réels et

6 - Rectorat de l'académie de Grenoble, MAFPEN – *Bilan d'activités, mai 1982-septembre 1988*, rapport interne.

7 - En 1992 on compte ainsi près de 70 publications issues des GRAF académiques.

8 - J. Boutet, chef MAFPEN de l'académie de Grenoble, témoignage rapporté par C. Valentin dans sa thèse *Formation continue et professionnalité des enseignants*, université Lyon II, 1999.

lucidement analysés » (9). Pour alimenter les stages, des groupes de travail se constituent autour de domaines de formation : disciplines ou spécialités, publics et métiers exercés, outils et méthodes (thèmes transversaux) (10). Le très grand nombre de stages proposés vise initialement à satisfaire tout le monde. Toutefois, les limites de ce fonctionnement se situent pour les stagiaires dans la difficulté à intégrer les contenus de formation et à les faire partager à leurs collègues. De plus, les décalages induits d'une formation conçue *a priori* par des formateurs sans véritable négociation avec les stagiaires et l'isolement des groupes de travail aboutissent à des résultats variables.

Dans l'académie de Grenoble, les formations sont essentiellement centrées sur les Projets d'action éducative (PAE) et la démarche du projet. Durant l'année scolaire 1983-1984, la volonté d'associer les personnels à leur formation apparaît centrale tout en induisant des difficultés liées au principe que chaque personnel de l'Éducation nationale construise son propre parcours de formation. En conséquence, le premier Plan académique de formation (PAF), publié en mai 1983, propose en EPS environ 400 actions alors que le nombre de demandes avoisine les 7 000 (11). Dans ce premier PAF, au côté des stages de spécialité apparaissent, à raison d'un rapport d'un pour quatre, des stages de formations générales aux problématiques pédagogiques diverses et des stages dominés par la notion d'interdisciplinarité. Dès lors, nul doute ne subsiste. Si la généralisation de la FPC est en marche, elle engendre de plus en plus une diversité des offres de formation.

Entre nécessités institutionnelles et besoins professionnels (1984-1988)

À partir de 1984, l'orientation des stages des MAFPEN est clarifiée et reprend l'une des dispositions du rapport de Peretti, selon laquelle « il est impossible de refaire une formation initiale qui a été déficiente [...] » (12). La note de service du 17 février 1986, publiée dans le Bulletin officiel du 13 mars 1986, précise les orientations à donner à la FPC des enseignants d'EPS. Ces résolutions insistent en particulier sur « la préparation et l'accompagnement de l'application des nouveaux programmes et des nouvelles modalités de contrôle aux examens ; l'évolution des pratiques péda-

9 - Séminaire national des chefs des MAFPEN..., *op. cit.*, p. 19.

10 - L'offre la plus importante reste celle des groupes disciplinaires alors que celle des transversaux est très sensible aux conditions locales.

11 - Rectorat de l'académie de Grenoble, *Bilan d'activités de la MAFPEN*, 1988, p. 13.

12 - Rectorat de l'académie de Grenoble, *Projet éducatif*, septembre 1984, rapport interne.

gogiques en liaison avec le développement ou l'apparition d'APS et des outils pédagogiques modernes ; le développement d'une dynamique de formation continue de caractère plus collectif ». La place de l'EPS dans les projets d'établissement, la définition des objectifs et des compétences à atteindre en fin d'apprentissage, l'évaluation des élèves et des pratiques pédagogiques, la construction de PAE à dominante EPS et la pédagogie différenciée constituent le socle commun des PAF. Ces thèmes sont d'autant plus importants qu'ils structurent la publication des instructions officielles de 1985-1986 et de leurs compléments en 1987 et 1988. Une logique militante s'enclenche alors pour faire de l'EPS une discipline se prévalant des mêmes caractéristiques que les autres enseignements (13). Elle n'épargne pas les enseignants grenoblois qui se voient soutenus par leurs autorités de tutelle (14).

Entre 1984 et 1989, le PAF est la clé de voûte d'une politique volontariste (15) en matière de formation des personnels qui se répartit en trois temps : une analyse des besoins, un dialogue permanent et une mise en route d'un protocole d'évaluation des formations proposées. Comme en témoigne le bilan de 1988, « des coordinations nombreuses se sont créées, des réseaux ont été mis en synergie, des décentralisations poussées ont permis à des équipes de se prendre en main » (16). La conclusion souligne la place incontournable de la FPC dans l'univers professionnel des enseignants d'EPS des années 1980 : « Les 10 000 demandes faites en 88-89 le prouvent. Il y aura toujours quelques pour cent de collègues ignorant le sigle MAFPEN, le PAF et la formation mais il semble que ceux qui font un minimum d'efforts sont informés par les différents canaux (MAFPEN, chefs d'établissement, correspondants MAFPEN, *Flash Info*, Syndicats, bouche à oreille...) » (17). L'offre diversifiée permet

13 - Dans l'académie de Grenoble, dès 1983, des coordonnateurs départementaux collègues sont nommés en même temps que se créent des groupes-ressources. Quatre ans plus tard, c'est au tour des coordonnateurs départementaux lycées d'œuvrer pour une meilleure formation des enseignants de cette académie.

14 - Dès la rentrée 1986, le recteur Antoine Frémont s'adresse personnellement aux chefs d'établissement pour présenter le PAF et insiste « fortement pour que chaque établissement s'organise pour la formation continue » (Rectorat de l'académie de Grenoble, *Bilan d'activités de la MAFPEN*, 1988, p. 15). Cet effort de propagande se double la même année d'un guide du PAF à l'usage des équipes de collège.

15 - À partir de 1987-1988, le PAF éclate en quatre volumes. Le premier propose des actions de formation à la demande des équipes d'établissement ; le second, les actions de formation sur candidatures individuelles ou groupées ; le troisième, des actions de formations proposées par le Centre administratif de formation continue à destination des agents techniques et ouvriers spécialisés. Enfin, le quatrième regroupe les actions de formation techniques et professionnelles dans les lycées techniques et professionnels.

16 - Rectorat de l'académie de Grenoble, *Bilan d'activités de la MAFPEN*, 1988, p. 38.

17 - *Ibidem*, p. 39.

d'impliquer les enseignants dans leur formation et a pour objectif de représenter l'expression de leurs besoins.

On distingue dans le PAF d'une part, les actions décentralisées proposant des stages de secteurs géographiques et des stages départementaux d'une à quatre journées de formation ; et d'autre part, des stages académiques s'adressant plus particulièrement aux formateurs de formateurs. Si les premiers sont essentiellement disciplinaires et accessibles à tous, les seconds, en revanche sont le plus souvent interdisciplinaires et réservés à une minorité. Le tableau 1 les regroupe afin de situer les priorités depuis la réintégration de l'EPS au MEN.

Tableau 1

Formations disciplinaires				
Année	Technologie des APS	Didactiques disciplinaires	FPC...	Total
1984-1985	24	4	–	28
1987-1988	46	10	1	57
1988-1989	41	18	2	61
Formations transversales				
Évaluation	Projets	Pédagogie différenciée	UNSS	Total
9	6	–	2	17
2	7	3	1	13
2	12	1	1	16

Les stages proposés aux enseignants d'EPS de l'académie de Grenoble (PAF 1984-1989)

La proportion des formations transversales fournit en premier lieu des informations utiles sur l'offre académique. Contrairement à leur promotion par l'ensemble des mesures institutionnelles déjà soulignées, l'analyse de contenu (18) présentée montre

18 - Les résultats proposés ont été obtenus à partir d'une analyse de contenu des PAF selon la méthodologie proposée par André Robert et Annick Bouillaguet dans *L'analyse de contenu* (1997). L'item didactiques disciplinaires regroupe tous les stages dont l'intitulé mentionne systématiquement le terme didactique ou celui de construction d'un continuum. L'item FPC renvoie aux stages proposés pour adapter l'offre de formation continue à la spécificité des

leur retrait progressif dans les PAF de l'académie de Grenoble. En effet, si durant l'année scolaire 1984-1985, ces formations occupent 35% des stages proposés, quatre ans plus tard, leur pourcentage a chuté à un peu moins de 21 %. Cette situation montre que les préoccupations des enseignants de l'académie de Grenoble se traduisent par une centration sur le disciplinaire au détriment du transversal. Alors que l'échec scolaire anime par exemple les débats, cette problématique ne figure dans le PAF que lors d'un stage qui lui est consacré. Malgré une sensibilité marquée des professeurs d'EPS qui en font leur priorité à l'occasion d'enquête (Merle, Sensevy, 2001/2, p. 35), elle ne déclenche pas un investissement important. De la même manière, la mixité en établissement scolaire ne provoque pas une mobilisation des enseignants d'EPS tandis que leur discipline peut être considérée comme tout particulièrement concernée par cette forme d'organisation (Saint-Martin, Terret, 2005). En ne programmant aucun stage, cette question ne semble pas poser de difficultés particulières aux enseignants d'EPS de cette académie. En outre, si l'évaluation figure dans plus de la moitié des stages transversaux de 1984-1985, quatre ans plus tard un net renversement de tendance s'est produit. À la fin des années 1980, seuls deux stages relatifs y sont consacrés, ce qui représente moins de 3% de l'ensemble de l'offre de la FPC grenobloise en EPS. Par contre, la question des projets et des programmes sensibilise ces mêmes enseignants avec 75% des stages transversaux programmés sur ce sujet, il est vrai fortement induit par la conjoncture de cette période (Klein, 2003).

À la lecture du tableau 1, les formations technologiques demeurent prioritaires et mobilisent les enseignants. Avec 53% de stages régulièrement consacrés à la technologie des APS, les préoccupations professionnelles rendent compte de la nécessité de compenser une formation initiale de moins en moins sensible à cette question. L'intérêt manifesté à l'égard de la technologie de l'enseignement conduit au même constat. Entre 1984 et 1989 à partir du cas grenoblois, la FPC relative aux aspects disciplinaires supplante très nettement celle centrée sur les formations transversales. Alors que la rhétorique de cette période en appelle de plus en plus aux problématiques inter et transdisciplinaires (Attali, Saint-Martin, 2004, p. 252-261), les enseignants d'EPS réclament des formations majoritairement disciplinaires car il s'agit avant tout de réactualiser leurs connaissances sur les contenus d'enseignement au détriment des processus d'apprentissages. L'attention portée aux compétences

secteurs et des départements. Celui de pédagogie différenciée regroupe tous les stages abordant la question de l'échec scolaire des élèves mais aussi des projets interdisciplinaires musique-EPS, nature-EPS. Quant à celui d'UNSS, il s'agit des stages aidant à l'élaboration et/ou la mise en œuvre de projet UNSS ou de stage envisageant un lien explicite entre les enseignements dispensés en EPS et les missions de l'association sportive.

spécifiques à développer chez les élèves reflète finalement l'attachement de ces enseignants à leur spécificité professionnelle.

Les IUFM, creuset d'une identité enseignante (1989-2005) ?

Après la promulgation de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et dans le prolongement des textes sur la décentralisation du début des années 1980, la priorité est progressivement donnée aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et à leur projet. Chaque année, ce dernier devient un repère encore plus essentiel du dispositif d'enseignement et de formation des personnels de l'Éducation nationale. Pour faire face à cette nouvelle situation, les IUFM, dont la création est proposée par le rapport Bancel (1989), et entérinée par l'article 7 de la loi Jospin de 1989, vont progressivement supplanter les MAFPEN en participant à leur lent déclin (Robert, Terral, 2000), puis à leur suppression par l'arrêté du 23 juillet 1998.

Alors que la dimension disciplinaire reste au cœur de la professionnalité des enseignants, elle ne semble plus suffire dans les années 1990. Au-delà de la maîtrise des seuls contenus, il s'agit en effet de travailler sur leurs conditions d'appropriation sur la base de compétences transversales. Durant cette période, l'exercice du métier requiert de ne plus se contenter d'une actualisation des connaissances ou de technologies éducatives. L'acte pédagogique s'inscrit désormais dans l'acquisition d'autres données que celles définies par la discipline enseignée.

104

Fidèle à sa fonction initiale, la formation continue doit doter les enseignants de nouvelles compétences professionnelles pour faire face à l'évolution des conditions d'exercice du métier. Après une décennie de lutte contre l'échec scolaire, puis de promotion de la réussite de tous, des disparités importantes sont apparues quant aux niveaux de réflexion et d'implication des acteurs de l'Éducation nationale. De plus, les divergences entre les attentes des professionnels et les objectifs des formateurs MAFPEN nécessitent une redéfinition de l'identité enseignante. L'analyse des PAF grenoblois entre 1990 et 1999 permet d'en préciser les contours en témoignant des changements opérés par l'IUFM au niveau de la FPC EPS de cette académie (19).

19 - Au début des années 1990, on dénombre dans l'académie de Grenoble, 1 400 enseignants d'EPS pour 424 établissements scolaires.

Tableau 2

Formations disciplinaires				
Année	Technologie des APS	Didactiques disciplinaires	FPC...	Total
1990-1991	43	8	5	56
1992-1993	84	34	2	120
1995-1996	17	5	–	22
1998-1999	7	15	–	22
Formations transversales				
Évaluation	Projets	Pédagogie différenciée	UNSS	Total
7	7	7	2	23
3	3	4	–	10
14	8	7	–	29
5	16	12	2	35

Les stages proposés aux enseignants d'EPS de l'académie de Grenoble (PAF 1990-1999)

Durant les années 1990, les formateurs dépendent davantage des orientations institutionnelles. Il s'agit de participer au développement de stratégies négociées entre formateurs et établissements autour de contrats de formation liés aux priorités collectives et individuelles dégagées (Altet, 1999, p. 50). La création de l'IUFM de Grenoble, faisant suite à une année expérimentale en 1988-1989, participe non seulement à réorienter les missions de la FPC mais affine aussi les protocoles relatifs à la création et à l'animation des stages. Cette évolution apparaît encore plus importante à partir de 1992 lorsque les GRAF intègrent les groupes de ressources de l'IUFM. En termes d'offre de formation, si les deux premiers PAF présentés dans le tableau 2 sont en continuité avec la période précédente, les deux suivants marquent une inflexion au niveau des objectifs de la FPC. Celle-ci poursuit tout en les accentuant quatre buts principaux : développer des compétences professionnelles, accompagner les évolutions, accroître la qualification pour permettre les évolutions de carrière ; évaluer, réguler les actions de formation et anticiper sur le changement.

Les effets de l'instauration en 1995 d'une 4^e heure d'EPS en sixième ainsi que l'évaluation certificative au baccalauréat, BEP et CAP de 1995, accentuent les préoccupations des professionnels pour les formations transversales et participent à accroître encore leur participation aux stages de formation continue (20). D'une manière générale, dans les stages de FPC, les thèmes principaux portent sur les savoirs à transmettre pour qu'un élève puisse s'échauffer seul, ou bien sur les relations entre l'EPS et la santé, voire, dans certains cas, sur la question des inaptitudes partielles. Enfin, les stages relatifs aux nouveaux programmes, regroupés ici dans la colonne « projets » du tableau 2, mobilisent d'une façon croissante les attentions des enseignants de lycées. Si en l'espace d'une décennie leur nombre a doublé, la préoccupation des enseignants d'EPS pour les formations transversales passe de 30 % à 45 %. Cet intérêt est encore plus manifeste si l'on se réfère à l'ensemble des formations proposées dans les PAF de 1990-1991 et 1998-1999. En effet, au début de la décennie 1990, seulement 8 % des libellés des stages font explicitement référence à la question des projets-programmes. Dix ans plus tard, 28 % des stages sont structurés autour de cette thématique.

Comme l'indique à plusieurs reprises le groupe ressources académiques en EPS, l'objectif de la FPC consiste donc bien à centrer cette formation « sur les problèmes professionnels et l'aide à la transformation des pratiques » (21). Même si l'on constate la disparition des stages de secteurs dans les PAF à partir de 1995, cause essentielle de la chute du nombre de stages observée dans le tableau 2, cette logique perdure jusqu'en 1998, année durant laquelle les rectorats attribuent l'exclusivité de la mise en œuvre des PAF aux IUFM. Ce transfert de responsabilité autorise alors les IUFM à « établir une cohérence et une continuité dans les problématiques de formation qui leur faisaient jusque-là défaut » (Robert, Terral, *op. cit.*, p. 138). Ce changement a pour conséquence immédiate de modifier parfois d'une façon importante les intitulés de stage. Nous avons pu constater que les thèmes portant sur les rapports entre l'EPS et l'autonomie, l'EPS et la citoyenneté, ou bien encore l'EPS et la sécurité côtoient ceux traitant des programmes et de pédagogie générale au regard des nouveaux publics scolaires.

En définitive, la FPC valorise l'image du métier d'enseignant d'EPS et son évolution participe à la transformation de ce dernier dans les pratiques quotidiennes. L'analyse des PAF met en évidence les attentes prioritaires des professionnels de l'EPS pour les

20 - À la suite d'une enquête menée dans les académies de Nantes, de Créteil et de Corse, Thérèse Roux-Perez (2001) montre que 83 % des enseignants d'EPS ont suivi un stage entre 1992 et 1997.

21 - Plan académique de formation de l'académie de Grenoble, 1995-1996, p. 30.

stages disciplinaires et notamment ceux centrés sur les enseignements technologiques. Alors que les grandes problématiques transdisciplinaires émergent dans les projets d'établissement, les offres de formation en EPS révèlent une relative désaffection pour ces questions. D'une certaine manière, l'élaboration des PAF confirme l'existence d'une intégration incomplète de l'EPS dans le système éducatif. Le risque de « rejet de la greffe » (22) de l'EPS au sein du ministère de l'Éducation nationale ne semble pas définitivement écarté comme en témoignent les récentes conclusions du rapport Thélot de 2004, reprises pour certaines l'année suivante dans la loi Fillon votée en urgence le 24 mars 2005. Au niveau des offres de formation continue, si bien entendu, l'analyse des PAF grenoblois ne peut être étendue à l'ensemble du territoire national, elle illustre néanmoins le poids des résistances du champ de l'EPS aux politiques ministérielles successives. Les pratiques quotidiennes apparaissent en effet davantage structurées par des préoccupations opérationnelles, preuve s'il en est, de l'existence d'une FPC résolument pensée et gérée par et pour les enseignants d'EPS. Cette étude, qui demande à être complétée dans d'autres académies, montre ainsi les difficultés d'évolution de la culture professionnelle des enseignants d'EPS, symbolisées par la pénétration nuancée des problématiques générales du système éducatif.

Conclusion

Lieu privilégié de transformations des compétences, la FPC représente un dispositif de régulation interne du système éducatif et un élément majeur d'une politique des personnels enseignants. Plus que jamais, elle se situe à l'intersection des problématiques professionnelles et de la démocratisation du système scolaire (Merle, 2002). Indispensable pour permettre une prise de recul des enseignants par rapport à leur métier, elle participe surtout à enrichir l'éventail de leurs compétences afin de formuler de nouvelles réponses adaptées aux réalités scolaires. L'étude des PAF grenoblois montre l'importance de l'échelon disciplinaire chez les enseignants d'EPS qui privilégient davantage les besoins professionnels spécifiques aux compétences transversales. Cette situation interroge alors la notion d'enseignant détachée des contingences disciplinaires et les bases de sa professionnalisation (Robert, 1994). Si ce choix paraît utile au niveau de l'optimisation de l'enseignement de cette discipline, il rend difficile son articulation avec des besoins scolaires en constante redéfinition.

22 - *L'éducation physique et la réussite de tous*, Paris : SNEP, 1982, p. 144.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1999). « Les professionnalités des formateurs MAFPEN », *Recherche et Formation*, n° 32.

ATTALI M. (2004). *Le syndicalisme des enseignants d'EPS*, Paris : L'Harmattan.

ATTALI M., SAINT-MARTIN J. (2004). *L'EPS de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris : A. Colin.

BANCEL D. (dir.) (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : MEN.

HURTIG S. (2002). *Alain Savary : politique et honneur*, Paris : Presses de Sciences Po.

KLEIN G. (2003). *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*, Paris : Éd. Revue EPS.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.

MARTIN J.-L. (2002). *Histoire de l'éducation physique sous la V^e République, la conquête de l'Éducation nationale, 1969-1981*, Paris : Vuibert.

MERLE P., SENSEVY G. (2001/2). « Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants », *Éducation et Sociétés*, n° 8.

MERLE P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*, Paris : La Découverte.

de PERETTI A. (1982). *Rapport au ministère de l'Éducation nationale de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale*, Paris : La Documentation française.

ROBERT A. (1994). « Les enseignants français et les enjeux de la professionnalisation », *European journal of teacher education*, vol. 17, n° 1-2.

ROBERT A., BOUILLAGUET A. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

ROBERT A.D., TERRAL H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris : PUF.

ROUX-PEREZ T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'EPS*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Nantes.

SAINT-MARTIN J., TERRET T. (2005). *Sport et genre*, vol. 3 : « Apprentissage du genre et institutions éducatives », Paris : L'Harmattan.

LE MENTORAT DES ENSEIGNANTS EN DÉBUT DE CARRIÈRE ENTRE NÉCESSITÉ ET FAISABILITÉ ?

CATHERINE BLAYA*, ALAIN BAUDRIT**

Résumé *Cette étude menée auprès des enseignants stagiaires explore quelles sont les situations qu'ils estiment difficiles et/ou violentes et analyse leurs suggestions en termes d'accompagnement en début de carrière. Les résultats reflètent le sentiment d'isolement des enquêtés face aux difficultés rencontrées et leur désir d'un accompagnement en début de carrière par des collègues plus expérimentés. Les pays anglo-saxons sont précurseurs dans le mentorat des enseignants débutants. Nous interrogeons donc la possibilité d'une adaptation d'un système semblable au contexte français.*

INTRODUCTION

La recherche sur les enseignants en début de carrière montre qu'un certain nombre d'entre eux éprouve des inquiétudes quant à la gestion de la discipline en classe et la qualité des apprentissages (Davis, Rochex, 1998 ; Olson, Osborne, 1991). Veenman (1984) et Chubbuck (2001) parlent de « choc de la réalité », choc souvent dû au décalage existant entre les représentations du métier et les réalités quotidiennes de la classe (Huberman, 1989, p. 7). Pour pallier ces difficultés, le mentorat comme accompagnement professionnel en formation et en début de carrière est fort utilisé dans les pays anglo-saxons et fait l'objet d'une abondante littérature.

Les Anglo-Saxons ont recours au *Teacher Support System* (TSS). Formule qui consiste à associer un ou plusieurs enseignants expérimentés avec un ou des enseignants débutants. Les premiers étant chargés de faciliter l'entrée dans le métier des seconds.

* - Catherine Blaya, Observatoire européen de la Violence scolaire ; université Bordeaux 2/IUFM d'Aquitaine.

** - Alain Baudrit, université Bordeaux 2 (LARSEF).

En France, les temps de concertation, le travail en équipe et l'accompagnement des nouveaux enseignants sont peu ou pas institutionnalisés (Demaillay, 1987). La recherche comparative entre la France et l'Angleterre (Blaya, 2003), montre que si l'ensemble de la profession doit appréhender des situations difficiles ou se plaint de difficultés similaires, l'échelle des problèmes rencontrés varie énormément d'un pays à l'autre. Ces variations sont en grande partie dues à une socialisation professionnelle différente et à un plus grand dialogue entre les différents membres de la communauté éducative. Ainsi, Smith, dans une synthèse des travaux sur la lutte contre la violence à l'école (2003, p. 9), montre que l'accompagnement des enseignants est un des éléments clés dans la prévention des problèmes de climat scolaire. Bainer et Didham (1994), Tellez (1992), Carter et Rod (2000), montrent des différences significatives dans la perception du climat scolaire entre les enseignants ayant été accompagnés dans leur début de carrière et ceux qui ne l'étaient pas. Toutefois, selon Tellez (1992), il se pourrait que ces résultats soient induits par un climat organisationnel et relationnel positif antérieur au programme de mentorat. Ballantyne *et al.* (1995), Cline et Necochea (1997) observent qu'un accompagnement trop important peut avoir des effets pervers, tels que l'acceptation de la culture professionnelle existante et sa simple reproduction. Cependant, le mentorat est souvent décrit dans la littérature scientifique comme un processus permettant de réduire l'isolement professionnel, facilitant l'intégration des normes professionnelles, de la culture d'établissement et une démarche réflexive tant au niveau du mentoré que du mentor, permettant une approche constructiviste dynamique et critique (Carter, Rod, 2000). Il faut toutefois chercher une définition du mentorat chez des auteurs comme Clutterbuck et Magginson (1985) qui l'assimilent à une aide apportée par une personne à une autre afin d'effectuer des transitions en matière de savoirs, d'activités ou de réflexions. De leur côté, Anderson et Shannon (1995) soulignent trois aspects relatifs à cette formule : « a) le mentorat s'inscrit dans une perspective d'assistance ; b) le mentor joue le rôle de modèle vis-à-vis de son protégé ; c) le mentor fait état de certaines dispositions favorables au processus d'apprentissage » (*ibid.*, p. 29 ; trad. pers.). À l'évidence, la relation d'aide est ici identifiée comme une dimension importante, susceptible de contribuer à la formation des enseignants, à même de leur apporter ce dont ils ont besoin lorsqu'ils débutent dans le métier. Cela dit, quelques vérifications s'avèrent nécessaires auprès des publics concernés, il faut voir si de telles attentes à l'égard du mentorat sont justifiées au quotidien, si cette formule bénéficie vraiment aux personnes à qui elle est destinée.

Cet article, présente les résultats d'une enquête auprès de 102 enseignants stagiaires en IUFM sur ce qu'ils considèrent comme une situation difficile, violente et ce qu'ils suggèrent en termes d'accompagnement en début de carrière. Il ne s'agit pas ici de réduire le mentorat à un moyen de prévenir les situations difficiles ou les situations

violentes. Toutefois, ces dernières, comme ont pu le démontrer les travaux de Horenstein (2006), peuvent être à l'origine d'états traumatiques ou post-traumatiques qui sont un frein à l'insertion professionnelle d'enseignants débutants et encore fragiles. Ces derniers, notamment dans le cadre de dépressions suivant un traumatisme, perdent en efficacité et même s'ils ne sont pas plus absents que leurs collègues, leur présentisme a des effets négatifs non seulement sur leur propre pratique mais aussi sur le climat d'établissement et l'ensemble de la communauté éducative. De plus, dans la note d'information n° 0617 du ministère de l'Éducation nationale (Esquieu, 2006), 58 % des enseignants interrogés estiment que leur première lacune est un manque de préparation aux situations difficiles. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier cet aspect-là de la fonction tutorat dans notre travail. Il se base sur les réponses à ce dernier point pour étudier la mise en œuvre de dispositifs similaires au mentorat dans le contexte français. Sont-ils compatibles avec les modes de fonctionnement de notre système éducatif ? Sont-ils vraiment considérés comme nécessaires ou pertinents par les acteurs impliqués ? L'abord de ces questions nous confronte à une « tâche d'avertissement contre l'emprunt simpliste » dont Grüber (2001, p. 105) considère qu'elle est une des premières missions des comparatistes en éducation. L'importation aveugle d'une formule qui semble faire ses preuves dans une culture et un système éducatif différents présente des risques que nous nous devons de mesurer.

Méthodologie de l'enquête

Au cours de l'année 2003, nous avons interrogé, de façon systématique, 102 stagiaires PLC 2^e année (professeurs des lycées et collèges), dans le cadre de la formation « Comprendre et gérer des situations difficiles » proposée par leur IUFM. Nous leur avons demandé de répondre sur papier libre et de façon anonyme aux trois questions suivantes :

- Pour vous, qu'est-ce qu'une situation difficile ?
- Pour vous, qu'est-ce qu'une situation violente ?
- De quel type d'aide aimeriez-vous bénéficier l'année prochaine ? (année de prise de fonction).

Les participants à l'enquête ont répondu de façon totalement anonyme afin de faciliter une plus grande liberté de parole et n'ont en aucun cas été contraints de participer. Les réponses recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique fréquentielle et qualitative dont nous livrons les résultats dans la section suivante.

LES DÉBUTS DANS LE MÉTIER EN FRANCE

De réels problèmes ? Un soutien indispensable ?

Plus d'un tiers (35%) des enquêtés associe les situations difficiles à des circonstances imprévues, pour lesquelles ils n'ont pas de solution immédiate, auxquelles ils ne se sentiraient pas ou peu préparés. D'où la peur de la perte du contrôle de la classe, d'une remise en cause de leur autorité ou de leur crédibilité en tant qu'enseignants : *« Une situation difficile est une situation qui met en péril le bon déroulement du cours et l'autorité du professeur »*. Ce sont des situations de type chahuts, bavardages en classe, indiscipline (25% des réponses) ce qui confirme les enquêtes préalables auprès des enseignants tel le rapport Elton (1989) qui concluait que la plus grande source de stress des enseignants n'était pas une violence avérée mais plutôt le cumul de comportements perturbateurs et le refus du travail scolaire. La peur de la confrontation avec le groupe est mentionnée : *« Une situation difficile est une situation que l'on a du mal à maîtriser à cause de l'effet de groupe »*. Les répondants mentionnent aussi des phénomènes de violence : insultes, agressions, menaces, insolences (17%). Puis, viennent par ordre décroissant les relations difficiles enseignants/élèves, des élèves entre eux, le manque d'intérêt pour les activités scolaires, la gestion du groupe classe, de son hétérogénéité, les problèmes familiaux des élèves. Les commentaires sont cependant, le reflet d'un malaise profond : *« peur d'aller en classe », « paralysie, stress, débordement, panique de l'enseignant devant une situation qui ne peut être débloquée »*. Ils suggèrent un plus grand dialogue pour leurs débuts dans la carrière : *« des réunions au sein même de l'établissement pour faire régulièrement le point », « travail régulier en équipe pédagogique pour soulever les problèmes rencontrés dans une classe, cohérence et cohésion de l'équipe pédagogique », « des rencontres avec le CPE, rencontres plus nombreuses entre professeurs »*. Nombre de débutants expriment leur solitude et le manque de disponibilité, de soutien des tuteurs (1) et collègues ainsi que la peur de parler de leurs problèmes car leur titularisation dépend de l'évaluation de leur stage dans l'établissement. De plus, les difficultés rencontrées sont bien trop souvent encore un tabou, de la part des collègues

1 - Les stagiaires français lors de leur seconde année de formation sont accompagnés par un tuteur ou un professeur conseiller pédagogique. Toutefois, cet accompagnement ne peut équivaloir à une démarche de mentorat, car le tuteur en deçà de son rôle de tuteur et d'induction à la culture d'établissement, est partie prenante de l'évaluation de la formation du stagiaire, évaluation déterminante quant à la titularisation de ce dernier. En effet, notre expérience de coordination des ateliers d'analyse des pratiques et d'ateliers de gestion des situations difficile nous amène à conclure que la relation est ainsi biaisée, la plus grande crainte des stagiaires, et c'est légitime, étant l'évaluation finale. Ils évitent de parler de certaines difficultés avec leur tuteur de crainte de passer pour un enseignant incompetent.

qui, s'ils sont plus expérimentés, ne sont pas forcément plus à l'aise avec l'autorité ou la discipline et les évolutions de la profession (Rochex, 1998).

Il y a une quasi-unanimité pour dire que la violence se manifeste sous forme d'actes verbaux et physiques, les seconds faisant suite aux premiers. Il est souvent mentionné que les situations violentes sont la conséquence de situations difficiles mal gérées : *« C'est une situation difficile qui s'est envenimée » ; « la situation violente me semble être une situation de blocage, une situation difficile qui dégénère pour laquelle, la seule réponse, la seule solution apportée soit la violence, de l'enseignant comme de l'élève »*. Environ 40 % des enquêtés pensent que la violence est inhérente aux élèves, mais ils trouvent qu'elle peut également venir des enseignants. Elle peut être le fait de *« personnes plus ou moins déstructurées »*, inscrites dans *« un mal être, un mal de vivre »* et est donc perçue comme une caractéristique individuelle. Elle a aussi ses origines dans *« l'absence de parole et de dialogue »*, dans *« l'expression d'une souffrance »*, dans *« des problèmes de communication »*, de *« refus de l'autre »*, tant du côté des enseignants que de celui des élèves, ce qui marque une évolution dans la perception du phénomène violence à l'école qui auparavant se focalisait essentiellement sur les élèves, comme le montrent les différents programmes de prévention ou de lutte contre la violence qui sont essentiellement destinés aux élèves tels que ceux de lutte contre le *school bullying* (2) (Olweus, 1993 ; Smith, 2003) ou les plans nationaux à la française. La notion de respect est omniprésente dans les réponses des stagiaires, ce qui va tout à fait dans le sens des analyses de mémoires professionnels menées par Duvivier et Rochex (1998) selon lesquels *« de fait, le respect et la confiance à l'égard des élèves ne sont pas une constante de la conduite des enseignants... les réalités sont plus complexes et plus éprouvantes qu'on ne le pense, et que le respect ou l'irrespect, la confiance ou le manque, voire la perte de confiance dans les élèves ne se réduisent pas à leurs formes les plus visibles et les plus conscientes, et qu'ils se nichent parfois là où on ne les attend pas et dans des situations d'urgence ou d'épreuve où l'on n'est pas toujours à même d'agir comme on le souhaiterait »* (p. 216). Non-reconnaissance de l'autre en tant que sujet, qui peut dégénérer en rapports de force. Seuls pour faire face à ces difficultés relationnelles ou confrontés à des actes de violence, les enseignants novices se sentent démunis, impuissants, voire en danger comme l'exprime cet enseignant : *« Une situation violente est une situation dans laquelle un élève ou un groupe d'élèves s'attaque physiquement ou verbalement à l'enseignant. L'enseignant est pris pour cible [certains comme représentant de l'autorité] par le ou les élèves, pour soulager un mal-être, ou un mal de vivre. L'enseignant se sent mis en danger »*. L'angoisse semble donc tenailler certains stagiaires qui ont le sentiment que l'enseignant est la cible de

2 - Violences répétées contre un élève de la part d'un ou plusieurs autres élèves.

ses élèves et ce, quelle que soit la façon dont il exerce son métier. Elle reflète souvent le sentiment de ne pas être suffisamment informé sur les réalités de la profession : *« Il faut informer les jeunes stagiaires sur ce qui peut les attendre, ne pas dire comme le font certains formateurs que l'élève est foncièrement bon et gentil... »* ; *« Ce n'est que sur le terrain que l'on peut se rendre compte des difficultés. La théorie c'est bien mais ce n'est pas suffisant. »*. Là encore nous voyons bien la difficulté à faire le lien entre la formation initiale et la pratique. Il nous a semblé important de solliciter leur avis quant à leurs besoins et de leur poser la question suivante : *« De quel type d'aide aimeriez-vous bénéficier l'année prochaine ? »*.

Plus d'un enseignant sur cinq (22%) manifeste le désir d'être intégré dans une équipe pédagogique cohérente et solidaire en cas de problèmes avec les élèves (Debarbieux, 1999 ; Blaya, 2003). Les demandes suggèrent des échanges entre enseignants, de l'entraide, une cellule d'aide, des réunions de l'équipe pédagogique plus fréquentes, le partage des expériences. Un enseignant sur quatre (25%) réclame un soutien provenant de collègues expérimentés, de tuteurs, de personnes-ressources. Il s'agirait plutôt de collègues en poste dans le même établissement. *« On pourrait faire des ateliers sur la gestion du stress et sur l'étude de la parole »,* ou encore *« la possibilité d'un soutien psychologique facile et rapide [numéro vert], des ateliers de relaxation pour reprendre souffle ou confiance en soi [pour les profs qui le souhaitent] »*. Très peu d'enquêtés (4%) considèrent qu'il faut se débrouiller seul, que c'est le seul moyen d'acquérir de l'expérience : *« Je ne pense pas qu'un accompagnement soit nécessaire »* ; *« il faut bien apprendre à se débrouiller seul. C'est d'ailleurs peut-être ainsi que l'on devient crédible aux yeux des élèves... »*.

114

En termes d'aide aux enseignants face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leurs débuts, les études de cas concrets sont jugées importantes afin d'anticiper les problèmes et éventuellement trouver des solutions assez rapidement (16%) : *« Des visualisations de films [jeux de rôle] comportant des situations problématiques »* ; *« en tant qu'enseignante débutante et n'ayant donc pas ou peu d'expérience en ce qui concerne la violence, la multiplicité des exemples de cas difficiles ayant été résolus est très attendue »*.

Cette recherche nous livre des informations non négligeables quant aux inquiétudes et difficultés professionnelles perçues en début de carrière et sur les attentes en termes de formation initiale et d'accompagnement des enseignants à leurs débuts. En effet, les données recueillies nous semblent tout à fait pertinentes dans le sens où elles sont basées sur la toute première expérience de responsabilité de classe des enseignants stagiaires, interlocuteurs privilégiés en termes d'audit des besoins en formation initiale et en début de carrière. Ainsi, la plupart des enquêtés semblent

redouter l'imprévu, les situations conflictuelles, les dérives relationnelles au sein de la classe, ceci parce qu'ils sont seuls pour les affronter, souvent dépourvus pour y remédier. Toujours selon eux, les échanges au sein d'une équipe pédagogique soudée et mobilisée sur ces questions et/ou de l'aide d'enseignants expérimentés, constitueraient une aide. En tout cas, il s'agit de travailler à partir de cas concrets, sur des situations difficiles réellement rencontrées. Les apports ou interprétations théoriques sont considérés comme secondaires. Ce dernier point rejoint les conclusions d'Hawkey (1997) selon qui les enseignants débutants sont plus focalisés sur l'agir que sur la réflexion ainsi que les considérations de Tardif *et al.*, (1991) sur l'extranéité des savoirs scientifiques pour les enseignants, car ils sont souvent produits non pas par eux mais par des universitaires de sciences de l'éducation, l'expérience professionnelle étant pour eux, le pilier de leur formation. La recherche montre que les enseignants en quête de réponses « recettes » sont des enseignants qui ont des difficultés à innover et/ou qui ne sont pas dans une démarche réflexive (Lang, 1999). Les enseignants débutants semblent avides de dispositifs s'apparentant à ceux des pays anglo-saxons. Mais sont-ils adaptables à notre système éducatif et à notre conception de la formation des enseignants ?

DES TEACHER SUPPORT SYSTEMS À LA FRANÇAISE ?

Le soutien entre collègues peut prendre la forme du *mentorat individualisé*, qui consiste à associer un enseignant expérimenté avec un collègue débutant afin d'établir une relation d'aide (Gray, Rogers, 1982 ; Gray, Gray, 1985). Le *mentorat collectif* part du même principe, sauf que l'enseignant mentor est amené à s'occuper de plusieurs enseignants débutants (Rodriguez, Johnstone, 1986 ; Colbert, Wolff, 1992). Les groupes coopératifs permettent aux collègues d'un même établissement de se réunir régulièrement, d'échanger sur leurs difficultés professionnelles, d'essayer de trouver des solutions collectives (Johnson, Johnson, 1998). L'*aide à distance* est également possible via Internet par le biais de syndicats d'enseignants ou d'universités. Cette dernière formule est en développement et permet non seulement une approche individualisée mais aussi l'échange sous forme de forums entre plusieurs enseignants (Walizer, 1998). Ces programmes tendent à faciliter l'entrée dans le métier mais, excepté pour ceux qui ont recours à Internet, ils supposent qu'il existe au sein des établissements un certain « sens de la communauté » (Gray, Gray, 1985, p. 42 ; Carter, Rod, 2000).

Sur cette question, l'enseignement secondaire britannique semble plus avancé. Au cours de son étude comparative sur le climat scolaire dans l'enseignement

secondaire (3), Blaya (2002) note que lorsque des difficultés surgissent les enseignants anglais ont tendance à faire corps, ils se montrent plus solidaires que leurs collègues français. Ceci s'explique par une plus grande culture du dialogue et de la communication et la mise en place systématique d'un système d'accompagnement pour les nouveaux arrivants (induction programme). Ceci se traduit par une meilleure perception des enseignants anglais quant à leur établissement ainsi que sur la qualité de meilleures relations entre collègues puisque 60% des enseignants anglais estiment entretenir de bonnes relations avec leurs collègues alors qu'ils sont seulement 21% en France. Un plus grand esprit communautaire (4) existe en Angleterre qui se retrouve aussi dans de nombreuses universités américaines ou britanniques (Baudrit, 2000) et qui paraît caractéristique du monde éducatif anglo-saxon. Alors, comment faire pour que ce « sens de la communauté » se développe en France ? Est-ce seulement une affaire de formation, de sensibilisation ? Ce n'est pas sûr s'agissant de pratiques ancrées dans la tradition et dans une culture professionnelle particulière. Ces dernières sont engendrées notamment par le statut et la fonction des enseignants français qui constituent une exception en termes de nomination et de leur temps de présence dans les établissements. Il est peu probable que la formule mentorale puisse être adoptée telle quelle par les enseignants français, sans adaptations, sans qu'une partie du temps de service soit consacrée au travail en équipe et à la concertation.

Les fonctions de mentor semblent tenir à des caractéristiques individuelles spécifiques et il ne peut être fait l'économie d'une formation appropriée. Être bienveillant, s'intéresser aux autres, être prêt à leur consacrer du temps, ou les aider ; voilà des qualités prisées lorsqu'il est question d'exercer ces fonctions (Gray, Gray, 1985, p. 38). Mais encore faut-il trouver des collègues correspondant à ce profil et intéressés par la démarche. La question n'est d'ailleurs pas là : il convient d'éviter l'écueil de la naturalisation de la fonction mentor et de la croyance en des « qualités innées » pour cette fonction. On ne naît pas mentor on le devient. Papalewis *et al.* (1991, p. 6) soulignent que « les relations peuvent être établies ou enrichies par un apprentissage spécifique ou en encourageant des attitudes de mentorat plutôt qu'en sélectionnant certains types de personnes ». La qualité de l'association mentor/mentoré et

3 - Il s'agit là d'une étude comparative sur le climat social et la violence dans les établissements d'enseignement secondaire publics situés en milieu urbain. L'échantillon était composé de 1 679 élèves et 191 adultes pour l'Angleterre et 3 136 élèves et 252 adultes pour la France. L'enquête a été menée respectivement dans 12 établissements en Angleterre et 16 en France.

4 - Nous entendons par esprit communautaire, un ensemble de valeurs partagées contribuant au développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe donné.

son impact sur le processus de mentorat n'est pas à négliger. Elle paraît liée à deux aspects essentiels : la proximité spatiale et la proximité idéologique (Huling-Austin *et al.*, 1985). L'appartenance à un même établissement scolaire paraît souhaitable, voire l'enseignement auprès des mêmes niveaux de classe (Lang, 1999). On parle de proximité idéologique dans la mesure où il est préférable que les deux acteurs de la relation soient concernés par les mêmes problèmes et partagent une culture professionnelle commune, d'où la préférence d'une communauté spatiale. Il s'agit d'une condition primordiale pour que l'enseignant mentor utilise son expérience et ses connaissances et les mette à profit à l'intention de son collègue mentoré. Des divergences trop fortes entre mentors et mentorés pourraient avoir les conséquences inverses aux résultats attendus, soit du stress supplémentaire et des dysfonctionnements dans la relation (Hawkey, 1997 ; Nelson, Quick, 1997).

La démarche de mentorat consiste à rompre l'isolement des nouveaux enseignants et à les rendre progressivement autonomes en leur donnant les moyens de construire eux-mêmes leurs propres stratégies de « *coping* ». L'une des difficultés principales de la relation mentorale est d'éviter que les liens parfois forts qui s'établissent entre le mentor et le mentoré constituent un frein à l'autonomie de ce dernier. C'est là qu'une formation des mentors est indispensable, comme le proposent Gray et Gray (1985, p. 41-42) par l'intermédiaire du programme *Mentorship Training Program*. Ce programme, évolutif, incite les mentors à passer la main afin que les mentorés prennent de plus en plus de responsabilités jusqu'à l'accession à une totale indépendance. Ils sont ainsi progressivement amenés à résoudre les difficultés rencontrées par eux-mêmes et à faire émerger leurs compétences d'enseignants. Le mentorat de groupe est un autre moyen d'éviter ce biais de dépendance. Il est de nature à rendre la relation mentor/mentoré moins étroite, moins élective. Pour cette raison, Boytim et Dickel (1988), préfèrent la formule des *Teacher support groups*, soit des groupes composés de jeunes enseignants et d'enseignants expérimentés. Au sein de ces groupes, les échanges et les procédures d'aide sont davantage diversifiés. De plus, le groupe est plus sécurisant qu'une seule personne, et peut apporter aux débutants la confiance qui leur fait souvent défaut (Chubbuck *et al.*, 2001).

Toutes ces modalités nécessitent des conditions de mise en œuvre particulières et ne s'improvisent pas dans la mesure où elles font appel à de nouvelles habitudes de travail, à de nouveaux modes de fonctionnement, à une nouvelle culture professionnelle et une plus grande disponibilité. Or, certains enseignants voient là une contrainte supplémentaire (Harvey, 1982). Pour cette raison, Harvey, conseille un volontariat, qui est toutefois relativement limité dans le temps puisque ce dernier auteur conseille une rencontre hebdomadaire. Mais ce temps, si minime soit-il, est souvent difficile à trouver au cours de la journée ou de la semaine où chacun

s'affaire à ses occupations, son travail de classe (Lortie, 1975). Comme le soulignent Carter et Rod (2000), mais aussi nos propres résultats de recherche, l'un des éléments critiques dans l'établissement et la persistance de la relation entre mentors/mentorés ou tuteurs/tutorés est la disponibilité. Il semble donc indispensable que des plages horaires soient dégagées à cet effet, ce que montre Cowie (1998) dans son évaluation des programmes de mentorat entre élèves. En effet, la plupart des programmes de ce type ne fonctionnent pas ou s'arrêtent au terme d'une période plus ou moins longue lorsqu'ils ne sont pas officiellement inclus dans le plan de formation et qu'il ne leur est pas consacré un horaire et un lieu spécifiques. Selon Carter et Rod (2000), lorsque la relation de mentorat est basée sur la cooptation et non sur l'attribution d'un mentor ou mentoré, cette relation est meilleure. La difficulté réside toutefois dans la création d'un *environnement collaboratif* (Joyce et Showers, 1980 ; Rodriguez et Johnstone, 1986 ; Gehrke, 1987), penser le travail autrement, vouloir qu'il soit moins individualisé, faire en sorte que les jeunes enseignants se sentent moins isolés. Ceci implique une reconsidération du concept de professionnalité dans l'enseignement et remet en cause l'aspect « privatif » de la fonction dans la tradition française.

Conclusion

Cette étude cherchait à identifier quelles étaient les situations considérées comme difficiles et/ou violentes par les enseignants débutants en France et quelles étaient leurs suggestions en termes d'accompagnement en début de carrière, afin d'améliorer leur formation initiale. Les résultats indiquent que leur principale source d'inquiétude est la gestion d'un événement ou d'une situation imprévue dans leur classe, plus qu'un événement violent plus spectaculaire. Ces résultats soulignent le sentiment d'isolement du débutant dans sa classe. Cette crainte se concrétise dans le souhait d'appartenir à une équipe pédagogique soudée et d'être guidé par des collègues plus expérimentés. Les pays anglo-saxons sont précurseurs dans leurs démarches de mentorat des enseignants débutants et ce, en raison de leurs difficultés de rétention des enseignants lors des premières années d'exercice de la profession, mentorat qui permettrait de développer la confiance en soi nécessaire à l'exercice de la profession ainsi que les capacités d'un enseignement basé sur une démarche « d'agir réflexif » facilitant l'élaboration de nouvelles stratégies devant l'imprévu (Schön in Bourdoncle, 1993, p. 97). Il ne s'agit donc pas là de valoriser la pratique comme moyen privilégié de formation en l'opposant à des savoirs plus théoriques issus de la formation initiale, même si cela fait partie des désirs des enseignants novices comme le montrent les résultats de notre enquête. Cela consisterait à une formation à la conformité et à tenter de faire rentrer les enseignants dans un cadre rigide leur préexistant sans leur donner les capacités critiques de l'émancipation.

BIBLIOGRAPHIE

- American Association of Colleges for Teacher Education (1995). *Teacher education policies in the states: A 50-state survey of legislative & administrative actions*, East Lansing, MI National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction Services n° ED 384 590).
- ANDERSON E. A., SHANNON A. L. (1995). « Towards a conceptualisation of mentoring », in T. Kerry, A. Moyes (eds.), *Issues of mentoring*, London : Routledge.
- BAINER DL, DIDHAM C. (1994). « Mentoring and other supportive behaviors in elementary schools », *Journal of Educational Research*, 87 (4), p. 240-247.
- BALLANTYNE R. et al. (1995). « Mentoring Beginning Teachers: A Qualitative Analysis of Process and Outcomes », *Educational Review*, vol. 47, (3), p. 297-307.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.
- BAUDRIT A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan.
- BERLINER D.C. (1998). *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*, Paper presented at the 1998 Educational Testing Service Invitational Conference on New Directions for Teacher Assessment, New York City, NY.
- BLAYA C. (2003). « School Violence and the Professional Socialisation of Teachers : the Lessons of Comparatism », *Journal of Educational Administration*, vol. 41, n° 6.
- BLAYA C. (2002). « Elementos de reflexion para un ambiente escolar positivo y mas seguro. Los casos de Francia e Inglaterra », *Organisation y Gestion Educativa*, 4, p. 12-20.
- BLAYA C. (2001). « Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre », in E. Debarbieux, C. Blaya (dir.) *Violences à l'école et politiques publiques*, actes de la première conférence mondiale (mars 2001 – UNESCO), Paris : ESF.
- BOURDONCLE R. (1993). « La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, (p. 83-119).
- BOYTIM J. A., DICKEL C. T. (1988). *Helping the helpers : Teacher support groups*, University of Pennsylvania.
- CARTER M., ROD F. (2000). *Mentoring and beginning teachers' workplace learning*, Paper presented at the AARE Conference, Sydney : Australia (december 2000).
- CHUBBUCK S., CLIFF R., ALLARD J., QUINIAN J. (2001). « Playing it safe as a novice teacher: implications for programs for new teachers », *Journal of Teacher Education*, 52 (5), p. 365-376.
- CLINE Z., NECOCHEA, J. (1997). « Mentoring for school reform », *Journal for a Just and Caring Education*, 3 (2), p. 141-159.

- CLUTTERBUCK D., MEGGINSON D., *Consenting adults*, London : Channel Four Publications.
- COLBERT J. A., WOLFF D. E. (1992). « Surviving in urban school: A collaborative model for beginning teacher support system », *Journal of Teacher Education*, 43 (3), p. 193-199.
- COWIE H. (1998). « Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying », *Educational Research and Evaluation*, 23, p. 227-238.
- DAVISSE A, ROCHEX J.-Y. (1998). *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Paris : CNDP.
- DEBARBIEUX E. et al. (1996). *La violence en milieu scolaire – 1 : « Etat des lieux »*, Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire – 2 : « Le désordre des choses »*, Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E., MONTOYA Y. (1998). « La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet », *Revue française de pédagogie*, 123, p. 93-121.
- DEBARBIEUX E. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire – 2 : Le désordre des choses*, Paris : ESF.
- DEMAILLY, L. et al. (1987). *La vie des enseignants de collège*, Montpellier : Publications de la Recherche.
- ELTON (1989) *Discipline in Schools: Report of the Committee Chaired by Lord Elton* (department for Education and Science, 1989), London : HMSO.
- ESQUIEU N. (2006). « Les enseignants des écoles publiques et la formation », *Note d'information*, n° 061, 7 mai, Paris : MEN/DEP.
- EWING R. A., SMITH L. D. (2003). « Retaining quality beginning teachers in the profession », *English Teaching: Practice and Critique*, 2 (1), p. 15-32.
- FULLER F. F. (1969). « Concerns of teachers: A developmental conceptualisation », *American Educational Research Journal*, 6 (2), p. 207-226.
- FURLONG J. (1997). « Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student/teacher learning in school », *Journal of Education for Teaching*, 23 (1), p. 99-101.
- GEHRKE J. (1987). « On helping the beginning teacher », in G. A. Griffin, S. Millies (ed.), *The first years of teaching: Background papers and a proposal*, Chicago Illinois State Board of Education, p. 105-113.
- GRAY W. A., GRAY M. M. (1985). « Synthesis of research on mentoring beginning teachers », *Educational Leadership*, 43 (3), p. 37-43.
- GRAY W. A., ROGERS D. (1982). « Mentor-directed enrichment project for gifted elementary school pupils: Rationale, guidelines, and benefits », *Special Education in Canada*, 56 (2), p. 24-32.
- GRISAY A. (1993). « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », *Éducation et formations*, 32.

- GRÜBER K. H. (2001). « Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique », in R. Sirota (dir.), *Autour du comparatisme en éducation*, Paris : PUF, p. 95-107.
- HARKER R. et al. (1998). *Teacher 2000 Project: Teacher satisfaction, motivation and health*, the New Zealand report, Palmerston North : Massey University College of Education.
- HARVEY K. D. (1982). *Help! Forming a teacher support group*, University of Colorado.
- HAWKEY K. (1997). « Roles, responsibilities, and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research », *Journal of Teacher Education*, 48 (5), p. 325-335.
- HORENSTEIN J.M. (2006). *la qualité de vie au travail des enseignants*, MGEN.
- HUBERMAN M. (1989). « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, 86, p. 5-16.
- HULING-AUSTIN L., BARNES S., SMITH J. J. (1985). *A research-based staff development program for beginning teachers*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- JOHNSON D., JOHNSON R. (1998). « Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer and long-term use », in C. Brody, N. Davidson (ed.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*, New York : State University of New York Press, p. 224-242.
- JOYCE B., SHOWERS B. (1980). « Improving inservice training: The messages of research », *Educational Leadership*, 37, p. 379-385.
- KATZ L. (1972). « Developmental stages of preschool teachers », *Elementary School Journal*, 73 (50), p. 123-127.
- LANG C. (1999). *When does it get any easier? : Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*, Paper n° LAN99269 presented at the AARE-NZARE conference. Melbourne, Australia (november 29 – december 2 1999).
- LORTIE D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago : University of Chicago Press.
- MANSELL R. (1996). *Survey of year one and two teachers*, Wellington : NZ teacher Registration Board.
- NELSON D. L., QUICK J.C. (1997). *Organizational behavior*, New York : West (2nd ed.).
- OLSON M. R., OSBORNE J. W. (1991). « Learning to teach: The first year », *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), p. 331-343.
- OLWEUS D. (1993). *Bullying in Schools: what we know and what we can do*, London : Blackwell.
- PAPALEWIS R. et al. (1991). *School administrators for the culturally and linguistically diverse: a formal mentor training program in progress*, East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction Service n° ED 333 094).

RODRIGUEZ S., JOHNSTONE K. (1986). « Staff development through a collegial support group model », in K. Zumwalt (ed.), *Improving teaching: The 1986 ASD yearbook*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 87-99.

SMITH P.K. (2003). *Violence in Schools – The response in Europe*, London: RoutledgeFalmer.

STANSBURY K., ZIMMERMAN J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*, A WestEd Knowledge Brief. San Francisco, CA: WestEd.

TARDIF J. et al. (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et sociétés*, 23 (1), p. 55-69.

TELLEZ K. (1992). « Mentors by choice, not design: Help-seeking by beginning teachers », *Journal of Teacher Education*, 43 (3), p. 214.

VEENMAN S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, 54 (2), p. 143-178.

WALIZER M. (1998). « It's about time », *Active Learner: A foxfire Journal for Teachers*, 3 (2), p. 18-19.

NOTES CRITIQUES

BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, de VILLERS Guy, KADDOURI Mokhtar (éds) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, 301 p.

Cet ouvrage est le produit d'un travail collectif mené par des chercheurs du CNAM (Centre de recherche sur la formation) et des chercheurs de l'université catholique de Louvain-la-Neuve (unité de recherche sur la formation et les organisations). Les différents auteurs ont choisi de traiter la question du rapport entre construction identitaire et mobilisation des sujets en formation. Leur objectif est de répondre à un souci éthique sur le sens que prend l'entrée en formation dans la trajectoire des sujets et un souci d'efficacité dans le pilotage des formations mises en place.

Par la diversité des approches et des cadres de référence, diversité voulue et considérée comme une richesse, cet ouvrage est à la fois un apport théorique important sur la notion d'identité par la mise en perspective de cadres théoriques souvent cloisonnés et un apport pour des formateurs dans le cadre de leur travail.

123

Dans le premier chapitre Jean-Marie Barbier nous propose une synthèse particulièrement intéressante des différentes approches des problématiques identitaires. Réaffirmant que les identités sont des constructions il passe en revue leurs différentes facettes subjectives et objectives : constructions représentationnelles mais aussi discursives et communicationnelles, elles sont définies par le sujet, par autrui, mais aussi dans l'activité des sujets et de façon située. Barbier insiste enfin sur les aspects émotionnels, plaisir ou souffrance identitaire, et réarticule à partir de l'ensemble des composantes en interaction les notions de stratégies et dynamiques identitaires. Cet apport fournit d'entrée de jeu un cadre théorique pour saisir ce qui se joue dans un processus de formation pour le sujet-formation conçue comme « période de transition de vie ». Il donne aussi des clés de compréhension aux formateurs.

Les quatre chapitres qui suivent abordent les liens qui existent entre une entrée en formation, un « engagement en formation » et les dynamiques identitaires des sujets. Chacun explicite son cadre théorique de référence et présente les apports d'une recherche de terrain. Étienne Bourgeois développe une analyse précise, tant sur le plan théorique que sur le plan empirique (des exemples de sujets en formation), des liens entre des tensions identitaires et l'engagement en formation. Il met l'accent sur différents types de tension identitaire (entre le soi actuel et le soi idéal visé, de façon personnelle ou normative). Surtout, il montre bien la difficulté de démêler, dans des cas concrets, la posture identitaire du sujet en formation tant les éléments sont ambigus et provisoires et les frontières étroites. Se référant à la notion « *d'expectancy value* » (1), il montre alors le rôle important de « l'espérance de réussite » dans la formation pour le sujet, c'est-à-dire dans la réduction des écarts vécus mais aussi de la valeur que revêt cette espérance dans la dynamique identitaire du sujet. Avec beaucoup de nuances et de réflexions illustrées par des exemples de sujets en formation, il montre à la fois la pertinence de cette notion tout en s'interrogeant sur son caractère opérationnel dans des pratiques d'accompagnement en formation d'adultes.

Mokhtar Kaddouri poursuit la réflexion en analysant les liens entre des dynamiques identitaires et les rapports à la formation. Il définit de façon claire ce qu'il appelle dynamique identitaire, contribuant ainsi à faire progresser la théorisation à la fois de la notion et de son articulation avec d'autres notions comme « identité ». Reprenant les notions de tensions déjà évoquées il montre différentes stratégies identitaires mises en œuvre pour les résoudre et propose une typologie des dynamiques telles qu'elles peuvent être analysées et considérées comme des idéaux-types. Revenant à la formation par la notion de « rapport à la formation » il montre alors, en excluant toute linéarité, les liens qui se tissent entre des dynamiques identitaires et la signification que prend la formation (et quel type de formation) en tant que stratégie des sujets.

Reprenant le postulat que l'engagement en formation fait partie des stratégies identitaires pour résoudre des tensions dans un moment particulier de leur histoire, Sandrine Neuville et Denise van Dam analyse, à travers le discours des sujets (énonciation), les motifs qu'ils donnent à leur entrée en formation : ces discours sont considérés comme ayant une fonction d'intelligibilité (construction de sens pour eux et pour autrui) et de légitimation. Après une explicitation très précise des cadres théoriques mobilisés les auteurs analysent deux cas, Carole et Sylvie. Ces deux cas mettent bien en évidence le poids des événements de vie dans l'engagement en formation. Ils confirment que la prédominance d'idéaux est un élément plus favo-

1 - Voir R.J. Vallerand et E.E. Thill, pour une revue des recherches sur ce thème (1993).

nable que des obligations morales ; enfin les stratégies qui sont d'approche (viser un soi idéal) sont plus bénéfiques (dans l'engagement et dans la persévérance) que les stratégies d'évitement. Cette recherche encore exploratoire paraît prometteuse en ce qui concerne la compréhension des rapports entre sujets et formation.

Christian Sébastien et Guy de Villers reprennent la question du sens que revêt la formation pour les sujets, de la façon dont s'organise ce sens pour les participants et des rapports entre sens donné et dynamique identitaire. Se référant à des théories de l'activité, ils considèrent d'abord que toute activité humaine est finalisée. L'engagement en formation et les dynamiques identitaires sont considérés comme des activités qui, en tant que telles, impliquent l'altérité et qui sont obligatoirement « médiées » par le langage. Dans le cadre d'une enquête plus large les auteurs présentent l'analyse de cinq entretiens recueillis auprès d'adultes qui suivent une formation en alphabétisation. Après retranscription intégrale et découpage d'unités textuelles ils procèdent à une mise en récit de chaque entretien s'inspirant des schémas « actanciels » de A. J. Greimas (2). Par cette analyse narrative ils dégagent deux types d'engagement : un type A où l'engagement identitaire est clair, le sujet part à la recherche d'un objet (la lecture et l'écriture) qui va lui donner une reconnaissance et la place qu'il estime devoir avoir ; un type B où le sujet est pris dans des nécessités et il joue un rôle secondaire sans quête importante pour lui-même. Les auteurs souhaitent montrer à travers ces analyses comment l'analyse de récits de formation peut être utile pour les apprenants et formateurs.

Un chapitre rédigé par Fabrice Gutnik propose une analyse de différentes méthodes d'analyse de discours en les rattachant aux différents paradigmes mobilisés dans la définition de l'identité. Enfin Pierre-Marie Mesnier se penche sur la genèse du désir de connaître et de la motivation à apprendre dans une perspective clinique et psychanalytique. Le désir de connaître s'originerait dans le lien sein-bébé et se construit tout au long de l'enfance dans la relation aux parents mais aussi à travers des expériences multiples. L'entrée en formation va réactiver des processus motivationnels construits dès l'enfance.

La conclusion tente de renouer les fils de ces différents chapitres en montrant des points stabilisés et des questions qui restent encore ouvertes. Si une dynamique identitaire oriente bien les conduites du sujet en formation à un moment donné elle se définit certes par des stratégies rationnelles (des buts) mais aussi par un engagement dans l'action, les deux étant dans un mouvement dialectique.

Si le rôle des crises et de la résolution de tensions est important dans beaucoup des cas analysés, différentes recherches montrent également le poids du plaisir au sein

2 - A. J. Greimas, *Sémantique structurale*, Paris : Librairie Larousse, 1974.

même de l'activité, le plaisir pour soi. Enfin, des déterminismes sociaux jouent sur les trajectoires biographiques, et les dynamiques identitaires vont également être différenciées selon des rôles sociaux. Mais ces « dynamiques identitaires » sont aussi une construction sociale entre sujet et chercheur, produit des démarches de recherche utilisées. Car cet ouvrage ambitieux ne pose rien moins que « la question des rapports entre identité, activité, connaissance, expérience et langage ». Enfin, au-delà des bibliographies utilisées dans chaque chapitre, Madeleine Maillebois donne des pistes bibliographiques à tous ceux qui veulent travailler sur l'identité.

Comme tout ouvrage collectif, cet ouvrage reste marqué par l'éclectisme que fait naître ses approches multiples, malgré les efforts de convergence introductifs et conclusifs. Une synthèse de l'ensemble de l'ouvrage, non pas dans une perspective minimale de consensus mais dans une approche des clivages théoriques et méthodologiques, des tensions entre les cas étudiés, auraient été fructueuses. Mais cet ouvrage, si riche en références théoriques, en réflexions méthodologiques, en exemples de recherches et de cas et enfin en éléments bibliographiques donne au lecteur des matériaux pour faire soi-même sa synthèse. Il est donc un outil de travail précieux pour les chercheurs, les formateurs et les étudiants, en particulier ceux des masters professionnels sur la formation. Il interroge des formés sur le sens de leur démarche et éclaire les formateurs sur les sens donnés aux formations qu'ils dispensent auprès de publics d'adultes très divers.

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes (CREN)

DENANTES Jacques (2006). *Les universités françaises et la formation continue : 1968-2002*, Paris : L'Harmattan, 240 p.

C'est en acteur engagé que Jacques Denantes s'intéresse aux conditions dans lesquelles des adultes trouvent dans la formation continue à l'Université les moyens de franchir la barrière de la formation initiale. C'est en chercheur, défendant la thèse (3) de l'existence de freins à l'introduction de la formation continue dans les universités françaises, que l'auteur nous livre une réflexion en trois parties.

3 - Jacques Denantes, *Les freins à l'engagement des universités dans la formation continue*, thèse de sciences de l'éducation, sous la direction de Jacky Beillerot, puis de Philippe Carré, université de Paris X-Nanterre, 2005.

Les deux premières parties s'appuient sur des supports écrits (textes de lois, conférences, séminaires, etc.) permettant de reconstituer deux histoires imbriquées : une histoire contemporaine de la formation continue en France (1^{re} partie) ; une autre de la formation continue à l'Université (2^e partie), peu étudiée jusqu'à maintenant, dans laquelle l'auteur distingue cinq périodes. Il commence son analyse en 1968, moment où les pouvoirs publics, *via* la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, incitent les universités à s'engager dans la formation continue, et la mène jusqu'en 2002. Entre ces deux temps, on retrouve la loi de 1984 (loi Savary) qui inscrit la formation continue dans les missions des universités, au même titre que la formation initiale et la recherche, ou encore l'introduction de la Validation des acquis professionnels (1985). Une comparaison de pratiques récentes à l'université de Paris X-Nanterre et de Lille I complète l'analyse historique.

L'auteur met alors en lumière l'émergence d'une tension qui, dès 1968, s'organise et divisera jusqu'à aujourd'hui la profession universitaire : pour quelques « notables » (4) et un petit nombre de militants, « l'accueil des adultes dans les universités signifie une ouverture sur l'économie ». D'autres, la majorité, « s'alarment d'un asservissement de l'Université aux besoins des entreprises ou craignent de voir la formation continue financée aux dépens de la formation initiale ».

L'auteur développe sa thèse dans la troisième partie : il étudie l'enchaînement des causes et des effets qui permettrait de comprendre la résistance au développement de la formation continue dans les universités. Il observe alors le parcours suivi par les « usagers », passés par la formation initiale ou continue. Des différences surgissent, notamment autour du classement : « En formation initiale, le processus de classement est fondé sur l'anonymat des relations, et son mode de fonctionnement est la sélection par l'échec ». À l'inverse, « la formation continue s'organise de façon à prévenir l'échec car les adultes qui s'y engagent sont motivés par un espoir de réussite ». Ces divergences conduisent à penser un « métier d'universitaire » spécifique pour les enseignants-chercheurs qui s'investissent dans la formation continue des adultes : en effet, le temps de suivi et de conseil qu'ils leur consacrent se fait au détriment de la recherche. Or, la profession (*via* le Conseil national des universités) ne prend en considération que cette dernière quand elle évalue les activités de ses membres. Il y a donc un discrédit qui pénalise les universitaires (et leur carrière) ayant fait le choix de la formation continue. L'auteur s'interroge alors sur les perceptions de ce « métier » spécifique parmi la profession universitaire, en analysant le discours des différents acteurs impliqués (« notables », « militants », syndicalistes, etc.) : les positions divergentes, qui se profilaient déjà en 1968, se rencontrent à nouveau.

4 - Par « notables universitaires », l'auteur désigne les individus ayant atteint le sommet de leur carrière universitaire et occupant, ou ayant occupé des postes de responsabilités.

Si l'ouvrage de Jacques Denantes suscite l'intérêt du lecteur à plus d'un titre, il suggère aussi des interrogations. Dans la troisième partie, cherchant à comprendre pourquoi un grand nombre d'universitaires se désintéressent de la formation continue à l'Université, l'auteur s'appuie sur un ensemble de discours sélectionnés de par leur caractère critique : ce sont effectivement les seuls textes exprimant une opinion tranchée. Ce choix vise, semble-t-il, à combler le vide que laissent ceux (la majorité) qui n'ont pas pris position : cela présuppose que le silence, ou le désintérêt, des universitaires pour la formation continue signifie *en fait* une critique de son introduction à l'Université. Opérer ce choix en justifiant qu'il y a *de fait* « rejet de la formation continue », n'est-ce pas précipiter le raisonnement ? Le silence ou le désintérêt d'une majorité des membres de la profession ne peuvent-ils avoir d'autres significations que critiques ? Par ailleurs, cette majorité est-elle si homogène : le désintérêt a-t-il le même sens pour tous ?

Ceci conduit à une deuxième remarque : la question de savoir qui défend ou s'oppose à l'introduction ou au développement de la formation continue dans les universités demande à être approfondie. En effet, on peut regretter que si des entretiens ont été réalisés, on n'ait pas articulé les différences de positions et de discours des individus à leur parcours socioprofessionnel. Le lecteur reste frustré de ne pas avoir plus d'éléments sur les trajectoires antérieures à l'entrée à l'Université, la discipline d'affectation, le rapport des universitaires à la formation initiale, etc., comme autres facteurs de compréhension de ces différences.

128

Pour finir, nous voudrions souligner une vertu du travail mené ici : de manière originale, l'auteur développe un thème important qui, jusqu'à maintenant, a trop peu fait l'objet de recherches universitaires, alors même que les enseignants-chercheurs se sont beaucoup penchés sur la formation des adultes en d'autres lieux. À la lecture de ce livre et de son travail historique sur la formation continue à l'Université, de nombreuses pistes de réflexion sont désormais ouvertes : reste à savoir si le milieu, et plus particulièrement les sciences humaines et sociales, s'en empareront !

Emmanuelle POTTIER

Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

GONNIN-BOLO Annette (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*, Lyon : INRP, 107 p.

Publié dans la collection « Enseignants et chercheurs, synthèse et mise en débat », cet ouvrage fait le point sur les recherches contribuant à l'intelligibilité et à l'opération-

nalité des rapports entre les deux mondes que sont les entreprises et les écoles. La retranscription du débat sur l'ouvrage lui-même, présentée en posface, éclaire ces relations en y associant le troisième monde - la recherche en éducation et formation - et en faisant apparaître les mêmes questions d'articulation du langage, des valeurs, des identités, des missions... Conformément à la ligne éditoriale de cette collection, la synthèse présentée s'adresse aux praticiens. Il faut souligner à cet égard, l'attention portée par l'auteure à la structuration de cette synthèse selon deux grandes parties distinguant d'abord les questions plus strictement liées à la formation professionnelle (chapitres 2 à 5) puis aux questions plus ouvertes des relations travail-école-entreprise du point de vue des actions et de leurs conditions (chapitres 6 à 8). Le souci de clarification des contributions scientifiques est manifeste par la présentation d'une brève conclusion pour chacun des chapitres, mais surtout par des récapitulations très fréquentes de l'analyse des travaux, valorisées par les présentations en alinéas. Les notes de marge offrent également des repères pour différents parcours de lecture. La bibliographie met, de plus, à disposition, les références des travaux incontournables des vingt dernières années.

L'originalité de l'ouvrage figure dans le titre « une rencontre de professionnels » qui traduit la préoccupation centrale d'Annette Gonnin-Bolo dont les recherches sur cette thématique sont fortement ancrées sur les terrains, les acteurs et leurs pratiques. Comme elle le précise dans le premier chapitre, il ne s'agit pas de se situer sur le seul champ des institutions, mais de privilégier la façon dont vont se construire, dans la réalité et la diversité, les rencontres entre les acteurs. L'équilibre entre ces deux champs est particulièrement réussi dans l'ensemble de l'ouvrage en précisant les interactions entre ces deux mondes, entre contextes et actions et entre innovations locales et orientations nationales mais aussi en soulignant les tensions archaïques des multiples tentatives de ce mariage parfois désigné comme impossible mais dont le regard rétrospectif, par les recherches, révèle les changements réels et potentiels. Cet équilibre constitue le cœur du débat contemporain, de l'ordre de la politique éducative, suggéré par le texte et explicité en conclusion du chapitre 2 : les orientations de type *top-down* ou *bottom-up*, les perspectives « implementation » ou plus interactionnistes, l'équilibre entre l'unité et la diversité de l'action publique. Les rapports entre entreprises et écoles dont Annette Gonnin-Bolo souligne les tensions – exprimées en termes de juxtaposition ou d'intégration – dans leur conception et leur mise en œuvre, révèlent l'enchevêtrement actuel d'initiatives à différents niveaux, de réglementation et de régulation, d'espaces de négociation et d'impulsion des actions publiques.

L'ouvrage donne ainsi tous les éléments et toutes les références du débat et des enjeux des évolutions envisageables qui demeurent fondamentalement dépendantes des actions et des rencontres de tous les professionnels impliqués.

C'est dire que cet ouvrage complet constitue une référence pour tous les enseignants et les formateurs qui souhaitent mieux comprendre les évolutions contemporaines du système éducatif, de l'enseignement technologique et professionnel, leurs enjeux sociopolitiques et leur enracinement historique. Il constitue également une référence pour les chercheurs, en particulier les plus jeunes, qui disposent ainsi d'un point important sur les recherches menées et sur lesquelles les nouvelles problématiques peuvent prendre appui.

Joël LEBEAUME
ENS Cachan

SELLENET Catherine (2006). *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil éducatif*, Paris : L'Harmattan, 194 p.

Enseignante à l'université de Nantes, Catherine Sellenet a mené des recherches sur les familles et les enfants ; celles-ci l'amènent aujourd'hui à s'intéresser à nouveau aux assistantes maternelles après un premier ouvrage paru en 2003.

Si aujourd'hui, à partir de trois ans, la quasi-totalité des enfants est scolarisée, la question de l'accueil des plus jeunes est une préoccupation importante pour de nombreuses familles. La variété des solutions qui s'offrent aux parents n'est souvent qu'apparente lorsqu'on prend en compte le coût et l'offre des différents modes d'accueil : des disparités territoriales importantes existent et souvent le choix est plus réduit, faisant naître chez les parents des frustrations. À partir de ce constat, Catherine Sellenet va se consacrer aux assistantes maternelles dont le travail a connu une véritable métamorphose pour évoluer de la garde vers un accueil éducatif.

Peut-on véritablement assimiler leur activité à un métier : la garde des tout-petits semble davantage relever de l'instinct maternel et de plus elles l'exercent sans quitter leur domicile. Au travers de cet ouvrage, l'auteur va nous montrer tout d'abord que les assistantes maternelles n'ont pas échappé au mouvement de professionnalisation qui a touché le champ du travail éducatif. Elle nous décrit ensuite le contexte dans lequel s'exerce cette profession, où il est bien difficile de faire la part du privé et du professionnel. C'est dans la partie consacrée aux pratiques elles-mêmes, que se dessine véritablement une identité professionnelle et qu'apparaît la dimension éducative d'une simple tâche devenue un métier.

L'ouvrage commence par un rappel historique qui remonte à l'antiquité, où elles exerçaient leur activité chez les familles les plus aisées. Déjà, on se préoccupe des critères de choix, qui seront d'abord liés à la fonction nourricière. Puis le principe de confier son enfant se généralise aux femmes d'artisans. Très vite, les pouvoirs poli-

tiques tenteront d'encadrer leur recrutement sur des critères sanitaires mais aussi de moralité. Ceux-ci ne sont pas si éloignés de ceux qui ont cours aujourd'hui.

La véritable professionnalisation des « nounous » est plus récente et devra franchir plusieurs étapes. En 1977, elles deviennent officiellement assistantes maternelles, leur nouveau statut leur garantissant une rémunération et un accès au système de protection sociale ; en contrepartie, elles doivent se soumettre à un agrément renouvelable et se déclarer. C'est en 1992 que le législateur consacre la profession en instaurant une obligation de formation, alors que dans l'opinion leur activité est encore vue comme un maternage transposé aux enfants des autres. Cette formation est mise en place par les départements ; d'une durée de 60 heures, elle s'étale sur 5 ans dont 20 heures doivent être effectuées dans les 2 premières années. Une loi votée en 2005 situe clairement les assistantes maternelles dans le champ éducatif. Celle-ci fixe un cadre national pour l'élaboration des critères de compétences préalables à l'agrément, exigeant un niveau minimal dans la maîtrise de la langue française et des aptitudes éducatives. Elle institue une obligation de formation de 120 heures dont 20 préalables à l'accueil des enfants, les 60 heures suivantes devant être effectuées dans un délai de 2 ans. Ainsi, l'entrée dans le métier repose maintenant sur une formation initiale et si aucun diplôme n'est exigé, l'agrément tient lieu de passeport professionnel permettant une forme de reconnaissance.

Selon Catherine Sellenet, cette consécration officielle de la profession répond aux attentes revendiquées par les assistantes maternelles dont la vie associative a débuté dès 1967 et qui sont représentées aujourd'hui par deux mouvements nationaux. Ainsi on peut considérer que, bénéficiant maintenant d'un statut reconnu par le législateur et organisées collectivement, les assistantes maternelles ont acquis le rang de professionnelles de la petite enfance. Mais la reconnaissance légale n'implique pas forcément une reconnaissance sociale, et les travaux de Catherine Bouve ont montré que de nombreux parents gardent un préjugé défavorable vis-à-vis des assistantes maternelles et continuent de leur préférer d'autres modes d'accueil. Les assistantes maternelles doivent donc satisfaire à un double agrément : celui de l'institution mais aussi celui des parents. Cependant, la loi de l'offre et de la demande les plaçant souvent en situation de force, elles soumettent elles aussi les parents à une procédure d'agrément (l'agrément inversé pour Catherine Sellenet), selon des critères qui s'élaborent avec l'expérience du métier et qui peuvent les conduire à refuser la prise en charge d'un enfant.

En entrant dans le quotidien des assistantes maternelles, on constate que certaines carences institutionnelles en matière de suivi et d'accompagnement sont compensées par une sorte d'autoformation par le groupe des collègues de rencontre. Les jardins publics deviennent ainsi des lieux de socialisation professionnelle leur permettant d'échanger sur leurs pratiques et de se construire un code de déontologie informel.

C'est dans ces moments que peuvent se transmettre des savoirs relationnels qui aideront celles qui entrent dans le métier à mieux gérer un rapport complexe avec les parents. Dans un espace où se mêlent le professionnel et le domestique, les échanges avec les parents avaient besoin d'un cadre réglementaire que leur apporte la loi de 2005. À défaut de reconnaissance sociale, le législateur permet ainsi aux assistantes maternelles de s'inscrire dans une véritable relation professionnelle et leur offre une convention collective.

Pour aborder le rôle éducatif des assistantes maternelles, Catherine Sellenet s'appuie sur les travaux d'Agnès Florin qui avait comparé les différents modes d'accueil des jeunes enfants pour étudier leur incidence sur la socialisation, le développement des compétences langagières et l'acquisition de l'autonomie. L'enjeu de cette question est d'importance, à la fois pour les parents persuadés de l'importance des premières expériences de leur enfant mais aussi pour les assistantes maternelles. Elle poursuit dans une approche psychologique dans laquelle les assistantes maternelles pourront étoffer leur connaissance du jeune enfant en particulier sur l'univers émotionnel des bébés, l'attachement et la séparation. De leur côté, les parents pourront y trouver des réponses aux questions qui les poussent parfois à leur préférer d'autres modes d'accueil. Il semble qu'on se trouve bien là au cœur du problème de la reconnaissance de la profession, qui passe par la construction d'une véritable professionnalité (comme ensemble de savoirs et de compétences) dont on peut se demander si elle peut être garantie par la procédure d'agrément et les dispositifs de formation.

Alors qu'à l'école comme dans les autres modes d'accueil, la notion de coéducation peut être perçue par les professionnels comme une sorte d'atteinte à leur légitimité, le choix d'une assistante maternelle doit forcément se concrétiser par un accord des deux parties qui passe par une négociation. Si cette négociation ne doit pas oublier les questions pratiques concernant les horaires et le salaire, les enjeux n'en dépassent pas moins le cadre d'une relation employeur-employé, compte tenu de la nature du service. C'est peut-être dans ces moments que se joue la reconnaissance professionnelle de l'assistante maternelle, lorsqu'elle peut mettre en mots ses conceptions éducatives et montrer qu'au-delà des qualités qu'on attend d'elle, elle peut aussi posséder des compétences.

En conclusion, on veut bien accepter la démonstration de Catherine Sellenet, qui nous décrit la professionnalisation des « nounous ». Mais il est rassurant de lire que 43 % de celles-ci renvoient les enfants qu'elles ont un jour reçus chez elles. On peut se demander si autant de petits retourneront visiter les structures collectives qui les ont accueillis et on ne peut que souhaiter que cette profession puisse encore se préserver de certains excès de rationalisation qui risqueraient de la dénaturer. C'est peut-être pour y échapper que certains parents préféreront confier leur enfant à une assistante maternelle. Car, comme le souligne l'auteur, alors que leur professionnalisation les

met en concurrence avec d'autres professionnels, les parents pourront y trouver le confort de ne pas avoir à répondre d'une implication parentale que l'on exige d'eux dans certaines structures collectives.

Éric LESUR
Université de Lille III (Proféor)

YELNICK Catherine (2005). *Face au groupe-classe. Discours de professeurs*, Paris : L'Harmattan, 289 p.

L'ouvrage, version remaniée d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'université de Paris X, se propose d'analyser la manière dont la question du groupe intervient dans l'expérience enseignante, à la lumière d'une double constatation : elle est un « chaînon manquant », un aspect peu abordé en formation mais également une dimension plutôt impensée, refoulée du métier ; elle est pourtant structurante, car l'enseignant travaille à l'articulation de plusieurs groupes : le groupe-classe, plus ou moins monolithique suivant les options pédagogiques de l'enseignant et les groupes d'adultes de l'établissement, plus ou moins constitués en équipes de travail.

Catherine Yelnick met en œuvre sa réflexion au travers d'une approche clinique d'inspiration psychanalytique, au travers d'entretiens non directifs réalisés en 2001 et 2002. Elle explore le rapport au groupe tel qu'il est vécu dans l'expérience professionnelle d'une part, mais aussi en le resituant dans une trajectoire personnelle où chaque enseignant a connu d'autres groupes, dans le passé : famille et groupes d'amis, et en fréquente encore au présent : famille et amis toujours bien sûr, mais aussi diverses associations ou réseaux de sociabilité.

Elle commence d'abord par s'appliquer à elle-même son interrogation, en restituant brièvement son itinéraire personnel face aux groupes, marqué par des colonies de vacances, une expérience scolaire en partie sous le signe de l'ennui, puis l'action dans des réseaux professionnels comme l'AROEVEN ou la MAFPEN. Son expérience de formatrice en IUFM l'amène progressivement à observer le comportement des enseignants et à construire sa problématique à partir de ce qui en transparait : de fortes émotions, positives ou négatives, face au groupe-classe.

Dix portraits d'enseignants de collège et de lycée se succèdent ensuite, lancés par une invitation à s'exprimer autour du mot « groupe », et développant librement, non seulement des réflexions strictement centrées sur ce sujet, mais aussi, ce qui est dit, en partant de ce thème, des représentations et réalités du métier. La première partie de chaque portrait restitue l'essentiel de chaque entretien ; la deuxième partie est plus heuristique, soulignant les contradictions et lignes de force possibles de chaque

entretien. Tous les portraits sont intéressants, dans la diversité des individus et d'un matériel forcément disparate : certains enseignants ne s'expriment pas sur leur vie privée ou ne font pas forcément un lien étroit avec leur vie professionnelle ; leur parole est plus ou moins aisée, ou dérangée par la consigne même de l'entretien, elle privilégie parfois les groupes d'élèves et parfois les groupes d'adultes.

Les enseignants adoptent différentes postures : volonté de maîtrise totale de la classe conçue comme une unité, à l'instar de Gérard, qui exclut presque toute expression des élèves, attention et utilisation des différents phénomènes de groupes dans la gestion de la classe, comme Françoise, qui les dit « porteurs » ou Corinne qui aime les fédérer en focalisant les regards, rejet du groupe comme Michel dont la définition idéale et érotisée, forgée à l'adolescence, le pousse à en faire un déni agressif dans son vécu professionnel. Presque tous les enseignants ont vécu des émotions négatives fortes face aux groupes dans l'exercice de leur métier : peur de l'agression, de la « masse », de la « meute » et du chaos ou de leur puissance d'exclusion ou d'annihilation de l'individu. Certaines de ces expériences s'enracinent dans des épisodes très personnels : exclusion de parti, comme Monique, ou au contraire admiration forte d'un leader dans le groupe adolescent comme Antoine. Ali se sent exclu du groupe de ses collègues, au motif qu'il a pris des responsabilités dans l'établissement sans être aussi qualifié qu'eux ; Laurène se sent au contraire intégrée à un groupe de jeunes enseignants, même si elle éprouve la difficulté de travailler en équipes.

Le livre se conclut sur deux chapitres de synthèse. L'un revient sur les enjeux narcissiques de la relation au groupe dans la classe, et sur les menaces qu'il fait peser sur l'idéal de maîtrise du professeur, qui peut être aussi tenté de neutraliser ses propres affects négatifs en les projetant sur les élèves. L'autorité est ainsi teintée d'ambivalence : pourtant nécessaire pour canaliser le groupe, elle risque aussi de transformer l'enseignant en « mauvais objet », indigne d'amour. L'autre resitue l'expérience enseignante sur la longue durée et dans le contexte institutionnel de l'école française, très longtemps structurellement méfiante face aux groupes, au nom d'une conception rationaliste et individualiste de l'enseignement.

Cette synthèse assez rapide laisse un peu le lecteur sur sa faim. La richesse des portraits individuels laissait supposer d'une certaine manière que soient possibles des lectures croisées plus approfondies et précises sur tous les thèmes abordés : incidences pédagogiques de la posture psychique face au groupe, congruences et dissonances des rapports aux groupes d'adultes et d'élèves, traces plus ou moins fortes du passé dans le vécu professionnel actuel, manières de les gérer. On aurait souhaité avoir aussi quelques pistes ou chantiers spécifiques pour la formation des enseignants, puisque telle était aussi la motivation initiale de la recherche, même si l'on comprend bien qu'elle s'inscrit dans l'ensemble de la réflexion développée à Paris X sur les pratiques enseignantes, comme le dit en préface Claudine Blanchard-Laville.

Mais ces réserves sont presque des éloges, dans la mesure où elles en appellent à des compléments d'information après un texte intéressant, bien écrit et accessible, même pour un lecteur non-spécialiste de cette approche.

Anne BARRÈRE
Université de Lille III (Proféor)

NOUS AVONS REÇU

BISSENETTE Stève, RICHARD Mario, GAUTHIER Clermont (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*, Québec: Les presses de l'Université Laval, 163 p.

BELISLE Rachel, BOURDON Sylvain (dir.) (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec: Les presses de l'Université Laval, 246 p.

CRINDAL Alain, OUVRIER-BONNAZ Régis (2006). *La découverte professionnelle: guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs*, Paris: Delagrave, 160 p.

DENANTES Jacques (2006). *Les universités françaises et la formation continue (1968-2002)*, Paris: L'Harmattan, 240 p.

DE PERETTI André, MULLER François (2006). *Contes et fables pour l'enseignant moderne. Approches analogiques en pédagogie*, Paris: Hachette, 223 p.

GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie (2006). *Apprendre à lire à l'école: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris: Retz, 80 p.

HASNI Abdelkrim, LENOIR Yves, LEBEAUME Joël (2006). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire: dans le contexte des réformes par compétences*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 265 p.

JEFFREY Denis, SUN Fu (2006). *Enseignants dans la violence*, Québec: Les presses de l'Université Laval, 248 p.

JOLIBERT Josette, SRAÏKI Christine et al. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes (cycles 2 et 3)*, Paris: Hachette Éducation, 302 p.

RIOPEL Marie-Claude (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Québec: Les presses de l'Université Laval, 206 p.

TARTAR Goddet Édith (2006). *Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire*, Paris: Retz, 254 p.

UBALDI Jean-Luc (dir.) (2006). *Débuter dans l'enseignement* (préface de François Bégaudeau), Paris: ESF éditeur, 304 p.

TRAINING TRAINERS OF ADULTS: A HISTORICAL APPROACH

Antoine PROST – Landmarks for a history of the training of adults (1920-1980)

Bringing out the main lines of such a complex history is an ambitious project in itself. The field of the training of adults has first developed, I think, on the sidelines of the Education nationale, if not against it. The Education nationale attempted to take hegemonic control of it but it failed and the training of adults developed as an autonomous and fragmented field, with different sectors each of which claim their originality.

Jean-François NALLET and Pierre CASPAR – Two models of the training of trainers at the turn of the 1971 law: the “professional” model and the “general” model

This paper takes up again the testimonies of two actors on the contrasting experiences of two institutions. The first one recalls what we call here the “professional” model of training of trainers which is built on the transmission of professional gestures; it relies on the professional experience of trainers and makes it possible to meet the needs of skilled staff rapidly. The second one dwells on what was called the “general” model, in this case, the aim is to prompt self-education among the staff of a large company, starting from an analysis of needs. The intervention then focuses almost solely on the pedagogical training of occasional trainers and aims to introduce a change procedure in the working world.

Bernadette AUMONT – The key directions of the training of « training leaders » at the Cepreg (1958-1975)

In 1958, six militants from the movement *La Vie Nouvelle* (the new life) who were aware of the urgent demand for training leaders within numerous institutions, decided to create the Pedagogical Centre of Group Leaders (the Cepreg) as a non-profit association and to set up a training cycle on a voluntary basis. The Cepreg turned into a professional association in 1963. The training resolutely deviated from traditional teaching and favoured personal development, active educational methods and group techniques. It integrated the new contributions of Social Sciences in many of the training sessions or courses. The Cepreg, which had been self-managed since 1971, stopped functioning in 1979.

Michel DUMAS – The training of in-service training leaders of Education nationale (1971-1975) : between effective instrumentation and resistance to frustration

In September 1971, the Education nationale recruited the first teachers in charge of exercising the functions of in-service training leaders. Caught in a double bind logic (developing the in-service training activity while making pre-service training evolve without destabilizing the existing system), these actors were proposed a training taking place in permanent tension between the goal of ensuring an effective instrumentation suitable for the assigned tasks, and the need to develop a strong resistance to frustration indispensable to any agent of change.

Michaël ATTALI and Jean SAINT-MARTIN – In-service professional training: a reflection of the institutional distortions in Physical Training since 1981

Since its return to the Ministry of Education nationale in 1981, Physical Training has first and foremost been perceived in its interdisciplinary dimensions. Through an analysis of the organization and contents proposed within the context of in-service professional training sessions, (in an Academic Training Plan called PAF), we specify the priorities favoured by the community of Physical Training teachers. A study of the training offer of the Grenoble Académie, reveals that the questions that are linked with Physical training as a subject prevail over official recommendations. While school reforms have been pursuing the re-engineering of Physical Training for a quarter of a century, we shall examine the relevance of this distortion and its professional consequences.

Catherine BLAYA, Alain BAUDRIT – Mentoring student teachers: between necessity and feasibility?

This study, led among student teachers, explores the situations they find challenging and/or violent and analyses their suggestions in terms of support at the beginning of their teaching career. The results show evidence of the participants' feeling of isolation in the face of difficulties and their wish for support by more experienced mentors. Anglo-Saxon countries have been forerunners in the mentoring of newly appointed teachers. We therefore consider the possibility of adapting a similar system to the French educational context.

FORMACIÓN DE FORMADORES DE ADULTOS: ENFOQUE HISTÓRICO

Antoine PROST – **Hitos para una historia de la formación de los adultos (1920-1980)**

Poner de manifiesto los grandes ejes de una historia tan compleja es ya un proyecto ambicioso. El campo de la formación de los adultos se constituyó primero, me parece a mí, al margen de la Educación nacional, si no fue en contra de ella. La Educación nacional (EN) intentó tomarle el control hegemónico, pero fracasó y la formación de los adultos se ha constituido como ámbito autónomo y estallado, con sectores que reivindican cada uno su originalidad.

Jean-François NALLET, Pierre CASPAR – **Dos modelos de la formación de formadores a la vuelta de la ley de 1971 : el modelo «profesional» y el modelo «generalista»**

Este artículo vuelve a examinar los testimonios de dos actores sobre las experiencias contrastadas de dos instituciones. El primero describe lo que aquí llamamos el modelo «profesional» de formación de formador que, construido alrededor de la transmisión de gestos profesionales, se apoya sobre la experiencia profesional de los formadores y permite contestar rápidamente a necesidades en personal calificado. El segundo se interesa por lo que llamamos el modelo «generalista», aquí se trata, a partir de un análisis de las necesidades, de suscitar una autoeducación en el seno del personal de una gran empresa. La intervención trata entonces casi exclusivamente de la formación pedagógica de formadores ocasionales y tiende a introducir un proceso de cambio en el universo del trabajo.

139

Bernadette AUMONT – **Las orientaciones claves de la formación « animadores de formación » en el Cepreg (1958-1975)**

En 1958, concientes de la necesidad urgente de animadores de formación dentro de numerosos organismos, seis militantes del movimiento *La Vie Nouvelle* decidieron crear el Centro pedagógico de responsables de grupos (el Cepreg), asociación 1901, y organizar como voluntarios un ciclo de formación. El Cepreg se transformó en asociación profesional en 1963. La formación dada se apartó decididamente de la enseñanza tradicional, y privilegió el desarrollo personal, la pedagogía activa, las técnicas de grupos. Integró las aportaciones nuevas de las ciencias humanas en numerosas sesiones y ciclos. En autogestión desde 1971, el Cepreg dejó de funcionar en 1979.

Michel DUMAS – La formación de los animadores de formación continua de la Educación nacional (1971-1975): entre instrumentación eficaz y resistencia a la frustración

La Educación nacional contrata, en septiembre de 1971, a los primeros docentes encargados de ejercer las funciones de animador de formación continua. Instalados en una lógica de doble obligación (desarrollar la actividad de formación continua y hacer evolucionar la formación inicial sin desestabilizar el sistema existente), estos actores se ven proponer una formación inscrita en una tensión permanente entre el objetivo de asegurar una «instrumentación eficaz» propia a las tareas dadas y la necesidad de desarrollar una sólida «resistencia a la frustración» indispensable a cualquier agente de cambio.

Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN – La formación profesional continua: reflejo de las distorsiones institucionales de la EPS desde 1981

Desde su reintegración en el ministerio de la Educación nacional en 1981, la EPS se percibe ante todo en sus dimensiones transdisciplinarias. A través de un análisis de la organización y de los contenidos propuestos en el marco de los cursillos de formaciones profesionales continuas (plan académico de formación, PAF), se trata de precisar las prioridades privilegiadas por la comunidad de los docentes de EPS. Apoyándose en la oferta de formación de la academia de Grenoble, resulta que las cuestiones disciplinarias pueden más que las recomendaciones institucionales. Cuando, desde hace veinticinco años, las reformas de la escuela prosiguen la reconfiguración de la EPS, será cuestión de interrogar la pertinencia de esta distorsión y sus consecuencias profesionales.

Catherine BLAYA, Alain BAUDRIT – El mentorado de los docentes al principio de su carrera: ¿entre necesidad y factibilidad?

Este estudio llevado a cabo con docentes cursillistas explora cuáles son las situaciones que piensan ser difíciles y/o violentas y analiza sus sugerencias en términos de acompañamiento al principio de su carrera. Los resultados reflejan el sentimiento de aislamiento de los encuestados frente a las dificultades encontradas y su deseo de un acompañamiento al principio de la carrera por colegas más experimentados. Los países anglosajones son precursores en el mentorado de los docentes principiantes. Por lo tanto interrogamos la posibilidad de una adaptación de un sistema semejante al contexto francés.

AUSBILDUNG VON ERWACHSENENAUSBILDERN: EINE HISTORISCHE VORGEHENSWEISE

Alain PROST – **Anhaltspunkte für eine Geschichte der Erwachsenenbildung (1920-1980)**

Es ist bereits ein ehrgeiziges Projekt, die Grundtendenzen einer dermaßen komplexen Geschichte herauszuarbeiten. Mir scheint, dass das Feld der Erwachsenenbildung sich zuerst weitab vom Schul- und Hochschulwesen - wenn nicht dagegen- gebildet hat. Das Schul- und Hochschulwesen (EN) hat versucht, die hegemonische Kontrolle darüber zu nehmen aber es ist gescheitert und die Erwachsenenbildung hat sich auf autonomem und verteiltem Gebiet mit Bereichen, die jeweils ihre Originalität fordern, gebildet.

Jean-François NALLET, Pierre CASPAR – **Zwei Modelle der Ausbildung von Ausbildern an der Wende des Gesetzes von 1971: das "professionelle" Modell und das "generalisierte Modell"**

Dieser Artikel nimmt die Aussagen von zwei Akteuren über die kontrastreichen Erfahrungen von zwei Institutionen wieder auf. Die erste beschreibt, was man hier das "professionelle" Modell der Ausbildung von Ausbildern genannt hat, das von dem Übermitteln von beruflichen Tätigkeiten ausgeht, sich also dabei auf die Berufserfahrung der Ausbilder stützt und erlaubt, dem Bedarf an qualifiziertem Personal schnell abzuhelfen. Die zweite interessiert sich dafür, was man das "generalisierte" Modell genannt hat. Ausgehend von einer Analyse des Bedarfs geht es hier darum, eine Autoerziehung beim Personal eines großen Unternehmens hervorzurufen. Die Intervention betrifft dann fast ausschließlich die pädagogische Ausbildung gelegentlicher Ausbilder und zielt darauf ab, die Arbeitswelt zu verändern.

141

Bernadette AUMONT – **Die Hauptzielsetzungen der Ausbildung von "Fortbildungsleitern" am Cepreg (1958-1975)**

1958 beschlossen sechs Mitglieder der Bewegung "La Vie Nouvelle", die sich des dringenden Wunsches nach Fortbildungsleitern bei zahlreichen Instituten bewusst waren, das pädagogische Zentrum von Gruppenleitern (Cepreg), einen nichtwirtschaftlichen Verein, zu gründen und unentgeltlich einen Ausbildungskurs zu schaffen. 1963 wurde das Cepreg eine Berufsorganisation. Die hier erteilte Ausbildung entfernte sich entschlossen vom traditionellen Unterricht und bevorzugte die persönliche Entwicklung, die aktive Pädagogik, die Gruppentechniken. Sie integrierte die neuen Beiträge der Humanwissenschaften in viele Sitzungen und Lehrgänge. In Selbstverwaltung seit 1971 hörte das Cepreg 1979 auf.

Michel DUMAS – Die Ausbildung von Fortbildungsleitern des Schul- und Hochschulwesens (1971-1975): zwischen wirksamer Instrumentation und Widerstand gegen die Frustration

Im September 1971 stellt das Schul- und Hochschulwesen die ersten Lehrer ein, die beauftragt werden, als Fortbildungsleiter zu arbeiten. Da sie vor einem doppelten Zwang stehen, (sie sollen zugleich die Fortbildung fördern und die Erstausbildung entwickeln, ohne das bestehende System zu destabilisieren) wird diesen Akteuren eine Ausbildung angeboten. Diese geschieht in einer ständigen Spannung zwischen dem Ziel, eine "wirksame, den zugewiesenen Aufgaben eigene Instrumentation" zu sichern und der Notwendigkeit, einen starken, jedem Änderungselement unentbehrlichen "Widerstand gegen die Frustration" zu entwickeln.

Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN – Die berufliche Fortbildung: Abbild der institutionellen Diskrepanzen im Sportunterricht seit 1981

Seitdem der Sportunterricht 1981 wieder ins Ministerium des Schul- und Hochschulwesens aufgenommen wurde, wird er in seinen transdisziplinären Dimensionen wahrgenommen. Durch eine Analyse der Organisation und der Inhalte, die im Rahmen der Ausbildungslehrgänge (akademischer Bildungsplan: PAF) vorgeschlagen wurden, geht es darum, die von den Sportlehrern gesetzten Prioritäten zu definieren. Anhand des Ausbildungsangebots der Akademie von Grenoble, zeigt es sich, dass die fachgemäßen Fragen den Vorrang vor den institutionellen Empfehlungen haben. Während seit 25 Jahren die Schulreformen den Sportunterricht weiter gestaltet, geht es jetzt darum, die Stichhaltigkeit dieser Diskrepanz und ihre beruflichen Folgen zu analysieren.

Catherine BLAYA, Alain BAUDRIT – Das Mentorat der Lehrer zu Beginn ihrer Karriere: zwischen Notwendigkeit und Durchführbarkeit?

142

Diese Untersuchung, die bei Referendaren durchgeführt wurde, studiert, welche Situationen sie schwierig und/ oder gewalttätig finden und analysiert ihre Vorschläge, was die Begleitung zu Beginn ihrer Karriere betrifft. Die Ergebnisse zeigen das Einsamkeitsgefühl der befragten Personen den aufgetretenen Schwierigkeiten gegenüber und den Wunsch danach, zu Beginn ihrer Karriere von erfahreneren Kollegen begleitet zu werden. Die angelsächsischen Länder sind Vorläufer, was das Mentorat der angehenden Lehrer betrifft. Wir analysieren also die Möglichkeit, dem französischen Erziehungswesen ein ähnliches System anzupassen.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

.....

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : ☐ oui ☐ non

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	36,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	34,84 € TTC
Guyane + Tom	34,12 € TTC
Étranger	42,00 € TTC
Le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	15,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE
recherches en éducation

3 numéros par an

+ 4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) groupé(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : ☐ oui ☐ non

Tarif abonnement groupé <i>Recherche et formation</i> + RFP 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	79,20 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	76,65 € TTC
Guyane + Tom	75,07 € TTC
Étranger	93,60 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence: décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

Numéro(s) commandé(s)

..... numéro(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : ☐ oui ☐ non

Vente en ligne au numéro sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	15,00 € TTC

Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

