

Université LUMIERE - LYON II
I.S.P.E.F.

CONTRADICTIONS SOCIALES ET FORMATION

Par

Hugues LENOIR

Thèse de doctorat sous la direction de **Philippe MEIRIEU**

1998

Table des matières

INTRODUCTION .	1
La formation entre rupture et suture .	2
Problématique et hypothèse .	3
Approche historique .	4
L'inflexion de 1848 . .	5
Approche contemporaine .	7
Le retournement des années 80 .	9
Présentation des matériaux .	12
Parcours .	13
PREMIERE PARTIE CONTRADICTIONS SOCIALES ET FORMATION : ENTRE LOGIQUE DE PRODUCTION DES QUALIFICATIONS ET PROMOTION SOCIALE .	15
Les actifs et la formation ⁴⁰ .	17
Les chefs d'entreprise et la formation ⁴⁸ .	21
Le campus nouveau est arrivé ⁵⁰ . .	24
Historique . .	24
Un campus intégré .	25
Fonctionnement et finalités .	26
Commentaires et analyses .	28
Que conclure à ce jour ? . .	30
L'Odyssée formative⁵⁹ . .	30
Un multipartenariat pédagogique .	31

⁴⁰ Ce texte a paru dans *l'Année de la formation 1987*, Paris, Païdeia, 1988, pp. 61-64, sous le titre *A propos d'un sondage, les actifs et la formation*.

⁴⁸ Ce texte a paru sous ce titre dans *l'Année de la formation 1987*, Paris, Païdeia, 1988, pp. 235-238.

⁵⁰ Ce texte a été publié dans *l'Année de la formation 1991*, Paris, Païdeia, 1991, pp. 273-280.

⁵⁹ Ce texte rédigé avec Monique Léonhardt (Lyon II) a été publié dans *l'Année de la formation 1991*, Paris, Païdeia, 1991, pp. 281-289.

Un dispositif participatif .	32
En route pour l'haque .	34
Les leçons d'Ulyce .	37
L'organisation qualifiante⁷³ .	40
Une nécessaire mutation profonde des organisations .	41
A quand de nouvelles innovations pédagogiques ? .	42
Fonction publique et formation, approche comparative⁷⁸ . .	42
Fonction publique : contexte et enjeux de la formation .	43
Droit des fonctionnaires et droit des salariés . .	48
Le plan de formation .	49
Le congé de formation professionnelle et le congé individuel de formation .	53
Une convergence des droits . .	57
Une convergence réaffirmée mais déjà en question .	58
La formation : quel outil de modernisation pour quelle fonction publique ?¹⁶⁶ .	60
Fonction publique : contexte et enjeux de la formation .	61
Droit des fonctionnaires .	67
Le plan de formation .	68
Le congé de formation professionnelle . .	70
La formation : quel avenir et quel usage social ? . .	72
Nouveaux usages et transformation de l'offre de formation²³⁷ . .	73
Première étape . .	75
Deuxième étape .	77
Troisième étape .	78

⁷³ Sous ce titre seront présentées deux brèves contributions publiées dans la rubrique *Innovation* de la *Lettre de la formation* dont nous avons la responsabilité. Il s'agit de : *De l'organisation qualifiante à l'organisation qualifiée*, n° 90, 14 décembre 1992, et de *L'Entreprise formatrice : une notion anciennement nouvelle*, n° 108, 10 mai 1993.

⁷⁸ Ce texte a été publié dans *Actualité de la formation permanente*, n° 140, janvier-février 1996, pp. 15-22 et dans *Fonction publique et formation continue en Europe*, sous la direction de Gérard Ignasse, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 117 à 143.

¹⁶⁶ Ce texte a paru dans *Education permanente*, n° 130, 1997-1, pp. 131-141.

²³⁷ Ce texte a été publié, enrichi de la contribution d'André Legrand, sous ce titre in *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*, Marseille, CEREQ, 1996, pp. 69-85.

Quatrième étape . .	78
Cinquième étape .	79
Conclusion . .	80
DEUXIEME PARTIE CONTRADICTIONS "THEORIE-PRATIQUE" AU COEUR DE LA FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE . .	83
La formation continue à l'Université face au défi qualité ²³⁹ . .	84
La démarche qualité au centre d'éducation permanente de l'université Paris X ²⁴⁸ .	91
La démarche ²⁵¹ . .	92
Conclusion . .	101
Formation continue supérieure et qualité ²⁶¹ . .	102
Les principes de la qualité .	104
La démarche et les résultats de l'étude . .	105
Les préconisations et les actions à engager .	110
Réflexions sur la qualité .	112
Conclusion . .	114
La qualité sera l'oeuvre des acteurs eux-mêmes ou les chemins périlleux de la qualité ²⁹⁵ . .	115
L'appel d'offres sur la qualité en formation .	116
Remarques et commentaires .	119
Taylor rattrape les formateurs .	123
Et pour conclure .	125
Enseignement supérieur, formation continue et développement ³²⁹ .	126
Interculturel et formation continue supérieure ³³¹ . .	130

²³⁹ Ce texte a été publié dans *le Journal de la formation continue et l'EAO*, 1993, n° 269.

²⁴⁸ Ce texte est celui d'une communication préparée pour le colloque sur la "Qualité totale en formation", Paris, janvier 1994. Il est une valorisation de la recherche engagée sur ce thème.

²⁵¹ Cette démarche a été mise au point conjointement par R. Silvera et l'auteur.

²⁶¹ Ce texte a paru dans *Flash formation continue*, n° 425, 15 mai 1996, pp. 9-16.

²⁹⁵ Cet article a paru in *Education permanente*, n° 131/1997-2 (supp. EN).

³²⁹ Ce texte a été publié dans *Actualité de la formation permanente*, n° 132, sep.-oct. 1994, pp. 23-25.

Le CEP et l'interculturel . . .	131
Le CEP entre deux cultures . . .	133
Le CEP, acteur de l'interculturel . . .	134
Conclusion . . .	135
La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur ³³⁸ . . .	136
La reconnaissance et la validation des acquis . . .	138
Le décret de 1985 et la loi de 1992 . . .	139
Les enjeux . . .	142
Etude de cas . . .	146
Conclusion de la deuxième partie . . .	149
TROISIEME PARTIE PEDAGOGIE, NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES, INGENIERIE ET CONTRADICTIONS A L'OUVRAGE . . .	151
Pédagogie des adultes ³⁶³ . . .	152
Pédagogie ou andragogie ? . . .	153
Partir de l'apprenant . . .	155
Les conditions de l'apprentissage . . .	157
Rôle, statut, fonction du formateur . . .	160
Méthodes et critiques de la méthode . . .	162
Education des adultes et communication . . .	165
Choix de méthodes et d'outils . . .	166
Réflexion sur les effets du multimédia sur l'ingénierie de formation ⁴¹⁴ . . .	172
Les effets du multimédia sur l'ingénierie politique . . .	173
Les effets sur l'ingénierie de projet . . .	175

³³¹ Ce texte a paru dans *l'Interculturel et la formation*, Nanterre, Publidix, 1994, pp. 71-78 et repris dans *Actualité de la formation permanente* n° 132, septembre-octobre 1994, pp. 25-27.

³³⁸ Ce travail a été publié in *l'Avenir de la formation professionnelle universitaire continue*, Paris, Païdeia, 1993, pp. 31-41 et, enrichi d'un cas, dans *Actualité de la formation permanente*, n° 141, mars-avril 1996, pp. 58-65.

³⁶³ Ce texte a été publié dans la version présentée ici dans la revue *Savoirs, Education, Formation*, n° 4, octobre-décembre 1995, pp. 633-658, et dans une version abrégée dans le *Guide des méthodes et des outils en formation* (dir. E. Marc et J. Garcia-Locquemeux) sous le titre : *les Principes et les Méthodes de la pédagogie des adultes ou andragogie*, Paris, Retz, 1995, pp. 25-38.

⁴¹⁴ Ce texte a paru in *Actualité de la formation permanente*, n° 138, septembre-octobre 1995, pp. 6-10.

Les effets sur l'ingénierie pédagogique .	177
Conclusion . .	180
Effets de l'utilisation de micro-ordinateurs sur un dispositif de formation ⁴³⁰ .	180
Le contexte . .	181
Le public de la formation .	181
Les résultats . .	182
Conclusion . .	186
Multimédia : mythe ou réalité ⁴³⁴ . .	187
Définition et enjeux .	188
Effets sur les pratiques et les acteurs . . .	189
Des questions demeurent . .	190
Une formation dans le secteur du transport public : mesure d'effets et effet de la mesure ⁴³⁷ .	191
La mesure des effets . .	195
Effet-compétences . .	197
Effet-réseau . .	198
Effet-employabilité . .	198
Effet et enjeux pour les collectivités .	199
Le tutorat et ses effets ⁴⁴⁴ .	200
Tuteur et alternance .	200
Tutorat et effets sur l'organisation .	202
Tutorat et effets sur le tuteur .	203
Tutorat et effets sur l'apprenant . .	204

⁴³⁰ Le résultat de cette recherche a paru dans les *Actes du congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Nanterre, 1996, pp. 264-267.

⁴³⁴ Ce texte a été publié in *Réalité et Recherche* (ANFH), n° 33, juin 1997.

⁴³⁷ Ce texte, rédigé avec J.-F. Pin, a été publié dans *Actualité de la formation permanente*, n° 107, juillet-août 1990, pp. 6-10. Il est le résultat d'une recherche conduite pour le compte de la Délégation à la recherche et au développement du CNFPT dirigé par J.-F. Pin. Il a été repris et enrichi dans les Actes des deuxièmes rencontres internationales du réseau Recherche en éducation et formation, Liège, 1991.

⁴⁴⁴ Paru dans *Flash formation continue*, n° 444, 1^{er} mai 1997, pp. 13-16, cet article est la continuité de textes sur les tuteurs publiés dans la revue *Eduction et Société*, n° 4, 1983 et dans *les Cahiers pédagogiques*, n° 260, 1988.

Conclusion . .	206
L'avenir radieux de l'ingénierie ⁴⁶² .	206
Lire les pratiques d'ingénierie .	208
Ingénierie et identité .	211
L'avenir radieux .	214
Conclusion de la troisième partie .	214
QUATRIEME PARTIE PROFESSIONNALISATION, FORMATION DE FORMATEURS ET CONTRADICTIONS SOCIALES .	217
La convention collective : où en est-on ? ⁴⁸⁵ . .	218
Genèse et stratégie d'un titre : le DESS cadres pédagogiques de la formation ⁴⁹¹ .	220
Les origines .	221
Une stratégie de spécialisation .	223
Conclusion . .	225
Formation de formateurs : évaluation et qualité ⁵⁰⁰ .	225
Politique de formation et métier de formateur ⁵²⁹ .	235
Les années 70 .	236
Les années 80 .	237
Les années 90 .	239
Les années 95 .	241
Parcours de formateur ⁵³⁸ .	242
L'apprentissage .	243

⁴⁶² Cet article est à paraître in *Analyser les pratiques professionnelles* (coord. par Blanchard-Laville C. et Fablet D.), Paris, L'Harmattan, 1998.

⁴⁸⁵ Ce texte a été publié dans *l'Année de la formation 1989*, Paris, Païdeia, 1989, pp. 149-151, sous un pseudonyme en raison du thème et de la période. Si j'ai choisi celui de Pakin, c'est en hommage au grand écrivain chinois Pa Kin.

⁴⁹¹ Ce texte a été publié dans les Actes du colloque des 4^{es} rencontres des responsables de formation de formateurs diplômantes, université Rennes II, mai 1991.

⁵⁰⁰ Ce texte est la version enrichie d'une contribution faite lors des 5es rencontres des responsables de formations de formateurs diplômantes, université d'Aix-Marseille, septembre 1992. Il a été publié sous cette forme dans *Actualité de la formation permanente*, n° 134, janvier-février 1995, pp. 12-16.

⁵²⁹ Ce texte a paru in *Flash formation continue*, n° 398, 1^{er} février 1995, pp. 12-16.

⁵³⁸ Cet aperçu biographique a été publié dans *Perspectives documentaires en éducation*, n° 39, 1996, pp. 23-37.

Rencontres et professionnalisation . .	245
Savoir et rapport au savoir . .	248
Conclure provisoirement et poursuivre .	252
Ethique et formation⁵⁴⁸ .	253
Ethique, morale et déontologie .	254
Origine du questionnement éthique .	255
La question de l'éthique dans la formation . .	258
Ethique et identité de formateur . .	259
Nécessité et urgence éthiques . .	261
Ethique et pratique de la formation .	263
Conclusion . .	264
Conclusion de la quatrième partie .	265
CONCLUSION GENERALE .	265
BIBLIOGRAPHIE⁶⁰⁶ .	271
ORGANISATION ET FORMATION .	271
FONCTION PUBLIQUE ET FORMATION .	272
QUALITE ET FORMATION . .	273
VALIDATION DES ACQUIS ET FORMATION .	273
EDUCATION DES ADULTES . .	274
FORMATION ET NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES . .	276
FORMATION DE FORMATEURS, TUTORAT ET ALTERNANCE . .	277
INGENIERIE DE LA FORMATION .	277
ETHIQUE ET FORMATION .	278
HORS CHAMP .	279

⁵⁴⁸ Cette approche théorique est parue dans Actualité de la formation permanente, n° 150, octobre-novembre 1997. Elle fait suite à une recherche que j'ai animée avec Paul Dupouey et alii, auprès de soixante-dix professionnels de la formation en 1996.

⁶⁰⁶ Cette bibliographie ne reprend que les ouvrages et articles cités et/ou utilisés dans ce travail.

INTRODUCTION

Au XIX^e siècle, le mouvement d'industrialisation sans précédent qui se développe fait apparaître des tensions radicales de plus en plus fortes entre deux pôles de la société française : une bourgeoisie industrielle et d'affaires installée et une classe ouvrière en constitution. Les révoltes lyonnaises des années 1830, les journées de juin 1848 à Paris, les cent jours de la Commune et la semaine sanglante de 1871 sont des illustrations extrêmes de la fracture sociale qui, alors, ne cesse de s'élargir. Dans la même période s'organise la discussion sur l'instruction du peuple¹. Tous les discours y sont tenus, toutes les nuances de la pensée politique et sociale s'y entrecroisent et quelquefois s'y affrontent. Au coeur même du débat sur l'éducation se reflètent les jeux sociaux et leurs contradictions. La formation devient alors un puissant enjeu dans les projets d'organisation du social. Elle est, pour les uns un outil de moralisation et/ou de soumission, pour d'autres un ressort permettant d'organiser le consensus, pour d'autres encore un moyen irremplaçable d'émancipation.

Ainsi, dès la seconde moitié du XIX^e siècle, l'éducation des adultes apparaît au coeur d'un système d'enjeux souvent contradictoires qui, dans une première période, se renforcent et s'exacerbent, pour lentement au cours du XX^e siècle s'atténuer, mais sans jamais totalement disparaître. Elle devient par là-même, selon les idéologies qui la servent, et qui s'en servent, un espace social qui se structure peu à peu dans un double mouvement qui est à la fois rupture et suture.

¹ Allusion à une association fondée en 1831, dissoute en 1832 par le pouvoir, dont le nom était : Association pour l'instruction gratuite du peuple.

La formation entre rupture et suture

Rupture au sens étymologique du terme (du latin *rumpere*, rompre, briser), c'est-à-dire : "fait de se rompre, de se séparer brusquement en deux ou plusieurs parties, sous l'effet d'une force ou d'une poussée trop intense, d'un effort excessif ou trop prolongé ou d'un choc"². L'histoire de la formation est pleine de sismicité à l'oeuvre, de mouvements tectoniques au travail qui pourraient, sous la poussée des contradictions sociales, entraîner l'éclatement des consensus autour de l'éducation des adultes : le mouvement des chômeurs de décembre 1997 l'illustrera encore. Mais rupture aussi au sens plus nuancé "d'opposition ou d'une disparité soudaine et marquée entre les éléments d'une suite qui, jusqu'alors, étaient en accord ou en harmonie"³. Il ne s'agit plus, là, que d'un écart momentané de positions tel que le rapport de Virville en fut l'occasion, parmi les partenaires sociaux, lors de sa publication en 1996. Cette logique de rupture que porte en elle la formation prend donc, selon les contextes, un caractère plus ou moins accentué. Mais, que cette rupture soit radicale ou provisoire, la formation semble, en bien des lieux et des temps, une institution clivée en recherche d'équilibre toujours précaire et sans cesse menacé.

Suture au sens de "couture faite pour raccorder des tissus séparés par accident ou intervention chirurgicale"⁴. Car si l'éducation des adultes est un terrain de rapprochement d'intérêts divergents, ce rapprochement n'est pas toujours naturel et il ne s'opère pas sans volonté et sans artifice. Du liant lui est nécessaire pour exister. L'éducation des adultes, surtout du fait des usages sociaux qui lui sont dévolus, apparaît bien, en effet, comme un point de suture qui participe à une tentative de réduction de la contradiction sociale. Mais, du fait de n'être qu'un lieu de conjonction, elle demeure un espace interstitiel et fragile où peuvent resurgir, avec plus de facilité qu'ailleurs, les questions de toujours. Néanmoins, force est de constater que beaucoup lui octroient volontiers un rôle dans lequel se structure et se cristallise, concrètement et symboliquement, le jeu subtil de la conciliation. Elle soude et organise autour d'elle, même s'il demeure précaire, le consensus. La formation prend alors la fonction d'un "espace transitionnel" où des conceptions antagoniques du monde se rencontrent, s'associent, convergent, font oeuvre commune mais sans jamais renoncer pour toujours à la séparation. Le co-investissement formation, qui vise à réunir dans une même mesure l'effort de l'individu et de l'organisation, témoigne de cette fonction de rapprochement. Mais l'on constate que la reconnaissance de la qualification acquise dans ce cadre juridique, même si elle est prévue, n'est pas acquise, ce qui ne manque pas de mettre en question la qualité et la durabilité de la suture.

² *Grand Larousse universel*, Paris, Larousse, 1989, t. 14.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

Suture, enfin, au sens d'articulation fixe et "immobile caractérisée par deux surfaces articulaires réunies par du tissu fibreux"⁵, lorsque la formation et ses composantes s'engagent dans des phases de rigidification : par exemple, le passage de mesures conjoncturelles à des dispositifs structurels en matière de formation des jeunes en difficultés d'insertion ou des demandeurs d'emploi de longue durée.

Problématique et hypothèse

C'est à partir de matériaux accumulés sur une période de dix années (1988-1997) que nous tenterons de développer et de défendre ce travail de thèse. Les matériaux repris et retravaillés pour cette démonstration furent publiés dans plusieurs revues professionnelles spécialisées telles que *Actualité de la formation permanente*, *Savoir Education Formation*, *l'Année de la formation*, *Education permanente*...

Ils sont le résultat de recherches et de réflexions conduites sur plusieurs années et ils s'inscrivent dans un mouvement de compréhension des enjeux, des évolutions et des lignes de force qui se font jour dans ce secteur d'activité. Ils constituent un ensemble cohérent, une clé de lecture sur lesquels fonder une problématique permanente. Ils favorisent une lecture diachronique et un repérage du rôle de certains acteurs de la formation permanente. Ils permettent de resituer la formation dans une tension continue, et quelquefois contradictoire, entre développement des organisations et épanouissement des individus. Ils positionnent enfin la formation dans une problématique sociale plus large, en la situant au carrefour des évolutions de l'appareil de production de biens et de services, de la gestion des ressources humaines et de son utilisation comme outil de maintien de la paix sociale.

En d'autres termes, et afin de préciser la problématique dans laquelle nous nous inscrivons, nous nous interrogerons sur la finalité des politiques de formation, au travers de leurs fonctionnalités, et sur la contradiction fondamentale qui semble présider et accompagner la mise en place et le développement de l'éducation des adultes depuis son origine. A savoir, est-elle un outil de gestion destiné à gagner la bataille de l'industrialisation et à accompagner les modernisations successives dans le cadre d'un développement conjoint des hommes et des organisations, auquel cas la formation jouerait un rôle de suture dans le corps social ? Ou est-elle une machine à produire des individus dressés "pour la servitude, au mieux des intérêts et de la sécurité des classes supérieures"⁶ dont il s'agit de s'emparer pour en faire un levier d'émancipation sociale, auquel cas la formation aurait une fonction de rupture radicale.

Il va de soi qu'entre les deux termes de la contradiction, de nombreuses autres

⁵ *Le Petit Robert*, Paris, 1972.

⁶ Proudhon P.-J., *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, Les éditions de Monde libertaire, 1977, t. 2, p. 337. Le propos de Proudhon concerne, dans le texte, non pas la formation mais l'école. Nous utilisons cette citation car nous pensons que l'auteur, dans un autre contexte, aurait pu l'appliquer à l'éducation des adultes.

positions existent mais à notre sens elles n'obèrent pas la question fondamentale de l'usage social de la formation qui, selon les acteurs qui s'en revendiquent et la mettent en oeuvre, apparaît et ré-apparaît à toutes les époques. Ainsi, poser la question de l'usage de l'éducation des adultes entre suture et rupture nous semble, en cette année de refonte de la loi de juillet 1971, une manière de la remettre en perspective et de participer à une meilleure compréhension d'un fait de société que d'aucuns considèrent comme majeur et essentiel au développement des sociétés en cette aube du XXI^e siècle.

Nous formulons l'hypothèse que l'éducation des adultes est à la fois un instrument de cohésion et de dissociation sociale et que cette double fonctionnalité se retrouve à tous les niveaux et dans toutes les pratiques de formation mais à des échelles différentes et au service d'enjeux plus ou moins fondamentaux. En bref, que ce qui vaut en matière de "rupture et de suture" pour la formation des adultes en général, et dans le cadre du travail en particulier où la contradiction est la plus forte et la plus apparente, se retrouve aussi à l'Université où les discours et les pratiques de services communs de formation continue interrogent, inquiètent, divisent et rassemblent quelquefois la communauté universitaire. En suivant le même axe directeur, nous montrerons en quoi la réflexion sur la qualité, l'ingénierie de formation, les nouvelles technologies éducatives, voire sur l'éthique, possède à la fois des vertus fédératrices et provoque un effet de dissociation, mais qu'elle est aussi une occasion de questionner et de renouveler les pratiques. En bref, nous montrerons, malgré les discours unificateurs de surface, que quel que soit le contexte, son niveau d'exercice et ses enjeux, voire ses évolutions, craintes ou souhaitées, l'éducation des adultes et la chaîne d'activités qui s'y observe, se trouvent à la frontière de contradictions fortes, et peut-être irréductibles. Ces contradictions irréductibles, ces menaces de déchirures apparaissant alors comme l'une des constantes de la formation.

L'hypothèse qui sous-tend donc ce travail, et qui traverse l'ensemble des matériaux qui le constitue, est que la formation des adultes tout au long de son histoire s'inscrit dans une dialectique entre rupture et suture. Rupture parce qu'elle représente un levier d'émancipation sociale pour les travailleurs autant qu'un outil de domination pouvant accroître la fracture sociale. Suture parce qu'elle permet, suivant les contextes, l'exercice d'une forme de co-gestion organisée dans la perspective d'un consensus social conciliant les intérêts du travail et du capital.

Avant d'entamer la défense de notre thèse, mais sans toutefois vouloir refaire l'histoire de l'éducation des adultes que Noël Terrot a largement reconstituée⁷, il nous paraît opportun, à travers une approche historique, d'illustrer la permanence d'une tension dissociatrice en son sein et de rappeler en quels termes, au cours du XIX^e puis du XX^e siècle, ces discours et ces pratiques, faits de ruptures et de sutures, se sont peu à peu organisés.

Approche historique

⁷ Terrot N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983.

Cette dissociation s'observe dès la première moitié du XIX^e siècle, lorsque certains théoriciens sociaux affirment que l'industrialisation exige que le niveau de connaissances générales des producteurs s'élève. Ces nouveaux besoins en matière de formation ne seront pas sans conséquence sur les conditions de vie sociale et professionnelle des travailleurs. Le débat autour des fins de l'éducation des adultes est déjà posé : doit-elle servir prioritairement au développement des organisations ou à l'épanouissement, voire à l'émancipation, des individus.

Pour illustrer cette fissure "originelle", rappelons les points de vue de deux théoriciens dont les positions, tout au long du siècle, serviront de références. Saint-Simon proclame "que l'instruction est nécessaire à l'avènement de l'ère industrielle, il est favorable à l'instruction des milieux populaires. Pour cela, Saint-Simon souhaite que la masse des travailleurs bénéficie d'une formation professionnelle qui les rende capables de bien exécuter les travaux qui leur sont confiés. Mais cette formation ne se borne pas dans son esprit au seul apprentissage du métier. Dans ce but, et tout en affirmant son hostilité à l'enseignement traditionnel fondé sur les humanités classiques, il souhaite pour tous une culture générale de type scientifique faisant appel à des notions de géométrie, de physique, de chimie et d'hygiène"⁸ qu'il considère comme essentielle à la poursuite et au développement du mouvement d'industrialisation qui s'annonce.

De son côté, Pierre-Joseph Proudhon critique et condamne "une instruction élémentaire qui tend à enfermer le travailleur dans l'étroitesse de ses fonctions parcellaires... à donner à des inférieurs juste le degré de savoir que réclame une conscience obéissante. Cette condamnation de l'école officielle va conduire Proudhon à prôner une instruction s'appuyant sur le métier et s'étendant tout au long de la vie"⁹. D'une certaine manière Proudhon, déjà, s'inquiète d'une mission strictement adaptatrice de la formation que d'aucuns critiquent aujourd'hui et qui fait clairement partie des objectifs et de la définition de la formation tels qu'ils apparaissent au livre IX du Code du travail. Si, de leur côté, Guizot, Thiers et Duruy, comme le souligne Noël Terrot, n'oublie pas le rôle politique et social de l'éducation, si elle participe à "la nécessaire moralisation des masses"¹⁰ et au maintien de l'ordre moral, il est évident qu'elle est aussi pour eux un outil d'adaptation des travailleurs, souvent issus du milieu rural, à la culture et au mode de production et de soumission industrielles. En effet, "il faut fixer les masses à la machine plus encore peut-être que leur donner les moyens intellectuels de la servir"¹¹.

L'inflexion de 1848

Dans ce système de positions éclatées, selon les périodes et en fonction des tensions

⁸ Terrot N., *Histoire de l'éducation des adultes en France*, op. cit., p. 38.

⁹ Ibid., p. 41, Noël Terrot se réfère ici à Maurice Dommanget.

¹⁰ Ibid., p. 61.

¹¹ Ibid., p. 61.

sociales et de la nature des idéologies qui animent les classes dirigeantes, les discours s'infléchissent. Les discours éminemment réactionnaires de certains sont atténués par ceux d'hommes se réclamant peu ou prou de Condorcet et de la première République. La révolution de 1848 est à cet égard révélatrice. L'éducation, certes, doit permettre la modernisation et le progrès mais elle doit aussi modérer, voire désamorcer, la conscience de classe naissante en revivifiant le mythe consensuel de l'égalité républicaine. "Carnot s'inscrit (...) dans cet héritage de fraternisation entre les diverses catégories sociales. Comme l'a écrit Delescluze le 25 janvier 1849 dans son journal, il s'agit "d'éclairer les privilégiés dont l'esprit a été faussé, les pauvres dont l'éducation n'est pas faite, de réconcilier les uns avec les autres avec l'égalité et la fraternité républicaine."¹² Mais après la répression sanglante de juin 1848, conduite par Cavaignac, le discours de la classe "dangereusement" cultivée reviendra et donnera l'occasion à Falloux en 1850 de faire voter la loi qui aujourd'hui encore porte son nom et dont le but avoué est de moraliser une classe ouvrière naissante, déjà remuante et largement déchristianisée.

De crise en rupture, de révolution en répression, l'éducation et la formation associent ou éloignent. Elles reflètent des conceptions du monde divergentes et qui attribuent définitivement aux hommes des places et des rôles différents. Elles traduisent à leur manière les grands cadres idéologiques : soumission des humbles, association capital-travail, intérêts irréductiblement contradictoires des dominants et dominés.

Au-delà du mythe républicain de l'école unificatrice et égalitaire qui apparaît comme une position médiane dans le discours sur l'éducation, des points tranchés perdurent tout au long du siècle. Victor Duruy, bien qu'attaché à la moralisation du peuple, y voit une nécessité économique. Il s'inscrit dans un courant qui finira par dominer car au service d'une logique industrielle où éducation rime avec industrialisation. Il écrit en ce sens dans un circulaire de 1865 "dans les centres peuplés, le perfectionnement des arts et l'industrie ont amené, pour le plus grand nombre, le besoin impérieux d'un enseignement intermédiaire". Du côté de la classe dominante, la réunification des partisans et des adversaires de l'éducation s'opère sous la pression d'intérêts communs dans le cadre d'une république "bien tempérée" et de Jules Ferry, qui selon Louis Legrand, "est avant tout un homme d'ordre et que son action pédagogique s'inscrit dans une perspective délibérément conservatrice. S'il a œuvré pour le prolétariat, ce fut, avant tout, par souci de discipline collective, pour améliorer le fonctionnement de l'organisme social, en un mot conformément à l'inspiration positiviste, pour mettre fin à la révolution"¹³. De l'autre, les universités populaires largement influencées par les anarcho-syndicalistes, même si d'autres sensibilités y sont associées, "cherchent à affranchir moralement (le travailleur) en le débarrassant de tous les dogmes et préjugés qui obscurcissent encore son cerveau"¹⁴ afin d'accomplir l'œuvre émancipatrice du prolétariat.

De notre point de vue, Madeleine Figeat et Bernard Charlot résument fort bien cette

¹² Ibid., p. 66.

¹³ Louis Legrand cité par Foucambert J., *L'Ecole de Jules Ferry*, Paris, Retz, 1986, p. 58.

¹⁴ Terrot N., op. cit., p. 134.

contradiction permanente qui se joue tout au long du XIX^e siècle entre capital et travail et dont la formation, entre crise et consensus, entre rupture et suture, apparaît comme un indicateur et un révélateur de sens. Une citation extraite de leur ouvrage éclaire cette contradiction et permet de souligner parfaitement la tension dans laquelle la thèse que nous nous proposons de défendre se situe. En effet, si la grande industrie émergente a encore besoin de main-d'oeuvre non qualifiée, "qui se résigne aux nouvelles formes de travail (...) idéologiquement intégrée à la société industrielle (...), elle a également besoin d'une minorité d'ouvriers qualifiés pour fabriquer, entretenir et réparer les machines, exercer les nouveaux métiers, encadrer et organiser le travail (...). Il faut donc former une élite ouvrière dans des écoles professionnelles et techniques. Mais la bourgeoisie, tout en se plaignant d'une façon de plus en plus pressante de manquer d'ouvriers habiles et complets, freine tout au long du siècle l'élévation du niveau professionnel et technique de la masse ouvrière, car elle craint à la fois que la formation ouvrière la prive de cette masse de travailleurs non qualifiés dont elle a avant tout besoin, qu'elle encourage les ouvriers à la révolte et qu'elle fasse naître des prétentions salariales et sociales exagérées dans l'élite ouvrière nouvelle"¹⁵.

De l'autre côté du miroir, particulièrement au sein de la minorité la plus consciente et la plus engagée de la classe ouvrière, regroupée autour des Bourses du travail et de Fernand Pelloutier, la formation, afin de résoudre la question sociale, est aussi largement sollicitée pour qualifier les travailleurs. Les Bourses du travail s'y emploieront. Mais le but de la formation est - il prime peut-être d'ailleurs - l'émancipation. C'est pourquoi Pelloutier dans un texte en date du 1^{er} mai 1895 déclare que "la mission révolutionnaire du prolétariat éclairé est de poursuivre plus méthodiquement, plus obstinément que jamais, l'oeuvre d'éducation morale, administrative et technique pour rendre viable une société d'hommes fiers et libres"¹⁶.

L'éducation apparaît donc bien au coeur de la contradiction. Même si elle participe de la défense des intérêts immédiats du prolétariat par la qualification, elle est et sera un outil de la rupture, car elle est, aux yeux des premiers syndicalistes, l'un des leviers indispensables au progrès social et à la gestion fédéraliste de la société future.

Approche contemporaine

Au XX^e siècle, le discours s'atténue en apparence : le propos émancipateur et "classiste" du syndicalisme révolutionnaire s'estompe pour un temps, les discours moralisateurs tiédissent, la classe dangereuse s'assagit. Nous entrons dans une longue phase où la formation des adultes rime avec modernisation et progrès social. Elle prend peu à peu dans ce contexte une coloration de plus en plus professionnelle et un aspect de plus en

¹⁵ Charlot B., Figeat M., *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, 1985, p. 232.

¹⁶ Dolléans E., *Histoire du mouvement ouvrier*, Paris, A. Colin, 1967 (3 tomes), p. 11 citation en exergue à la première partie du tome 2.

plus consensuel. L'Etat s'affirme comme un acteur essentiel et favorise la structuration de l'appareil de formation professionnelle dont nous avons hérité. Mais derrière cette apparente cicatrisation ne retrouve-t-on pas, dilués, les germes de la fracture ?

La loi Astier, votée en 1919, vise aussi à la formation des adultes, mais dans une perspective uniquement professionnelle. Au sortir de la guerre de 1939-1945, le plan Langevin-Wallon relance l'idée "d'un perfectionnement continu du citoyen et du travailleur"¹⁷, mais l'histoire de la République ne permet pas sa mise en oeuvre. Les projets de l'après Seconde Guerre mondiale, souvent sans lendemain - comme le projet Berthoin qui se propose "d'offrir les possibilités d'un plein développement humain"¹⁸ -, sont soit directement liés au besoin de former une main-d'oeuvre qualifiée, c'est le cas de celui des organismes sous tutelle du ministère du travail et tout particulièrement de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes), soit s'inscrivent dans une logique de la réparation, celle de la deuxième chance.

La loi de 1959, appelée loi Debré, peut être lue et comprise dans le cadre de l'idéologie de la réconciliation et/ou de la suture que nous avons évoquée. Elle s'inscrit en effet dans le projet du gaullisme social où la participation, c'est-à-dire l'association capital-travail, se substitue à la lutte des classes qui, elle, se veut rupture. Cette loi vise explicitement à l'équilibre social et économique de la nation. Pour ce faire, elle se propose d'organiser largement, par la formation, la promotion sociale des travailleurs. Dans cette loi, la promotion sociale et la formation qui en découle bien souvent apparaissent en reflet asymétrique et contradictoire du "instruire pour révolter"¹⁹ de Fernand Pelloutier, voire comme une tentative ultime d'y mettre fin. En effet, Michel Debré déclare en présentant le futur texte législatif : "Il ne faut plus que la vocation de la France soit la vocation de révoltés. L'avenir de notre patrie, l'avenir de nos libertés exigent la participation profonde d'une nation quasiment unanime à son destin."²⁰

Comme le fait remarquer Noël Terrot, "à partir de 1963, la politique de formation des adultes se confond avec la formation professionnelle et n'intéresse plus que celle-ci"²¹. Elle devient dès lors "une obligation nationale"²² dont l'objet essentiel est de "permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail"²³. Même si nous partageons globalement le point de vue de l'auteur, dans le cadre de notre

¹⁷ Terrot N., op. cit., p. 168.

¹⁸ Ibid., p. 173.

¹⁹ Fernand Pelloutier, *Compte rendu du V^e congrès de la CGT, Rennes*, cité par Juillard J., *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Paris, Seuil, 1971, p. 243.

²⁰ Terrot N., op. cit., p. 230.

²¹ Ibid., p. 260.

²² Article L. 900-1 du Code du travail.

²³ Ibid.

problématique articulée autour des idées de rupture et de suture, il nous paraît nécessaire de nuancer ce propos. Il est évident que les lois votées après cette date font une large place à la dimension professionnelle de la formation. Remarquons toutefois qu'aussi bien la loi du 31 décembre 1968 que celle issue de l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970, adoptée le 16 juillet 1971, ménagent un espace au développement personnel. En effet, l'article L. 900-2 du Code du travail prévoit que les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances "ont pour objet d'offrir aux travailleurs, dans le cadre de l'éducation permanente, les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau de culture ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative"²⁴.

Cette loi de 1971, directement issue du Protocole de Grenelle, est encore un exemple de l'utilisation de la formation comme suture. En effet, après la rupture de la même année entre la jeunesse et les travailleurs d'une part, et un mode de développement lié aux valeurs de la société de consommation d'autre part, comment ne pas voir dans cette loi l'une des faces de la réconciliation ? Son objectif avoué n'est-il pas des plus consensuels : permettre à la fois la modernisation des organisations et le développement des hommes ? Réconciliation inégalitaire soit, car l'organisation prévaudra dans bien des circonstances, mais réconciliation tout de même. Pour étayer notre démonstration, rappelons que tous les grands textes de loi depuis 1970, à l'exception de la loi quinquennale du 20 décembre 1993, ont été précédés de discussions et accords interprofessionnels entre les partenaires sociaux. Le substantif partenaire prend ici d'ailleurs tout son sens et le rôle de point de suture joué par la formation et que nous avons à plusieurs reprises évoqué.

Les précisions juridiques sur le congé individuel de formation (1978)²⁵ et sur ses possibilités de financement (1982) permettront pendant une quinzaine d'années aux individus d'espérer se développer en dehors de toute exigence professionnelle²⁶. Dans cette possibilité se retrouve une fois encore ce souhait consensuel de ne pas faire de la formation un objet de rupture entre l'homme et l'organisation.

Le retournement des années 80

Il convient maintenant de pondérer ce propos sur la recherche de ce consensus. De nouvelles données depuis un peu plus de dix ans ont, selon nous, redonné une actualité à une logique de tension que la reconstruction et les "trente glorieuses" avaient quelques peu estompées. Nous n'avons pas le recul d'un siècle pour étayer nos affirmations, toutefois, certains indicateurs nous laissent penser que la logique rupture-suture est encore d'actualité. Nous présenterons quelques arguments en ce sens. De nombreux

²⁴ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, Paris, Centre Inffo, 1997, p. 17.

²⁵ Loi du 17 juillet 1978 et avenant du 21 septembre 1982 à l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 que la loi du 24 février 1984 intégrera.

²⁶ Il s'agit ici d'un principe, les orientations des organismes gestionnaires paritaires ont très largement perverti cette possibilité a-professionnelle. Les statistiques du COPACIF font état de 3 ou 4 % de CIF strictement non professionnels.

observateurs ont constaté que, dans les dernières années, la suprématie de l'organisation sur l'individu s'est encore accentuée. La plupart des formations s'organisent sur un axe strictement professionnel au point que, lorsqu'elles n'ont pas purement et simplement disparu, les formations dites d'épanouissement²⁷ personnel semblent suspectes. Les possibilités de départ en congé individuel de formation, depuis les accords sur le capital-temps-formation, les ont par un effet mécanique, ou plutôt financier, réduites de moitié. Autre argument, sans doute le plus significatif même si l'on n'en mesure pas toujours bien la portée, c'est la mise en place et l'utilisation massive de la formation, d'abord comme outil de régulation de la crise de l'emploi (1980-1990) puis comme outil de gestion de l'exclusion et de la fracture sociale. Si la classe laborieuse n'est plus dangereuse, certains de ses éléments pourraient le devenir et la formation par le lien social qu'elle maintient et les capacités économiques qu'elle ménage (allocation-formation-reclassement ou AFR), une fois de plus, se voit dotée de vertus conciliatrices, mais pour combien de temps, avec quelle efficacité réelle et à quel prix pour sa propre image ? Au-delà, il convient pour ces formations "réparatrices" de s'interroger sur leur qualité, de se demander combien de temps pourra tenir une si fragile suture et quelle plaie mal cicatrisée, à terme, elle va révéler. Ne retombe-t-on pas dans des logiques anciennes où certains ne pouvaient accéder, sauf exception et mérite, qu'à l'enseignement primaire, tandis que d'autres en "héritiers" étaient naturellement destinés au secondaire ? Pourra-t-on longtemps encore, pour ces populations, faire jouer à la formation ce rôle de cautère sur une jambe de bois ? Au-delà de ces analyses et pour compléter cet argumentaire, examinons deux faits significatifs récents qui démontrent que le consensus d'autrefois est aujourd'hui largement remis en cause. Nous nous appuyons pour cela, d'une part sur les résultats d'une recherche menée par le CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) et d'autre part sur les propos de Dominique de Calan, vice-président du CNPF (Conseil national du patronat français). L'étude menée par les chercheurs du CEREQ, conduite sur "un panel qui porte sur la période allant de 1984 à 1992, comprenant au total 112 030 observations réalisées sur 20 635 entreprises"²⁸, démontre, s'il en était besoin, sur un échantillon représentatif, que l'égalité d'accès à la formation - toujours un peu mythique mais essentielle à la logique de rapprochement du capital et du travail - est plus que jamais remise en cause. Ce qui a pour conséquence, non seulement de réinterroger fortement le consensus accepté par tous les partenaires lors du Protocole de Grenelle mais aussi de renforcer l'hypothèse, si ce n'est d'une rupture, du moins d'une fragilisation accrue de la suture. En effet, "on constate que depuis le début des années 80, les entreprises ont fortement développé leur recours à la formation professionnelle continue dans la perspective d'adapter les compétences des salariés aux transformations du travail et de son organisation. Or, ce resserrement des liens entre plan de formation et recherche d'efficacité productive a suscité des inégalités d'accès à la formation entre catégories de salariés"²⁹. Il ne s'agit

²⁷ Nous employons le terme épanouissement et non pas développement, car ce dernier est très en usage dans le cadre de la formation au management donc au service de l'organisation.

²⁸ Aventur F., Handache S., *Formation continue et justice sociale dans l'entreprise*, CEREQ, *Bref*, n° 136, novembre 1997, p. 1.

²⁹ *Ibid.*, p. 1.

plus dès lors d'oeuvrer conjointement au développement des hommes et des organisations, donc de la société tout entière, mais d'adapter strictement la main-d'oeuvre aux impératifs des nouveaux procès de production, en d'autres termes de ne plus former que la partie à potentiel du capital humain, celle pour laquelle, un retour sur investissement formation est prévisible. Ce renforcement de la logique d'utilisation de la formation au service de l'entreprise réanime les divergences d'intérêt. Car "l'ampleur et l'impact sur les pratiques d'entreprise de ces inégalités témoignent des risques d'une divergence apparente entre les objectifs de l'employeur et les attentes des salariés"³⁰. Pour les auteurs de cette recherche, les conséquences "du resserrement croissant de la formation autour d'enjeux d'adaptation aux évolutions des techniques ou de l'organisation (...) pourrait conduire à remettre en cause la solidité du lien entre le salarié et son employeur"³¹. Nous sommes sans doute là en face d'une nouvelle donne, qui se situe à la limite mécanique de la rupture du consensus, car aujourd'hui "ne pas accéder à la formation induit un risque d'être exclu de l'entreprise (...). Il s'agit là d'un enjeu particulièrement important au sein des catégories ouvrières, lorsque la présence de travailleurs peu qualifiés est importante"³². Dans cette utilisation, la formation apparaît alors, non plus comme facteur d'égalité et de développement sur lequel reposaient les accords anciens, mais comme productrice de sélection sociale et d'exclusion.

Quant aux propos de Monsieur de Calan, ils sont sans ambiguïté, la responsabilité du maintien de la compétence appartient désormais au salarié et non plus à l'employeur, ceux qui y parviendront se garantiront par eux-mêmes du naufrage social. Et si l'entreprise consent encore certains efforts en matière de formation, c'est en raison de ses propres exigences, de sa propre survie, de son propre développement, dans le sens exclusif de son profit. Ce courant du patronat, dont l'UIMM (Union des industries métallurgiques et minières) est le fer de lance, tient un discours apparent de rupture du consensus social que la formation symbolise. Son représentant, aux propos souvent extrêmes, affirme même publiquement qu'aujourd'hui "les entreprises sont prêtes à payer la formation, mais pas les salaires, et encore moins la baisse de la production qu'elle entraîne", "que la formation se fera bientôt en dehors du temps travaillé", qu'il serait même, "à titre personnel, favorable au remboursement de la formation à l'entreprise si le salarié, une fois formé, change d'employeur"³³. Nous sommes ici loin de l'esprit de Grenelle. Certes, tous les membres adhérents au CNPF ne se reconnaissent pas dans ce discours ultra libéral, mais ce qui nous semble particulièrement révélateur, tant à la lecture des travaux du CEREQ qu'à celle des propos de Dominique de Calan, c'est que la remise en cause de la suture-formation n'est pas le fait d'une revendication salariale de rupture sociale mais de celui du courant libéral du patronat français. La logique de la rupture n'appartient plus ici au travail mais au capital. Est-ce un signe des temps et du même

³⁰ Ibid, p. 1.

³¹ Ibid., pp. 3-4.

³² Ibid., p. 4.

³³ *Entreprises et Carrières*, n° 416, 6 décembre 1997.

coup la fin des logiques anciennes de rapprochement ? Si tel était le cas, la formation, une fois encore, jouerait son rôle d'indicateur et/ou de révélateur des tensions du social. Il va de soi qu'alors la suture serait en péril.

Ces quelques pages, qui reprennent brièvement quelques éléments de l'histoire de l'éducation des adultes, nous ont montré combien la formation était au centre de multiples contradictions et que, selon les époques, les idéologies et les rapports de force, les usages sociaux que l'on en fait diffèrent. Elle est, selon les acteurs, possibilité d'intégration, outil de modernisation, occasion d'émancipation. Elle peut avoir simultanément pour certains d'entre eux plusieurs usages mais elle n'est jamais neutre. Elle fonctionne souvent aux limites de la rupture, mais souvent aussi à l'initiative de la suture. L'éducation des adultes est en permanence en recherche d'équilibre entre ceux qui souhaitent en faire une fonction serve à la discrétion des organisations et ceux qui souhaitent en faire un levier pour libérer l'individu et le monde. Position contrastée et tension ultime qui nous amènent à nous demander si la formation - parce que toujours située sur une ligne de fracture sociale - en paraphrasant Yves Lacoste et en forçant un peu le trait, ça ne sert pas comme la géographie, à faire la guerre ?

Présentation des matériaux

Nous allons tenter maintenant de montrer en quoi aujourd'hui encore cette tension est présente et combien la formation est toujours susceptible de provoquer les rapprochements les plus fructueux ou les fractures les plus profondes, que ce soit au niveau des organisations ou des systèmes ou même dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. A cette fin, nous avons opéré une sélection de matériau dans les travaux que nous avons réalisés. Nous avons pris le parti de ne pas intégrer ici les études et recherches conduites sur la même période au profit des articles de valorisation dont elles furent l'objet et de ne point faire état d'autres travaux touchant aux publics, jeunes et/ou adultes "en difficultés" d'insertion sociale et professionnelle ou relevant de la grande catégorie "illettrisme"³⁴. Nous avons par ailleurs, délibérément écarté des textes à notre sens trop "journalistiques" ou trop marqués par le temps comme *Tapez 36-15, code Inffo* ou celui consacré au COPACIF.

Par choix, nous n'avons utilisé que des contributions dont nous sommes l'auteur unique au détriment de textes intéressants signés collectivement et qui, en d'autres circonstances, auraient pu trouver leur place, comme celui consacré à la mise en place d'un centre de ressources multimédias³⁵ ou l'ouvrage méthodologique intitulé *Guide et Méthodes pour lutter contre l'illettrisme : construire un projet de formation*³⁶. J'ai dérogé

³⁴ A ce sujet voir : Lenoir Hugues, *l'Illettrisme : un objet social et de recherche en construction*, 1997.

³⁵ Lenoir H., Rosconval B., *le Centre de ressources multimédias* in *Guide des méthodes et outils en formation* (dir. E. Marc et J. Garcia-Locquemeux), Paris, Retz, 1995, pp. 428-432.

³⁶ Avec Lamaury M. et Rosconval B., Paris, Nathan, 1995.

par deux fois à ce principe en utilisant des textes co-rédigés, l'un avec Monique Léonhardt de Lyon II, l'autre avec Jean-François Pin du CNFPT. Pour un troisième, publié avec André Legrand de Paris X³⁷, je n'ai conservé que la partie dont je suis l'auteur.

Les textes présentés ici sont brièvement contextualisés et rapidement commentés afin de ne pas en alourdir la lecture et de ne pas abuser de redondances, souvent inutiles et ennuyeuses pour le lecteur. Ils constituent un ensemble cohérent, même s'ils sont de nature différente. Pour chacun d'entre eux ou pour des sous-ensembles qu'ils constituent nous soulignerons en quoi et comment ils s'inscrivent dans la logique de "fracture-suture" dans laquelle nous nous situons. Les uns sont la valorisation de recherches ou d'études, comme *Effets de l'utilisation de micro-ordinateurs sur un dispositif de formation*, d'autres sont le résultat d'analyses comme *les Chefs d'entreprise et la formation*, d'autres des récits critiques et analytiques d'expériences comme *l'Odyssée formative*, d'autres enfin des conceptualisations issues de réflexions et/ou de pratiques comme *l'Avenir radioux de l'ingénierie*³⁸. Tous participent d'un souci permanent de veille et de compréhension de ce qui se joue dans et par la formation des adultes dans une société où elle est souvent présentée comme un enjeu majeur de développement.

Nous avons choisi enfin de faire apparaître, dans la brève introduction qui les précède, deux ou trois citations-clés, tirées de chacun d'eux, dont le but est d'en souligner la portée ou d'en indiquer les limites.

Parcours

Ce travail s'organise en quatre parties où ont été repris, autour de thématiques larges, des matériaux recueillis à des périodes et dans des circonstances différentes. De ce fait, ils permettent de repérer des continuités, quelquefois des ruptures, d'une part dans ce qui constitue la formation des adultes, d'autre part dans nos approches et notre pensée dans ce domaine car, exerçant dans un secteur traversé de contradictions, nous ne sommes pas à l'abri nous-même de ces mouvements.

La première partie est structurée autour de contributions centrées sur le rôle de la formation dans les organisations de travail privées ou publiques. Elle tente d'ouvrir dans un dernier texte quelques perspectives quant aux nouveaux usages de la formation des adultes, qui à l'orée du XXI^e siècle, n'est pas à l'abri des débats et des fractures qui lui donneront naissance.

La deuxième partie est un ensemble de réflexions sur la place, le statut et les possibilités de développement de la formation permanente dans les universités. Elle engage aussi le débat, très contemporain, de la qualité en formation, plus particulièrement, mais sans exclusive, dans les services communs de formation continue des établissements supérieurs publics. Elle souligne que, dans ces domaines aussi, le

³⁷ Pour les références de ces trois textes voir *infra*.

³⁸ Les références précises de ces contributions seront données ultérieurement.

double mouvement rupture-suture est à l'oeuvre et qu'il est sans doute gros de transformations à venir qui, pour certains acteurs, seront à l'évidence douloureuses.

La troisième partie, quant à elle, se focalise sur le coeur de l'activité de formateur. Elle traite successivement de la "pédagogie" des adultes, des nouvelles technologies éducatives et de leurs conséquences, du tutorat et de ses effets, de l'ingénierie de formation et de ses limites. Là encore, des forces diverses sont à l'oeuvre, les unes visent à réconcilier l'éducation avec l'individu quand d'autres poussent, par excès de rationalisation, à l'en écarter.

La quatrième et dernière partie est constituée d'une suite de contributions sur le métier de formateur, sur ses évolutions et sur les formations qui y préparent. Elle illustre en quoi des acteurs de premier niveau se retrouvent et tentent d'évoluer dans un univers mouvant. Elle débouche enfin sur une double réflexion. L'une est une réflexion identitaire sur mon propre parcours de formateur-chercheur, l'autre, plus large, s'inscrit dans le débat qu'engage aujourd'hui la communauté professionnelle des formateurs d'adultes, à savoir celui de l'éthique, qui à sa manière, est une manifestation, dans cette communauté, de la rupture qui s'y opère et que certains, parmi elle, essaient d'analyser et de colmater.

Ainsi, cette recomposition textuelle aborde-t-elle, lorsqu'on accepte de l'observer avec recul, plusieurs champs de la formation au sens où l'entend Marcel Lesne. En effet, la première partie et quelques textes de la seconde renvoient au champ de *la vie sociale et professionnelle*, la troisième et la quatrième partie aux champs des *formes institutionnelles de la formation* et de la *pédagogie*³⁹, qui sont tous traversés par des mouvements oscillatoires entre la rupture et la suture. Sans prétendre donner un mode de compréhension général de la formation des adultes depuis dix ans, cette mise en relation permet d'en éclairer certains aspects, de souligner quelques points en débat et de proposer quelques clés. Le croisement de ces quatre parties offre des possibilités de lecture plurielle et de mise en relief de tendances et/ou de fractures dans un secteur professionnel qui aujourd'hui s'interroge sur son devenir.

³⁹ Pour cette typologie, se reporter à Lesne M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984.

PREMIERE PARTIE CONTRADICTIONS SOCIALES ET FORMATION : ENTRE LOGIQUE DE PRODUCTION DES QUALIFICATIONS ET PROMOTION SOCIALE

Les contributions présentées ici, les unes déjà anciennes, d'autres plus récentes, sont une tentative de compréhension et d'analyse de l'environnement de la formation dans son cadre professionnel et des évolutions de l'organisation du travail, qu'il s'agisse d'entreprises privées et du livre IX du Code du travail ou de la fonction publique et des accords triennaux. Cet ensemble de contributions est, par ailleurs, une réflexion menée sur plusieurs années. Elle permet pour une part de repérer les tendances lourdes qui animent l'univers de la formation, pour une autre de signaler ce qui ne fut qu'un feu de paille. Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, le mouvement général de la formation des adultes se structure, dans la seconde moitié du XX^e siècle, autour de la formation professionnelle continue en entreprise et tend, en apparence au moins jusqu'à la fin des "trente glorieuses", davantage à la suture qu'à la rupture. Les textes ci-dessous illustrent bien cette tendance. Les premiers, autour de l'analyse d'un sondage de l'IFOP, rappellent l'existence d'un débat encore actuel entre ceux qui souhaitent que la formation

soit au service de l'organisation et ceux qui pensent qu'elle doit d'abord oeuvrer à l'épanouissement individuel. Mais ils témoignent aussi d'un dépassement de cette tension fondatrice en abordant la formation sous un jour nouveau : celui de l'investissement. Cette dimension prospective de la formation favorise une réconciliation dans un avenir en développement de l'homme et de l'organisation qui l'emploie, à condition, bien sûr, que les prévisions s'avèrent justes et que les discours deviennent réalité. Au-delà, ces textes attestent le dépassement, assez général, d'une conception de la formation considérée comme une taxe ou un impôt - objet de résistance - à une conception, contemporaine et discutable, où elle est un investissement partagé que les accords sur le Capital-Temps-Formation (CTF) ont renforcée en associant dans une même mesure le plan de formation à l'initiative de l'employeur et le congé individuel de formation à celle du salarié.

Les universités d'entreprises du groupe Thomson et de la Société lyonnaise de banque que nous présentons ensuite, oeuvraient aussi à une forme de rapprochement en tentant d'associer la formation professionnelle, entachée d'utilitarisme, et l'Université réputée détentrice des savoirs nobles. Elles visent à réduire une fracture ancienne entre deux représentations de la formation, à mettre fin au vieil antagonisme entre savoirs techniques et professionnels, fussent-ils de haut niveau, et savoir à visée universelle.

Par ailleurs, ces universités, à l'intérieur des entreprises qui les créent, ont clairement pour finalité de "développer un sentiment d'appartenance" des utilisateurs à l'organisation et d'opérer la fusion - la confusion - entre salarié et associé. Elles se proposent de conduire en parallèle la progression conjointe des individus et de l'entreprise dans une logique que nous pourrions qualifier de saint-simonienne. Enfin, ces universités sont considérées, de manière plus fonctionnelle, comme un outil de gestion des ressources humaines et comme un noeud de communication favorisant le rapprochement entre les différents groupes d'acteurs qui constituent les entreprises.

La notion d'organisation qualifiante que nous aborderons ensuite tend aussi à associer le capital et le travail en mettant en place des organisations productrices de savoirs et de compétences. Elle relance le projet d'adapter le travail à l'homme et non plus de l'y soumettre. Elle s'inscrit dans une conception où l'individu n'est plus en rupture symbolique et/ou en conflit avec une activité parcellisée et éclatée qui l'aliène. De plus, en devenant "apprenantes" les situations de travail réconcilient la production et le savoir dans une même dynamique.

Le droit à la formation des agents des fonctions publiques dont nous traitons dans le chapitre suivant opère lui aussi des rapprochements fondamentaux. Son évolution récente, en effet, marque une convergence du droit à la formation des fonctionnaires et des salariés du secteur privé et met fin à une différence de traitement entre ces deux catégories de la population. Parallèlement, la formation des agents publics est considérée comme un outil de gestion des ressources humaines et comme un levier de modernisation de l'Etat permettant de réduire l'incompréhension et l'écart grandissants entre le fonctionnaire et le citoyen-usager. En bref, la formation se voit dotée de vertus civiques en matière de cohésion sociale dans une république symboliquement "une et indivisible".

Les nouveaux usages de la formation que nous évoquerons pour clore cette première

partie relancent, eux, la question de la rupture sociale toujours possible. Car si l'éducation tout au long de la vie prépare l'entrée dans la société cognitive, elle est aussi un outil essentiel pour éviter la marginalisation et l'exclusion d'une part croissante de la population. A condition bien entendu que ne se mette pas en place une formation à deux vitesses, une formation duale à l'image de la société, qui ne ferait qu'accentuer le risque de fracture entre les salariés et les sans-emploi. Néanmoins, rien n'est encore joué complètement et la formation permanente des adultes, au début du XXI^e siècle, permettra peut-être de produire à la fois plus de compétences socialement utiles et plus de liberté en instaurant un nouveau contrat social garant de la suture.

Entrons maintenant dans nos contributions et observons comment au fil des années la dialectique rupture-suture est à l'oeuvre.

Les actifs et la formation⁴⁰

Ce texte situe, dans le contexte de l'époque, les représentations et les attentes que les actifs interrogés lors d'un sondage se faisaient de la formation. Il en précise quelques usages sociaux et en souligne les limites. Il esquisse aussi des analyses qui se confirmeront aujourd'hui : "Si la formation-investissement relève souvent plus du discours que de la pratique, la formation-prévision, la formation-protection apparaît comme une préoccupation de plus en plus partagée chez les salariés. L'enjeu formation existe bien, même s'il ne se dit pas partout de la même manière ; il est évident que l'avenir placera la formation au centre des évolutions⁴¹, alors souhaitons que l'investissement devienne un investissement social", permettant d'associer le travail au savoir. Il dresse le constat toujours vrai, même s'il n'aborde pas la question "Ethique" sur laquelle nous travaillons aujourd'hui⁴², du "renforcement de la place de l'économie dans l'espace formation ; investissement et augmentation de la productivité pour les uns ; maintien dans l'emploi et la qualification, lutte contre le chômage et la précarité pour les autres". En bref, il situe bien les contradictions et les tensions à l'ouvrage dans les activités de la formation et les discours qui s'y alimentent.

Lorsqu'on regarde le sondage de l'IFOP de juin 87 sur "les actifs et la formation"⁴³, le

⁴⁰

Ce texte a paru dans *l'Année de la formation 1987*, Paris, Païdeia, 1988, pp. 61-64, sous le titre *A propos d'un sondage, les actifs et la formation*.

⁴¹

Le livre blanc de la Commission européenne, rédigé en 1996 à l'occasion de l'année de "la formation tout au long de la vie" et intitulé *Enseigner et Apprendre, vers la société cognitive*, en fut une récente illustration.

⁴²

Voir infra.

⁴³

1 010 personnes, constituant un échantillon national représentatif de la population française âgée de 18 à 55 ans, ont été interrogées du 27 mai au 16 juin 1987.

premier étonnement consiste à constater le petit rôle joué par les syndicats et leurs représentants quant à la diffusion de l'information sur la formation.

18 % des salariés récemment partis en formation (13 % de ceux qui n'en n'ont pas bénéficié) ont été informés par ce canal. Les employeurs et chefs de service sont à l'origine de 59 % de l'information ayant favorisé un départ en stage (36 % des SNF)⁴⁴.

62 % des salariés considèrent que le nombre de départs en formation est en augmentation. Cette information est sans grande signification si on ne la croise pas avec d'autres données liées à la nature des formations.

De quel départ s'agit-il, de quelle formation parle-t-on : de celle qui se déroule dans le cadre de l'emploi ou de celle qui est organisée hors de l'entreprise et sur des fonds publics ? Ce qui semble plus signifiant à notre avis, c'est la détermination du moment où la formation est la plus utile dans la "carrière salariale". Trois situations ressortent nettement de cette enquête. Le premier temps d'utilité de la formation, c'est à l'entrée dans la vie professionnelle ou au sortir de l'école (29 et 22 %) à des fins sans doute d'acquisitions complémentaires liées à l'exercice d'un travail réel, utilisation de la formation comme d'un sas permettant la reconnaissance de la qualification dans l'emploi occupé. L'évolution technique ou professionnelle détermine le deuxième moment de grande utilité (32 %).

La sortie ou la crainte du chômage assigne à la formation sa troisième période, elle est utile quand "on a perdu son emploi" pour 30 % de l'échantillon, pour 24 % afin de ré-accéder à l'emploi après accident, maladie, éducation, pour 14 % "quand on craint de perdre son emploi". Ce dernier élément modifie le paysage formatif ou plutôt confirme une tendance récente : la formation peut être une forme de prévention à la débauche. Ce problème de "l'inadaptation" à l'emploi tend à être traité en amont dans l'entreprise.

Le plan de formation est de loin la formule la plus connue (71 % des SF et 47 % des SNF), même si un tiers des salariés connaît d'autres mesures, 24,5 % connaissent le CIF (congé individuel de formation), 28 % les contrats de conversion, 23 % les stages FNE (Fonds national pour l'emploi)... Remarquons que ces formules, abusivement ou non, signifient souvent pour le salarié un départ de l'entreprise... En d'autres termes, un salarié sur quatre sait que la formation "ça sert à faire..."), constatation qui intéresse plus d'un professionnel.

Par ailleurs, un salarié sur quatre a, depuis 5 ans, bénéficié d'une action de formation dans le cadre du plan. Ce qui, en valeur absolue, peut sembler insuffisant à l'entretien des savoirs et qualifications et à l'accroissement des compétences... sans parler bien sûr d'autres acquisitions. Pour les salariés non partis en formation, 58 % d'entre eux auraient recours au plan en cas de départ et sauraient à qui s'adresser (62 %) ; 37 % feraient leur choix en fonction de l'éventail proposé dans l'entreprise et tenteraient d'acquérir de nouvelles connaissances (65 %).

Autres objectifs d'un départ en formation "se donner les moyens de garder son emploi" (25 %), et "préparer un changement professionnel" (32 %). Ces derniers chiffres laissent apparaître, ici encore, la place prépondérante que tend à prendre la formation

⁴⁴ On lira salariés formés SF, salariés non formés SNF.

dans la "lutte" contre les risques du chômage.

Au-delà, la formation-promotion reste "populaire" (29 %) et l'accès à l'informatique, une demande fort exprimée (40 % toujours des SNF).

Quant aux raisons de cette non-utilisation des possibilités du plan, dans 21 cas sur 100, une "résistance" de la hiérarchie est invoquée, dans 16 cas, c'est la crainte d'une trop longue absence à son poste, dans 17 le manque d'intérêt pour ce qui est proposé, et seulement dans 9 cas le coût. Deux éléments à souligner, toute la hiérarchie n'est pas encore gagnée à l'idée formation, l'absence-sanction n'est pas tout à fait morte.

Pour les actifs bénéficiaires d'une formation depuis 3 ans, 44 % sont partis une fois... 11 % de grands consommateurs, quatre fois plus, et ainsi certains usent, d'autres abusent... La durée des actions est le plus souvent comprise entre 3 et 5 jours, même si pour 25 % d'entre elles, elle dépasse la semaine... On peut s'interroger sur ce calibrage qui tend, dans bien des cas, à une standardisation...

Nos SF sont généralement bien informés sur le plan des démarches à opérer (73 %) ainsi que sur les contenus (87 %), le déroulement (86 %), l'évaluation (62 %). L'information c'est donc le "pouvoir de partir", d'où une nécessité pour tous (organisations syndicales et employeurs) de renforcer leur effort d'information dans ce domaine. La part de l'initiative individuelle reste importante : 54 % partent de leur propre chef et 73 % dans le cadre de l'entreprise, dont 12 % dans des actions hors plan.

L'initiative semble rester aux salariés. Pourquoi d'ailleurs en serait-il autrement puisque 78 % d'entre eux déclarent choisir un stage en fonction de l'activité de l'entreprise et que 65 % le font afin d'acquérir des compétences liées à leur emploi actuel... L'initiative sans doute mais les craintes du chômage semblent être un moteur non négligeable à la recherche de la performance. L'économie et sa pression constante renvoient au second plan les besoins plus individuels. Une fois parti et revenu, le taux de satisfaction des S.F. est important : 8 sur 20 oscillent entre le très satisfait et le plutôt satisfait... Voilà de quoi valoriser une communauté professionnelle en constitution, même si seulement 36 % des salariés attribuent leur satisfaction à la qualité du produit.

Quant à la compétence des formateurs, un sur deux reçoit le "label qualité" : "formateur encore un effort". Le dernier élément de l'état de satisfaction des usagers est dû à une bonne corrélation entre les attentes et le produit consommé (79 %).

Conséquence ultime, 90 % des stagiaires suivent jusqu'à la fin la formation engagée. Un bilan globalement positif donc pour l'entreprise, puisque 56 % des SF maîtrisent mieux leur travail. Les autres effets : augmentation, promotion, maintien dans l'emploi restent marginaux (6 à 10 % des cas).

Formés ou non dans ces dernières années, seuls 30 % des interviewés de 1987 semblaient partants pour 1988, toujours pour améliorer leur qualification (42 %), de leur propre chef à 84 % et sur le plan de formation à 60 %. Bien que satisfaits à 80 %, les toujours prêts ne sont plus qu'un tiers. A quoi attribuer cette timidité dans la poursuite de l'investissement ? Une hypothèse, à savoir que sur ce tiers restant, 68 % déclarent ne pas avoir connaissance d'un plan de formation pour le personnel, plan au sens de stratégie d'évolution des personnels dans l'environnement socio-technique et socio-économique de

l'entreprise. Acquérir plus de compétences, mieux maîtriser son activité professionnelle, oui et encore oui, mais encore faut-il pouvoir prévoir sinon⁴⁵ ...

Malgré cette carence entrepreneuriale, les mieux formés, les mieux informés pensent que d'ici à l'an 2000, leur métier sera complètement ou à moitié modifié. 71 % des salariés sont sensibles aux modifications profondes qui risquent de changer la structure des qualifications, certains s'y préparent déjà. Et les autres, doit-on les laisser par "ignorance" se sacrifier ? Risquons, pour les salariés, quelques ultimes pourcentages significatifs : 64 % d'entre eux pensent que la formation, dans les 10 ans, doit surtout se développer dans l'entreprise et qu'à choisir, 51 préféreraient, contre 43, une formation qualifiante à une augmentation immédiate.

Cette cascade de chiffres laisse clairement apparaître une crainte diffuse des salariés, quant à leur maintien dans l'emploi. La crainte du chômage est présente et la formation continue semble, dans de nombreux cas, un moyen de se protéger.

Si la formation-investissement relève souvent plus du discours⁴⁶ que de la pratique, la formation-prévision, la formation-protection apparaît comme une préoccupation de plus en plus partagée chez les salariés. L'enjeu formation existe bien, même s'il ne se dit pas partout de la même manière ; il est évident que l'investissement devienne un investissement social. Au-delà du souhait, soulignons que, en règle générale, salariés et employeurs sont satisfaits des résultats de la formation... Il faudrait affiner cette évaluation, s'interroger pour savoir si, au-delà d'un point de vue global, certains éléments, dispositifs et modalités, sont aussi unanimement appréciés.

Certains se seront étonnés de ne pas avoir vu apparaître davantage le CIF⁴⁷ dans les lignes précédentes, absence significative, car si le sondage IFOP s'est interrogé sur ce dernier, il demeure un moyen de formation sous-utilisé. A quoi attribuer ce manque de succès ? La loi sur la FPC (formation professionnelle continue) en 1984 en a pourtant facilité l'accès. Manque d'informations, manque d'intérêt, utilisation souvent abusive ou détournée. Difficile à dire... Pourtant, dans bien des cas, le "un petit CIF et puis s'en vont" a bien dû symboliquement transformer ce congé formation en congé tout court.

Nous concluons donc l'analyse de ces sondages avec des avis recueillis sur ce mal aimé CIF en croisant ou en recoupant ceux des salariés avec ceux des employeurs. Pour ces derniers, le CIF reste à l'initiative des employés, et c'est normal, mais dans 95 % des entreprises où il n'a pas été utilisé, c'est faute de demande (86 % dans les plus de 50 salariés), le refus des FONGECIF ne concerne que 2 à 3 % des cas.

Seul, un salarié parti en formation sur trois "connaît" la formule, et ce sont, nous l'avons constaté, les mieux informés ; 15 % de l'ensemble des salariés envisageraient de recourir de préférence à un CIF, 7 % des SF l'ont utilisé récemment, 1 % des SF partis

⁴⁵ Cette phrase anticipe sur le débat actuel, dans lequel certains affirment aujourd'hui, dans une logique ultra-libérale, que le maintien de la compétence n'est plus de la responsabilité de l'organisation mais de celle de l'individu.

⁴⁶ Le plus souvent, d'ailleurs, il s'agit de méta-discours, c'est-à-dire du discours de ceux qui produisent le discours sur la formation.

⁴⁷ Congé individuel de formation.

depuis 5 ans... Constat affligeant qui transforme l'une des mesures les plus intéressantes de la législation française en matière de formation en un échec du fait de sa sous-utilisation, voire de sa régression aujourd'hui constatée par un certain nombre d'observateurs... D'ailleurs, "connaissez-vous quelqu'un" en CIF ?

Deux confirmations au travers de ces sondages. La première, c'est que "le CIF se meurt" ou que, pour rester optimiste, son décollage n'a pas encore été opéré, d'où une nécessité absolue de faire de l'information sur la formation, pour le congé et le reste des dispositifs, une priorité collective...

Information sans laquelle nombre des usagers en ignoreront longtemps encore toutes les possibilités, comme les CIF, et sans laquelle nombre d'utilisateurs en ignoreront les avantages comme les FRAC (Fonds régionaux d'aide au conseil) et autres EDF (engagements de développement de la formation).

La seconde, c'est le renforcement de la place de l'économique dans l'espace formation ; investissement et augmentation de la productivité et de la qualité pour les uns ; maintien dans l'emploi et la qualification, lutte contre le chômage et la précarité pour les autres.

Les chefs d'entreprise et la formation⁴⁸

Il s'agit du second volet de l'analyse et des commentaires d'un sondage IFOP portant sur la formation. Ce texte s'attache à présenter et à expliciter l'usage de la formation dans l'entreprise du point de vue des chefs d'entreprise. Certains aspects des propos tenus semblent aujourd'hui dépassés, celui sur l'évaluation par exemple, d'autres au contraire, hormis les pourcentages annoncés dans le texte, restent actuels comme ceux évoquant comme fonction de la formation "son rôle régulateur" et "sa nécessité pour le bon fonctionnement de l'entreprise", tant parce qu'elle permet "d'améliorer les relations sociales (que) les conditions de travail, (que) d'ajuster les qualifications aux emplois".

Le premier constat⁴⁹ à tirer de ce sondage IFOP de juin 1987, sur la place et le rôle de la formation dans les stratégies d'entreprises, aux dires de leurs responsables, est celui d'une certaine évolution. Evolution des discours ou évolution des pratiques ? Les sondages ignorent souvent cette dialectique-là. Toujours est-il, même si cela peut surprendre plus d'un "expert-consultant", que dans les entreprises de plus de cinquante salariés, 64 % des chefs d'entreprise considèrent la formation comme un "investissement productif", tandis que seulement 55 % des patrons d'entreprises de moins de dix salariés le pensent aussi.

Ainsi donc le discours sur la formation-investissement est on ne peut mieux placé dans les moeurs entrepreneuriales. Dans les actes, lorsqu'on connaît la réalité des

⁴⁸

Ce texte a paru sous ce titre dans *l'Année de la formation 1987*, Paris, Paideia, 1988, pp. 235-238.

⁴⁹

Echantillon national de 307 chefs d'entreprises interrogés du 3 au 9 juin 1987.

politiques de formation articulées aux politiques d'entreprise, il n'est pas interdit de garder un léger esprit critique...

Ce sondage révèle d'ailleurs que dans seulement 24 % des cas, les programmes de formation ont été mis au point "en fonction des objectifs généraux d'investissement (et) de productivité fixés à l'entreprise", tandis que pour 34 %, la formation-adaptation demeure un déterminant essentiel.

Pourtant à la question sur l'effort formation, 69 % des employeurs répondent qu'ils vont l'accroître de manière significative pour leurs salariés, les pratiques vont donc évoluer aussi à n'en pas douter. Restons prudents, car dans le même sondage, 43 % des employeurs des entreprises de plus de 50 salariés déclarent avoir consacré moins de 1,1 % à la formation en 1986, et que seulement 19 % de tout l'échantillon y ont consacré plus de 2 %... Chiffre, rappelons-le, inférieur à la moyenne nationale. Formation investissement donc... mais à long terme semble-t-il !

Autre grande fonction de la formation, c'est son rôle de régulateur sur un plan très général. En effet, aux dires de 58 % des employeurs sondés, elle est une nécessité pour le bon fonctionnement de l'entreprise, dans la mesure où elle permet d'améliorer les relations professionnelles (29 %), les conditions de travail (41 %), d'ajuster les qualifications aux emplois (39 %).

Ces dernières indications sont précieuses et donnent une vue plus réaliste de la place actuelle de la formation dans les entreprises. Car, si elle n'est encore qu'un investissement symbolique, elle a toute sa place dans l'entreprise, elle concourt à son fonctionnement technique et sociologique ; et si elle est encore un investissement doublement immatériel, elle n'est déjà plus une taxe, ce qui marque une forte évolution d'où découle logiquement que, dans 72 % des cas, elle est censée pouvoir améliorer les compétences des salariés.

Ce sondage IFOP renforce l'idée que plus l'entreprise est petite, plus la formation se heurte à des difficultés (masse financière disponible, absence...). En conséquence de quoi, 71 % des entreprises de moins de 10 salariés n'ont pas envoyé de salariés en formation depuis 3 ans (juin 1984), quand seulement 9 % des entreprises de plus de 50 sont dans le même cas... Ainsi se repose le problème permanent, non seulement de la mutualisation des fonds mais aussi - et c'est peut-être quelques-unes des formes de l'avenir - de la formation en situation de travail, de l'individualisation, de la fin du recours systématique au "sacro-saint" groupe/stage. Notons une autre cause significative, même si elle est mineure : 17 % des patrons déclarent la formation inadaptée à leurs besoins... Ce décalage entre l'offre et la demande s'accroît encore en fonction de la taille de l'entreprise et de sa spécificité de production de biens ou de services.

D'une manière plus générale, ici l'inadaptation n'empêche pas le départ. La formation est considérée comme inadaptée "aux besoins" par 31 % de l'échantillon, 47 % seulement la considèrent adaptée.

Si les chefs d'entreprise demeurent largement responsables des politiques et/ou du plan de formation, ils préfèrent les stages sur mesure, en intra (41 % pour les entreprises de plus de 50 salariés, 25 % pour les moins de 10, même si cela est rarement possible). Ils considèrent l'offre suffisamment souple à 46 % (61 % pour les plus de 50).

L'évaluation des stages, quant à elle, - le discours en est pourtant intégré - reste une pratique marginale. Elle ne se fait à l'entrée en formation que dans 9 % des cas (13 % dans les entreprises de plus de 50) et à la sortie seulement dans 16 % (22 dans les plus de 50). Ainsi donc 84 % des actions de formations ne sont l'objet d'aucune évaluation formelle. Malgré cela, l'effet formation existe, même si la mesure en reste plus qu'empirique. Car 82 % des employeurs ont constaté une amélioration des qualifications, 48 % un grain de productivité, 35 % de meilleures relations humaines dans l'entreprise ; seuls 1 % d'irréductibles ont constaté des effets négatifs.

Quant aux formations alternées, elles ne touchent pas autant d'entreprises qu'on se l'imagine : 57 % de l'échantillon n'ont reçu aucun stagiaire de ce type de dispositif depuis 1984, dans les plus de 50 seulement une entreprise sur deux en a accueilli. Plus inquiétant encore, 54 % déclarent ne pas être prêts à accueillir les stagiaires en contrat ou en stage de réinsertion (seulement 45 % dans les plus de 50, il est vrai). Ces mesures s'érodent-elles, les chefs d'entreprise sont-ils moins enclins à accepter ce type de "sureffectif" ? La complexité, le nombre des dispositifs et des "statuts" sont-ils la cause de ce malaise ou bien est-ce ici encore une ignorance de ces différentes mesures ?

Autre élément significatif, le rôle dévolu aux instances de représentation du personnel qui contrairement à ce qu'on pourrait croire ont moins "d'influence" que par le passé...

Dans seulement 11 % des entreprises, des "observations ou des suggestions" ont été faites par des délégués du personnel ou le comité d'entreprise (41 % dans les plus de 50) et dans 78 % des cas, il n'en a pas été tenu compte (58 % dans les plus de 50). Quelle interprétation proposer quand un sondage de 1976 du même institut faisait état de propositions syndicales dans 48 % des cas et de leur prise en compte à 95 % ? Les mentalités ont-elles à ce point régressé, les tensions sociales se seraient-elles accrues ? Le fort recul des formations dites de développement personnel est sans doute une explication fondée et raisonnable, l'utilisation du 1,2 % à des fins plus "économistes" aussi. La consultation, la concertation ne vaut-elle que pour le superflu, n'est-elle point de mise pour les "choses sérieuses", pour l'investissement par exemple ?

Pour mettre un terme à cette analyse du sondage IFOP depuis juin 1987 sur la formation vue par les chefs d'entreprises, donnons quelques chiffres clés sur les grandes tendances pour les années à venir.

36 % d'entre eux souhaitent développer l'effort de formation pour rester compétitifs, 21 % pour que la qualification des salariés se maintienne. 28 % néanmoins, souhaitent en rester au niveau actuel (17 % des plus de 50, 34 % des moins de 10). Investissement relatif donc qui, dans 66 % des cas, se développera dans l'entreprise et qui reçoit un avis favorable à 54 % pour l'"internalisation", c'est-à-dire la mobilisation des ressources en formateurs internes (71 % dans les plus de 50).

Résultats à plus d'un titre significatifs, car si les représentations du passé sur la formation s'estompent, ces nouvelles utilisations rencontrent encore certaines résistances ; de la simple taxe d'hier à l'investissement concerté de demain, du chemin reste à faire.

Le campus nouveau est arrivé⁵⁰

Au-delà d'un titre aux allures journalistiques, ce texte s'inscrivait dans un travail de recherche et de réflexion que nous conduisions sur les pratiques de formation en entreprise, plus particulièrement sur ce que d'aucuns baptisaient alors "université d'entreprise". Ce texte analyse l'intérêt d'un grand groupe (Thomson) à posséder un outil de formation "intégré" et performant qui, sans vouloir se substituer à l'Université et à sa vocation "universaliste", s'intègre dans une logique de mondialisation et de développement. Il souligne en quoi une telle initiative vise à la fois à devenir un espace "de construction identitaire"⁵¹, d'entretien du "capital culturel" de l'organisation et d'augmentation "du niveau général des qualifications, tant sur le plan technique que managérial". Il montre aussi qu'un projet pédagogique de cette envergure est un outil de cohésion institutionnelle et de recherche de l'intérêt général toujours difficile à déterminer mais qui s'inscrit clairement dans une logique de suture. Il évoque déjà l'organisation qualifiante et les dimensions interculturelles de certaines activités.

Historique

A l'origine, le campus Thomson n'avait pas vocation à fonctionner dans le cadre réglementaire de la formation continue, tel que nous l'entendons depuis 1971. Son projet remonte à 1980 ; il devait favoriser la formation de clients et de salariés étrangers, surtout originaires du golfe arabo-persique, afin d'assurer la plus grande qualité aux transferts de technologie.

Son inauguration eut lieu en 1983 et rapidement les responsables du campus se heurtèrent à quelques difficultés. La première tenait aux origines diverses et aux intérêts quelquefois contradictoires des "stagiaires" rassemblés en un même lieu. La seconde est d'ordre pédagogique et liée au constat qu'il est délicat, voir impossible, d'opérer ce type de transfert dans le pays émetteur de la technologie. Ces deux constats entraînèrent en se cumulant un large sous-emploi de cette structure d'accueil et de formation.

Dans ces conditions, une question se posait : que faire du campus ? La réponse vint, fin 1986, du secrétariat général du groupe Thomson qu'assurait alors Martine Bidegain : le campus deviendrait une filiale à 100 %, la Société du campus Thomson, et le lieu de formation des cadres du groupe.

Le campus nouveau était arrivé, il s'inscrivait à la fois dans la stratégie globale du groupe et s'enracinerait dans sa tradition formative.

⁵⁰

Ce texte a été publié dans *l'Année de la formation 1991*, Paris, Païdeia, 1991, pp. 273-280.

⁵¹

Construction identitaire et formation qui demeurent toujours une question centrale et font l'objet de nombreux travaux de recherche, voir à ce sujet : *Formation et Dynamiques identitaires*, Education permanente, n° 128, 1996-3.

En ce qui concerne cette tradition, elle est directement issue de Thomson-CSF qui a toujours privilégié la formation par l'interne ; la transmission de savoirs et de savoir-faire par les plus expérimentés, en mobilisant les capacités formatrices de tout cadre volontaire disposant de connaissances "pointues". Deux raisons sont à l'origine de ce fondement culturel.

La première est liée à l'activité de Thomson qui génère, en matière de formation dans le secteur des hautes technologies, des besoins en formation spécifiques, et parfois non publics, que le marché et l'enseignement supérieur ne sont pas toujours à même de satisfaire. Il était donc naturel dans ce contexte d'utiliser comme formateurs les cadres attachés au développement et à la recherche dans le groupe.

La seconde découle d'un constat fait dès 1972 dans la branche CSF : le secteur de l'électronique professionnelle est bâti sur une culture d'ingénieurs exclusivement technicienne. Une dimension pluridisciplinaire lui fait défaut surtout en matière de formation des cadres supérieurs. Quelques pionniers, en avance de plusieurs années, furent dont à l'initiative d'un cours de management et de gestion - le cours Bougault⁵² - que suivit alors la quasi-totalité des cadres.

Le constat était simple, du fait de l'évolution des mentalités et des marchés, un ingénieur se doit d'être aussi un organisateur, un manager, un négociateur, un gestionnaire, voire un financier. Une sorte de mouton à cinq pattes que seule la formation continue et l'expérience peuvent produire.

Quant à la stratégie globale, ceux qui la définirent alors surent saisir l'opportunité et la disponibilité d'un lieu pour en faire un maillon fort de leur politique de formation sur laquelle nous reviendrons. Reste que la période était faste pour opérer une telle mutation : un marché en pleine évolution, des technologies en perpétuel mouvement. Les métiers de l'électronique devant intégrer toutes ces modifications, le campus apparut alors en mesure de répondre aux impérieuses nécessités de formation imposées par l'environnement socio-économique.

Un campus intégré

Dès son arrivée en 1987, Jean-Louis Egli, actuel directeur du campus Thomson, mettra tout en oeuvre pour donner ses nouvelles dimensions à cet équipement. Il devait l'inscrire dans la nouvelle configuration du groupe Thomson, en en faisant non seulement un lieu de construction identitaire, de reconnaissance des cultures internes et des traditions formatives, mais aussi un lieu où s'élaboreraient des réponses adéquates aux évolutions des activités et des métiers au sein du groupe.

La formation fut alors considérée comme un des atouts permettant de faire la différence sur le marché. Il s'agissait de faire fructifier cette concentration de matière grise que représentent les ingénieurs et cadres et d'en maintenir le capital culturel, tout en augmentant le niveau général des qualifications tant sur le plan technique que managérial.

⁵² Concepteur du cours et ancien directeur général de Thomson-CSF.

L'université d'entreprise apporterait ses réponses en créant un espace socio-professionnel adapté aux publics visés, des temps privilégiés pour informer sur la stratégie Thomson et pour permettre à "Thomson d'enseigner Thomson".

Il ne s'agit pas là, et nous tenons à le souligner, d'uniformiser, de modéliser les hommes et les idées. Jean-Louis Egli insiste bien sur l'importance des différences et sur la dialectique créatrice de leur entretien et de leur confrontation. Il s'agit seulement, même si la formule peut paraître maladroite, de transmettre les spécificités de la multinationale Thomson tant du point de vue de son architecture et de son organisation interne que de celui de la recherche et des savoir-faire propres accumulés à force d'expériences.

Le campus avait donc pour ambition d'être une pièce maîtresse, mais ni isolée ni auto-suffisante pour l'échiquier du groupe. Un moyen d'affirmer son leadership parmi d'autres. Trois principes sous-tendent sa création : "Innover dans la haute technologie (...), coopérer pour nous enrichir de la diversité (...), anticiper les évolutions (...)"⁵³.

En d'autres termes, l'université Thomson est un outil au service des grandes orientations définies par la direction générale, qui doit faciliter les changements et les évolutions. Outil intégré tant à la gestion prévisionnelle des emplois et des carrières qu'aux modifications des métiers et des mentalités.

Fonctionnement et finalités

Si le campus, son équipe et son ingénierie éducative sont un maillon important de la stratégie d'entreprise, il n'a pas le monopole de la formation des ingénieurs et cadres du groupe Thomson. En effet, même si des orientations générales existent en matière de formation, l'autonomie des filiales, là comme ailleurs, est respectée. Ainsi, rien n'oblige telle ou telle filiale à utiliser le campus pour mettre en oeuvre son plan de formation. Le campus de Jouy-en-Josas s'inscrit donc dans un système de concurrence relative fonctionnant davantage par souci coopératif des filiales que sur le mode autoritaire. Même si ce dernier met en musique les impulsions, électronique oblige, de la direction générale, la partition peut être achetée ailleurs.

Les objectifs de l'université Thomson, même si elle se veut innovante, restent néanmoins assez classiques. Ils sont au nombre de *cinq* :

"- la compréhension du groupe à travers son histoire (...) et ses stratégies, - le développement des aptitudes à la responsabilité et à la coopération, - l'apprentissage de la façon Thomson de faire (...), - l'actualisation des connaissances (...) et des pratiques en évolution, - l'intelligence de l'environnement politique, économique, social et culturel du groupe".⁵⁴

Seul le dernier objectif, même s'il est évident pour certains, se démarque des objectifs habituels affichés dans les présentations et les catalogues. Il vise à ouvrir l'esprit d'hommes et de femmes formés dans le souci de l'excellence technique à d'autres

⁵³ Extrait de la plaquette de présentation du campus Thomson, lettre d'Alain Gomez, président du groupe Thomson.

⁵⁴ D'après la plaquette de présentation du campus.

réalités et à inscrire leurs pratiques dans un univers en mouvement.

Système d'objectifs néanmoins clairs, sans affirmation marketing, adaptés à la sociologie particulière d'une entreprise à vocation mondiale dont la structure d'emploi révèle une population à hauteur de 50 % de techniciens supérieurs, d'ingénieurs et cadres.

Essentiellement dirigée vers l'interne (95 % des formations), son architecture pédagogique s'articule autour d'instituts spécialisés, inscrits dans le système général d'objectifs mais possédant leurs finalités propres, tels l'"Institut de management et des programmes corporates", l'"Institut commercial Thomson CSF" ou encore l'"Institut du génie logiciel et des techniques informatiques". Chaque institut est doté d'un conseil scientifique composé d'experts internes ou externes à Thomson et géré tant économiquement que pédagogiquement par un responsable de projet.

Les instituts sont organisés selon deux axes, les *formations "repères"* qui sont des stages professionnalisants d'environ 15 jours et un ensemble de *modules* conçus en fonction des besoins de telle ou telle filiale ou des nécessités industrielles de la période. En ce qui concerne les formations professionnalisantes, elles visent soit à accompagner la mobilité professionnelle, et non pas à la préparer, soit à accroître la qualification ou à anticiper sur les évolutions prévisibles des métiers.

L'ensemble de ces formations, même si seules les formations "repères" donnent droit à un certificat de stage, s'inscrit dans le dispositif de gestion prévisionnelle des emplois de la direction des affaires sociales du groupe et font du même coup de l'université Thomson un outil de management.

Pour fonctionner, le campus Thomson est composé d'une équipe enseignante issue à 71 % des cadres de l'entreprise et à 29 % d'enseignants associés originaires de l'Université, des grandes écoles, des cabinets d'experts et de conseil, etc. Le choix a été de ne pas avoir d'équipe permanente de formateurs afin de susciter des volontés et des initiatives parmi les ingénieurs et cadres et de poursuivre la tradition formative que nous avons évoquée. Peut-être aussi afin d'éviter certains assouplissements bien connus dans des structures trop lourdes et de maintenir ainsi en perpétuelle veille le potentiel technologique de l'entreprise. Une exception cependant, l'école d'ingénieurs de logiciels insérée sur le campus est animée par une équipe d'enseignants permanents, même si ces enseignants participent aussi à des actions de formation continue.

Le campus lui-même s'étend sur 12 000 m², les bâtiments permettent d'assurer l'hôtellerie (156 chambres individuelles), la restauration (5 salles à manger) et bien sûr la formation (26 salles dont une de conférence et un amphithéâtre). Son chiffre d'affaires⁵⁵ est de 47 millions de francs dont 18 millions pour la logistique (entretien, hôtellerie, etc.), 24 millions pour la formation (salaires des personnels du campus et des enseignants, charges, frais de formation, etc.), 5 millions allant à l'école d'ingénieurs. Les rentrées financières proviennent des facturations internes que le campus fait aux filiales et aux directions centrales lorsqu'elles envoient un stagiaire à Jouy-en-Josas.

⁵⁵ Le campus n'a pas vocation à faire du profit mais il ne bénéficie d'aucune subvention, même interne, et doit assurer son équilibre budgétaire, le salaire des stagiaires restant à la charge des branches.

Une petite équipe en assure la marche logistique et pédagogique, 5 personnes et du personnel de sous-traitance pour le premier aspect, 21 pour le second, dont 9 chefs de projet responsables d'instituts.

Commentaires et analyses

Au-delà du très classique centre de formation continue, au-delà du château rococo transformé tant bien que mal en lieu de séminaire voire en "espace formation", l'université Thomson semble vouée à une triple fonction en matière de management.

La première serait de *développer un sentiment d'appartenance* au groupe Thomson, mais Jean-Louis Egli souligne avec force qu'il ne s'agit pas de créer entre l'entreprise et les hommes qui la composent un système de sujétion de type féodal ; elle ne vise pas à soumettre les individus mais plutôt à leur permettre de construire une communauté professionnelle autour d'intérêts communs, de savoirs, de métiers, de contradictions et de différences affichées. En effet, quoi de plus suspect et de moins efficace qu'une pseudo-culture d'entreprise préfabriquée et bâtie sur le sable de la volonté de quelques-uns. Il s'agit donc à la fois d'éviter l'uniformité, dont naissent l'ennui et l'appauvrissement sociétal, et de laisser s'épanouir les créativité porteuses de développement potentiel qui, il est vrai, quelquefois bousculent.

La deuxième fonction, et elle n'étonnera personne, est une fonction de *production, de capitalisation et de transmission de savoirs et savoir-faire* dans une société en mouvement. Là, il s'agit d'une volonté affichée : celle non seulement de produire de la connaissance et de la faire fructifier mais aussi de veiller à ce que le capital culturel, le capital immatériel aux dires de certains, se maintienne et augmente mais aussi se conserve et se mémorise. En d'autres termes, le campus est un lieu de transmission de capital, un lieu relais où les plus expérimentés "enseignent Thomson" et où les plus novices apportent des "nouvelles nouvelles" du monde extérieur qui, à terme, tant sur le plan scientifique qu'humain et gestionnaire, viendront enrichir la tradition et le capital Thomson. Là aussi, il s'agit de jouer fin, de faire fonctionner de manière positive la dialectique entre la formation qui conserve, reproduit ou même pétrifie les acquis et la formation qui accélère le mouvement, qui révolutionne les connaissances et les pratiques, les mentalités.

La troisième fonction est une fonction de *communication*. De par son espace et de par les rencontres qu'elle permet ou facilite, l'université Thomson est un des hauts lieux de la "politique de communication" du groupe. Nous ne nous arrêterons pas sur l'effet communication externe en terme d'image, au moins en France pour la multinationale, car ce serait nous écarter de notre sujet, mais sur son caractère interne. En effet, le campus est devenu un lieu central où se tissent des réseaux informels de communication qui permettent de mieux comprendre à la fois le groupe, ses branches, ses filiales, ses activités, ses implantations et son/ses organigramme(s) : fonction d'explication essentielle dans une entreprise de taille mondiale, fonction essentielle du lieu dans la constitution d'une communauté professionnelle pluriculturelle et polyglotte. Le campus est aussi l'espace de la communication verticale, ascendante/descendante, et horizontale. Il facilite le dialogue et l'écoute entre les cadres-formateurs et les stagiaires, dans et hors temps de

formation ; il favorise le débat et l'échange entre les différentes strates hiérarchiques qui s'y côtoient, la "neutralité" du lieu offrant des possibilités de communication à moindre charge symbolique qu'un bureau, une réunion ou un repas de travail. Communication horizontale aussi, au sens où il donne l'occasion - à niveau hiérarchique théoriquement identique - d'échanger sur les différents métiers qui font fonctionner le groupe : rencontre fortuite mais combien positive d'ingénieurs de spécialités différentes, de scientifiques et de gestionnaires, de commerciaux et de logiciens. En bref, le campus est le lieu de communication de l'interculturel Thomson. Autre avantage de ce brassage permanent, de cette constitution de réseaux informels, c'est l'efficacité accrue de ses hommes et de son organisation. Connaître l'autre, c'est pouvoir l'interpeller directement, c'est gagner du temps en court-circuitant des structures et/ou des hiérarchies pesantes. Connaître l'autre et ses spécialités permet de résoudre plus vite et de manière moins coûteuse, nombre de problèmes, qu'ils soient techniques ou humains. Pour ramasser notre propos, nous serions tentés d'écrire que l'université Thomson, même si à terme cela implique sa disparition, a pour vocation de devenir un maillon incontournable dans la constitution d'une "teaching entreprise" communicante.

Sorte de monstre, entreprise du quatrième type où se mêlent et se confondent éducation formelle et informelle ; où s'entrelacent et se connectent communication formelle et celle qui ne l'est pas. En bref, une entreprise où les hommes et les femmes, dans une relation plus égalitaire, apprennent autant à l'entreprise que l'entreprise leur apprend.

Le dernier point que nous tenions à aborder concerne les rapports de l'université Thomson avec l'enseignement supérieur et particulièrement l'Université publique. Là encore, Jean-Louis Egli est très clair : le campus Thomson n'a pas pour finalité de se substituer à l'Université, il n'est pas une réponse à une pseudo-carence de l'enseignement supérieur, il n'a pas pour mission de produire des ingénieurs et cadres "sur mesure". Rien en fait ne légitimerait cette absurde concurrence. Le campus n'a pas vocation à "collationner les grades", à "certifier"⁵⁶, d'autant que la plupart de ses stagiaires sont déjà diplômés de l'Université ou des grandes écoles. Sa mission est la mise en place de dispositifs de formation continue professionnalisants, de haut niveau⁵⁷ à destination des cadres du groupe dans des créneaux bien maîtrisés et des métiers répertoriés. Le campus Thomson n'a pas vocation à l'universel. N'est mis en oeuvre que ce dont l'entreprise a besoin : les métiers Thomson sont ceux de l'électronique, non pas ceux de l'Université.

Néanmoins, le campus est défini comme un outil de coopération avec l'enseignement supérieur, comme milieu de cousinage entre l'université Thomson et ses illustres voisins. La preuve en est, la mise en place de diplômes ou d'actions en partenariat réel, "joint ventures" diraient les "modernes", avec l'enseignement supérieur. Ainsi en est-il avec l'Ecole normale supérieure pour l'organisation de l'Ecole d'automne de l'intelligence artificielle ; avec SUPELEC pour la conduite du Master en logistique des grands systèmes

⁵⁶ Hormis le cas particulier de l'école d'ingénieurs intégrée au campus.

⁵⁷ Là existe par contre un petit espace de concurrence avec les services communs de formation continue des universités.

; ou encore avec HEC pour former les acheteurs des sociétés de haute technologie.

Hormis ces quelques initiatives, qui favorisent de nécessaires rapprochements, le terrain semble bien balisé. Pour Jean-Louis Egli, le problème se pose en termes de "partage du travail éducatif" : l'Université construit le socle de compétences théoriques et techniques, sans visée adaptatrice et réductrice à un poste de travail trop strictement défini, l'entreprise apportera les matériaux nécessaires aux adaptations et aux évolutions dans le cadre de la formation permanente. "Ou alors plus personne ne sort de l'Université, car aujourd'hui, déclare Jean-Louis Egli, un ingénieur se doit d'être avant tout un technicien, mais aussi un gestionnaire, un manager parlant quatre langues dont une rare, et un expert en communication."

Que conclure à ce jour ?

Le campus Thomson est-il transposable à d'autres entreprises ? A toutes les entreprises ? Certainement pas. Bien qu'il fonctionne sans corps enseignant permanent, le campus n'en reste pas moins une structure lourde et financièrement difficile à gérer. Même si l'objectif ne se pose pas en termes de rentabilité mais en termes d'équilibre, la formation doit habiter 12 000 m², 26 salles et 156 chambres... Les 110 000 personnes du groupe Thomson y suffiront sans doute, mais pour combien de temps ?

L'effet-mode s'atténuant, le campus trouvera à n'en pas douter un troisième souffle, d'autant que son cadre est favorable à la réflexion et à l'apprentissage. Reste qu'aujourd'hui il est à la taille des ambitions d'une entreprise mondiale et que seuls quelques géants peuvent se permettre ce "luxe relatif". Combien d'"universités d'entreprise", bâties à la va-vite, vont-elles voir le jour pour faire un "coup médiatique", une "opération de communication interne" et s'écrouler dès la mode passée. Un groupe tel que Thomson ou Accor a suffisamment de dimension pour entretenir et alimenter de tels centres de formation ; quant aux autres, des solutions plus adaptées existent peut-être déjà⁵⁸, ou sont encore à imaginer.

Université, campus... appellations venues d'outre-Atlantique, d'une autre entreprise... Devait-on, même si le concept a pu séduire, en reprendre sans réflexion préalable la dénomination ? Confusion dans les esprits, survalorisation de la fonction formation, blason redoré d'une université souvent injustement décriée... difficile de se prononcer aujourd'hui. Sur le campus Thomson, car il s'agit bien d'un campus même s'il ne s'agit pas vraiment d'une université, personne n'est dupe de l'appellation. Ce qui importe, c'est la qualité de la prestation - formation et logistique sont intimement imbriquées - et de permettre à l'entreprise de remplir pleinement sa fonction formative.

L'Odyssée formative⁵⁹

⁵⁸ Voir ci-après l'article intitulé "L'Odyssée formative" sur "Ulyce", université interne de la Lyonnaise de Banque.

Il s'agissait ici non seulement de décrire, mais aussi d'analyser un ambitieux dispositif de formation qui se revendiquait du courant des "universités d'entreprises", mais cette fois en impliquant directement une université (Lyon II) et son service commun de formation continue. Il s'inscrit dans la réflexion entamée dans le texte précédent, mais non plus seulement du point de vue du chercheur extérieur à l'action, mais de celui du praticien-chercheur impliqué dans l'action. Posture de recherche bien souvent inconfortable et fort justement souvent critiquée mais qui permet néanmoins, si toutes les précautions sont prises, de produire un "discours de l'intérieur" pertinent.

Au-delà du descriptif du dispositif qui a le mérite de relater une pratique et ainsi de favoriser la conservation d'une "mémoire professionnelle", ce texte s'inscrit dans la continuité d'autres travaux en soulignant que, dans l'expérience d'une banque qui lui sert de support, la formation est un "élément constitutif et incontournable de (la) stratégie générale et (du) développement" des organisations ; il aborde une question sur laquelle nos investigations continuent⁶⁰. Ainsi, il interroge sur la capacité de la société toute entière, et non pas seulement de l'entreprise, à prendre en compte la "trans-formation" des individus et à s'engager dans une dynamique de "reconnaissance professionnelle et sociale des qualifications acquises" en formation, en situation de travail et dans toute activité. Il propose ensuite, toujours dans cette optique, d'engager une réflexion visant à "analyser les liens entre savoirs et problèmes concrets (et à) rechercher (comme le proposait alors Bertrand Schwartz) les situations de savoir dans le travail pour transformer le faire" et permettant de réconcilier l'homme et le travail en les associant dans un développement coopératif.

Ulyce avec un "c" n'est pas le fruit d'une nouvelle réforme de l'orthographe légitimée par de savants discours, mais le résultat d'une audace orthographique, d'un jeu sur les homophonies permettant de transformer le nom de l'ingénieux fils d'Ithaque en un sigle commode et prestigieux désignant un ambitieux dispositif de formation. Nous oublierons donc un temps le héros grec, pour nous intéresser à "l'université lyonnaise pour les cadres européens", dont nous rappellerons d'abord l'origine, pour ensuite en dépeindre les objectifs et les rouages, et tenter enfin de tirer quelques enseignements et réflexions de cette expérience d'université d'entreprise en milieu bancaire.

Un multipartenariat pédagogique

En décembre 1988, l'université Lumière Lyon-II signait avec la Lyonnaise de Banque, partenaire de longue date, une convention de formation pour son personnel d'encadrement qui jetait les bases du dispositif pédagogique, ultérieurement appelé *Ulyce*. Cette opération originale à plusieurs titres est tout d'abord remarquable, voire exemplaire, par son caractère inter-institutionnel, par le partenariat et la complémentarité

59

Ce texte rédigé avec Monique Léonhardt (Lyon II) a été publié dans *l'Année de la formation 1991*, Paris, Païdeia, 1991,

pp. 281-289.

60

Voir infra, mon texte sur la validation des acquis dans l'enseignement supérieur.

des acteurs qui en définirent les objectifs et le fonctionnement. Trois partenaires conçurent et mirent en place cette université interne : une banque, une université publique, une école supérieure de commerce⁶¹. Ce partenariat favorisa les échanges et les réflexions communes et permit, du fait du large éventail de compétences des établissements d'enseignement supérieur engagés dans le projet, de fournir au commanditaire à la fois une réponse appropriée et une garantie quant à la qualité des futures prestations.

La Lyonnaise de Banque fut créée il y a 125 ans par des familles d'industriels de la région de Lyon. Elle emploie aujourd'hui 4 200 personnes. Elle se caractérise par sa forte identité culturelle régionale et par son activité qui s'exerce essentiellement dans le grand Sud-Est. Depuis la fin des années 80, elle met en oeuvre une stratégie de développement en direction de l'Europe du Sud méditerranéenne. Banque généraliste, non spécialisée, elle fut nationalisée en 1982 et affiliée au groupe CIC (Crédit industriel et commercial). Son originalité se fonde sur une action forte en direction des PME-PMI, sur la mise en place de l'utilisation d'une direction scientifique chargée de juger de la faisabilité technologique des projets à financer, sur l'importance accordée au mécénat culturel et éducatif.

A ces caractéristiques s'ajoute celle d'une politique novatrice en matière de formation professionnelle qui est considérée comme un élément constitutif et incontournable de sa stratégie générale de développement. Comme la plupart des entreprises, mais avec des spécificités propres à son secteur d'activité, l'ensemble du secteur bancaire connaît d'importantes mutations dues à différents facteurs bien connus et qu'il suffit de mentionner pour mémoire : accroissement de la concurrence, multiplication des produits financiers, recours croissant aux mécanismes de marché dans l'offre de services, évolution du comportement financier des agents économiques. Plus que jamais, la clientèle met en compétition les banques sur leur aptitude à répondre, bien entendu à ses besoins et particulièrement à jouer un rôle de conseil, mais aussi sur la qualité de ses produits et la personnalisation de ses services. Dans quelques mois, cette compétition s'étendra à l'Europe entière.

Ce contexte, dans lequel les activités administratives diminuent, tandis que les activités commerciales et financières se développent, provoque une évolution profonde des métiers bancaires. Certains disparaissent, d'autres se transforment, de nouveaux enfin apparaissent. En tout état de cause, de nouvelles compétences sont recherchées et/ou attendues pour faire face aux défis actuels et à venir d'un secteur très concurrentiel.

Un dispositif participatif

C'est dans ce contexte, et afin de produire et de susciter de nouvelles compétences, que la Lyonnaise de Banque décida de créer son université interne en direction de cadres moyens. Elle a sollicité pour ce faire l'université Lyon II. La commande fut transmise dans le cadre des relations "intuitu personae" de haut niveau. Elle exprimait la volonté d'anticiper l'évolution constante des métiers de la banque, d'accompagner aussi les choix

⁶¹ L'Ecole supérieure de commerce de Lyon (ESCL).

stratégiques par une action de formation caractérisée par son montage et son suivi institutionnel, un public potentiel de 600 cadres, des contenus et des méthodes "sur mesure", des modalités d'élaboration.

Dès le mois de mai 1988, date de la première réunion du comité exécutif, il fut entendu que, de sa conception à sa réalisation et à son évaluation, le partenariat serait une des marques de cette action. Les objectifs, définis préalablement par la Lyonnaise de Banque et énoncés dès le premier contact, étaient les suivants :

·
promouvoir un nouveau style de management,

·
développer les capacités d'adaptation au changement,

·
innover et renforcer son efficacité dans le travail au sein de l'organisation.

Le montage institutionnel était dès lors engagé. De mai à décembre, la réflexion pédagogique, la traduction des objectifs en contenus, leur sélection, leur organisation et leur structuration, bref l'élaboration approfondie du schéma directeur pédagogique s'est effectuée au sein de trois instances mixtes :

·
une commission pédagogique, à géométrie variable selon l'ordre du jour, qui réunissait toujours un représentant au moins de chacun des partenaires et dont la tâche consistait à formaliser - au sens de mettre en forme - les indications stratégiques, de les traduire en contenus, de structurer ceux-ci en axes, en séquences, de suggérer des rythmes, des articulations pertinentes, etc. ;

·
un comité exécutif, déjà mentionné, composé de cadres dirigeants de la Lyonnaise de Banque et des membres permanents de la commission. Il avait pour rôle de se prononcer sur la cohérence des propositions de la commission au regard des objectifs précités. Là également le partenariat fut fructueux. Il obligeait à entendre, à confronter, à tenir compte de points de vue, d'exigences d'ordres divers ;

·
un comité de pilotage, où se réunissaient présidents et directeurs de la banque et des établissements d'enseignement supérieur, validait en dernière instance celles des propositions du comité exécutif qui lui paraissaient les plus adéquates à la situation de l'entreprise et à sa stratégie.

Il va sans dire que - outre ces lieux mixtes - au sein de chaque structure de formation, enseignants et formateurs nourrissaient la réflexion de ces trois structures par les contenus spécifiques qu'ils proposaient en réponse à une demande inévitablement vaste, dans sa première expression du moins, bref par l'innovation pédagogique dont ils faisaient preuve.

S'est ainsi constitué un dispositif de négociation, de suivi de la formation, en amont et pendant son déroulement : véritable vigie pédagogique permanente.

Longue chaîne de création, travail intensif, accompli sur une période fort brève. En quatre mois (10 mai-10 septembre), le système de formation, son programme, ses rythmes, ses méthodes furent élaborés, fixés. *Ulyce* était né, prêt à accueillir dès les premiers jours de décembre ses deux premiers groupes tests, pour neuf semaines de formation.

En route pour Ithaque

Une métaphore filée nous a tentés pour décrire l'"odyssée" formative des *Ulyciens*⁶², nous aurions pu passer d'île en île au gré des vents, des dieux, de notre inspiration ou en fonction de la vigueur de nos rameurs. Cette description précise et périlleuse nous aurait pris dix ans ! Nous avons donc souhaité, abandonnant Homère, quitter le poétique pour laisser place au discours de la raison, de l'analyse et de la description.

Ulyce s'inscrit donc dans une politique de formation ambitieuse, voire volontariste aux dires de certains ; politique pluriannuelle étroitement articulée au développement et à la diversification des activités de la Lyonnaise de Banque. Université interne permanente, si l'on en croit la direction générale, visant à anticiper les évolutions professionnelles d'un secteur d'activité en pleine mutation économique et technologique. Préparer certains personnels d'encadrement aux métiers de demain, c'est faire fructifier "le plus gros capital de l'entreprise"⁶³, mais c'est aussi revenir, à des fins correctives, sur le mode de recrutement des années 70. En effet, lors de la "banca-risation" généralisée des années 70, le développement des banques et de leurs agences a été considérable, d'où une politique de recrutement très ouverte, sans exigence de diplôme, pariant sur les individus, la formation sur le tas, la promotion sociale interne et les dispositifs de formation préparant au CAP, brevet professionnel (BP) des banques...

Aujourd'hui, le recrutement s'opère à bac + 2, voire bac + 4 ou bac + 5 - *Ulyce* tenant compte des qualifications sociales acquises, dans l'activité tant professionnelle que personnelle - et participe de ce mouvement général qui tend à rehausser le niveau global des savoirs.

Investissement dans ou sur les hommes qui composent et font vivre l'entreprise, engagement financier lourd et à moyen terme puisque *Ulyce* représente 90 millions de francs sur 4 ou 5 ans⁶⁴. La formation coûte. Pour s'en persuader, il suffit de regarder la part du budget de l'Etat (même si elle est insuffisante) ou des collectivités territoriales consacrée à l'Education. Le retour d'investissement incertain pour les uns, ou plus exactement difficile à mesurer en termes financiers est évident pour les autres. Lorsque la République se dote d'une école, elle se projette dans l'avenir et se reproduit ; lorsqu'une

⁶² Appellation interne désignant les stagiaires du dispositif *Ulyce*.

⁶³ H. Moulard, in *le Figaro* du 18 avril 1989.

⁶⁴ *Ulyce* première version, voir *infra*.

entreprise se dote d'une université en serait-il autrement ?

Investissement ou non, qu'importe du point de vue strictement économique, ce qui est certain ce sont, à terme, des effets qu'il s'agirait de mesurer⁶⁵ et qui, à n'en point douter, faciliteront les échéances futures.

Ulyce est un pari qu'un gain de culture peut être aussi un gage d'efficacité et d'adaptabilité, un pari de 120 000 F par stagiaire. Si les sommes investies semblent considérables, la Lyonnaise consacre 9 % de sa masse salariale à la formation professionnelle continue, le dispositif quant à lui n'utilise que peu de moyens. En effet, aucune infrastructure permanente de formation, les stages ont lieu en séminaires résidentiels en hôtel ; aucune équipe enseignante permanente, une gestion assurée par deux personnes appartenant à la DRH. L'essentiel des frais est sans doute imputable aux salaires, encore que 5 journées de formation sur l'ensemble du cycle sont défalquées des congés payés des volontaires⁶⁶.

Tout le monde ne peut pas prétendre être un des heureux *Ulyciens*, le public est strictement ciblé, même s'il représente un potentiel de 5 à 600 cadres moyens. L'élu se doit d'appartenir à certaines classifications (classes IV à VIII), avoir plus de 10 ans dans la profession, un certain niveau d'études (selon les classes, infra ou supérieur au bac), moins de 55 ans et surtout être volontaire, et à l'usage nous dirions même "disponible"⁶⁷.

Cette université d'entreprise repose sur un dispositif pédagogique de 9 semaines (soit 45 jours) au rythme d'une semaine par mois durant l'année universitaire. Les enseignements sont assurés par les formateurs de l'université Lumière-Lyon II et de l'Ecole supérieure de commerce de Lyon, pour l'essentiel, et par quelques organismes privés qui assurent la dimension "développement personnel".

Quatre préoccupations fondamentales présidèrent à la construction du dispositif :

• veiller à l'acquisition ou au renforcement d'outils et de méthodologies de base, telles que la lecture rapide et la conduite de réunions ;

• engager une réflexion approfondie sur certains aspects de la vie de l'organisation tels que les situations et la politique de communication ;

• apporter et consolider des connaissances théoriques en matière d'économie, de finances et de culture bancaire ;

• ouvrir les esprits et élargir les centres d'intérêt par la découverte de thèmes liés à la

⁶⁵ Effet sur les hommes, la structure, les qualifications, etc.

⁶⁶ Ce, malgré le désaccord de la CFDT qui, par ailleurs est favorable à *Ulyce*.

⁶⁷ Thème d'une campagne de communication globale de la Lyonnaise de Banque sur la disponibilité interne/externe des personnels à l'égard de la clientèle au sens large.

culture et au monde contemporain.

Pédagogie active reposant sur des équipes de formateurs chevronnés, renforcée, validée et éclairée par un ensemble de conférences (dîners-débats) liées à un des thèmes abordés en séminaires et assurées par un cadre "supérieur" de la Lyonnaise connu pour son expertise en la matière.

Sans donner de fastidieux détails sur les contenus et les durées de chaque séquence ou sous-séquence, quelques informations complémentaires semblent néanmoins nécessaires à la bonne compréhension et à la mesure des enjeux du dispositif Ulyce. C'est en effet au travers de lignes de force qui le constituent que se repèrent les éléments clés, les préoccupations, voire l'amorce des stratégies à venir.

Le périple de l'Ulycien se compose de 6 grands ensembles, éclatés ou regroupés selon les matières : chaque ensemble constituant une étape de la quête sans que l'on puisse pour autant hiérarchiser les savoirs. Ulyce se veut un tout et doit de ce fait être considéré dans sa globalité.

Le premier bloc (5 jours) est consacré au "développement personnel". Il englobe des techniques de créativité, de gestion de temps, de lecture efficace, de mobilisation de son énergie, de connaissance de soi. Il apparaît un peu comme une mallette de premier secours, sans pont et sans élastique, du cadre performant.

Le deuxième module (12 jours) est réservé à une approche globale de la "communication d'entreprise". Il vise, à partir de situations de communication professionnelle, non seulement à permettre aux cadres de mieux maîtriser les outils et techniques de communication, mais aussi et surtout d'analyser les phénomènes et les politiques de communication mis en oeuvre dans l'entreprise de manière à pouvoir, si nécessaire, leur apporter compléments et correctifs. Son ambition était, en dépassant le simple apport méthodologique classique, de faire découvrir la dimension stratégique de la communication dans les entreprises et d'apporter les éléments constitutifs d'une qualification transversale, hors de la culture des métiers, indispensable aux nouvelles formes de l'organisation du travail.

Le troisième ensemble est tout entier centré sur l'"économie" (9 jours). Son objectif : fournir aux stagiaires les éléments explicatifs de l'économie actuelle et les grandes évolutions possibles en la matière. Son but : renforcer et actualiser les connaissances théoriques acquises, casser les représentations et replacer la Lyonnaise de Banque dans son environnement macro-économique.

La culture et le marketing bancaire constituent le quatrième module (8 jours). Son objectif : faire saisir les enjeux d'un environnement bancaire en profonde mutation, repérer les rouages du système financier et présenter les techniques spécifiques au marketing bancaire. Ce module, à caractère professionnel, replonge le dispositif universitaire au coeur du quotidien bancaire.

Un cinquième temps (7 jours) est réservé à la gestion, au système informatique et à la politique générale de l'entreprise. Il vise la maîtrise des outils de gestion, une familiarisation plus grande avec l'informatique, ses procédures, ses hommes, ses codes, ses utilisations, un regard sur les stratégies de développement de la Lyonnaise.

Dernier moment du périple : le retour à la civilisation, à la culture et à la connaissance du monde contemporain (5 jours). Module déconnecté, encore que..., de l'immédiateté, de la prégnance professionnelle ; module d'ouverture des esprits, module de découverte visant à permettre à chacun de rattacher son expérience propre, son histoire de vie à des ensembles plus vastes et à engager d'autres quêtes infinies. Y furent abordés : l'homme dans la chaîne du vivant et l'origine de la vie, l'homme social, la culture et les loisirs, aussi bien que l'histoire de l'art, la géopolitique, la société médiatique et la littérature.

Les leçons d'*Ulyce*

Quelles sont, après deux années de fonctionnement les leçons d'*Ulyce*, quelles questions restent posées, quelles réflexions et quelles analyses en tirer ?

En préalable, nous souhaiterions souligner le paradoxe d'*Ulyce*. En effet, si *Ulyce* est un dispositif d'enseignement supérieur, il est un dispositif sans sanction au sens universitaire du terme, ni examen, ni note, ni contrôle continu, sauf pour les enseignants dont la prestation se voit régulièrement appréciée, évaluée. Pratique acquise, évidente en matière de formation continue, reste que, sur un dispositif de cette importance, se pose le problème des équivalences, voire d'un diplôme d'université ou équivalent avec mention "banque" ou autre. Si l'on peut se réjouir, sur le principe, d'une université sans évaluation sommative, d'une université libérée du rituel de la docimologie et du parchemin, il nous faut aussi replacer cette université interne en ce qu'elle représente pour les individus dans le cadre de l'entreprise. En effet, comment mesurer soi-même ses acquis, ses "bonds en avant" après 45 jours de formation à raison de 8 ou 9 heures par jour en intégrant le temps de conférences données en fin de journée ; comment à l'issue de ces 400 heures⁶⁸ d'investissement personnel sans compter, mesurer et faire reconnaître sa transformation ? Là, se pose le problème de la place de telles formations dans les conventions collectives, le système de qualifications et les déroulements de carrière. Doit-on se satisfaire d'un certificat de stage interne à valeur toute symbolique, fut-il signé par le président Moulard, doit-on imaginer d'autres systèmes acceptables dans le cadre de la gestion des personnels ouvrant les portes de nouvelles fonctions mais aussi permettant l'accès et le retour aux cursus initiaux de l'Université ? En d'autres termes, ces dispositifs posent le problème de la reconnaissance professionnelle et sociale⁶⁹ des qualifications acquises dans ces lieux, ils interpellent l'enseignement supérieur et l'entreprise dans leur rigidité institutionnelle, ils ré-interrogent fondamentalement le concept même de formation permanente.

Au-delà de cette considération, cette université lyonnaise des cadres européens fut une expérience fort enrichissante pour l'ensemble de ses acteurs, y compris les acteurs institutionnels. Pour ces derniers, elle fut l'occasion d'une collaboration fructueuse entre une entreprise (la Lyonnaise de Banque), une université (Lumière-Lyon II) et une structure semi-privée d'enseignement supérieur (ESCL). Collaboration fructueuse qui offre des

⁶⁸ Equivalent d'une année universitaire "classique".

⁶⁹ Au sens donné par B. Schwartz.

possibilités de confrontation de pratiques et de discours sur différents espaces du réel et sur les différentes clés d'accès qu'il autorise. Collaboration en totale liberté où l'entreprise soumet son discours de l'efficacité au discours critique de l'université et où l'université soumet sa réflexion et sa recherche au discours critique de la réalité. En bref, de telles initiatives favorisent le rapprochement sans compromission et sans démission d'organisations fonctionnant bel et bien dans le même univers.

Pour l'Université et l'enseignement supérieur, de telles sanctions permettent de dépasser les formations courtes classiquement organisées et incitent à engager une réflexion sur la nature des pédagogies mises en oeuvre ainsi que sur les effets sociaux et institutionnels de telles pratiques. Elles incitent à repenser et à repositionner la formation professionnelle continue dans l'Université, elles alimentent d'arguments nouveaux le débat sur les rapports entre "les facultés" et l'entreprise, elles favorisent la recherche d'espaces professionnalisants, en ayant soin d'éviter les formations strictement adaptatives, en prenant garde au souci souvent aveuglant du pragmatisme et de l'immédiate efficacité.

Par ailleurs, grande université littéraire et de sciences sociales de Rhône-Alpes, l'université Lumière-Lyon II a pu constituer, grâce à la diversité de ses champs de recherche et d'enseignement, une solide équipe pluridisciplinaire d'enseignants et de formateurs : secteurs de la communication et des lettres, historiens et historiens d'art, géographes et géopoliticiens, ethnologues, économistes et financiers furent en effet sollicités pour créer une mosaïque dont ils conçurent chacun pour ce qui le concerne une facette, dans une complémentarité et une interdépendance constante et dynamique. L'atout de la pluridisciplinarité a porté ses fruits.

Lieu traditionnel de transmission d'un savoir élaboré par la recherche, Lumière-Lyon II fut amenée, dans le cadre de cette université d'entreprise, à la rencontre d'un public qui paradoxalement ressemble à (âge motivation, qualification sociale) et se distingue de (culture endogène forte où tout élément exogène peut paraître suspect) celui qui fréquente ses départements de formation permanente.

Mais dans l'un et l'autre cas, il s'agit de confronter des savoirs avec des exigences professionnelles autres que celles du public principal de l'université que sont les étudiants : choisir, sélectionner, et de façon évolutive, les connaissances appliquées susceptibles de provoquer un mouvement, un changement, un déplacement de perspective afin de mieux analyser, comprendre, agir sur les situations professionnelles actuelles.

En d'autres termes, et afin que la formation soit la plus intégrée possible au point de devenir un élément naturel de l'environnement professionnel, cela présuppose d'analyser les liens entre savoirs et problèmes concrets, ce qui est l'objet de l'ingénierie pédagogique, mais plus précisément : "de rechercher les situations de savoir dans le travail pour transformer le faire"⁷⁰.

Pour l'entreprise, l'expérience est riche car non seulement ces "universités" permettent d'anticiper sur les évolutions à venir dans leur secteur d'activité, de mieux en

⁷⁰ Propos de B. Schwartz au colloque Education nationale et Entreprise organisé à Montpellier les 11 et 12 juin 1990, par le secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement technique.

comprendre les origines et les tendances, donc de s'y préparer, mais elles offrent aussi un profit immédiat. Le "capital humain" s'en trouve enrichi de connaissances et de savoir-faire nouveaux ; la culture générale et la culture professionnelle "réconciliées" offrent une possibilité de dynamique insoupçonnée ; la division rationnelle des savoirs⁷¹ ébranlée peut laisser place, sans démagogie, à des formes renouvelées d'organisation du travail. Hormis cet effet escompté, d'autres sont immédiatement mesurables, là encore il s'agit d'un "effet réseau", d'un "effet communication". En brassant des populations issues de l'exploitation (les agences), des directions centrales et des services informatiques, l'université crée de nouveaux réseaux de solidarité professionnelle, tisse les mailles d'une communication horizontale, favorise la disparition de pseudo-rivalités internes entre les producteurs de profits (les commerciaux) et les producteurs de coûts (les administratifs et les gestionnaires). Effet secondaire infiniment précieux qui cimente les différents éléments constitutifs de l'entreprise, qui légitime et démontre leur complémentarité, qui dépeint la structure comme un tout solidaire bien mieux que tous les projets d'entreprise aussi bien rédigés soient-ils.

Pour conclure, car Ithaque approche, et même si *Ulyce*, après deux années va interrompre durant quelque temps son fonctionnement à la suite d'impératifs internes concernant d'autres secteurs que celui de la formation⁷²? Cet arrêt sur image sera mis à profit par Ulyce pour se redéfinir et s'améliorer encore. En l'état, il nous semble qu'en ce qui concerne la Lyonnaise de Banque, le terme d'université interne soit adapté. Adapté parce qu'elle appartient à la formation continue de l'entreprise donc interne, adapté de par la nature des institutions d'enseignement supérieur qui l'alimentent, adapté par le niveau de ses contenus et la qualité des formateurs.

Université donc de par sa non-appartenance à l'entreprise, université interne de par son exigence d'imbriquer connaissances et professionnalité. Par ailleurs, ce type de montage tout en garantissant la qualité de la formation, est infiniment moins coûteux qu'un campus tel que celui du groupe Thomson. Il est par conséquent tout à fait adapté à des entreprises, voire à des regroupements d'entreprises, ne possédant ni les moyens ni les effectifs du géant de l'électronique. Si nous étions sceptiques sur la généralisation de ces "universités d'entreprises" au regard de l'expérience de Jouy-en-Josas, un dispositif tel que celui mis en place à la Lyonnaise de Banque nous semble offrir des possibilités plus larges.

En effet, il garantit la valeur universitaire de la formation, il peut tendre à l'universel en jouant sur toutes les possibilités de l'enseignement supérieur, il ne nécessite pas de structure lourde et coûteuse de la formation. Quant à l'appellation : "université", "campus", "business school"... , ce n'est après tout qu'une affaire de sémantique, veillons au très haut niveau des formations, à leur excellence critique. Pour le reste, Monsieur Larousse y pourvoira.

⁷¹ Tout aussi mortifère que la division taylorienne du travail en matière de gestion des collectivités du travail.

⁷² Cf. à ce sujet les déclarations d'H. Moulard et M. Angé, *Lettre de EBC-infos*, mai 1990.

L'organisation qualifiante⁷³

De l'organisation qualifiante..., en s'appuyant sur l'expérience d'"Ulyce" menée à la Lyonnaise de Banque, rappelle en quoi une organisation qui se veut qualifiante en augmentant la qualification de ses salariés se qualifie elle-même et donc à terme gagne en efficacité. *L'entreprise formatrice...*, hormis de rappeler que toute organisation est productrice de compétences, affirme que la "généreuse" idée de l'entreprise qualifiante⁷⁴ tient plus du discours idéologique que de la réalité et qu'à l'évidence sa mise en oeuvre "exige de repenser les temps et les lieux d'exercice de l'activité, de revisiter l'organisation de procès de travail - même post-fordiste - et de ses conditions d'effectuation". Malgré leur brièveté, ces textes incitent à repenser la place et les modalités de la formation dans les entreprises. Ils incitent à replacer l'homme au centre de l'organisation et à réinterroger le travail éclaté que la dimension apprenante de l'organisation est censée atténuer.

L'organisation qualifiante est au centre des discours qui se tiennent aujourd'hui sur la formation dans l'entreprise. En effet la formation se doit d'y être intégrée et de s'inscrire dans le cadre de son développement et de ses stratégies. La conduite de projet comme outil de formation est plus ancienne et appartient à un discours bien connu.

La Lyonnaise de Banque (groupe CIC), dans le cadre du programme *Ulyce*⁷⁵ et de son action FARES⁷⁶, module "*Apprendre à Entreprendre*", a tenté d'associer ces deux notions dans une même perspective. Cette action destinée à des cadres à potentiel visait à donner à la pédagogie du projet une nouvelle opérationnalité. Elle la mettait au service de l'innovation, de la modernisation et de l'adaptation d'une entreprise du tertiaire. Ce module "*Apprendre à entreprendre*" se proposait non seulement de permettre aux stagiaires de maîtriser les méthodologies de conduite de projets et d'en assurer la transférabilité dans leurs équipes, mais aussi et surtout de construire des outils utiles au fonctionnement et à la conduite de l'activité bancaire.

La formation-action en devint à la fois le prétexte et le support. Seize thèmes-projets furent sélectionnés par un comité exécutif, émanation des grandes directions de

⁷³

Sous ce titre seront présentées deux brèves contributions publiées dans la rubrique *Innovation* de la *Lettre de la formation* dont nous avons la responsabilité. Il s'agit de : *De l'organisation qualifiante à l'organisation qualifiée*, n° 90, 14 décembre 1992, et de *L'Entreprise formatrice : une notion anciennement nouvelle*, n° 108, 10 mai 1993.

⁷⁴

Malgré tout, quelques expériences existent et quelques réflexions de fond ont été produites sur le sujet. Cf. à ce propos le texte de Philippe Zarifian : *Acquisition et Reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, Education permanente, n° 112, octobre 1992.

⁷⁵

Université lyonnaise de cadres européens animée par l'université Lumière-Lyon II et l'Ecole supérieure de commerce de Lyon.

⁷⁶

Formation d'accès aux responsabilités supérieures.

l'entreprise. Tous s'inscrivaient dans les préoccupations immédiates de la banque et possédaient une dimension stratégique à différents niveaux.

Les stagiaires, après un temps de discussion et une analyse des intérêts et enjeux tant individuels qu'institutionnels, en retinrent trois qui, durant 10 jours, furent l'objet d'études, de mobilisation des ressources créatives, de propositions de solutions, d'organisation méthodique de mise en oeuvre. A l'issue de ce temps réparti entre janvier et novembre 1992 avec de nombreuses prises d'information et de conseil sur le terrain, les trois projets "ficelés" furent soumis, lors d'une présentation assurée par les chefs de projets eux-mêmes, à l'approbation du comité exécutif qui devrait décider de leur mise en acte dans la Lyonnaise de banque.

A ce jour, deux projets ont toute chance de connaître cette issue, il s'agit de celui qui a permis la construction d'un nouvel outil de pilotage d'une agence bancaire et de celui qui vise à sensibiliser les personnels à la commercialisation de produits exogènes dans une dynamique de "bancassurance".

Intégrer la formation à l'entreprise de cette manière a pour conséquence de la rendre qualifiante en l'associant intimement au fait formation. Mais au-delà, de part les compétences produites, elle se qualifie elle-même, en augmentant ses performances, tout en se garantissant un retour d'investissement peu différé dans le temps. L'organisation qualifiante, même si l'idée en est généreuse et altruiste, s'inscrit avant tout dans une logique concurrentielle et crée des dynamiques et des synergies internes prometteuses en termes de gestion des ressources humaines. Autre conséquence, la formation intégrée, et là on assiste à un renversement de valeurs, c'est qu'elle associe pour le meilleur et pour le pire, la logique pédagogique à la logique entrepreneuriale⁷⁷.

Certains savent, depuis la fondation de l'abbaye de Cluny en 909, d'autres depuis la création de la Fédération des bourses du travail en 1893, que toute organisation, pour peu qu'elle fonctionne, est formatrice, voire productrice de qualification sociale ou professionnelle. D'autres feignent de le découvrir : naïveté, manipulation, rencontre fortuite, etc. ? S'agit-il une fois de plus d'une comète traversant le ciel de la formation et annonçant la découverte imminente de la solution-formation, s'agit-il d'un effet-mode, si prisé dans nos milieux, et qui, après quelques airs messianiques disparaîtra ?

Ce n'est pas parce que de tels phénomènes éphémères existent dans notre univers professionnel qu'ils nous dispensent de les interroger du point de vue de l'innovation. Toute organisation est un lieu d'apprentissage informel, même celle où l'on apprend très vite qu'il y a peu à y apprendre. En effet, chaque organisation a ses langages, ses codes, sa ou ses cultures, son histoire, ses savoirs et ses tours de main qui sont autant de connaissances lentement et inconsciemment produites, transmises et acquises.

Une nécessaire mutation profonde des organisations

Aujourd'hui, l'enjeu consiste à passer à un stade de production formalisée, rationalisée, rentabilisée de ces savoirs informels, de ces connaissances expérientielles.

⁷⁷ Ici prend fin le premier texte : *De l'organisation qualifiante à l'organisation qualifiée*.

Il est donc impératif de s'interroger sur leurs conditions d'émergence et sur les modes d'organisation qui les font naître et fructifier, en partant de l'hypothèse qu'un travail aliéné est la moins favorable des situations. Une telle réflexion conduit très vite à dépasser la seule entrée par l'innovation en formation. Elle exige de repenser les temps et les lieux d'exercice de l'activité, de revisiter l'organisation du procès de travail - même post-fordiste - et de ses conditions d'effectuation, de concevoir autrement les politiques d'investissement et de management. Dans cette dimension, l'entreprise-formatrice et/ou qualifiante implique de profondes mutations des organisations existantes. Une telle volonté se manifeste-t-elle aujourd'hui ? Rien n'est moins sûr !

De fait, derrière cette idée d'entreprise-formatrice se profile, le plus souvent, la simple recherche d'une meilleure utilisation d'un investissement immatériel, d'une réduction des coûts générés par la formation, d'une plus grande efficacité du management, de gains de productivité... Il est à craindre que cette démarche strictement économique ne soit que conjoncturelle et ne vise qu'à mieux adapter l'appareil de production aux exigences du marché, à mieux répondre à la crise de production de la compétence, à mieux gérer les savoirs ouvriers sans visée réellement prospective.

A quand de nouvelles innovations pédagogiques ?

Autant de préoccupations qui amèneront, à n'en point douter, des modifications et des ajustements de nos pratiques et de nos métiers, qui nécessiteront de nouvelles compétences mais qui ne transformeront pas pour autant les organisations en "entreprises apprenantes". Si toutefois cette tentative était structurelle et profondément humaniste et si elle visait à requalifier les tâches et les activités, à redonner à l'homme au travail la maîtrise de son action et une place dans le procès qu'il n'aurait jamais dû quitter, elle aurait pour conséquence de modifier intégralement les conceptions les mieux ancrées en matière de formation.

Elle entraînerait, pour le coup, de réelles innovations dans un milieu fertile en idées mais trop souvent enclin à considérer comme une réalité certains mirages dont la fonction est avant tout de légitimer leur activité. Comment résister, en effet, au passage de l'entreprise-productrice lieu du producteur à l'entreprise-formatrice espace du formateur ?

Fonction publique et formation, approche comparative

78

Dans la continuité de notre travail de compréhension de la formation professionnelle continue dans les entreprises, nous avons été tout naturellement amené à nous intéresser

78

Ce texte a été publié dans *Actualité de la formation permanente*, n° 140, janvier-février 1996, pp. 15-22 et dans *Fonction publique et formation continue en Europe*, sous la direction de Gérard Ignasse, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 117 à 143.

à la formation dans les fonctions publiques. Dans un premier temps, et pour mieux en comprendre les enjeux et les évolutions, nous nous sommes engagé dans un travail comparatif entre l'usage et la réglementation de la formation dans le secteur privé et dans le secteur public. Dans un second, ce texte tente de repérer des convergences entre les deux systèmes même si "quelques différences, pourtant émaillent encore un dispositif qui tend à s'unifier". Il marque aussi un renversement de tendance qui permet au moins à la fonction publique de l'Etat de rattraper son retard en matière de formation, voire de dépasser le secteur privé aujourd'hui en pleine interrogation sur le 1,5 %, son cadre légal et son devenir.

Les deux contributions sur la fonction publique peuvent parfois apparaître redondantes car elles présentent des paragraphes communs ou proches. Nous aurions pu supprimer ces redites, qui nous espérons n'importuneront pas trop mes lecteurs, mais nous avons fait le choix de laisser ces "répétitions" apparentes afin de préserver l'économie générale des textes qui, sans elles, auraient perdu de leur sens et ou de leur unité.

Cette intervention n'est pas celle d'un juriste, même si elle est fondée sur le droit et sur une relecture précise et analytique des textes juridiques organisant la formation des adultes, salariés ou agents des différentes fonctions publiques⁷⁹. Ce propos est celui d'un professionnel tentant de mieux comprendre les évolutions de la formation dans la fonction publique, au regard d'un autre secteur dont la réglementation et l'histoire sont mieux connues et aux yeux de certains plus "évoluées", ou plus abouties.

Cette tentative de comparaison et de rapprochement du droit à la formation des deux secteurs, qui évitera, néanmoins, certains détails qui nuiraient à sa lisibilité, vise non seulement à mieux cerner les deux dispositifs dans leurs différences et leurs ressemblances, mais aussi à mieux comprendre les enjeux qui ont présidé à la forte évolution du droit à la formation des agents publics dans les dernières années.

Elle se propose aussi de faire évoluer les représentations les plus courantes qui estiment souvent, à tort, les réglementations très éloignées quand, en fait, les dernières évolutions, largement dues aux accords de 1989 et de 1992, tendent, si ce n'est à "unifier" ce droit, du moins à le lisser.

L'objet et l'ambition de cette contribution seront, après avoir rappelé dans une première partie le contexte et les enjeux - à notre sens plus locaux qu'européens - qui susciterent ces changements, de mettre en parallèle, dans une seconde partie, le cadre juridique relatif à la formation des fonctionnaires, issu de ces accords, au regard de celui qui régit le droit à la formation des salariés du secteur privé, à savoir le livre IX du Code du travail.

Fonction publique : contexte et enjeux de la formation

⁷⁹ Sur ce point, cf. le statut général des fonctionnaires dont le titre I^{er} traite des droits et obligations des fonctionnaires (loi n° 83-634 du 13 juillet 1983), le titre II des dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat (loi n° 84-16 du 11 janvier 1984), le titre III des dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale (loi n° 84-53 du 26 janvier 1984) et le titre IV des dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière (loi n° 86-33 du 9 janvier 1986).

La loi du 16 juillet 1971 ne pouvait ignorer le droit des fonctionnaires en matière de formation et, si le livre IX⁸⁰ du Code du travail qui en résulte définit "les droits à la formation des salariés du commerce et de l'industrie", elle pose aussi les principes généraux du droit à la formation des agents de l'Etat, droit dont les dispositions particulières relèvent de décrets. Néanmoins, il fallut attendre la loi du 13 juillet 1983⁸¹, soit douze années plus tard, pour voir clairement et fortement réaffirmer le droit des fonctionnaires à la formation, mais ce n'est, de fait, que la circulaire du Premier Ministre de l'époque Michel Rocard, en date du 23 février 1989 et l'accord-cadre du 29 juin 1989 qui en découle, puis celui du 10 juillet 1992⁸², qui transformèrent des incitations et un droit général en un ensemble de réglementations complet et cohérent.

Cette circulaire d'orientation de la fonction publique affirme une forte volonté de modernisation, son titre sans ambiguïté l'atteste : "*le Renouveau du service public*" et c'est de ce texte qu'il faut, à notre sens partir, pour aujourd'hui mieux mesurer le pari de modernisation fait alors et la place consentie à l'un de ses leviers : la formation.

Michel Rocard y affirme "la nécessité d'une adaptation de l'Etat pour (...) accompagner ou devancer les mutations profondes que connaît la société française"⁸³, attente, partagée à la fois par les fonctionnaires et les citoyens, qui exige "un renouveau en profondeur de l'Etat et par conséquent (de) revoir les relations de travail comme les modes de décision et de gestion"⁸⁴. Renouveau qui se fonde sur la restauration de "la dignité des serviteurs de l'Etat et des collectivités publiques, en créant les conditions juridiques et matérielles d'une prise de responsabilité effective (...), en matière de décision comme d'exécution"⁸⁵. En conséquence, l'Etat s'engage à définir une nouvelle politique des relations de travail dont l'un des buts sera de "revaloriser la fonction de gestion du personnel dans les administrations" et d'accompagner les nominations à des postes d'encadrement "d'une formation des agents à la gestion des ressources humaines". Dans le même temps, l'Etat se propose de mettre en place "une gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des carrières (...) qui est l'instrument privilégié d'une politique des ressources humaines car elle seule peut assurer la cohérence entre l'évolution des missions, des métiers et des qualifications et les politiques de gestion du personnel"⁸⁶.

⁸⁰ Loi du 16 juillet 1971 (titre VII), Code du travail (art. L 970-1 et suivants). L'article 41 du titre VII précise que "l'Etat met en oeuvre au bénéfice de ses agents une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion sociale semblable par sa portée et par les moyens employés (souligné par nous) à celle visée à l'article 2 de la présente loi (JO du 17/7/1971).

⁸¹ La loi du 13 juillet 1983 sur les droits et obligations des fonctionnaires des trois fonctions publiques stipule en effet, sans plus de précision, dans son article 21 que "les fonctionnaires ont droit à des congés de formation professionnelle" et dans son article 22 que "le droit à la formation permanente est reconnu aux fonctionnaires".

⁸² Pour la fonction publique territoriale, se reporter aussi à l'accord cadre du 8 février 1990.

⁸³ Circulaire du Premier Ministre du 23 février 1989, p 2.

⁸⁴ Ibid., p. 4.

⁸⁵ Ibid., p. 4.

Dans ce cadre, "la formation initiale et continue des agents doit jouer pleinement son rôle d'instrument privilégié"⁸⁷ et pour ce faire, après consultation des organisations syndicales, se développer, tant pour répondre aux besoins de modernisation de la fonction publique que pour satisfaire des besoins personnels.

Le constat est évident, il ne s'agit pas seulement d'une volonté humaniste de développement des hommes et des femmes de la fonction publique dans une logique d'éducation permanente, mais d'un projet politique de grande ampleur visant à moderniser l'Etat et ses fonctionnements, tant au bénéfice des usagers qu'à celui des agents. Modernisation qui passe d'une part par la mise en oeuvre de moyens matériels et juridiques, d'autre part par l'implantation d'une culture et de pratiques nouvelles en matière de gestion des personnels et de la formation.

Doit-on en déduire que jusque-là, en matière de formation, l'Etat faisait figure du "plus mauvais employeur"⁸⁸ ? Peut-être, si on exclut les formations liées à la préparation aux concours où à l'accès à certaines fonctions ou si, comme le souligne Etienne Verne, le territoire de la formation est "difficile à délimiter"⁸⁹ dans la fonction publique. Il n'en demeure pas moins que, jusqu'en 1989, cette dernière apparaissait sur ce point très en retard par rapport au secteur privé et que malgré tout, dans bien des situations, reste "posée la question fondamentale de la finalité de la formation continue dans une administration entravée par le système de carrières, des corps, des statuts"⁹⁰ et du système d'avancement par concours, quelquefois au détriment de la compétence⁹¹. Réalité et processus de fonctionnement qui firent de la formation non pas une priorité mais un outil de gestion de carrière⁹², inscrit dans une logique de fonction fort éloignée quelquefois de la logique, sans doute pas neutre non plus⁹³, de métiers et de qualifications qui se fait jour aujourd'hui.

⁸⁶ Ibid., p. 6.

⁸⁷ Ibid., p. 7.

⁸⁸ Allusion à un article de *Science et Vie Economie, l'Etat le plus mauvais employeur*, n° 58, fév. 1990.

⁸⁹ E. Verne : *Quelles évolutions pour la formation professionnelle continue ? Actualité de la formation permanente*, n° 127, nov./déc. 1993, p 83.

⁹⁰ *Agent de l'Etat en formation*, dossier coordonné par F. Leplâtre, *Actualité de la formation permanente*, n° 127, nov./déc. 1993, p. 33.

⁹¹ Malgré tout l'intérêt de ce système qui garantit contre l'arbitraire au nom de l'égalité, il faut bien constater que dans certains cas, même si les organisations syndicales y sont très attachées, ce dispositif apparaît comme inadapté. Sans songer à le supprimer, voire pour qu'il conserve sa crédibilité, il serait nécessaire de le renégocier afin de le faire évoluer.

⁹² Comme le souligne V. Lairre in *le Droit à la formation continue dans la fonction publique d'Etat, Actualité de la formation permanente*, op. cit., p. 42.

⁹³ Pas plus que ne le sont les "glissements sémantiques" d'usager à client ou de la notion d'établissement à celle "d'entreprise".

Pour bien mesurer l'importance des enjeux, il faut se rappeler que les trois fonctions publiques occupent plus de quatre millions d'agents⁹⁴. Une telle masse bien sûr n'est pas homogène et les accords généraux sont appliqués et déclinés localement, ministère par ministère. On s'imagine néanmoins la somme des efforts, des volontés et des moyens nécessaires à la mise en oeuvre d'une réelle politique de formation dans les administrations. Pour les observateurs, l'accord-cadre de juin 1986 visait à aligner, au-delà de la nécessaire modernisation qu'il se proposait d'accompagner, les flux financiers sur les règles en vigueur dans le secteur privé. En effet, cet accord prévoyait qu'il serait consacré au moins 1,2 % de la masse salariale à la formation en 1990, pour atteindre 2 % en 1992 à l'échéance de l'accord. Cette exigence de quantification dénotait un réel souci de mesure de l'effort consenti pour la formation et aussi une tentative (ou une tentation) de le comparer aux pratiques du secteur privé. L'accord de juillet 1992 renforçait cette tendance puisqu'il fixait la barre à 3,2 % de masse salariale à atteindre en 1994, 3,2 % représentant à l'époque la moyenne de la masse salariale consacrée à la formation continue par les entreprises du privé assujetties à l'obligation légale. Effort financier non négligeable, visant à augmenter les chances de départ en formation des agents pour lesquels il était prévu trois jours de formation sur la durée de l'accord, portés à quatre en 1992 pour les catégories C.

L'accord du 10 juillet 1992⁹⁵ dont l'objectif principal était de "faire de la formation continue des agents (...) un outil efficace de modernisation de l'administration" et de contribuer à faire naître "une culture nouvelle privilégiant la formation continue, comprise comme une nécessité pour s'adapter à l'évolution des missions et des métiers dans la fonction publique"⁹⁶ fixait aussi trois priorités : l'équité dans la formation, la qualité de la formation et une mise en oeuvre concertée de la formation à tous les niveaux de l'administration⁹⁷.

Afin d'accompagner cette volonté de modernisation et d'asseoir ces priorités, l'accord prévoyait des mesures concrètes, accentuant encore la mise en oeuvre du titre VII⁹⁸ de la loi 16 juillet 1971, comme l'avait déjà commencé l'accord précédent. Il préconisa d'une

⁹⁴ On estime la fonction publique d'Etat à environ 2,1 millions d'agents, la fonction publique territoriale à 1,3 million et la fonction publique hospitalière à 0,8 million d'agents.

⁹⁵ Cet accord est aujourd'hui en cours de renégociation mais aucun document n'a été rendu public, tant en ce qui concerne son évaluation que les tendances et les propositions des partenaires sociaux dans le sens d'un renouvellement. Néanmoins, le communiqué de presse du ministère de la Fonction publique, en date du 12 septembre 1995, précise que "le prochain accord-cadre permettra de définir les grandes lignes de la politique de formation dans les administrations de l'Etat pour les prochaines années. Il doit notamment permettre de progresser dans les trois directions suivantes : - l'équité d'accès à la formation ; - la préparation des affectations dans les emplois les plus sensibles (quartiers difficiles, par exemple) ; - les moyens d'accès à une seconde chance pour ceux qui désirent développer leur carrière".

⁹⁶ J.L. Salles : *les Priorités de l'accord du 10 juillet 1992, Actualité de la formation permanente*, op. cit. p. 40.

⁹⁷ Ibid. p. 40.

⁹⁸ Cf. supra

part la mise en place d'une fiche individuelle de suivi de la formation incluse au dossier de l'agent et d'un plan de formation individuel conciliant "les besoins du service et les demandes des agents"⁹⁹, pratiques, d'ailleurs, déjà bien connues dans les grandes entreprises du secteur privé. D'autre part, le congé de formation professionnelle fut l'objet d'une avancée significative en ce qui concerne les modalités de maintien du traitement qui passa de l'indice brut 379 à 579 en 1993 et à 638 en janvier 1994 (soit environ 13 600 F).

Au-delà, outre le congé de restructuration sur lequel nous reviendrons, l'accord incita à une meilleure gestion et à un meilleur suivi de la formation en prévoyant la mise en place de plans de formation pluriannuels au sein des administrations et de plans décentralisés au niveau local, une grille d'évaluation et l'amélioration de l'appareil statistique. Autant d'outils que le secteur relevant du livre IX du Code du travail expérimentait ou possédait¹⁰⁰ depuis longtemps¹⁰¹.

L'enjeu de modernisation de la fonction publique est clairement défini et la formation sera l'un de ses vecteurs. Mais il est évident aussi que ces accords dépassent la logique antérieure des corps, grades et fonctions pour s'orienter vers des logiques de "métiers" et de qualifications dont on ne mesure d'ailleurs peut-être pas toujours les conséquences. Au demeurant, cet enjeu immense de modernisation des qualifications, même s'il concerne tous les fonctionnaires, est essentiel en ce qui concerne la catégorie C, bien que cette dernière n'ait pas la même importance numérique dans toutes les fonctions publiques. L'accord de 1992 l'affiche clairement, même si la durée est très largement insuffisante, en préconisant un quatrième jour de formation pour cette catégorie. Les accords, dits Durafour, du 9 février 1990 sur la rénovation de la grille des classifications et des rémunérations des trois fonctions publiques et visant à supprimer la catégorie D en sont une autre illustration. Ces accords spécifient en effet "la nécessité d'un plan de requalification pour les personnels de catégorie D. Ils traduisent ainsi l'intention de qualifier des personnels sur leur lieu d'activité professionnelle par un processus de développement de compétences nouvelles. Concomitante aux besoins des personnels, cette démarche répond à un besoin d'emplois qualifiés"¹⁰². Enjeu dont on mesure toute l'importance dans les secteurs à forte population peu qualifiée. La fonction publique territoriale est à ce titre un exemple parlant et qui permet de bien mesurer la portée du défi. En effet, selon l'INSEE (1990)¹⁰³, le cumul des emplois d'exécution y représente 82 % des agents, soit plus de 800 000 personnes pour lesquelles un effort de qualification ou de requalification doit être entrepris. Même s'il est vrai que la structure de la

⁹⁹ J.L. Salles, op. cit. p. 40.

¹⁰⁰ En particulier, la déclaration n° 2483 des entreprises et le bilan pédagogique et financier des organismes de formation qui constituent des outils essentiels de lisibilité de la formation dans le secteur privé.

¹⁰¹ Autant de points dont le travail préalable à la renégociation de l'accord de 1992 tentera d'évaluer l'application.

¹⁰² A. Prévost et Y. Bourgarel, *Requalifier la fonction service, Actualité de la formation permanente*, n° 127, oct./nov. 1993, p. 64 (souligné dans le texte).

¹⁰³ INSEE, *les Effectifs communaux et intercommunaux par catégorie*, métropole et DOM, déc. 1990.

main-d'oeuvre est particulière dans la fonction publique territoriale, les enjeux que représente la formation continue sont donc considérables, tant du point de vue matériel que du point de vue humain. Certains secteurs des autres fonctions publiques, sans connaître un tel taux d'emploi d'exécution, sont aussi fortement utilisateurs de main-d'oeuvre peu qualifiée (agents de service des hôpitaux, cantonniers de l'équipement...).

"L'effort de qualification et de requalification, du fait de l'obsolescence de certaines d'entre elles et de l'évolution technologique"¹⁰⁴, concerne dans la fonction publique, plus d'un million d'agents, soit environ le quart des "serviteurs" de l'Etat ; il était donc plus que temps de s'en préoccuper.

Enjeu aussi pour la formation elle-même, car si elle veut jouer le rôle qui lui est dévolu dans la modernisation de la fonction publique et réussir son repositionnement "dans le management général des administrations"¹⁰⁵, cela entraîne pour elle une nécessaire professionnalisation de ses acteurs en matière d'ingénierie et de conseil ; c'est à ce prix qu'elle permettra peut-être le passage d'une "administration de procédure à une administration de responsabilité"¹⁰⁶.

Droit des fonctionnaires et droit des salariés

Si, dès 1959, il est accordé aux agents titulaires de l'Etat une possibilité de mise à disposition pour études et recherches et malgré les décrets de 1973 et 1975 qui prévoient, en application de la loi du 16 juillet 1971, trois grands types d'actions de formation pour les agents de l'Etat¹⁰⁷, ce n'est que tardivement que l'usage du droit à la formation est *de facto* reconnu aux agents et que la formation dans les fonctions publiques acquiert une dimension politique importante dans le cadre d'une gestion des ressources humaines repensée.

Pour des raisons de clarté, nous traiterons, en priorité et en particulier, des agents titulaires de l'Etat¹⁰⁸, car leur droit à la formation fait l'objet de dispositions communes. Néanmoins, nous évoquerons chaque fois que nécessaire les dispositions spécifiques aux autres fonctions publiques et le droit des agents non titulaires¹⁰⁹ afin d'éclairer ou de

¹⁰⁴ M. Lamaury et H. Lenoir, *Agents territoriaux, qualification et requalification, Actualité de la formation permanente*, n° 127, op. cit. p. 14.

¹⁰⁵ J.M. Fernandez et P. Deforges, *La fonction formation dans la fonction publique, Actualité de la formation permanente*, n° 127, op. cit. p. 72.

¹⁰⁶ Attribué à Michel Rocard, in article référencé en note 26.

¹⁰⁷ Voir l'article de V. Lairre, *le Droit à la formation continue dans la fonction publique d'Etat, Actualité de la formation permanente*, op. cit. pp. 42 et 44. Il s'agit des décrets n° 73-563 et n° 75-205 des 26 juillet 1973 et 26 juillet 1975.

¹⁰⁸ Sans néanmoins tenir compte des accords signés dans un certain nombre de ministères qui visent à prendre en considération les spécificités et les intérêts de telle ou telle administration et de ses agents.

nuancer notre comparaison avec les dispositions en vigueur dans le livre IX du Code du travail autour duquel s'organise le droit à la formation des salariés du privé.

Si dans le secteur privé, l'employeur est tenu de participer au financement de la formation professionnelle à hauteur de 1,5 % de la masse salariale brute, l'Etat, de son côté, s'est engagé à y consacrer 3,2 % à partir de 1994, c'est-à-dire d'atteindre le taux moyen d'engagement financier, en matière de formation, consenti par les entreprises de plus de 10 salariés assujetties. La fonction publique territoriale, de son côté, s'est engagée à utiliser 0,3 % de la masse salariale en plus du "1 % CNFPT"¹¹⁰ (Centre national de la fonction publique territoriale) en attendant d'harmoniser son droit avec la fonction publique d'Etat. La fonction publique hospitalière, quant à elle, y emploie 2,1 % de la masse salariale, dont 1 % réservé à la préparation aux concours¹¹¹, et peut, comme le privé, s'acquitter de cette obligation par des versements libératoires à un organisme collecteur paritaire agréé, ce qui constitue, en soi, une particularité remarquable.

Le plan de formation

Comme pour le secteur privé, le plan de formation est au coeur du dispositif de formation des fonctions publiques. Chaque ministère est donc tenu d'élaborer un plan de formation pluriannuel, pratique qui, dans le privé, depuis la clarification de la notion de plan de formation en 1978¹¹², est bien connue, même en ce qui concerne la pluriannualité qui s'est développée dans les grandes entreprises, puis a été actée dans la loi de décembre 1991¹¹³. Le plan de formation "doit permettre à chaque agent, quels que soient sa catégorie, son sexe, son affectation géographique ou la nature de ses fonctions, de disposer de toutes les compétences personnelles requises pour les missions qui sont les siennes dans le service public, de se préparer aux adaptations qu'exige l'évolution de ses missions et de leurs contenus professionnels et de contribuer à sa promotion professionnelle dans le cadre de son projet personnel"¹¹⁴. Double dimension du plan qui reflète à la fois des besoins et des préoccupations individuels, mais surtout professionnels. Le plan de formation dans le secteur privé est défini comme "l'ensemble des actions de formation (...) retenues par l'employeur en fonction des objectifs poursuivis

¹⁰⁹ Nous ne traiterons pas du droit à la formation des salariés relevant de contrats de travail particuliers (type contrat de qualification).

¹¹⁰ Loi n° 84-594 du 12/7/1984 et accord du 8/2/1990.

¹¹¹ Décret n° 90-319 du 5/4/1990 et loi n° 90-179 du 4/7/1990. Notons toutefois les mesures particulières concernant les médecins et pharmaciens... pour lequel le financement minimum imposé n'est que de 0,75 %, *les Fiches pratiques de la formation continue*, Centre Inffo, édition 1995, p. 200.

¹¹² C'est, en effet, la loi du 17 juillet 1978 qui clarifie définitivement la notion de plan de formation (*cf. infra*). Néanmoins, le terme plan de formation apparaît dès la loi du 31 décembre 1975 comme notion juridique car elle proscrie "le démarchage ayant pour objet l'achat d'un plan de formation". Sur l'apparition de cette notion juridique se reporter aux travaux de J.M. Luttringer et J.F. Nallet.

¹¹³ Loi n° 1405 du 31 décembre 1991 insérant l'article L 933-4 dans le Code du travail.

par l'entreprise (...). Ce plan contient les actions décidées par l'employeur. Il peut également comprendre des demandes présentées individuellement par des salariés"¹¹⁵. Dans les deux cas, le plan de formation est à l'initiative de l'employeur, au sens large du terme, même si des demandes individuelles y apparaissent quelquefois, soit parce qu'elles s'inscrivent dans le système d'objectifs définis dans le cadre de la politique de formation, soit par absence de réelle politique. Dans les deux cas aussi, la formation est une obligation, les agents publics "peuvent être tenus de suivre, dans l'intérêt du service, les actions de formation ayant pour objectif de maintenir ou de parfaire leur qualification, d'assurer leur adaptation", tandis que dans le secteur privé "le départ en formation (...) est assimilé à une mission professionnelle (...). S'il refuse, le salarié commet une faute professionnelle pouvant conduire au licenciement"¹¹⁶ car il reste, même si l'employeur de son côté n'a aucune obligation légale de former son personnel (...), en relation de subordination juridique à l'égard de l'employeur"¹¹⁷. Sans aller jusqu'à penser que la formation dans le cadre du plan est encore trop souvent de "droit divin", il faut souligner que pour l'entreprise privée, l'employeur reste "maître de l'organisation des services de son entreprise (et qu'en) vertu de son pouvoir de direction, il peut choisir les salariés qu'il souhaite envoyer en formation"¹¹⁸.

Dans la fonction publique, la formation est affirmée comme un outil de l'administration mais, au moins dans leur formulation, les textes placent l'agent au centre du dispositif"¹¹⁹. Agent qui, dans le cadre d'une demande individuelle peut, après trois refus, saisir la Commission administrative paritaire. Recours inexistant dans le secteur privé dans lequel l'employeur "n'est jamais obligé de répondre à une demande individuelle, (dans le cadre du plan) et peut s'opposer au départ en formation (...) sans être tenu de motiver son refus" car l'inscription d'un salarié à un stage faisant partie du plan de formation (...) ne correspond pas à un droit acquis"¹²⁰.

Les actions de formation organisées à l'initiative de l'administration dans le cadre du plan de formation ont pour but de "compléter leur formation lors de l'accès à un emploi ; maintenir ou parfaire leur qualification professionnelle ; s'adapter aux évolutions techniques structurelles et sociales de leur travail"¹²¹. De son côté le livre IX, pour les

¹¹⁴ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, Centre Inffo, éditions 1995, p. 174. Nous avons pour ce travail privilégié cette source pour deux raisons : d'une part leur très grande qualité juridique et d'autre part une lisibilité qui quelquefois fait défaut aux textes juridiques officiels.

¹¹⁵ Ibid., p. 12.

¹¹⁶ Ibid., p. 174 et p. 18 sauf motif particulier.

¹¹⁷ Ibid., p. 12 et p. 13.

¹¹⁸ Ibid., p. 13.

¹¹⁹ Cf. *supra*.

¹²⁰ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 19.

salariés¹²², retient au titre du plan de formation, "les actions d'adaptation (...) à un premier ou à un nouvel emploi, les actions de promotion (...) visant à acquérir une qualification plus élevée, les actions de prévention qui ont pour objet de réduire les risques d'inadaptation de qualification, les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances (et enfin) les actions de conversion (favorisant) l'accès (...) à une qualification différente"¹²³. Ainsi, globalement, les deux cadres juridiques poursuivent, malgré des typologies différentes, les mêmes finalités, visent à atteindre les mêmes objectifs et à produire, peu ou prou, les mêmes effets sur les hommes et les organisations.

Remarquons que le législateur a défini très strictement la notion d'action de formation dans le livre IX du Code du travail, alors que cette notion semble plus floue ou plus ouverte pour la fonction publique. Est-ce dû à l'antériorité d'un des textes ou à la crainte, légitime ou non, de dérapage en matière d'imputation ? En effet, pour qu'il y ait imputabilité, l'article R. 950-4 précise que "la formation doit se dérouler conformément à un programme établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés. Ce programme doit préciser les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en oeuvre et définir un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats" et que "la formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de production"¹²⁴.

En matière de gestion individualisée de la formation, même si cette pratique existe depuis longtemps dans certaines grandes entreprises, les fonctions publiques d'Etat et territoriale apparaissent en avance, au moins du point de vue juridique, car elles l'ont généralisée et qu'aucune incitation de ce type n'existe dans le livre IX. La fonction publique d'Etat, en instaurant une fiche individuelle de formation¹²⁵, et la fonction publique territoriale, en mettant en place un plan de formation individuel pour chaque agent¹²⁶, développent en cela des pratiques convergentes. Autant de mesures qui, à terme, pourront permettre une plus grande articulation de la carrière et de la formation, voire, dans un certain nombre de cas, faciliteront la validation des acquis professionnels.

Lorsqu'un agent titulaire suit une formation à l'initiative de l'administration, il est "maintenu en position d'activité et son temps de formation est pris en compte pour la

¹²¹ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 173. Sous des formulations et des classifications diverses les autres fonctions publiques attribuent à la formation des objectifs identiques mais toutefois avec des nuances que nous ne pouvons aborder dans le cadre restreint de ce travail. Rappelons, à toutes fins utiles, que le droit à la formation des agents publics contient un droit particulier permettant la préparation des concours selon certaines conditions d'âge, d'ancienneté et/ou de diplôme.

¹²² Hors droit au bilan de compétences que nous évoquerons plus bas.

¹²³ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 16.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 17, souligné dans le texte.

¹²⁵ Accord-cadre du 10 juillet 1992.

¹²⁶ Accord-cadre du 8 février 1990.

détermination des droits à l'avancement et à la retraite et pour le calcul de l'ancienneté" et il continue à percevoir son traitement, ses primes... Les frais de formation sont pris en charge en totalité par l'administration et les frais d'hébergement et de transport dans le cadre d'un système d'indemnisation des missions¹²⁷. De son côté, le salarié, en formation à l'initiative de son employeur, est considéré comme étant en mission professionnelle. Son contrat de travail "continue à produire tous ses effets" et "le salarié continue à bénéficier de sa rémunération et de sa protection sociale dans les conditions habituelles"¹²⁸. Les frais occasionnés sont pris en charge. Ainsi le même principe, selon lequel la formation ne doit rien coûter au stagiaire dans les formations qui ne relèvent pas de son initiative, s'applique dans les deux systèmes. Dans les deux cas, la présence est obligatoire ce qui en soi, d'ailleurs, n'est pas une garantie quant à l'atteinte des objectifs ou à la production de compétences nouvelles.

Signalons encore un parallélisme, marginal, mais qui indique peut-être une tendance à propos de laquelle il conviendrait de s'interroger, car elle consiste, dans certaines circonstances, à faire payer, ou pour le moins à faire participer, les salariés ou les agents au coût d'actions inscrites au plan de formation. Il s'agit de cas où le salarié ou l'agent de l'Etat non titulaire, précisons-le - mais on retrouve ce type de clause dans le congé de formation professionnelle ouvert au fonctionnaire - doivent s'acquitter d'un dédit formation. C'est le cas des agents non titulaires - bénéficiant d'une formation supérieure à deux mois - "à qui peut être demandé (...) d'accomplir, après le stage, une période de service effectif dans l'administration" de deux ans au maximum, mais exceptionnellement de cinq ans. Sinon, en cas de rupture de son propre fait "l'intéressé doit rembourser sa quote-part des frais d'organisation du stage et le montant de la rémunération qu'il a perçue pendant la période correspondante"¹²⁹. C'est le cas aussi des salariés, engagés dans une action de co-investissement formation, qui peuvent réaliser 25 % du temps de leur formation sur leur temps personnel ou de ceux qui, après avoir réalisé un bilan de compétences dans le cadre du plan, donc avec leur accord, peuvent dans certaines conditions être liés par une clause convenant d'un "remboursement des frais de formation (...) s'il(s) ne reste(nt) pas dans l'entreprise un certain nombre d'années"¹³⁰.

Dernier élément de comparaison, le paritarisme, pour lequel nous n'entrerons pas dans le détail, mais qui est de première importance, car il participe de la conception même de la formation professionnelle continue depuis le protocole de Grenelle en 1968 qui précéda l'accord interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de juillet 1971. En effet, dans les deux systèmes, public et privé, une grande importance et un droit réel sont donnés aux instances paritaires, même si l'on peut regretter qu'elles ne soient généralement que consultatives, quant à l'organisation, la gestion, l'évaluation voire l'élaboration des politiques de formation. Instances paritaires de tous niveaux, nationales ou locales,

¹²⁷ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., pp. 174-175.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 13.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 175

¹³⁰ *Ibid.*, p. 20

comme le Conseil supérieur de la fonction publique d'Etat ou le Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi, le comité d'entreprise ou les commissions administratives paritaires. Volonté paritaire qui se retrouve à tous les niveaux de gestion de la collecte des entreprises assujetties au 1,5 % avec les OPCA (organismes paritaires de collecteurs agréés) et que l'on retrouve aussi dans la mise en oeuvre des congés individuels, par exemple pour le CIF (congé individuel de formation) avec le COPACIF (comité paritaire du congé individuel de formation).

Le congé de formation professionnelle et le congé individuel de formation

Depuis 1976 de droit, et de fait depuis 1984¹³¹, les salariés du secteur privé¹³² disposent d'un droit réel au congé individuel de formation décrit dans les articles L 931-1 et suivants du Code du travail. La loi du 13 juillet 1983 reconnaît ce droit aux agents du secteur public et les accords-cadres ultérieurs¹³³ de 1989 et 1992, selon des modalités propres aux trois fonctions publiques, en définiront les règles de fonctionnement.

Ainsi, les salariés des deux secteurs d'emploi bénéficient de possibilités de départ en formation à leur initiative, afin de réaliser un projet personnel, le plus souvent à caractère professionnel¹³⁴. Ce qui, de fait, limite singulièrement la nature et la portée de l'initiative.

Le congé de formation professionnelle dans la fonction publique permet aux agents de suivre "des stages de formation professionnelle ou personnelle qui ne leur sont pas offerts par l'administration afin de parfaire leur formation personnelle" d'une durée minimale d'un mois et d'une durée maximale de trois ans "utilisé en une seule fois ou en totalisant plusieurs congés pour l'ensemble de la carrière"¹³⁵ en une ou plusieurs fois. Le CIF (congé individuel de formation), en apparence moins marqué professionnellement¹³⁶,

¹³¹ C'est l'avenant du 9 juillet 1976 qui définit la notion de congé individuel de formation et du même coup celle de plan. La notion de congé sera précisée par la loi du 17 juillet 1978, consolidée et étendue par celle du 24 février 1984. Avant la réforme du CIF (loi n° 84-130) en 1984 et particulièrement de ses modalités de financement, il était fort difficile d'user de ce droit au congé.

¹³² Les salariés en CDD (contrat à durée déterminée) et sous contrat de travail temporaire, dont nous ne traiterons pas ici, relèvent de dispositions particulières mais ne sont pas exclus de ce droit.

¹³³ Cf. *supra*.

¹³⁴ En effet, cela se vérifie aussi dans le cadre du CIF pour lequel les orientations du COPACIF vont très clairement dans le sens du projet professionnel. Seuls 2,91 % des CIF financés sur l'exercice 1994 avaient pour finalité "l'accès à la culture" (Bilan statistique CIF-CDI, COPACIF, 1995).

¹³⁵ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 178. Ce droit au congé de formation professionnelle s'applique aussi à la préparation aux concours administratifs. Les agents non titulaires bénéficient de ce droit, mais la durée du congé ne peut excéder la période d'engagement restante. La formation suivie, dans tous les cas, doit avoir reçu l'agrément de l'Etat.

¹³⁶ En effet, dans l'ordre de satisfaction des demandes, les actions conduisant à une qualification sont prioritaires.

a "pour objet de permettre à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, de suivre, à son initiative et à titre individuel, des actions de formation indépendamment de sa participation aux stages compris dans le plan de formation". La durée du CIF, sans minima, ne peut être supérieure à un an si le stage se déroule à temps plein ou 1 200 heures si le stage est à temps partiel ou s'il s'agit de stage constituant un cycle pédagogique comportant des enseignements discontinus"¹³⁷. Ces congés individuels ne sont donc pas exclusifs du plan mais doivent être considérés comme une possibilité complémentaire d'accès à la formation. Différence majeure, l'un se gère sur la carrière et y trouve ses limites, tandis que l'autre, théoriquement reproductible plusieurs fois, trouve ses limites dans les délais de franchise¹³⁸ applicables entre deux congés, de six mois au minimum à six ans au maximum pour une durée de 1 200 heures. De fait, dans le mesure où le maintien de la rémunération n'est, dans l'administration comme dans le privé, que d'une année, les congés professionnels excèdent rarement une année.

En matière de maintien de la rémunération, les deux dispositifs, avec des modalités différentes, la garantissent en partie. Garantie qui seule rend l'exercice de ce droit possible. Néanmoins, sur ce point, les trois fonctions publiques n'offrent pas le même confort. En effet, si la fonction publique d'Etat et la fonction publique hospitalière¹³⁹ maintiennent une rémunération de 85 % du traitement brut, indexé il est vrai sur l'indice 638, la fonction publique territoriale accuse encore, dans ce domaine, un retard important car elle ne maintient que 75 % de l'indice 379, ce qui rend l'utilisation de ce congé économiquement problématique pour ses agents¹⁴⁰. Le CIF, financé sur le 1,5 % de la masse salariale (0,20 % lui sont consacrés), ouvre droit à une rémunération calculée en fonction du salaire de référence qui se situe entre 100 % de celui-ci en dessous de deux fois le SMIC jusqu'à 80 % du salaire de référence, sans pouvoir descendre en dessous de deux fois ce même SMIC dans le cadre d'un congé d'une année¹⁴¹.

Que l'on soit salarié du secteur privé ou agent du secteur public, l'accès à ce droit au congé de formation individuel est lié à des conditions d'ancienneté : trois années de service effectif dans l'administration pour les uns et vingt-quatre mois, consécutifs ou non, en qualité de salarié (dont douze mois dans l'entreprise) pour les autres. L'entreprise dans ce cas a des exigences moindres, d'autant que les CDD rentrent dans le calcul de cette ancienneté. De plus, au retour, elle ne contraint pas le salarié comme c'est le cas du fonctionnaire qui, après un congé de formation professionnelle, doit rester au service de

¹³⁷ Ibid., pp. 28 et 29. Toutefois, dans le cadre d'accord de branche ou d'entreprise des durées plus longues sont possibles.

¹³⁸ Pour son mode de calcul se reporter aux *Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 27. Dans la fonction publique, un tel délai existe en cas d'absence pour préparation à un concours.

¹³⁹ Ces deux fonctions publiques y consacrent 0,15 % de la masse salariale.

¹⁴⁰ Congé dont la durée est, par ailleurs, limitée à trois mois s'il s'agit d'un congé continu à temps plein.

¹⁴¹ Pour le détail des calculs, se reporter aux *Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., pp. 38 et 39. Signalons que les actions conduisant à une qualification ouvrent droit, dans certaines conditions, à une rémunération égale à 90 % du salaire de référence.

son administration "pendant une période qui est égale au triple de celle pendant laquelle l'indemnité mensuelle forfaitaire lui a été versée"¹⁴² ou rembourser ladite indemnité.

Afin de garantir le droit au congé de formation individuelle, les deux dispositifs juridiques encadrent étroitement les procédures d'autorisation d'absence. La demande de congé¹⁴³ est à faire auprès du chef de service, 120 jours au moins¹⁴⁴ avant le départ en formation pour les fonctionnaires, entre 60 et 120 jours à l'employeur et une demande de prise en charge financière auprès de l'organisme paritaire *ad hoc*. L'intéressé, dans les deux cas, doit recevoir une réponse de sa hiérarchie dans les 30 jours qui suivent sa requête. En cas de refus¹⁴⁵ ou de report, l'administration doit en expliquer le motif ; au troisième refus, la commission administrative paritaire doit être consultée. L'employeur, s'il ne peut refuser sauf dans le cas d'un salarié qui ne remplit pas les conditions d'accès, peut reporter, en le motivant, la demande de congé dans le temps, soit en invoquant des raisons de service, soit un effectif simultanément en CIF trop important¹⁴⁶.

"Les fonctionnaires en congé pour formation sont considérés comme étant en fonction (et), le temps passé en congé de formation est pris en compte pour l'ancienneté (...) et ils conservent leur couverture sociale"¹⁴⁷. "Pendant le congé individuel de formation, le contrat de travail n'est pas rompu (...et) continue de produire certains effets"¹⁴⁸ : droit aux congés payés, à l'ancienneté, aux primes, à la couverture sociale et aux mandats syndicaux. Ce droit est assorti d'obligations : "Les fonctionnaires en congé de formation doivent remettre à chaque fin de mois et au moment de la reprise du travail une attestation de fréquentation effective du stage. En cas d'absence sans motif valable, il est mis fin au congé de formation et l'agent doit rembourser les indemnités perçues."¹⁴⁹ Une interruption du congé à la demande de l'agent est, par ailleurs et dans certaines conditions, toujours possible.

Dans le cadre du livre IX du Code du travail, "le salarié qui bénéficie d'un congé de formation doit fréquenter régulièrement le stage" et fournir une attestation de présence. "Les absences non autorisées (...) peuvent l'exposer à des conséquences **graves**" :

¹⁴² *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p179.

¹⁴³ Pour les modalités, voir *Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., pp. 179 et 31.

¹⁴⁴ 90 jours dans la fonction publique territoriale.

¹⁴⁵ Un refus ne peut être formulé tant que les 0,15 % de la masse salariale prévus à cet effet ne sont pas atteints, cela par ministère.

¹⁴⁶ Pour les règles de calcul des effectifs simultanément absents, se reporter aux *Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 32. Quant au report, il n'est possible qu'après consultation des instances du personnel.

¹⁴⁷ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 180.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 29.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 180.

renvoi du stagiaire ou fin de la prise en charge. L'abandon est autorisé, mais l'employeur n'est pas tenu (...) d'accepter une demande de réintégration anticipée" ; en revanche "il ne peut demander à un salarié d'interrompre son stage pour réintégrer son poste de travail", même pour raison de service ou "des impératifs de production"¹⁵⁰.

On le voit : le législateur et les partenaires sociaux, afin de garantir le sérieux du congé de formation, l'ont fortement encadré. Exigence louable mais qui, d'une certaine manière, "scolarise" la mesure, infantilise le stagiaire adulte et renforce le lien de subordination qui le lie à son employeur au détriment, sans doute, de l'exercice de sa responsabilité et de sa citoyenneté. L'Etat, en exigeant le remboursement des indemnités perçues en cas de motif non valable est, en ce sens, encore plus "coercitif", d'autant que "les frais nécessités par l'inscription au stage ou l'achat de documents ainsi que d'éventuels frais de transport et d'hébergement sont en totalité à la charge des fonctionnaires"¹⁵¹, contrairement au secteur privé où les frais engendrés par le congé peuvent être pris en charge en partie ou en totalité par l'organisme paritaire gestionnaire.

Dernier élément du droit au congé, qu'il nous semble indispensable d'évoquer, le retour de formation. A l'issue du congé, le fonctionnaire doit "demander sa réintégration (...) et il n'est pas assuré d'être réintégré dans le poste qu'il occupait au moment de sa demande" même s'il conserve son grade. Dans l'entreprise, à son retour, le salarié "retrouve (...) un poste de travail correspondant à la qualification et à la rémunération prévues dans son contrat de travail (...). Cependant le salarié n'est pas assuré de retrouver exactement la même place ou le même poste"¹⁵².

Les congés de formation sont, à n'en point douter pour les salariés et les fonctionnaires, une mesure extrêmement positive qui, au plan européen notamment, fait des envieux. Néanmoins, l'on peut regretter la prise de risque - quand il n'y a pas utilisation perverse de la mesure comme un arrangement à "l'amiable" de reconversion et/ou de pré-licenciement - lors du retour de formation, qui non seulement ne garantit pas toujours une reprise d'activité dans de bonnes conditions, hors clauses légales, et qui quelquefois entraîne, à terme, une perte de confiance et un départ. Par ailleurs, l'on peut déplorer que cet "investissement-formation" individuel et social reste d'usage difficile, et trop souvent confidentiel, et que les compétences et les qualifications acquises soient aussi peu reconnues et utilisées au retour.

Pour clôturer cette tentative de comparaison entre le droit à la formation des fonctionnaires, suite à l'accord-cadre de 1992, et celui des salariés du privé tel que le définit le Code du travail, il nous faut citer pour mémoire ce qu'il est convenu d'appeler les "autres congés". Les dispositifs, public et privé, autorisent, en effet, l'accès à d'autres types de formation qui visent à parfaire des connaissances dans tel ou tel domaine ou à se préparer à mieux exercer des responsabilités sociales. Deux de ces congés particuliers sont communs aux deux secteurs, le congé de formation "cadres et

¹⁵⁰ Ibid., pp. 43 et 44. En gras dans le texte.

¹⁵¹ Ibid., p. 180.

¹⁵² Ibid., p. 181 et p. 30.

animateurs pour la jeunesse" qui vise à permettre aux jeunes salariés de suivre sur leur temps de travail, des stages de formation à l'animation sportive culturelle ou sociale"¹⁵³ et surtout le congé pour formation syndicale dans le public et le congé de formation économique, sociale et syndicale dans le privé dont l'intitulé suffit à préciser le contenu. Le nombre de ces congés particuliers semble à première vue plus élevé dans le secteur privé mais après analyse, l'on s'aperçoit qu'un certain nombre de ces congés sont accessibles aux fonctionnaires dans le cadre de la réglementation générale. C'est le cas par exemple pour la préparation aux examens et concours.

Une convergence des droits

Dans le cadre de la loi du 16 juillet 1971, l'Etat se proposait de mettre "en oeuvre au bénéfice de ses agents une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion semblable par sa portée et ses moyens"¹⁵⁴ à celle destinée aux salariés du privé. Aujourd'hui, les accords-cadres successifs vont dans ce sens et s'appliquent, avec des spécificités, aux trois fonctions publiques. L'accord en renégociation¹⁵⁵ ira peut-être encore plus loin dans cette recherche de similitude et de fusion entre les modalités juridiques, hormis bien sûr ce qui appartient en propre à la fonction publique, comme le statut et les concours par exemple. Quoiqu'il en soit, les volontés de 1971 sont à présent des faits, même si l'Etat employeur a quelque peu différé son action.

Quelques différences, pourtant, émaillent encore un dispositif qui tend à s'unifier¹⁵⁶. Même si le congé de restructuration, pour l'instant réservé aux fonctionnaires d'Etat, est un nouvel indice de cette tendance, car il n'est pas sans cousinage avec la convention de conversion des ASSEDIC qui propose "aux salariés intéressés (dans le cadre d'un licenciement économique) de bénéficier pendant six mois d'une allocation spécifique de conversion et d'actions particulières en vue de permettre leur reclassement"¹⁵⁷. Le congé de restructuration, en effet, fut créé "à l'intention des agents affectés dans des services au sein desquels des opérations de restructuration lourde, et comportant un changement d'organisation ou d'implantation géographique rendent nécessaire une reconversion personnelle"¹⁵⁸.

Néanmoins, certaines mesures, mais les négociations engagées iront peut-être dans

¹⁵³ Ibid., p. 61.

¹⁵⁴ Article 41, titre VII de la loi du 16 juillet 1971, déjà cité ci-dessus.

¹⁵⁵ Lors de la rédaction de ce texte.

¹⁵⁶ Notons ici les dispositions particulières à la fonction publique hospitalière qui vont, davantage encore, dans ce sens avec la possibilité de gestion du congé de formation et de versement libératoire au titre du plan à un organisme collecteur agréé, l'ANFH (Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier).

¹⁵⁷ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p.145.

¹⁵⁸ Ibid., p. 183.

ce sens, n'existent pas ou peu dans la fonction publique. C'est le cas, d'une part du droit au bilan de compétences qui n'est ouvert qu'aux bénéficiaires du congé de restructuration - ce qui n'empêche d'ailleurs pas de le voir pratiquer dans la fonction publique, sous cette appellation ou sous une autre - ; d'autre part, du capital de temps formation ou du co-investissement formation¹⁵⁹ qui ont pour objet l'organisation de formation longue et mieux reconnue en termes professionnels, dans le cadre du plan. Et ce même si la notion d'investissement-formation n'est pas absente de la fonction publique.

Ainsi en matière de droit à la formation, la fonction publique qui est apparue longtemps, mais est-ce encore d'actualité, comme la locomotive des avancées sociales en innervant par contagion le droit privé apparaît, ou est apparue longtemps à la remorque du livre IX du Code du travail.

On peut déplorer aussi que les deux dispositifs restent muets, pour ne pas dire absents, en matière de reconnaissance de la formation professionnelle et personnelle et sur la validation des acquis réalisée en situations de travail qui toutes, même les plus taylorisées, contiennent une dimension de formation expérientielle et informelle.

Au-delà de ces constats du moment, qu'en sera-t-il du droit à la formation dans les années à venir dans le cadre d'un droit du travail "repensé" et peut-être largement déréglementé ?

Une convergence réaffirmée mais déjà en question

Depuis la rédaction de ce texte, dont les mouvements sociaux ont différé la présentation, un accord-cadre sur la formation continue dans la fonction publique de l'Etat a été signé entre le ministère de la Fonction publique, de la réforme et de la décentralisation et les organisations syndicales de fonctionnaires, à l'exception de la seule CGT. Cet accord ne modifie pas les analyses proposées précédemment et s'inscrit dans une philosophie de la formation déjà présente dans le texte de 1989. Il réaffirme que la formation est un "facteur incontestable de meilleur épanouissement au travail (et que) la formation professionnelle continue permet à l'agent d'être pleinement acteur d'un service public moderne, dont les compétences entretenues, valorisées constituent la première richesse des administrations. Ceci implique que l'agent soit pleinement acteur de sa formation continue"¹⁶⁰.

Si ce document ne modifie en rien l'esprit des accords précédents, il en prolonge et en renforce quelques éléments. Ainsi, la durée minimale de formation par agent est sensiblement allongée et "chaque agent devra bénéficier sur la durée de l'accord d'au moins : 5 jours pour les agents de catégories A et B, de 6 jours (pour ceux) de la catégorie C"¹⁶¹. Le congé de formation professionnelle se voit doté de moyens

¹⁵⁹ Pour ces deux mesures, se reporter aux *Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p.14 et p. 21. Mesures intéressantes, même si l'on peut déplorer le mode de financement sur les fonds du CIF du capital temps-formation.

¹⁶⁰ Préambule de l'accord-cadre sur la fonction publique de l'Etat du 22 février 1996.

¹⁶¹ Ibid. accord-cadre, p. 3.

supplémentaires de fonctionnement puisque son financement est porté à 0,20 % de la masse salariale et l'indice brut de référence à 650. Là encore, le secteur public d'Etat adopte des modalités identiques à celles en vigueur dans le secteur privé quant au financement du CIF, hors et c'est heureux, les modalités particulières et réductrices du capital temps-formation qui, comme on le sait, ampute les possibilités de départ en congé individuel dans le cas d'un accord de branche.

Chaque ministère devra consacrer, mais qu'en sera-t-il dans la réalité, 3,8 % de la masse salariale au financement du plan de formation. Il s'agit ici d'un réel effort, puisque l'augmentation proposée est, toutes proportions gardées, considérable (0,6 %). Soulignons ici que l'accord va à l'encontre de ce que l'on peut observer dans le secteur privé où l'effort de formation, sous prétexte de rationalisation et/ou d'économies, est en stagnation, voire en diminution. Est-ce là le signe d'une première fracture¹⁶² dans le rapprochement privé/public en cours depuis 1989 ? L'Etat, en montrant l'exemple, tente-t-il de renverser cette tendance au moment où la loi de 1971, à l'occasion de son vingt-cinquième anniversaire, est menacée d'une refonte complète ?

La grande nouveauté de cet accord est l'apparition pour tous les agents de la fonction publique de l'Etat "totalisant plus de dix ans de services effectifs sur leur demande" d'une possibilité de bénéficier "dans la perspective d'une évolution fonctionnelle ou géographique de leur carrière, d'un bilan professionnel dont l'objet est d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles et leurs motivations afin de définir un projet d'évolution professionnelle et, le cas échéant, un projet de formation"¹⁶³. Là encore, un rapprochement entre les deux secteurs d'activité est à noter, même si la mesure n'est pas strictement identique à celle du congé de bilan de compétences du livre IX du Code du travail.

En bref, un accord-cadre qui ne modifie donc que très partiellement les accords précédents, mais qui réaffirme la place de la formation dans le processus de modernisation de la fonction publique - et celle des agents dans la formation - en lui octroyant des moyens complémentaires non négligeables et une mesure facilitant la gestion des carrières.

Soulignons encore, pour conclure, que ledit accord, signé pour trois ans, réaffirme deux axes essentiels en matière de politique de formation. Le premier rappelle la nécessité de "mieux évaluer la formation"¹⁶⁴ ce qui paraît incontournable si l'on veut, à terme, mesurer l'effort réel consenti par l'Etat pour la formation de ses agents et sa modernisation. Le second, et là encore espérons que les actes suivront les intentions, fait une priorité de l'égalité "entre (les) hommes et (les) femmes en matière d'accès à la formation (et que cet accès) fera l'objet d'une vigilance particulière"¹⁶⁵.

¹⁶² Le résultat des négociations en cours entre les représentants des salariés et des employeurs, visant à "moderniser" la loi de 1971, nous éclairera sur la réalité de cette fracture d'ici quelque temps.

¹⁶³ Accord-cadre, p. 11.

¹⁶⁴ Titre V de l'Accord-cadre du 22 février 1996.

La formation : quel outil de modernisation pour quelle fonction publique ? ¹⁶⁶

Cet article s'intègre dans une réflexion plus large sur la modernisation de la fonction publique qui nous a conduit d'une part à diriger, avec Elisabeth Dugué (CNAM), la publication d'un numéro sur ce thème de la revue *Education permanente* ; d'autre part à mener une dizaine d'entretiens auprès de syndicalistes des entreprises et des fonctions publiques qui émaillent et nuancent des propos plus savants de chercheurs et d'experts et à organiser avec Elisabeth Dugué et Guy Jobert un colloque dont le titre était "*Secteur public : moderniser sans détruire*" ¹⁶⁷. Si ce numéro abordait la problématique complexe de la modernisation du service public et les différentes modalités à l'oeuvre, notre contribution interroge la place et le rôle de la formation dans un tel mouvement. Au-delà des éléments réglementaires qu'elle reprend et actualise, elle fait apparaître que, dans la fonction publique comme dans le secteur privé, "la formation est de moins en moins pensée comme un moyen de développement des individus. (Qu')elle est de plus en plus pensée comme un instrument au service du management et de la productivité et de l'adaptabilité des personnes".

Cette contribution est une relecture précise et analytique des textes juridiques organisant la formation des agents des différentes fonctions publiques ¹⁶⁸. Elle vise à permettre au lecteur de mieux comprendre les évolutions de la formation dans la fonction publique et de mieux appréhender les articles suivants.

Ce texte, à travers les grands accords-cadres signés dans la fonction publique, tentera de sensibiliser aux enjeux qui ont présidé à la forte évolution du droit à la formation des agents publics ces dernières années. Il fera, dans un premier temps, état des dernières évolutions, largement dues aux accords de 1989, 1992 et 1996, sans toutefois, pouvoir dresser un bilan, ministère par ministère, faute d'espace suffisant ¹⁶⁹. Dans un second temps, il rappellera quelques grands principes du droit à la formation des

¹⁶⁵ Accord-cadre, p. 5.

¹⁶⁶ Ce texte a paru dans *Education permanente*, n° 130, 1997-1, pp. 131-141.

¹⁶⁷ CNAM, Paris, 25 septembre 1997.

¹⁶⁸ Sur ce point, cf. le statut général des fonctionnaires dont le titre I traite des droits et obligations des fonctionnaires (loi n° 83-634 du 13 juillet 1983), le titre II des dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat (loi n° 84-16 du 11 janvier 1984), le titre III des dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale (loi n° 84-53 du 26 janvier 1984) et le titre IV des dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière (loi n° 86-33 du 9 janvier 1986).

¹⁶⁹ On trouvera quelques éléments de réponse dans D. Vandenberghe, *la Transformation des logiques de formation dans le service public*, les Cahiers du CUEEP, n° 30, juin 1995.

fonctionnaires.

Fonction publique : contexte et enjeux de la formation

La loi du 16 juillet 1971 ne pouvait ignorer le droit des fonctionnaires en matière de formation. Si le livre IX¹⁷⁰ du Code du travail qui en résulte définit "les droits à la formation des salariés du commerce et de l'industrie", il pose aussi les principes généraux du droit à la formation des agents de l'Etat, droit dont les dispositions particulières relèvent de décrets. Néanmoins, il fallut attendre la loi du 13 juillet 1983¹⁷¹, soit douze années plus tard pour voir clairement et fortement réaffirmer le droit des fonctionnaires à la formation, mais ce n'est, de fait, que la circulaire du Premier Ministre de l'époque, Michel Rocard, en date du 23 février 1989 et l'accord-cadre du 29 juin 1989 qui en découle, puis celui du 10 juillet 1992¹⁷², et plus tard celui du 22 février 1996 qui transformèrent des incitations et un droit général en un ensemble de réglementations complet et cohérent.

Cette circulaire d'orientation de la fonction publique affirme une forte volonté de modernisation. Son titre sans ambiguïté l'atteste : "*le Renouveau du service public*" et c'est de ce texte qu'il faut, à notre sens partir, pour aujourd'hui mieux mesurer le pari de modernisation fait alors et la place consentie à l'un de ses leviers : la formation.

Michel Rocard y affirme "la nécessité d'une adaptation de l'Etat pour (...) accompagner ou devancer les mutations profondes que connaît la société française"¹⁷³, attente partagée à la fois par les fonctionnaires et les citoyens, qui exige "un renouveau en profondeur de l'Etat et par conséquent (de) revoir les relations de travail comme les modes de décision et de gestion"¹⁷⁴. Renouveau qui se fonde sur la restauration de "la dignité des serviteurs de l'Etat et des collectivités publiques, en créant les conditions juridiques et matérielles d'une prise de responsabilité effective (...), en matière de décision comme d'exécution"¹⁷⁵. En conséquence, l'Etat s'engage à définir une nouvelle politique des relations de travail dont l'un des buts sera de "revaloriser la fonction de gestion du personnel dans les administrations" et d'accompagner les nominations à des postes d'encadrement "d'une formation des agents à la gestion des ressources humaines". Dans

¹⁷⁰ Loi du 16 juillet 1971 (titre VII), Code du travail (art. L 970-1 et suivants). L'article 41 du titre VII précise que "l'Etat met en oeuvre au bénéfice de ses agents une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion sociale semblable par sa portée et par les moyens employés (souligné par nous) à celle visée à l'article 2 de la présente loi (JO du 17/7/1971).

¹⁷¹ La loi du 13 juillet 1983 sur les droits et obligations des fonctionnaires des trois fonctions publiques stipule en effet, sans plus de précision, dans son article 21 que "les fonctionnaires ont droit à des congés de formation professionnelle" et dans son article 22 que "le droit à la formation permanente est reconnu aux fonctionnaires".

¹⁷² Pour la fonction publique territoriale se reporter aussi à l'accord cadre du 8 février 1990.

¹⁷³ Circulaire du Premier Ministre du 23 février 1989, p. 2.

¹⁷⁴ Ibid., p. 4.

¹⁷⁵ Ibid., p. 4.

le même temps, l'Etat se propose de mettre en place "une gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des carrières (...) qui est l'instrument privilégié d'une politique des ressources humaines car elle seule peut assurer la cohérence entre l'évolution des missions, des métiers et des qualifications et les politiques de gestion du personnel"¹⁷⁶.

Dans ce cadre, "la formation initiale et continue des agents doit jouer pleinement son rôle d'instrument privilégié"¹⁷⁷ et, pour ce faire, après consultation des organisations syndicales, se développer tant pour répondre aux besoins de la modernisation de la fonction publique que pour satisfaire des besoins personnels.

Le constat est évident, il ne s'agit pas seulement d'une volonté humaniste de développement des hommes et des femmes de la fonction publique dans une logique d'éducation permanente mais d'un projet politique de grande ampleur visant à moderniser l'Etat et ses fonctionnements tant au bénéfice des usagers que des agents. Modernisation qui passe d'une part, par la mise en oeuvre de moyens matériels et juridiques, d'autre part par l'implantation d'une culture et de pratiques nouvelles en matière de gestion des personnes et de la formation.

Doit-on en déduire que jusque-là, en matière de formation, l'Etat faisait figure du *plus mauvais employeur*¹⁷⁸ ? Peut-être, si on exclut les formations liées à la préparation aux concours ou à l'accès à certaines fonctions. Si, comme le souligne Etienne Verne, le territoire de la formation est "difficile à délimiter"¹⁷⁹ dans la fonction publique, il n'en demeure pas moins que jusqu'à 1989, cette dernière apparaissait sur ce point très en retard par rapport au secteur privé et que malgré tout, dans bien des situations, reste "posée la question fondamentale de la finalité de la formation continue dans une administration entravée par le système de carrières, des corps, des statuts"¹⁸⁰ et du système d'avancement par concours, quelquefois au détriment de la compétence¹⁸¹. Réalité et processus de fonctionnement qui firent de la formation non pas une priorité mais un outil de gestion de carrière¹⁸², inscrit dans une logique de fonction fort éloignée quelquefois de la logique, sans doute pas neutre non plus¹⁸³, de métiers et de qualifications qui se fait jour aujourd'hui.

¹⁷⁶ Ibid., p. 6.

¹⁷⁷ Circulaire du Premier Ministre du 23 février 1989, p. 7.

¹⁷⁸ Allusion à un article de *Science et Vie Economie, l'Etat le plus mauvais employeur*, n° 58, fév. 1990.

¹⁷⁹ E. Verne : *Quelles évolutions pour la formation professionnelle continue ? Actualité de la formation permanente*, n° 127, nov./déc. 1993, p. 83.

¹⁸⁰ *Agent de l'Etat en formation*, dossier coordonné par F. Leplâtre, *Actualité de la formation permanente*, n° 127, nov./déc. 1993, p. 33.

¹⁸¹ Malgré tout l'intérêt de ce système qui garantit, au nom de l'égalité, contre l'arbitraire, il faut bien constater que, dans certains cas, même si les organisations syndicales y sont très attachées, ce dispositif apparaît comme inadapté. Sans songer à le supprimer, voire pour qu'il conserve sa crédibilité, il serait nécessaire de le renégocier afin de le faire évoluer. La validation des acquis professionnels et leur reconnaissance sont sans doute des pistes à explorer.

Pour bien mesurer l'importance des enjeux, il faut se rappeler que les trois fonctions publiques occupent plus de quatre millions d'agents¹⁸⁴. Une telle masse bien sûr n'est pas homogène et les accords généraux sont appliqués et déclinés localement, en principe ministère par ministère mais on s'imagine néanmoins la somme des efforts, des volontés et des moyens nécessaires à la mise en oeuvre d'une réelle politique de formation dans les administrations. Pour les observateurs, l'accord-cadre de juin 1989 visait à aligner, au-delà de la nécessaire modernisation qu'il se proposait d'accompagner, les flux financiers sur les règles en vigueur dans le secteur privé. En effet, cet accord prévoyait qu'il serait consacré au moins 1,2 % de la masse salariale à la formation en 1990, pour atteindre 2 % en 1992 à l'échéance de l'accord. Cette exigence de quantification dénotait un réel souci de mesure de l'effort consenti pour la formation et aussi une tentative (ou une tentation) de le comparer aux pratiques du secteur privé. L'accord de juillet 1992 renforçait cette tendance puisqu'il fixait la barre à 3,2 % de masse salariale à atteindre en 1994, 3,2 % représentant à l'époque la moyenne de la masse salariale consacrée à la formation continue par les entreprises du privé assujetties à l'obligation légale. Effort financier non négligeable, visant à augmenter les chances de départ en formation des agents pour lesquels il était prévu trois jours de formation par an sur la durée de l'accord, portés à quatre en 1992 pour les catégories C.

L'accord du 10 juillet 1992¹⁸⁵, dont l'objectif principal était de "faire de la formation continue des agents (...) un outil efficace de modernisation de l'administration" et de contribuer à faire naître "une culture nouvelle privilégiant la formation continue, comprise comme une nécessité pour s'adapter à l'évolution des missions et des métiers dans la fonction publique"¹⁸⁶, fixait aussi trois priorités : "l'équité dans la formation, la qualité de la formation et une mise en oeuvre concertée de la formation à tous les niveaux de l'administration"¹⁸⁷.

¹⁸² Comme le souligne V. Lairre in *le Droit à la formation continue dans la fonction publique d'Etat, Actualité de la formation permanente*, op. cit., p. 42.

¹⁸³ Pas plus que ne le sont les "glissements sémantiques" d'usagers à clients ou de la notion d'établissement à celle "d'entreprise".

¹⁸⁴ On estime la fonction publique d'Etat à environ 2,1 millions d'agents, la fonction publique territoriale à 1,3 million et la fonction publique hospitalière à 0,8 million d'agents.

¹⁸⁵ Cet accord est aujourd'hui en cours de renégociation mais aucun document n'a été rendu public tant en ce qui concerne son évaluation que les tendances et les propositions des partenaires sociaux dans le sens d'un renouvellement. Néanmoins, le communiqué de presse du ministère de la Fonction publique, en date du 12 septembre 1995, précise que "le prochain accord-cadre permettra de définir les grandes lignes de la politique de formation dans les administrations de l'Etat pour les prochaines années. Il doit notamment permettre de progresser dans les trois directions suivantes : - l'équité d'accès à la formation ; - la préparation des affectations dans les emplois les plus sensibles (quartiers difficiles, par exemple) ; - les moyens d'accès à une "seconde chance pour ceux qui désirent développer leur carrière".

¹⁸⁶ J.L. Salles : *les Priorités de l'accord du 10 juillet 1992, Actualité de la formation permanente*, op. cit. p. 40.

¹⁸⁷ Ibid. p. 40.

Afin d'accompagner cette volonté de modernisation et d'asseoir ces priorités, l'accord prévoyait des mesures concrètes, accentuant encore la mise en oeuvre du titre VII¹⁸⁸ de la loi 16 juillet 1971, comme l'avait déjà commencé l'accord précédent. Il préconisa d'une part la mise en place d'une fiche individuelle de suivi de la formation incluse au dossier de l'agent et d'un plan de formation individuel conciliant "les besoins du service et les demandes des agents"¹⁸⁹. D'autre part, le congé de formation professionnelle fut l'objet d'une avancée significative en ce qui concerne les modalités de maintien du traitement qui passa de l'indice brut 379 à 579 en 1993 et à 638 en janvier 1994 (soit environ 13 600 F).

Au-delà, outre le congé de restructuration sur lequel nous reviendrons, l'accord incita à une meilleure gestion et à un meilleur suivi de la formation en prévoyant la mise en place de plans de formation pluriannuels au sein des administrations et de plans décentralisés au niveau local, une grille d'évaluation et l'amélioration de l'appareil statistique. Autant d'outils indispensables à une réelle lisibilité de l'hypothétique investissement-formation et que le secteur relevant du livre IX du Code du travail expérimentait ou possédait¹⁹⁰ depuis longtemps¹⁹¹.

L'accord-cadre du 22 février 1996, très largement issu des pressions de la rue et des mouvements sociaux de décembre 1995, au-delà d'une utilisation de la formation comme un signe, une volonté de négociation, une soupape utile ou un os à ronger, marque quelques avancées significatives quant à la formation continue dans la fonction publique de l'Etat. Il a été signé entre le ministère de la Fonction publique, **de la réforme**¹⁹² et de la décentralisation et les organisations syndicales de fonctionnaires, à l'exception de la seule CGT. Cet accord ne modifie pas les analyses proposées précédemment et s'inscrit dans une philosophie de la formation déjà présente dans le texte de 1989. Il réaffirme que la formation est un "facteur incontestable de meilleur épanouissement au travail (et que) la formation professionnelle continue permet à l'agent d'être pleinement acteur d'un service public moderne, dont les compétences entretenues, valorisées constituent la première richesse des administrations. Ceci implique que l'agent soit pleinement acteur de sa formation continue"¹⁹³.

Au-delà du discours moderniste et "politiquement correct" sur la formation, le document ne modifie en rien l'esprit des accords précédents. Il en prolonge et en renforce quelques éléments, en particulier le discours de mobilisation du capital humain. Ainsi, la

¹⁸⁸ Cf. supra.

¹⁸⁹ J.L. Salles, op. cit. p. 40.

¹⁹⁰ En particulier la fiche 2483 des entreprises et le bilan pédagogique et financier des organismes de formation qui constituent des outils essentiels de lisibilité de la formation dans le privé.

¹⁹¹ Autant de points dont le travail préalable à la renégociation de l'accord de 1992 tentera d'évaluer l'application.

¹⁹² Souligné par nous.

¹⁹³ Préambule de l'accord-cadre sur la fonction publique de l'Etat du 22 février 1996 in *l'Actualité juridique-fonctions publiques*, mai-juin 1996.

durée minimale de formation par agent est sensiblement allongée et "chaque agent devra bénéficier sur la durée de l'accord d'au moins : cinq jours pour les agents de catégories A et B, de six jours (pour ceux) de la catégorie C"¹⁹⁴. Il définit, néanmoins deux axes essentiels pour les actions à venir en affirmant, d'une part que "la formation des agents non titulaires devra faire l'objet d'une priorité des programmes (...), notamment dans le cadre de la politique de résorption de l'emploi précaire"¹⁹⁵, d'autre part que pour "les agents n'ayant bénéficié d'aucune formation au cours des trois dernières années", les directions s'attacheront "à rechercher des solutions permettant de favoriser l'accès de tous à la formation"¹⁹⁶. Effet d'annonce quant à la volonté de lutte contre la précarité, volonté réelle de qualification, l'application et l'évaluation de l'accord, seules, nous permettront d'en tirer, au moment venu, les conclusions. Le congé de formation professionnelle se voit doté de moyens supplémentaires de fonctionnement puisque son financement est porté à 0,20 % de la masse salariale et l'indice brut de référence à 650. A noter qu'il est désormais pensé comme l'un des outils de la mobilité puisque "l'engagement de servir exigé des agents de l'Etat ayant bénéficié d'un congé de formation indemnisé pourra être effectué dans les trois fonctions publiques"¹⁹⁷.

Chaque ministère devra consacrer, mais qu'en sera-t-il dans la réalité, 3,8 % de la masse salariale au financement du plan de formation. Il s'agit ici d'un réel effort, puisque l'augmentation proposée est, toutes proportions gardées, considérable (0,6 %). L'Etat, en montrant l'exemple, tente-t-il de renverser une tendance au désengagement, au moment où la loi de 1971, à l'occasion de son vingt-cinquième anniversaire, est menacée d'une refonte complète ? La grande nouveauté de cet accord est l'apparition pour tous les agents de la fonction publique de l'Etat "totalisant plus de dix ans de services effectifs, sur leur demande" d'une possibilité de bénéficier "dans la perspective d'une évolution fonctionnelle où géographique de leur carrière, d'un bilan professionnel dont l'objet est d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles et leurs motivations afin de définir un projet d'évolution professionnelle et, le cas échéant, un projet de formation"¹⁹⁸. Qu'en sera-t-il de l'usage de ce droit au bilan dans la fonction publique ? Ouvrira-t-il ou non une vraie possibilité de pilotage des carrières ? Si oui, pour quels agents et surtout dans quel cadre et dans quelle situation ?

En bref, un accord-cadre qui ne modifie donc que partiellement les accords antérieurs mais qui réaffirme la place de la formation dans le processus de modernisation de la fonction publique - et celle des agents dans la formation - en lui octroyant des moyens complémentaires non négligeables et une mesure facilitant la gestion des carrières.

Soulignons encore, pour conclure, que ledit accord, signé pour trois ans, réaffirme

¹⁹⁴ Ibid., accord-cadre, p 4.

¹⁹⁵ Ibid. , accord-cadre p. 5.

¹⁹⁶ Ibid. , accord-cadre p. 5.

¹⁹⁷ Ibid., accord-cadre p. 6.

¹⁹⁸ Accord-cadre, op. cit., p. 7.

deux axes essentiels en matière de politique de formation. Le premier rappelle la nécessité de "mieux évaluer la formation"¹⁹⁹ ce qui paraît incontournable si l'on veut, à terme, mesurer l'effort réel consenti par l'Etat pour la formation de ses agents et sa modernisation. Le second, et là encore espérons que les actes suivront les intentions, fait une priorité de l'égalité "entre (les) hommes et (les) femmes en matière d'accès à la formation (et que cet accès) fera l'objet d'une vigilance particulière"²⁰⁰.

L'enjeu de modernisation de la fonction publique est clairement défini et la formation sera l'un de ses vecteurs. Les trois accords-cadres successifs le prouvent, mais il est évident aussi que ces accords dépassent la logique antérieure des corps, des grades et des fonctions pour s'orienter vers des logiques de "métiers" et de qualifications dont on ne mesure d'ailleurs peut-être pas toujours les conséquences. Doit-on penser, alors, que la formation sert de fer de lance à la réalisation, à terme, d'objectifs encore aujourd'hui non formulés ? Au demeurant cet enjeu immense de modernisation des qualifications, même s'il concerne tous les fonctionnaires, est essentiel en ce qui concerne la catégorie C, bien que cette dernière n'ait pas la même importance numérique dans toutes les fonctions publiques. Les accords de 1992 et de 1996 l'affichent clairement, même si la durée est très largement insuffisante, en préconisant un quatrième jour de formation, puis un sixième pour cette catégorie. Les accords, dits Durafour, du 9 février 1990 sur la rénovation de la grille des classifications et des rémunérations des trois fonctions publiques et visant à supprimer la catégorie D en furent une autre illustration. Ces accords spécifient en effet "la nécessité d'un plan de requalification pour les personnels de catégorie D. Ils traduisent ainsi l'intention de qualifier des personnels sur leur lieu d'activité professionnelle par un processus de développement de compétences nouvelles. Concomitante aux besoins des personnels, cette démarche répond à un besoin d'emplois qualifiés"²⁰¹. Enjeu dont on mesure toute l'importance dans les secteurs à forte population peu qualifiée. La fonction publique territoriale est à ce titre un exemple parlant et qui permet de bien mesurer la portée du défi. En effet, selon l'INSEE (1990)²⁰², le cumul des emplois d'exécution y représente 82 % des agents, soit plus 800 000 personnes pour lesquelles un effort de qualification ou de requalification doit être entrepris. Même s'il est vrai que la structure de la main d'oeuvre est particulière dans la fonction publique territoriale, les enjeux que représente la formation continue sont donc considérables, tant du point de vue matériel que du point de vue humain. Certains secteurs des autres fonctions publiques, sans connaître un tel taux d'emploi d'exécution, sont aussi fortement utilisateurs de main d'oeuvre peu qualifiée (agents de service hospitalier dans la santé, cantonniers de l'équipement...).

"L'effort de qualification et de requalification, du fait de l'obsolescence de certaines

¹⁹⁹ Titre V de l'accord-cadre du 22 février 1996.

²⁰⁰ Accord-cadre, op. cit., p. 5.

²⁰¹ A. Prévost et Y. Bourgarel, *Requalifier la fonction service, Actualité de la formation permanente*, n° 127, oct./nov. 1993, p. 64 (souligné dans le texte).

²⁰² INSEE, *les Effectifs communaux et intercommunaux par catégorie*, métropole et DOM, déc. 1990.

d'entre elles et de l'évolution technologique²⁰³, concerne dans la fonction publique, de loin, plus d'un million d'agents, soit environ le quart des "serviteurs" de l'Etat, il était donc plus que temps de s'en préoccuper.

Enjeu aussi pour la formation elle-même, car si elle veut jouer le rôle qui lui est dévolu dans la modernisation de la fonction publique et réussir son repositionnement "dans le management général des administrations"²⁰⁴, cela entraîne pour elle une nécessaire professionnalisation de ses acteurs en matière d'ingénierie et de conseil ; c'est à ce prix qu'elle permettra peut-être le passage "d'une administration de procédure à une administration de responsabilité"²⁰⁵.

Droit des fonctionnaires

Si, dès 1959, il est accordé aux agents titulaires de l'Etat une possibilité de mise à disposition pour études et recherches et bien que les décrets de 1973 et 1975 prévoient en application de la loi du 16 juillet 1971 trois grands types d'actions de formation pour les agents de l'Etat²⁰⁶, ce n'est que tardivement que l'usage du droit à la formation est *de facto* reconnu aux agents et que la formation dans les fonctions publiques acquiert une dimension politique importante dans le cadre d'une gestion des ressources humaines repensée.

Pour des raisons de clarté, nous traiterons, en priorité et en particulier, des agents titulaires de l'Etat²⁰⁷ car leur droit à la formation fait l'objet de dispositions communes. Néanmoins, nous évoquerons par instants les dispositions spécifiques aux autres fonctions publiques et le droit des agents non titulaires²⁰⁸.

En matière d'engagement et d'effort de formation, si la hauteur des dépenses est un bon indicateur, l'Etat s'est engagé, depuis 1994, à y consacrer 3,2 % de la masse salariale (3,8 % en 1996), c'est-à-dire dépasser le taux moyen d'engagement financier, en matière de formation, consenti par les entreprises de plus de 10 salariés assujetties. La

²⁰³ M. Lamaury et H. Lenoir, *Agents territoriaux, qualification et requalification, Actualité de la formation permanente*, n° 127, op. cit. p. 14.

²⁰⁴ J.M. Fernandez et P. Deforges, *la Fonction formation dans la fonction publique, Actualité de la formation permanente*, n° 127, op. cit. p. 72.

²⁰⁵ Attribué à Michel Rocard, in article référencé en note 26.

²⁰⁶ Voir l'article de V. Lairre, *le Droit à la formation continue dans la fonction publique d'Etat, Actualité de la formation permanente*, op. cit. pp. 42 et 44. Il s'agit des décrets n° 73-563 et n° 75-205 des 26 juillet 1973 et 26 juillet 1975.

²⁰⁷ Sans néanmoins tenir compte des accords signés dans un certain nombre de ministères qui visent à prendre en considération les spécificités et les intérêts de telle ou telle administration et de ses agents.

²⁰⁸ Nous ne traiterons pas du droit à la formation des salariés relevant de contrats de travail particuliers (type contrat de qualification).

fonction publique territoriale, de son côté, s'est engagée à utiliser 0,3 % de la masse salariale en plus du 1 % CNFPT²⁰⁹ (Centre national de la fonction publique territoriale) en attendant d'harmoniser son droit avec la fonction publique d'Etat. La fonction publique hospitalière, quant à elle, y emploie 2,1 % de la masse salariale, dont 1 % réservé à la préparation aux concours²¹⁰.

Le plan de formation

Le plan de formation sera l'outil de la transformation et de la modernisation, il sera au coeur du dispositif de formation des fonctions publiques. Chaque ministère est donc tenu d'élaborer un plan de formation pluriannuel. Lequel "doit permettre à chaque agent, quels que soient sa catégorie, son sexe, son affectation géographique ou la nature de ses fonctions, de disposer de toutes les compétences personnelles requises pour les missions qui sont les siennes dans le service public, de se préparer aux adaptations qu'exige l'évolution de ses missions et de leurs contenus professionnels et de contribuer à sa promotion professionnelle dans le cadre de son projet personnel"²¹¹. Double dimension du plan qui reflète à la fois, des besoins et des préoccupations individuelles, mais surtout professionnelles.

Dans la fonction publique, le plan de formation est un acte de direction donc à l'initiative de l'administration, même si des demandes individuelles y apparaissent quelquefois, soit parce qu'elles s'inscrivent dans le système d'objectifs définis dans le cadre de la politique de formation, soit par absence de réelle politique. La formation est une obligation, les agents publics "peuvent être tenus de suivre, dans l'intérêt du service, les actions de formation ayant pour objectif de maintenir ou de parfaire leur qualification, d'assurer leur adaptation".

Sans aller jusqu'à penser que la formation dans le cadre du plan est encore trop souvent de "droit divin", la formation est affirmée comme un outil de l'administration mais, au moins dans leur formulation, les textes placent l'agent au centre du dispositif²¹². Agent qui d'ailleurs dans le cadre d'une demande individuelle peut, après trois refus, saisir la Commission administrative paritaire.

Les actions de formation organisées à l'initiative de l'administration dans le cadre du plan de formation ont pour but de "compléter leur formation lors de l'accès à un emploi ;

²⁰⁹ Loi n° 84-594 du 12/7/1984 et accord du 8/2/1990.

²¹⁰ Décret n° 90-319 du 5/4/1990 et loi n° 90-179 du 4/7/1990. Notons, toutefois les mesures particulières concernant les médecins et pharmaciens... pour lesquels le financement minimal imposé n'est que de 0,75 %, *Fiches pratiques de la formation continue*, Centre Inffo, éditions 1995, p. 200.

²¹¹ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, Centre Inffo, éditions 1995, p. 174. Nous avons pour ce travail privilégié cette source pour deux raisons, d'une part leur très grande qualité juridique et d'autre part une lisibilité qui quelquefois fait défaut aux textes juridiques officiels.

²¹² Cf. supra.

maintenir ou parfaire leur qualification professionnelle ; s'adapter aux évolutions techniques structurelles et sociales de leur travail²¹³. Ainsi, globalement, le cadre juridique permet de poursuivre, malgré une typologie différente de celle du Livre IX, les mêmes finalités, vise à atteindre les mêmes objectifs et à produire, peu ou prou, les mêmes effets sur les hommes et les organisations.

En matière de gestion individualisée de la formation, même si ces pratiques existent depuis longtemps dans certaines grandes entreprises, les fonctions publiques d'Etat et territoriale apparaissent en avance, au moins du point de vue juridique. La fonction publique d'Etat en instaurant une fiche individuelle de formation²¹⁴ et la fonction publique territoriale en mettant en place un plan de formation individuel pour chaque agent²¹⁵ développent en cela des pratiques convergentes. Autant de mesures qui, à terme, pourront permettre une plus grande articulation de la carrière et de la formation, voire, dans un certain nombre de cas, faciliter la validation des acquis professionnels.

Lorsqu'un agent titulaire suit une formation à l'initiative de l'administration, il est "maintenu en position d'activité et son temps de formation est pris en compte pour la détermination des droits à l'avancement et à la retraite et pour le calcul de l'ancienneté" et il continue à percevoir son traitement, ses primes... Les frais de formation sont pris en charge en totalité par l'administration et les frais d'hébergement et de transport dans le cadre d'un système d'indemnisation des missions²¹⁶. Ainsi le principe selon lequel la formation ne doit rien coûter au stagiaire dans les formations qui ne relèvent pas de son initiative, s'applique. La présence est obligatoire ce qui en soi n'est d'ailleurs pas une garantie quant à l'atteinte des objectifs ou à la production de compétences nouvelles.

Signalons ce qui peut-être indique une tendance à propos de laquelle il conviendrait de s'interroger, le cas qui, dans certaines circonstances, consiste à faire payer ou pour le moins à faire participer, les agents au coût d'actions inscrites au plan de formation. Il s'agit de cas où le salarié ou l'agent de l'Etat non titulaire, précisons-le - mais on retrouve ce type de clause dans le congé de formation professionnelle ouvert au fonctionnaire - doivent s'acquitter d'un dédit formation. C'est le cas des agents non titulaires - bénéficiant d'une formation supérieure à deux mois - "à qui peut être demandé (...) d'accomplir, après le stage, une période de service effectif dans l'administration" de deux ans au maximum, mais exceptionnellement de cinq ans. A défaut de quoi et en cas de rupture de son propre fait, "l'intéressé doit rembourser sa quote-part des frais d'organisation du stage et le montant de la rémunération qu'il a perçue pendant la période correspondante"²¹⁷.

²¹³ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 173. Sous des formulations et des classifications diverses, les autres fonctions publiques attribuent à la formation des objectifs identiques mais toutefois avec des nuances que nous ne pouvons aborder dans le cadre restreint de ce travail. Rappelons, à toutes fins utiles, que le droit à la formation des agents publics contient un droit particulier permettant la préparation des concours selon certaines conditions d'âge, d'ancienneté et/ou de diplôme.

²¹⁴ Accord-cadre du 10 juillet 1992.

²¹⁵ Accord-cadre du 8 février 1990.

²¹⁶ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., pp. 174-175.

Le paritarisme, pour lequel nous ne rentrerons pas dans les détails, est à la fois un principe fondateur et un mode de régulation de première importance. Il participe de la conception même de la formation professionnelle continue depuis le protocole de Grenelle en 1968 qui précéda l'accord interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de juillet 1971. En effet, dans le public, une grande importance et un droit réel sont donnés aux instances paritaires, même si l'on peut regretter qu'elles ne soient généralement que consultatives, quant à l'organisation, la gestion, l'évaluation voire l'élaboration des politiques de formation. Ces instances paritaires sont présentes à tous niveaux, nationales ou locales, comme le Conseil supérieur de la fonction publique d'Etat et les commissions administratives paritaires.

Le congé de formation professionnelle

Depuis 1976 de droit, et de fait depuis 1984²¹⁸, les salariés du secteur privé²¹⁹ disposent d'un droit réel au congé individuel de formation décrit dans les articles L. 931-1 et suivants du Code du travail. La loi du 13 juillet 1983 reconnaît ce droit aux agents du secteur public dont les accords-cadres ultérieurs²²⁰ de 1989 et 1992, 1996 selon des modalités propres aux trois fonctions publiques, définiront les règles de fonctionnement. Ainsi, les agents bénéficient de possibilités de départ en formation à leur initiative, afin de réaliser un projet personnel, le plus souvent à caractère professionnel²²¹. Ce qui, de fait, limite singulièrement la nature et la portée de l'initiative et restreint considérablement l'exercice d'un droit individuel très contraint.

Le congé de formation professionnelle dans la fonction publique permet aux agents de suivre "des stages de formation professionnelle ou personnelle qui ne leur sont pas offerts par l'administration afin de parfaire leur formation personnelle" d'une durée minimale d'un mois et d'une durée maximale de trois ans "utilisé en une seule fois ou en totalisant plusieurs congés pour l'ensemble de la carrière"²²² en une ou plusieurs fois. Ce congé se gère sur la carrière et y trouve ses limites, De fait, dans le mesure où le maintien de la rémunération n'est, dans l'administration, que d'une année, les congés professionnels excèdent rarement cette durée.

²¹⁷ Ibid., p. 175.

²¹⁸ C'est l'avenant du 9 juillet 1976 qui définit la notion de congé individuel de formation et du même coup celle de plan. La notion de congé sera précisée par la loi du 17 juillet 1978, consolidée et étendue par celle du 24 février 1984. Avant la réforme du CIF (loi n° 84-130) en 1984 et particulièrement de ses modalités de financement, il était fort difficile d'user de ce droit au congé.

²¹⁹ Les salariés en CDD (contrat à durée déterminée) et sous contrat de travail temporaire, dont nous ne traiterons pas, relèvent de dispositions particulières mais ne sont pas exclus de ce droit.

²²⁰ Cf. *supra*.

²²¹ En effet, cela se vérifie aussi dans le cadre du CIF pour lequel les orientations du COPACIF vont très clairement dans le sens du projet professionnel. Seuls 2,91 % des CIF financés sur l'exercice 1994 avaient pour finalité "l'accès à la culture" (Bilan statistique CIF-CDI, COPACIF, 1995).

En matière de maintien de la rémunération, le dispositif la garantit en partie. Garantie qui seule rend l'exercice de ce droit possible. Néanmoins, sur ce point les trois fonctions publiques n'offrent pas le même confort. En effet, si la fonction publique d'Etat et la fonction publique hospitalière²²³ maintiennent une rémunération de 85 % du traitement brut, indexé, il est vrai sur l'indice 650, la fonction publique territoriale accuse encore, dans ce domaine, un retard important car elle ne maintient que 75 % de l'indice 379, ce qui rend l'utilisation de ce congé économiquement problématique pour ses agents²²⁴.

Pour l'agent, les conditions d'accès à ce droit au congé de formation individuel sont liées à des conditions d'ancienneté, trois années de service effectif dans l'administration. Après un congé de formation professionnelle, le fonctionnaire doit rester au service d'une des trois fonctions publiques "pendant une période qui est égale au triple de celle pendant laquelle l'indemnité mensuelle forfaitaire lui a été versée"²²⁵ ou rembourser ladite indemnité.

Afin de garantir le droit au congé de formation individuelle, le dispositif juridique encadre de manière très étroite les procédures d'autorisation d'absence. Cette demande²²⁶ est à faire auprès du chef de service, 120 jours au moins²²⁷ avant le départ en formation pour les fonctionnaires. L'intéressé, doit recevoir dans les 30 jours, qui font suite à sa requête, une réponse de sa hiérarchie. En cas de refus²²⁸ ou de report, l'administration doit en expliquer le motif. Au troisième refus la commission administrative paritaire doit être consultée.

"Les fonctionnaires en congé pour formation sont considérés comme étant en fonction (et) le temps passé en congé de formation est pris en compte pour l'ancienneté (...) et ils conservent leur couverture sociale"²²⁹. Ce droit est assorti d'obligations : "les fonctionnaires en congé de formation doivent remettre à chaque fin de mois et au moment de la reprise du travail une attestation de fréquentation effective du stage. En cas d'absence sans motif valable, il est mis fin au congé de formation et l'agent doit

²²² *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 178. Ce droit au congé de formation professionnelle s'applique aussi à la préparation aux concours administratifs. Les agents non titulaires bénéficient de ce droit mais la durée du congé ne peut excéder la période d'engagement restante. La formation suivie, dans tous les cas, doit avoir reçu l'agrément de l'Etat.

²²³ Ces deux fonctions publiques y consacrent 0,15 % de la masse salariale.

²²⁴ Congé dont la durée est par ailleurs limitée à trois mois s'il s'agit d'un congé continu à temps plein.

²²⁵ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 179.

²²⁶ Pour les modalités de la demande, voir *Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 179 et p. 31.

²²⁷ 90 jours dans la fonction publique territoriale.

²²⁸ Un refus ne peut être formulé tant que les 0,15 % de la masse salariale prévus à cet effet ne sont pas atteints, cela par ministère.

²²⁹ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p. 180.

rembourser les indemnités perçues²³⁰. Une interruption du congé à la demande de l'agent est, par ailleurs et dans certaines conditions, toujours possible.

On le voit : le législateur et les partenaires sociaux, afin de garantir le sérieux du congé de formation, l'ont fortement encadré. Exigence louable mais qui, d'une certaine manière, "scolarise" la mesure, infantilise le stagiaire adulte et renforce le lien de subordination qui le lie à son employeur au détriment, sans doute, de l'exercice de sa responsabilité et de sa citoyenneté. L'Etat, en exigeant le remboursement des indemnités perçues en cas de motif non valable est, en ce sens, très "coercitif", d'autant que "les frais nécessités par l'inscription au stage ou l'achat de documents ainsi que d'éventuels frais de transport et d'hébergement sont en totalité à la charge des fonctionnaires"²³¹.

Dernier élément du droit au congé, qu'il nous semble indispensable d'évoquer, le retour de formation. A l'issue du congé, "le fonctionnaire doit demander sa réintégration (...) et il n'est pas assuré d'être réintégré dans le poste qu'il occupait au moment de sa demande" même s'il conserve son grade.

Les congés de formation sont, à n'en point douter pour les fonctionnaires, une mesure extrêmement positive qui, au plan européen, fait des envieux. Néanmoins, on peut légitimement s'interroger sur la prise en compte et la reconnaissance des acquis dans les plans de modernisation, sur la réalité de la gestion affichée de la compétence, sur la très mythique mesure des effets.

La formation : quel avenir et quel usage social ?

Depuis 1971, en particulier depuis l'accord-cadre de 1989, on assiste à une convergence du droit public et privé en matière de formation. Mais on constate aussi, et on ne peut que le déplorer, que la formation est de moins en moins pensée comme un moyen de développement des individus. Elle est de plus en plus considérée comme un instrument strictement au service de la productivité et de l'adaptabilité des personnes, comme un outil de modernisation du management et des organisations qui ne prend plus guère, malgré un discours de convenance, le salarié ou le fonctionnaire en compte.

Dans le cadre de la loi du 16 juillet 1971, l'Etat se proposait de mettre "en oeuvre au bénéfice de ses agents une politique coordonnée de formation professionnelle et de promotion semblable par sa portée et ses moyens"²³² à celle destinée aux salariés du privé. Aujourd'hui, les accords-cadres successifs signés vont dans ce sens et s'appliquent, avec des spécificités, aux trois fonctions publiques. L'accord négocié en 1996 va encore plus loin dans cette recherche de similitude et de fusion entre les modalités juridiques des deux secteurs, voire modifie la logique d'entraînement de la formation en faveur de l'Etat. Hormis bien sûr ce qui appartient en propre à la fonction publique, comme le statut et les concours par exemple. Quoi qu'il en soit les volontés de

²³⁰ Ibid., p. 180.

²³¹ Ibid., p. 180.

²³² Article 41, titre VII de la loi du 16 juillet 1971, déjà cité ci-dessus.

1971 sont à présent des faits, même si l'Etat employeur a quelque peu différé son action.

Le congé de restructuration, pour l'instant réservé aux fonctionnaires d'Etat, est un nouvel indice de cette tendance, car il n'est pas sans cousinage avec la convention de conversion des ASSEDIC qui propose "aux salariés intéressés (dans le cadre d'un licenciement économique) de bénéficier pendant six mois d'une allocation spécifique de conversion et d'actions particulières en vue de permettre leur reclassement"²³³. Le congé de restructuration, en effet, fut créé "à l'intention des agents affectés dans des services au sein desquels des opérations de restructuration lourde et comportant un changement d'organisation ou d'implantation géographique rendent nécessaire une reconversion personnelle"²³⁴. Cette mesure laisse présager des bouleversements importants et permettra d'accompagner et d'organiser des restructurations en cours et à venir. De fait, dans bien des situations, il est patent que "la modernisation à longterm a été conçue soit sans les fonctionnaires, soit contre eux"²³⁵, l'usage potentiel du congé de restructuration en est encore un indice.

On peut aussi déplorer que le dispositif reste muet, pour ne pas dire absent, en matière de reconnaissance de la formation professionnelle et personnelle et sur la validation des acquis réalisée en situations de travail qui toutes, même les plus taylorisées, contiennent une dimension de formation expérientielle et informelle.

De la formation, outil de gestion des ressources humaines et de modernisation en 1989, outil d'accompagnement des restructurations en 1992, en est-on arrivé à la formation, instrument au service des délocalisations et des reconversions en 1996 ? Deviendra-t-elle dans les années à venir l'un des leviers des privatisations rampantes annoncées (cf. "Paroles de grévistes"²³⁶). On peut se le demander. Si tel était le cas, quelle image pour la formation, quelle crédibilité pour les formateurs, quel statut pour les savoirs ?

Au-delà de ces constats du moment, qu'en sera-t-il du droit à la formation, dans les années à venir, dans le cadre d'un droit du travail "repensé", peut-être largement déréglementé, et du droit à la formation dans une fonction publique renouvelée et très largement privatisée et/ou européanisée ?

Nouveaux usages et transformation de l'offre de formation²³⁷

²³³ *Les Fiches pratiques de la formation continue*, op. cit., p.145.

²³⁴ *Ibid.*, p. 183.

²³⁵ *La Transformation des logiques de formation dans le service public*, op. cit., p. 125.

²³⁶ Allusion aux entretiens que nous avons réalisés pour illustrer ce numéro et qui émaillent le numéro 130 de la revue *Education permanente* dans laquelle cet article a été publié.

Le dernier texte de ce chapitre est le résultat d'un travail prospectif qui repose sur l'analyse de l'existant et les lignes de force, repérées antérieurement, qui traversent la formation. Il vise à nommer les tendances prévisibles qui, à terme, modifieront le paysage de la formation que nous connaissons actuellement, tant du point de vue des dispositifs juridico-institutionnels que des ressources pédagogiques... Il participe au questionnement sur les usages sociaux qui seront assignés à l'Education tout au long de la vie en soulignant toutefois que, si seule l'économie les déterminait, il est probable que la formation ne serait plus "qu'un avatar monstrueux et dégénéré de l'Europe des Lumières". Il souligne que la suture entretenue depuis vingt-cinq ans a été très largement fragilisée par les effets de la crise économique et ses conséquences sur le marché de l'emploi. Il réaffirme que, si la formation est toujours un outil de développement et d'accès à la société cognitive, elle est aussi un outil de gestion du capital humain de plus en plus utilisé pour maquiller la fissure grandissante que crée la précarité dans le corps social.

Ce texte n'a pas pour objet de donner toutes les réponses, d'ouvrir toutes les perspectives offertes à l'éducation permanente ou à la formation tout au long de la vie mais il tente de cerner en quoi les évolutions futures entraîneront ou non, de nouveaux usages dans la formation des adultes et d'en penser à l'avance les conséquences possibles.

Sans renoncer à toute volonté prospective, il nous paraît opportun de questionner ces "nouveaux" usages et de tenter de comprendre en quoi ils impliquent une remise en cause de l'offre et des pratiques de formation.

La première étape consiste à essayer de repérer la nature et la réalité, au-delà du discours, de ces nouveaux usages - le sont-ils ? - et d'interroger leur intérêt, leur risque et pourquoi pas leur légitimité.

La deuxième cernera les acteurs sociaux impliqués dans et par ces nouveaux usages et mesurera, si tant est que cela soit possible, les effets de ces derniers sur leur activité et les conditions d'exercice de leur pratique. A cette occasion, nous nous interrogerons sur les enjeux que portent de telles transformations et sur l'évolution des pouvoirs et des rôles qu'elles produiront.

Dans une troisième étape, si toutefois l'hypothèse de nouveaux usages et d'une plus grande flexibilité de la formation de ces appareils et de ces dispositifs se confirme, il nous faudra interroger la nature, la forme et les conséquences de cette souplesse institutionnelle et organisationnelle imposée par cette nouvelle donne. En bref, évoquer les incidences de ces usages et de la flexibilité qu'ils induisent sur le système juridico-institutionnel qui encadre, aujourd'hui, le droit à la formation et donc envisager des modifications dans ce domaine. Comme il sera nécessaire de repenser, dans ce contexte nouveau, la nature et l'origine, ainsi que la gestion et les sources de financement, de la formation durant toute la vie.

Il sera temps alors, dans une quatrième étape, de tenter d'évaluer les incidences et

l'impact d'une telle mutation sur les usages, tant en ce qui concerne l'ingénierie de formation, que les pratiques pédagogiques *stricto sensu*, la validation des acquis professionnels ou l'utilisation des multimédias éducatifs...

En d'autres termes, de débattre des nouveaux usages de la formation et de la flexibilité qui en découle en matière de multiplicité des circonstances, des parcours, des temps, des lieux, des supports... en songeant à déterminer au passage les évolutions induites dans la pratique, voire dans la conception même, des métiers de la formation.

Arrivés à ce stade de notre réflexion peut-être serons-nous en mesure de mieux cerner les conséquences de ces usages sur les organismes dispensateurs de formation et sur l'offre qu'ils produisent d'une part et sur la nature de la commande, sociale ou privée, de formation durant toute la vie, d'autre part.

A l'issue de cette dernière réflexion et en y insérant l'ensemble de nos constats précédents, nous pourrions estimer les effets attendus de ces usages à venir et comprendre en quoi ils seront ou non une "deuxième chance" pour la promotion sociale et/ou pour l'éducation durant toute la vie, déjà préconisée, en son temps, par Condorcet dans son célèbre rapport.

Première étape

Si l'on en croit un récent rapport de l'OCDE, "à l'avenir, les écoles devraient dispenser aux personnes de tous les âges des formations individualisées et homologuées" (*les Echos* du 18/1/1996). Ainsi, ce sont des besoins nouveaux qui détermineront, dans une large part, les nouveaux usages.

Les besoins nouveaux sont et seront liés, en particulier, à l'évolution permanente des qualifications et des compétences ; à un volant constant et structurel de demandeurs d'emploi en quête de reconversion, d'un accès à l'emploi ou d'une d'augmentation de leur qualification ; à l'usage formatif d'un temps libéré du fait de la réduction inéluctable du temps de travail ; au flux croissant d'une demande de formation continue de cohortes ayant atteint, à 80 %, le niveau bac et qui, pour une large part d'entre elles, auront suivi tout ou partie de cursus de l'enseignement supérieur.

La future formation continue de ce flux croissant de bacheliers alimentera la demande de formation supérieure continue. Dans le cas d'un échec au bac, les populations concernées, proches du niveau IV, aspireront, par le truchement de la validation des acquis professionnels, à accéder à l'Université et auront des besoins qui, "naturellement", les conduiront vers une recherche de formation post-baccalauréat.

Il est clair que ces besoins "nouveaux" ne seront pas sans conséquence sur les usages de la formation mis en oeuvre aujourd'hui, mais quelle sera la part de promotion sociale dans cette formation tout au long de la vie ?

Tentons à présent de dresser, sans prétention à l'exhaustivité, une sorte d'inventaire "à la Prévert" de ces usages à venir.

Usages nouveaux, sans doute, en matière d'adaptabilité des individus et des connaissances visant à la transférabilité des savoirs dans d'autres secteurs d'activité. En effet, on ne peut concevoir aujourd'hui des formations qui ne prépareraient pas, en même temps qu'elles forment, aux évolutions de plus en plus rapides du travail. N'est-ce pas la fin de dispositifs par trop finalisés, par trop utilitaristes, par trop centrés sur l'immédiateté ? Certes non, des formations pointues et adaptatrices ont encore de beaux jours devant elles mais peut-être en nombre et en durée plus limités.

Usages nouveaux qui faciliteront la gestion d'un flux croissant de besoins à satisfaire, mais sans doute aussi avec des moyens nouveaux, souvent encore à inventer.

Usages nouveaux qui permettront de clôturer la période des stages occupationnels et qui favoriseront, dans le cadre d'une diminution du temps de travail, des réinsertions et des reconversions réelles de publics issus de secteurs en crise ou en restructuration ou dits en difficulté d'insertion.

Usages nouveaux qui faciliteront, la conduite de projets individuels de formation, professionnels ou non, et qui répondront à la demande sociale de formation, conséquence du temps libéré et qui dépasseront la simple logique de l'adéquation entreprise/emploi/formation pour s'intéresser à d'autres usages sociaux de la formation, producteurs d'autres richesses et de réinvestissement dans le social. En d'autres termes, qui marqueront le retour ou la naissance de la formation citoyenne et solidaire, fondatrice du lien social aujourd'hui si recherché et si prisé.

Usages nouveaux pour satisfaire les besoins de ceux dont la demande de formation continue s'adressera directement à l'enseignement supérieur pour une première formation continue ou pour une formation continue récurrente permettant de mettre à jour des savoirs disciplinaires ou professionnels en voie d'obsolescence.

Usages nouveaux liés aussi au départ de salariés vers les pays de l'Union européenne ou à l'accueil de certains de ses ressortissants et dont les compétences ou les équivalences demandent à être augmentées ou confirmées afin d'être reconnues.

Usages nouveaux en matière de validations des acquis et de certifications, prenant en compte les savoirs de l'expérience.

Usages nouveaux relançant une "vraie" politique de promotion sociale que l'accès "démocratisé" à l'Université et le blocage de "l'ascenseur social" ont très largement paralysée, même si elle est encore possible dans quelques "niches promotionnelles" dans des secteurs de pointe ou en plein développement, comme l'informatique ou la communication le furent il y a quelques années.

Usages nouveaux aussi quand aujourd'hui se former ne signifie plus, pour beaucoup, se promouvoir mais se maintenir dans l'emploi ou tenter d'y accéder ou de mettre un terme à une trop grande précarité. Constat qui transforme, aux yeux de quelques-uns, la promotion sociale en vitrine, voire en duperie, lorsqu'on sait que, pour y parvenir, dans la majorité des cas, un minimum de bagage (souvent un bac + 2) est indispensable.

Usages nouveaux dans le cadre d'une économie duale où les financements, l'ingénierie et les pratiques seront liés aux statuts des apprenants. Formation duale, elle aussi, productrice de compétences pour les uns, accompagnatrice de la précarité pour les autres.

Nouveauté et multiplicité des usages, entrée dans la société des savoirs²³⁸ qui devra s'accompagner d'une réflexion collective afin de ne pas sombrer dans une vision "totalitaire" de la formation durant toute la vie, vision d'une éducation permanente et obligatoire, gouvernée par la dictature du projet de formation à tous les âges et dans toutes les circonstances. Veillons collectivement à ce que la formation demeure une manifestation de la liberté et non la fille de la contrainte et de la légitimité économique.

Deuxième étape

On le pressent, une telle évolution des usages de la formation ne sera pas sans incidence sur ses acteurs, sur les enjeux qu'ils portent et les pratiques qu'ils développent.

Tous, semble-t-il, sont concernés, les organismes dispensateurs de formation et les formateurs qui devront adapter leur mode d'action, leur structure et leur organisation ; les formateurs et les gestionnaires qui devront se doter de nouveaux outils et de nouvelles méthodologies. Mutation de l'appareil de formation qui peut-être devra repenser sa professionnalité naissante et encore, à bien des égards, fragile. Evolution qui modifiera à la fois le paysage et les pratiques de tout ce secteur.

L'Etat et les partenaires sociaux seront sans doute contraints de redéfinir leurs rôles et la nature du paritarisme qui préside, depuis les accords de Grenelle signés en mai 1968, aux destinées de la formation. L'Etat et les régions, de plus, seront amenés à modifier les principes et l'organisation des politiques publiques de formation, peut-être de repenser la décentralisation, de concevoir des formations inscrites dans le cadre d'une Europe sociale si souvent évoquée, si rarement rencontrée.

Les actifs, salariés ou demandeurs d'emploi, verront sans doute leur mode et leur chance d'accès à la formation changer, de même que leurs façons d'apprendre. Peut-être deviendront-ils plus acteurs de leurs choix qu'ils ne le sont aujourd'hui.

Les ménages, plus sollicités encore ou plus contraints, seront conduits à revoir la part des dépenses consacrées à l'achat de formation et à penser autrement leurs accès (leur achat) à ce qui pour certains est déjà un nouveau produit de consommation sur un

²³⁸ Alain d'Iribarne, lors de ce colloque, plus pessimiste peut-être, parle lui de "l'économie des savoirs".

marché en expansion.

Troisième étape

Le livre IX du code de travail qui organise la formation des salariés ne pourra pas dans un tel contexte demeurer en l'état, mais il est encore tôt pour mesurer l'étendue de son évolution. Il est évident pourtant qu'elle ira sans doute vers un élargissement du droit à la formation, à condition que l'exercice de ce droit ne soit pas assimilé à une absence et qu'une réflexion s'engage quant à son financement, tant en ce qui concerne le plan de formation que le CIF. En effet, comment financer plusieurs CIF par individu durant une carrière non linéaire. Comment envisager que 10 % du temps travaillé soit consacré à la formation comme le préconise telle ou telle organisation sur le seul et modeste financement de 1,5 % de la masse salariale.

A moins que certains ne songent déjà à des formes de déréglementations qui impliqueront une gestion de la formation dans le cadre du cycle ternaire : travail/chômage/formation dans un dispositif multipartenarial et cependant, on peut le souhaiter, coordonné et tenant compte de durées de vie réelle au travail de plus en plus écourtées (26 à 50 ans). Carrières réduites qui ouvrent, par ailleurs, des extensions considérables à la formation permanente.

Il va de soi qu'une telle évolution touchera aussi la réglementation de la formation (accords-cadres) des agents des trois fonctions publiques, tant dans le rapport particulier emploi occupé/formation/carrière que dans d'éventuelles mobilités latérales entre ces fonctions publiques.

Sur quelle ligne budgétaire financer l'exigence toujours plus grande de compétences individuelles et collectives : sur l'investissement des entreprises, sur la consommation des ménages, sur l'impôt ?

Quelles modifications du dispositif public de formation ces nouveaux usages entraîneront-ils, tant du point de vue juridico-institutionnel qu'organisationnel ? En effet, quel avenir, quel statut et quelle place, dans cette perspective pour le réseau des Greta, le CNAM, l'AFPA et la formation continue universitaire ?

Quelle valeur reconnaître aux grades et aux titres que ces institutions délivrent, quelle concurrence/complémentarité avec d'autres systèmes de validation ?

Quel espoir d'une formation, durant toute la vie, "gratuite", "laïque", sans pour autant être obligatoire ? Sera-t-elle fille de la République ou celle du marché ?

Quatrième étape

Un tel mouvement général entraînera, à n'en point douter, des transformations significatives dans la conception, l'ingénierie, la gestion et l'évaluation des dispositifs de formation. Tout d'abord, une plus grande flexibilité des processus tant dans les lieux que dans les durées et les rythmes de la formation, à la fois conséquence possible d'une déréglementation accrue du travail (horaire, 3 x 8, travail du dimanche), qu'à la précarité

des contrats (CDD) et à la réduction significative de la durée du travail (30 h, notion de co-investissement), qu'à l'émergence de besoins nouveaux et aux possibilités pédagogiques offertes par les évolutions technologiques (multimédias). Ainsi, après ou en même temps que le télé-travail, verra-t-on peut-être se développer la télé-formation, en auto-formation, assistée ou non, ou sur des réseaux du type Internet avec toutes les conséquences possibles sur le lien social et la sociabilité de chacun ?

Flexibilité accrue aussi en matière de parcours et de cursus qui mobiliseront un ensemble de moyens, de techniques, de méthodes parmi un ensemble d'outils connus ou à venir.

Modifications substantielles qui réduiront la place des formations "présentielles", sans toutefois les faire disparaître complètement, développant l'individualisation, les formations capitalisables de type modulaire, le tutorat médiatisé ou non... et, par conséquent, des pratiques nouvelles d'évaluation, une place mieux affirmée de la validation des acquis, un regard nouveau sur la certification laissant plus d'espace aux parcours hétérogènes, à l'interdisciplinarité, à la transversalité et favorisant une meilleure appréhension de la complexité.

Evolution qui permettra de repenser la linéarité des parcours de la réussite, d'envisager la conduite de projets par étapes, voire de constituer pour chaque citoyen un "capital-temps-formation", géré tout au long de la vie, favorisant arrêts et reprises d'études au gré des rythmes, des possibilités, des opportunités, voire des désirs de chacun. Crédit-formation durant toute la vie dont il reste à imaginer le cadre et les financements.

Les progrès, en particulier, ceux des sciences de la cognition, auront sans doute aussi des conséquences, sur les besoins et l'offre de formation, difficiles à imaginer aujourd'hui, même si des scénarios sont d'ores et déjà, prévisibles.

Un tel bouleversement provoquera des transformations fondamentales dans les pratiques des acteurs de la formation et une conception renouvelée de cet ensemble de métiers et du même coup des formations de formateurs qui y préparent, mais là encore la prospective n'est pas aisée.

Cinquième étape

Dans une telle perspective, les organismes dispensateurs de formation devraient connaître de profondes restructurations tant dans leurs formes que dans leurs activités. Au-delà d'une concentration des organismes, donc d'une diminution de leur nombre, cette évolution modifiera assez profondément leurs discours et leurs activités.

Sans préjuger, on peut penser qu'ils vont devoir renforcer leur capacité d'expertise, à la fois pour mieux gérer la ressource éducative et répondre à des besoins multiples, évolutifs et diversifiés. Expertise quant à l'analyse des situations de travail (connaissance de l'entreprise et affinement de l'offre de formation *in situ*), expertise en matière de diagnostic (profil d'apprentissage), expertise en matière de supports, de méthodes, de sources (banques de données et réseaux) afin de proposer des parcours pertinents, adaptés et sur mesure, d'où un travail de veille technologique, sociologique, économique... permanent et approfondi. Une grande réactivité, une souplesse, une

adaptabilité des organismes seront requises afin de répondre aux sollicitations du marché ou des individus.

Les organismes seront donc probablement amenés à renforcer leurs capacités de diagnostic, d'élaboration de parcours personnalisés et à augmenter leur proposition d'accompagnement des apprenants et de gestion des cursus (suivi, formation sur site, tutorat...). Comme le remarque Pierre Caspar "la formation est de plus en plus tournée vers la résolution de problèmes (et) cela demande aux formateurs d'entrer dans une sorte de nomadisme, d'aller vers les problèmes et vers les gens pour faire du travail sur mesure" (*le Monde* du 16/1/1996), ce qui ne sera pas sans effets sur l'appareil de formation lui-même et sur la nature de ses activités.

De telles exigences auront pour conséquences de changer la structure même des organismes : réduction de la dimension présenteielle, renforcement de l'individualisation et gestion des regroupements, mise à disposition de formateurs, ouverture d'ateliers pédagogiques personnalisés et de lieux de consultation accessibles à tous et en tout temps (centres de ressources), "service après vente" et maintenance de dispositifs ou d'outils d'apprentissages complexes. Orientations et conseils (aide au projet), guidance et évaluation formative, conséquence de l'individualisation, devraient prendre une place plus importante qu'ils ne l'ont aujourd'hui ce qui modifiera considérablement les profils des "formateurs-facilitateurs" qui auront plus à gérer des processus ou à concevoir des dispositifs de "formation ouverte" pilotés à distance... qu'à transmettre des connaissances.

Conclusion

A condition qu'une volonté sociale et politique forte y incite, la formation tout au long de la vie est de l'ordre des possibles, mais elle ne se développera pas en dehors du champ des contraintes socio-économiques et technologiques à venir. Il est évident au regard des quelques pistes que nous avons pu évoquer que la conception même de la formation connaîtra, dans un avenir assez proche, une mutation considérable, voire une métamorphose quasi complète. Mutation du concept entraînant dans son sillage des évolutions des dispositifs institutionnels et pédagogiques, des pratiques de toute nature comme des structures et des acteurs qui les font vivre. Au demeurant et à ce jour, il s'agit plus de formuler des hypothèses que des réponses définitives.

Néanmoins, la formation tout au long de la vie ne saurait s'inscrire dans la seule logique économique. Car, si l'on peut convenir qu'elle doit participer à la production de la compétence, on ne saurait admettre qu'elle ne produise pas aussi plus de liberté individuelle et collective. Si, seule l'économie la dirigeait, ne serait-elle pas un avatar monstrueux et dégénéré de l'Europe des Lumières ?

Cette première partie se compose de travaux qui tous visent à mieux comprendre la place et les usages de la formation professionnelle continue dans les organisations de travail, qu'elles soient publiques ou privées. Ils permettent de percevoir certaines évolutions consécutives à la situation socio-économique qui a sensiblement fait

progresser les fonctions assignées à la formation. En se rapprochant du management, en laissant plus de poids aux déterminations économiques, en s'inscrivant dans des plans de modernisation moins participatifs qu'annoncés, la formation a peut-être renoncé à, ou oublié, une part essentielle de la mission qui lui fut confiée en d'autres temps, celle de participer au développement et à l'épanouissement, voire à l'émancipation, des individus. L'Europe dans laquelle elle s'intègre aujourd'hui lui permettra peut-être de renouer avec l'esprit des encyclopédistes et des Lumières sans lequel elle n'est qu'une fonction serve au service d'intérêts divers, quelquefois étrangers à la vieille notion de progrès. Au demeurant, elle est la chance et l'outil qui favoriseront l'accès de tous à la société des savoirs que l'on nous annonce pour demain.

DEUXIEME PARTIE CONTRADICTIONS "THEORIE-PRATIQUE" AU COEUR DE LA FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE

Cette deuxième partie présente deux séries de travaux. La première aborde la question des approches "qualité" en formation tant d'un point de vue méthodologique que d'un point de vue critique. Cette première série de travaux, cumulatifs et quelquefois redondants, sont le résultat d'une réflexion construite en parallèle d'une investigation de terrain. La seconde s'intéresse à la place des services communs de formation continue au sein des universités et à leur capacité/possibilité de développement. Elle interroge aussi l'application et les effets de textes réglementaires (décret de 1985 et loi de 1992 sur la validation des acquis) dont la mise en oeuvre incombe à ces services communs et qui, à terme, pourraient entraîner des modifications significatives sur l'esprit, la conception et l'organisation de la formation continue dans l'enseignement supérieur.

Dans ces travaux se repère le même mouvement apparent de rapprochement, de suture entre des univers et des conceptions autrefois étrangers. La démarche qualité par exemple, en toute première analyse, n'est-elle pas une tentative de réduire la césure entre "client" et "fournisseur", de mettre en correspondance "offre" et "demande" considérés par d'aucuns comme très éloignées. Mais n'est-elle pas aussi, lorsqu'elle est

mise en place sans débat et sans analyse, un outil de taylorisation des "cols blancs", d'éclatement et de normalisation du travail intellectuel ? La qualité apparaît donc comme un ensemble de procédures qui vise à la fois à redonner de la cohérence et de l'unité, en matière d'ingénierie par exemple, mais aussi comme un élément de rupture si elle dégrade les conditions de travail des acteurs de la formation.

Quant à nos travaux sur la place de la formation permanente dans l'enseignement supérieur, ils se situent aussi dans le cadre de la tension qui positionne la formation à l'interface d'univers aux préoccupations et aux priorités différentes et quelquefois contradictoires. Ils positionnent les services communs de formation continue des universités en situation d'interface visant à la fois, dans une logique pluridisciplinaire, à associer les composantes et à rapprocher l'Université du monde professionnel.

Enfin, toujours dans cette dynamique associatrice souhaitable, prend place la validation des acquis dont l'enjeu majeur est d'ouvrir les portes de la "deuxième chance" et de réconcilier l'individu, les savoirs de l'expérience et l'université.

La formation continue à l'Université face au défi qualité²³⁹

La qualité du service public est une préoccupation ancienne pour qui connaît l'Université. La réflexion engagée par le secteur économique de la formation des adultes et la loi du 4 juillet 1990 en ont réactualisé la problématique, dans un service commun tel que le centre d'éducation permanente (CEP) de l'université Paris X, sans toutefois y être un phénomène entièrement neuf. Car, comme le rappelle F. Leplâtre²⁴⁰, cette réflexion est déjà fort ancienne dans certains lieux sensibles à la satisfaction des usagers et aux effets produits par leur activité.

Au-delà, dans la problématique qui nous intéresse, la qualité permet de repérer des lignes de fractures entre faits éducatifs et produits de marché, entre des conceptions des savoirs et de leur "utilité". Elle relance le débat sur la professionnalisation des cursus et le nécessaire recul critique des enseignements supérieurs.

Avant d'évoquer les spécificités, voire les contradictions, de l'enseignement supérieur face à la logique qualité et la réflexion engagée au sein du CEP de Paris X, il nous apparaît opportun de proposer quelques rappels, même s'il ne s'agit que d'évidentes évidences.

En préalable à la question de la qualité à l'Université, nous souhaitons faire quelques remarques sur la chaîne de production de la qualité en formation. Si elle "repose sur la pertinence et la précision de la commande, et sur l'adéquation de l'offre

²³⁹

Ce texte a été publié dans *le Journal de la formation continue et l'EAO*, 1993, n° 269.

²⁴⁰

Voir *Actualité de la formation permanente*, n° 115, novembre/décembre 1991, p. 29.

²⁴¹, elle dépend largement de la qualité et de la qualification des acteurs et du même coup, la dysqualité devient un acte partagé. Ainsi, on ne peut tendre à l'amélioration des processus qu'en augmentant la compétence collective. Néanmoins, nos dispositifs sont trop liés aux évolutions constantes des capacités à produire et aux acteurs à s'y engager pour qu'à tout instant, tout un chacun soit un "opérateur certifié". Chaque acteur est donc à la fois source de qualité et de son contraire ; chacun y est auteur d'analyses, de propositions et d'actions qui toutes sont susceptibles du meilleur et du pire.

Seul le regard critique, l'analyse de la pratique et le travail collectif de réflexion sont les garants de résultats qualifiables. Dans ce domaine, l'Université occupe une place privilégiée pour mettre en acte de telles pratiques. Au demeurant, et au-delà des opérateurs, les impératifs de la qualité sont nombreux puisqu'ils exigent la même rigueur méthodologique, de la conception à la clôture d'une action de formation, et qu'ils nécessitent la mise en oeuvre de moyens adéquats. Ces nouvelles pratiques ne sont pas sans effet sur la formation continue dans l'enseignement supérieur. Elles entraînent non seulement une réflexion sur cette notion, mais nécessitent aussi une professionnalisation des services et des acteurs qui s'y engagent. Sur ce point, l'Université s'interroge encore dans bien des cas et de nombreux lieux. Le discours sur la qualité a donc le mérite de faire clairement apparaître dans ce milieu que la formation est un champ de pratiques éducatives spécifiques pour lesquelles l'Université, sans renoncer à ses valeurs, se doit d'engager des procédures adaptées à cette spécificité et qu'elle ne peut se contenter sur ce terrain de réutiliser, voire de reproduire, les procédures connues et communément admises. Faute de quoi le développement de la formation continue dans ce secteur semble difficile, sinon compromis.

La réduction des coûts de production est à l'Université une notion difficile à cerner, même si ce milieu y est de plus en plus sensible. A ce jour²⁴², seuls, quelques "spécialistes" se préoccupent de la structure des coûts, et de leur réduction, en formation continue. L'autonomie et l'équilibre financiers exigés conjugués aux effets de la crise, y poussent mais cela demeure fort délicat dans une administration publique d'éducation où les outils comptables et de gestion ont d'autres objectifs et d'autres fonctions. D'une manière plus générale, il n'est pas évident, sauf dans le cas d'une ingénierie centralisée et démultipliable, qu'en formation la démarche-qualité réduise les coûts. La notion de défaut n'est d'ailleurs pas pertinente pour mesurer les coûts de la non-qualité. En effet, si l'on applique avec rigueur la démarche-qualité, l'ensemble des phases de conception d'un dispositif augmente, le nombre des acteurs se multiplie, d'où un développement des coûts directs, donc de la facturation. Temps d'élaboration plus longs, outils de production plus adaptés (formateurs mieux formés), matière d'oeuvre mieux calibrée (pré-requis mieux définis, contenus d'enseignement mieux peaufinés), outils de gestion et de pilotage plus sophistiqués et plus performants et sur toute la ligne, améliorent sans doute l'atteinte des objectifs et la pertinence des dispositifs, mais il est probable qu'ils en alourdissent aussi les coûts plus que les "rebuts" non-produits ne les réduisent. D'un autre côté, de tels dispositifs nécessitent moins de maintenance et moins d'assistance technique (entretien,

²⁴¹ *Flash formation continue*, n° 308, du 1^{er} juillet 1990, p. 7.

²⁴² Il s'agit du temps de l'écriture, c'est-à-dire 1993.

perfectionnement et transfert des connaissances et des compétences plus faciles), donc un recours encore raréfié à la formation sur des durées plus limitées, ce qui sans doute en limite les frais. Il ne s'agit ici que d'hypothèses qu'il faudrait travailler afin de réaliser des simulations qui apporteraient des réponses plus précises.

Débattre de la qualité de la formation en se référant à la qualité telle que la définit le monde industriel est de prime abord considérer la formation comme un produit, certes spécifique, régi par la loi du marché, de l'offre et de la demande. Il y a là, déjà, de quoi ébranler plus d'une certitude, ébranler plus d'une croyance, "décoiffer" plus d'un universitaire. En effet, comment accepter qu'un fait éducatif puisse avant tout être saisi comme un acte économique ? La tradition humaniste dans laquelle s'inscrit l'Université pense autrement l'éducation, l'accès au savoir, et conçoit différemment la notion de qualité.

Certes, l'éducation se situe dans un environnement socio-économique, personne n'est dupe, mais de là à l'inscrire dans les mécanismes du marché, il y a un pas difficile à accepter, puis à franchir. La dimension économique de la qualité n'appartient pas à la culture universitaire. La notion de qualité dans l'enseignement supérieur renvoie davantage "à la manière d'être, à l'aspect sensible et non mesurable des choses"²⁴³ qu'à un ensemble de procédures normées appliqué à la production de biens et de services. Passer de la qualité immatérielle, toute conceptuelle, à la qualité mesurée, et de l'éducation, ensemble de savoirs et de réflexions, à l'éducation "produit de consommation", c'est exiger de l'Université une révolution copernicienne qu'elle est en droit d'interroger.

Lorsque l'on parle de qualité dans cet univers, une autre résistance légitime est à vaincre, une autre difficulté encore plus grande est à surmonter. Elles consistent à accepter le passage délicat de la notion d'étudiant, voire de stagiaire, à la notion d'utilisateur, voire de client. Cette notion exige des universitaires "un grand bond en avant rompant avec une philosophie de l'éducation au profit d'une logique marchande qui, dans le meilleur des cas, se réfère au service public (utilisateur) et dans le plus extrême, au monde de l'entreprise (client). Pire encore, il faut se plier à une logique client/fournisseur, rompre avec l'ancestrale tradition maître/élève. On le constate, la qualité au sens industriel percute les valeurs de l'Université, remet en cause ses habitus.

La qualité dans cette acception, même adaptée à nos champs de pratique, entraîne des ruptures avec les représentations les plus ancrées dans le monde universitaire. Elle suscite pour le moins des interrogations, des remises en cause. En effet, l'enseignement universitaire est par définition de qualité supérieure (comme le nougat) ; il est ou il fut le lieu d'apprentissage des gens de qualité. La qualité est donc intrinsèque au monde des Sorbonnes anciennes et modernes. Qu'est-ce donc que cette qualité nouvelle qui se propose comme un outil universel de mesure, applicable à toutes les réalisations humaines, y compris à celles des institutions aux traditions les mieux légitimées ?

Cette qualité-là est un concept étranger, la fonction critique de l'Université se doit de le passer au crible de la recherche pour en estimer les fondations, en étudier les dangers, en prévoir toutes les conséquences et en soulignant qu'il est réducteur d'enfermer et de

²⁴³ Définition du Robert I, sens philosophique.

transformer la relation pédagogique de transmission de connaissances en un simple acte de commerce.

Une difficulté supplémentaire, du fait d'une grande tradition d'autonomie et d'indépendance des universités, apparaît lorsqu'il s'agit de définir les critères de la qualité. Comment concilier, mais est-ce toujours possible, les exigences des partenaires extérieurs, agents économiques et clients, aux exigences de la recherche et de la critique ? Il y a, là, un travail à engager afin de définir les conditions internes et externes de la qualité.

L'Université est pourtant soucieuse de la professionnalisation de ses cursus, surtout dans le cadre de sa mission d'éducation permanente. C'est pourquoi elle accepte ce débat sur la qualité, mais elle ne saurait se soumettre à un tel processus sans réflexion préalable et sans adaptation de la notion à ses propres pratiques et à ses exigences spécifiques.

Acceptons dans un premier temps que la formation soit un produit particulier et la définition de la qualité telle que nous la propose la norme X.50.120. de l'AFNOR. Elle serait "l'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire les besoins (exprimés ou potentiels) des utilisateurs"²⁴⁴. Outre ce but, elle vise à réduire les coûts de fabrication dudit produit et à minimiser le nombre des rebus c'est-à-dire à tendre vers le zéro défaut.

Revenons sur cette définition et interrogeons-la d'un point de vue universitaire. La notion de besoins est ici fort complexe et nous ne nous y attarderons pas, si ce n'est qu'elle implique une réflexion centrée sur le concept d'utilisateur et de client, toujours multiple en matière de formation et qu'en règle générale, elle est étrangère à l'enseignement supérieur qui, dans la plupart des cas, préfère centrer son raisonnement sur les exigences du savoir. Ce qui nous importe ici ce sont les qualificatifs "exprimés et potentiels" qui facilitent une relative acceptation de la définition dans la mesure où ils laissent à l'Université toute latitude pour définir des besoins non immédiats, mais potentiels et futurs et dont il est impératif de doter le "client". Besoins théoriques non-exprimés sur lesquels s'ancrent les apprentissages, qui favorisent à terme les transférabilités et la continuation du processus intellectuel. L'acte de formation "de qualité", libéré du souci d'immédiate opérationnalité, reste compatible avec les traditions universitaires.

Oublions un instant la réduction des coûts, sur laquelle nous reviendrons, pour nous attarder sur celle de rebut et de défaut. Qu'est-ce qu'un rebut, un défaut éducatif ? Est-ce un échec scolaire en fin de première année de premier cycle, un ensemble de capacités non maîtrisées, la production de compétences non transférables, d'effets non souhaités par l'institution mais profitables au stagiaire, l'acquisition de savoirs et de processus réflexifs, libre du joug du tout opératoire ? Le défaut en matière d'éducation permanente est un concept flou, voire pervers, entraînant des pratiques strictement utilitaristes. Le "contrat qualité formation zéro défaut"²⁴⁵ est vide de sens et laisse penser que la qualité totale, celle qui satisfait pleinement l'utilisateur est possible. Améliorer nos pratiques est

²⁴⁴ *Actualité de la formation permanente*, n° 115, novembre/décembre 1991, p. 31.

²⁴⁵ *Ibid.* p. 48.

essentiel, mais méfions-nous de cette qualité totale, vite totalitaire qui réduit le sens critique, qui laisse imaginer des mondes et des procédures finis et plaqués. Le défaut, c'est la vie, c'est lui qui permet les évolutions, qui exige l'étude et qui favorise la compréhension des phénomènes. Le dysfonctionnement est gage des qualités à venir. La gestion des aléas est source de créativité et des améliorations permanentes de nos dispositifs de formation.

Le zéro défaut et la qualité totale sont de l'ordre du mythe, une auto-proclamation de la toute-puissance du formateur, largement décrite et critiquée par E. Enriquez et dont il faut, pour le moins, ne pas être dupe.

S'il ne s'agit que de slogans, oublions-les, adoptons des postures plus réalistes et définissons des indicateurs qui facilitent l'évolution de nos systèmes et qui permettent de dépasser la simple satisfaction des usagers dans le cadre d'une consommation immédiate des savoirs et des savoir-faire au profit d'une durabilité des effets-formation.

L'approche de la notion de qualité au centre d'éducation permanente de Paris X est un effet direct de la loi du 4 juillet 1990 qui encadre les organismes de formation fonctionnant sur fonds publics (ce qui est pour une part le cas du CEP) dans un système de contraintes visant à garantir une certaine qualité des prestations fournies. Ce texte légiférant nos relations contractuelles avec nos usagers n'a pas, néanmoins, fondamentalement modifié nos pratiques quant au "contrat de formation professionnelle" décrivant les stages que nous organisons. De tels contrats existaient déjà de manière informelle. Il a, par contre, eu un effet direct sur la lisibilité de nos publicités, sur leur contenu et surtout sur la part du chiffre d'affaires qui y était jusqu'alors consacrée.

Mais au-delà de cette incitation forte des pouvoirs publics, l'esprit de la démarche nous a séduits. Il s'agissait de garantir au stagiaire la liberté de choix dans un environnement dont la lecture n'est pas toujours aisée, et de lui laisser définir la nature de son retour d'investissement : qualification, diplôme, satisfaction... Nous nous sommes donc tout naturellement engagés dans une réflexion sur la qualité, car pour nous : "Toute démarche-qualité peut être envisagée comme la décision de s'engager dans une clarification des relations qui unissent processus de production et produit"²⁴⁶, produit et usagers.

Le premier résultat de cette recherche de clarification fut de confirmer le bien-fondé d'une démarche participative quant à l'élaboration de nos cursus. Nous avons, en effet, pour habitude en matière d'ingénierie éducative de réunir de nombreux partenaires, internes et externes, et utilisateurs potentiels avant toute formation nouvelle. Nous avons confirmation que la qualité d'une formation passe par une phase longue d'étude, de communication, de concertation et de négociation ; phase qui constitue un premier indicateur de la démarche. Ce souci de communication devant perdurer tout au long du dispositif tant avec les usagers directs, dans le cadre d'une régulation, qu'avec les partenaires au sein d'un groupe de pilotage. Une difficulté n'est pas, à ce jour, résolue car nous sommes face à un "client complexe", protéiforme et ce qui peut faire figure de qualité pour l'une de ces facettes, ne l'est pas nécessairement pour d'autres. Comment concilier, sans tomber dans le consensus mou et réducteur, les exigences de la qualité

²⁴⁶ Souligné par nous, in Jacques Pellegrin, *Etudes et Expérimentations*, mars/avril 1990, n° 4.

définie par le conseil régional (taux de réinsertion), celles plus scientifiques de l'Université et celles des stagiaires aux parcours et histoires de vie multiples et différenciés ?

La qualité en formation n'est pas unidimensionnelle : la difficulté pour en cerner la notion est proportionnelle au nombre des acteurs impliqués. Difficulté accrue, car, comme d'autres instances participatives, ce lieu d'élaboration d'une définition possible subit la crise de représentativité d'autres structures. Qui légitimement inviter dans ces réunions : l'expert qui ne parle qu'au nom de cette expertise, le partenaire social "représentatif" qui court d'une réunion à l'autre, l'usager fugace et sans pérennité ? Qu'importe, le principe reste, le débat est essentiel même s'il est quelquefois périlleux de le pratiquer.

Le deuxième résultat de cette démarche est d'avoir fait naître une réflexion sur le rôle du groupe en matière de production de la qualité. En effet, nous savons que même si tout au long du processus, tous les acteurs institutionnels veillent à cette dernière, l'alchimie groupale, seule peut mettre à bas les plus belles constructions. Comment maîtriser cette inconnue majeure qu'est la dynamique des groupes et qui sera déterminante dans les résultats de tout dispositif ? Comment s'assurer d'un degré de motivation réelle, comment l'entretenir dans un milieu souvent contradictoire, comment mobiliser ces forces multiples, comment faire surgir et utiliser ce capital de savoirs et d'expériences que tout groupe constitue ? Comment faire naître de l'irrationnel, dont la donne n'est connue dans la plupart des cas qu'après la sélection, tout le potentiel de qualité dont il est porteur ? Comment éviter aussi son potentiel de production de non-qualité ? Des dispositifs trop construits, trop fermés sont des bombes à retardement dont les rigidités nient la dynamique propre des rencontres fortuites. Des dispositifs trop flous sont souvent insatisfaisants et rarement observés du point de vue de la qualité. La dimension humaine, on le constate, percute la rationalité industrielle et ouvre de nouveaux champs de pensée. Pour mesurer la qualité, il nous faudra en tenir compte.

Le troisième effet de cette recherche de clarification concerne la pédagogie et l'évaluation. En bref, il s'agit pour nous de réinterroger l'ensemble de notre activité au regard de ce critère général de satisfaction globale. Il nous faut revisiter - ce travail n'est qu'à peine ébauché à ce jour - nos différents "produits" de la cave au grenier tant du point de vue des objectifs, des moyens, des outils que des méthodes et valider ou non leur pertinence. Ainsi sont questionnés la place de tel stage, l'intérêt de tel apport ou de telle conférence, l'utilité de tel contenu, le recours à l'auto-formation, à l'alternance réelle, l'introduction de support multimédia... Visite de routine, contrôle de qualité, tout à la fois. Là encore, au-delà du vocabulaire, nous nous heurtons à une même difficulté : qui associer à ce contrôle et quelle qualification pour ces opérateurs afin que ce regard critique ne soit pas que formel, conventionnel... qu'il soit autre chose qu'une espèce de leurre rassurant, qu'un gage de bonne conscience plutôt que de la qualité certaine et avérée.

La démarche-qualité est indissociable de l'évaluation, de toutes les évaluations. Cette dimension interpelle ce haut lieu de l'évaluation sommative qu'est l'Université. Comment associer ce client complexe et multiforme à l'évaluation des pré-requis si la reconnaissance des acquis lui échappe dans sa définition ? Comment et avec quels moyens transformer ce recours systématique, même s'il existe de nombreuses exceptions, au contrôle des connaissances pour le contrôle, par la pratique de l'évaluation

formative ? Comment rendre compatible la collation des grades avec une démarche participative ? Toutes ces questions restent posées, si ce n'est entières, d'autant qu'il n'est pas toujours possible de mesurer ce qui appartient au dispositif lui-même, au stagiaire et à son environnement dans telle ou telle performance. Evaluer la qualité c'est aussi tenir compte des histoires de vie et des environnements et, sur ce point, tout reste à imaginer.

Afin d'alimenter notre réflexion et de faire évoluer notre action, certaines modifications ont été entreprises au CEP. La première fut de réactiver son conseil consultatif où siègent des représentants de l'Université, des personnalités extérieures, des stagiaires et des enseignants élus, afin de réamorcer la dynamique participative. La seconde visa à relancer des instances de concertation interne et à systématiser une démarche coopérative d'ingénierie, ainsi qu'à faire fonctionner des commissions de travail dont l'une s'intitule "qualité et développement" et qui a pour but l'adaptation des formations aux besoins immédiats des stagiaires et aux évolutions et impératifs socio-économiques en cours et à venir.

La troisième a une dimension plus économique puisqu'elle concerne la gestion même du centre de façon à mieux connaître la structure des coûts de formation et à pouvoir déterminer des indicateurs de résultats permettant à terme de mieux gérer la dialectique efficacité/efficience.

Concrètement, depuis que ce travail de clarification a été engagé, quelques actions ont été mises en oeuvre et même s'il ne s'agit que de points secondaires, d'ici à quelque temps, leurs effets multiplicateurs ne seront pas sans conséquences. La structure des publicités a été modifiée, un livret d'accueil est rédigé, une réflexion sur les statuts et le règlement intérieur est en cours, un suivi téléphonique est organisé, une amélioration des accueils est en gestation. Sur le plan pédagogique, hormis des évolutions permanentes et systématiques des contenus, certaines filières ont mis en place des sessions d'intégration tandis que s'ouvraient des modules transversaux, ouverts à toutes les filières, d'anglais, de techniques de recherche d'emploi, de connaissance de la CEE.

Un travail important reste à faire si l'on veut passer le CEP, au crible des sept critères de la qualité d'un organisme de formation, prescrits par le rapport Brunhes²⁴⁷. La démarche innovante, dans un tel lieu, est en oeuvre. Il reste, néanmoins, à définir les indicateurs de qualité spécifiques à la formation continue dans l'enseignement supérieur. Là, le terrain est vierge ; aux pionniers d'ouvrir la voie.

Pour conclure ce propos sur la qualité en formation, nous souhaitons soulever quelques interrogations, voire énoncer quelques mises en garde. Comment mesurer la qualité de la "qualité" demeure une question fondamentale pour laquelle une réponse s'impose et à laquelle il sera difficile d'échapper. Si l'investissement est immatériel, comment mesurer une qualité tout aussi immatérielle. N'en revient-on pas à la définition de la qualité évoquée plus haut ? Si la formation est un produit, ce n'est pas un produit fini, comment en mesurer les développements, les redéploiements ? La qualité à outrance

²⁴⁷ Brunhes B., Tessier-Garcin, *les Formations professionnelles financées par l'Etat : une enquête sur l'offre de formation*, Bernard Brunhes Consultants/secrétariat d'Etat chargé de la Formation professionnelle, mai 1989.

et mal maîtrisée n'est-elle pas une pratique totalitaire visant à réduire les différences culturelles des individus et organismes de formation tendant à une normalisation marchande et à une uniformisation des pratiques pédagogiques ? Quelle place laisse-t-elle à la recherche et à l'innovation en éducation des adultes, aux pédagogies évolutives ? Quels espaces réserve-t-elle aux formations informelles et à la reconnaissance des acquis expérimentiels qui échappent à ces procédures de rationalisation ? Comment intègre-t-elle sa propre dimension multiforme ? Quelle latitude offre-t-elle aux interactions, réciproques et spontanées, formateurs/formés, si essentielles aux apprentissages ? Quelle liberté d'apprendre et d'enseigner, enfin, garantit-elle à des acteurs qui souhaitent être autre chose que des machines à éduquer ? Il est sain et nécessaire de réfléchir à l'amélioration et à la qualité de nos activités, mais évitons, sous prétexte de toujours mieux faire, de construire de nouvelles Métropoles.

La démarche qualité au centre d'éducation permanente de l'université Paris X²⁴⁸

Cette communication, résultat d'une recherche-action, décrit la méthodologie employée au centre d'éducation permanente pour conduire notre investigation et pour mettre à jour les éléments de qualité et de dysqualité dans le service. Elle affirme d'une part que la démarche-qualité est avant tout une démarche éducative qui doit tendre à ce que "chaque acteur maîtrise mieux ses actes de travail (et mette) en place des conduites d'améliorations anticipatrices et autorégulées" ; d'autre part, elle formule "l'hypothèse que la compétence et la conscience des acteurs sont le premier facteur de la qualité". Elle s'inscrit dans une réflexion critique quant aux démarches formalistes et procédurales en matière de qualité et attire l'attention sur un risque de taylorisation des cols blancs qu'une application non raisonnée entraînerait.

Le discours sur la qualité a le mérite de faire clairement apparaître dans l'enseignement supérieur "que la formation est un champ de pratiques éducatives spécifiques pour lesquelles l'Université, sans renoncer à ses valeurs, se doit d'engager des procédures adaptées à cette spécificité et qu'elle ne peut se contenter sur ce terrain de réutiliser, voire de reproduire, les procédures connues et communément admises"²⁴⁹. Faut de quoi le développement de la formation dans ce secteur serait difficile, sinon compromis. Ainsi, nous engager dans une démarche-qualité au centre d'éducation permanente de l'université Paris X, nous est apparu essentiel, non seulement quant au devenir du CEP, mais aussi afin de faire avancer la réflexion au sein de notre établissement.

248

Ce texte est celui d'une communication préparée pour le colloque sur la "Qualité totale en formation", Paris, janvier

1994. Il est une valorisation de la recherche engagée sur ce thème.

249

Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, *Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 269, 1993.

Nous soulignons aussi que la qualité "dépend largement de la qualité et de la qualification des acteurs et du même coup, la dysqualité devient un acte partagé. Ainsi, on ne peut tendre à l'amélioration des processus (et des produits) qu'en augmentant la compétence collective"²⁵⁰. D'où la nécessité de faire de cette démarche une démarche éducative afin que chaque acteur maîtrise mieux ses actes de travail et ce, en lien avec l'amont et l'aval du procès de formation, et en ayant conscience de leurs exigences. Ainsi, la recherche de la qualité impliquait, pour nous, un ensemble de démarches et une étude préalable à l'amélioration de nos activités. Etude devant nous permettre : de repérer en amont les modalités de conception, les fonctionnements, les règles implicites et explicites ; de tenter de faire émerger le non-dit et le non-vu et de tenter de les donner à dire, à entendre et à voir afin d'en tirer toutes les conséquences nécessaires quant à la conduite de l'action. Mais aussi, de faire éclore les représentations et de les retravailler.

Nous avons donc entrepris de mettre au point une démarche nous permettant de décrire et de comprendre l'ensemble de nos "produits" de formation, leurs fonctionnements, leurs articulations, le rôle de leurs acteurs et le réseau de relations les unissant à un système plus vaste. Dans une première étape, il s'agit d'analyser un ensemble de sous-systèmes (filières) dans un système plus vaste et plus complexe (le CEP), lui-même relié à un macro-système extérieur composé des deux environnements "concentriques" mais non hermétiques du centre, à savoir, celui de proximité que constitue l'université Paris X et celui plus éloigné que constitue le monde socio-économique.

Les résultats souhaités du travail engagé seraient de mettre en place des conduites d'amélioration anticipatrices et autorégulées par les acteurs eux-mêmes. La démarche engagée ne s'inscrit donc pas dans une logique procédurale de contrôle *a posteriori* mais dans une logique de responsabilisation des acteurs. A cette fin, l'étude devrait permettre aussi de se doter d'indicateurs de qualité lisibles et d'outils de pilotage utilisables par tous afin de favoriser une plus grande intelligence et une meilleure maîtrise des situations de travail et de renforcer, voire de produire, de la compétence individuelle et collective. Ce projet intègre donc une dimension pédagogique et éducative même s'il vise, par ailleurs, à faciliter le développement du CEP, à renforcer son image institutionnelle, à produire des effets économiques directs. Il est donc sous-tendu par un ensemble de valeurs et fondé sur l'hypothèse que la compétence et la conscience des acteurs est le premier facteur de qualité et qu'il est plus profitable pour le système de former et de faire confiance aux individus que de céder à la tentation procédurale, vite bureaucratique.

La démarche ²⁵¹

Nous avons privilégié une entrée par acteurs et par filière plutôt que par les coûts ou le dispositif pédagogique... La démarche s'inscrit aussi dans un souci de communication interne, elle ne peut fonctionner sans l'implication de tous les acteurs concernés. Durant

²⁵⁰ Opus cit.

²⁵¹ Cette démarche a été mise au point conjointement par R. Silvera et l'auteur.

l'étude, il nous apparaît essentiel de maintenir le niveau d'information de tous et à l'issue de celle-ci, de veiller au maintien et à la gestion de la communication interne sans laquelle toute opération "qualité" sombrerait dans l'opaque et le retour au non-dit.

La démarche-qualité au CEP est conçue comme une démarche permanente évolutive, qui est de la responsabilité de tous. Ce n'est pas un moment dans la vie du CEP, mais une activité pérenne visant à améliorer les relations entre tous les acteurs ainsi que la lisibilité du dispositif et plus particulièrement dans les dimensions : stagiaires-centre, centre-environnement(s), gestionnaires de filières-coordonateurs, formateurs-stagiaires.

Il est donc essentiel que cette démarche prenne en compte toutes les composantes du CEP, en amont et en aval, internes et externes, matérielles et immatérielles, outils, méthodes et acteurs (administratifs et pédagogiques) de manière à ce que ces derniers puissent agir en retour sur ces éléments constitutifs, et qu'elle puisse produire des effets directs et indirects (image du CEP, améliorations concrètes, gestion plus fine, innovation...).

Les acteurs

Cette démarche-qualité s'inscrit tout d'abord dans un souci constant d'amélioration de nos formations diplômantes ou non diplômantes, ensuite dans une logique de développement du CEP à moyen, voire à long terme. Pour engager celle-ci, nous avons tenté de repérer, dans un premier temps, les acteurs qui, au sein du CEP, produisaient de la qualité ou étaient producteurs de dysfonctionnement. Nous avons pris le parti de travailler à partir des hommes et des femmes et de réfléchir sur la conduite de leur activité plutôt que de nous intéresser mécaniquement au procès de formation et à ses aléas.

Dès le départ, nous avons identifié cinq acteurs qui sont tantôt, d'où quelquefois dans des postures paradoxales, sources d'évaluation, émetteurs de jugement de valeur, tantôt producteurs potentiels de non-qualité.

Avant d'aller plus loin, il convient de décrire sommairement ces cinq groupes d'acteurs et leurs activités. Le premier d'entre eux est celui des **coordonateurs**, ils constituent l'une des chevilles ouvrières de la qualité. Ils sont, selon les filières, enseignant-chercheur, titulaire de l'université et spécialiste d'un des contenus-clés de la formation ou professionnel confirmé dans un des champs de pratique du secteur concerné. Ce sont eux qui conduisent, tout au long de l'année, l'action de formation et qui, dans le meilleur des cas, furent porteurs ou associés au projet dès sa conception. Ils ont en charge le "recrutement"²⁵² de l'équipe pédagogique, composée dans la mesure du possible, à parité de professionnels et d'enseignants du supérieur afin de préserver le caractère professionnalisant des formations. Ils assurent les évaluations de pré-requis et la sélection des stagiaires, la régulation et le suivi pédagogique. Ils conduisent le dispositif en liaison étroite avec les gestionnaires de filières, animent la réflexion sur l'évolution des besoins de formation et des contenus, établissent et mettent à jour le programme de

²⁵² Dans le cadre strict des procédures en vigueur à l'université Paris X, après avis des commissions de spécialités des UFR concernées et accord de la direction du CEP.

formation, rédigent la plaquette de présentation. Par ailleurs, ils participent au jury et sont associés aux choix budgétaires de leur secteur. Au-delà de cette activité quotidienne, ils entretiennent le lien avec les UFR et l'université et assurent les relations avec le secteur professionnel, les organismes paritaires... dans leur champ de compétences et en association avec l'équipe de direction. Ces quelques informations éparses montrent combien cette fonction est essentielle à la bonne marche des filières, combien ce rôle est primordial, non seulement dans la qualité de la prestation, mais aussi dans le développement du centre et le maintien de son image.

La deuxième cheville ouvrière de la qualité est constituée des **gestionnaires de filières** qui assument le premier contact direct du futur stagiaire avec le CEP. En effet, ce sont eux (grammaticalement), elles (dans les faits et à une exception près) qui accueillent au téléphone ou directement les individus et les entreprises. Elles renseignent, conseillent voire orientent les candidats, ce qui donne à leur fonction une réelle dimension pédagogique²⁵³. De plus, elles veillent à la recevabilité administrative des dossiers et à la solvabilité des inscrits. Elles assurent tout au long de l'année le suivi administratif des stagiaires avec l'administration universitaire (équivalences, scolarité, diplômes...), leurs entreprises ou les OPACIF. Elles régulent et souvent gèrent la filière en l'absence du coordinateur. Elles sont donc le lien permanent entre les stagiaires et l'université, l'équipe enseignante et la coordination, entre le CEP et certains acteurs de son environnement... Ces acteurs, leur rôle et la place qu'ils occupent dans l'institution leur confèrent une responsabilité essentielle, pluridimensionnelle (pédagogique, de relations publiques, financière) et indispensable à un fonctionnement de qualité.

Le troisième groupe d'acteurs dont le rôle dans le processus de qualité est évident et connu de tous est celui des **formateurs**, enseignants ou professionnels. Ils définissent les objectifs de leurs séquences ou de leurs modules en concertation avec le coordinateur et en cohérence avec l'objectif général de la formation. Ils conduisent et gèrent (méthode, contenu, outils) le face-à-face pédagogique et en assument la responsabilité scientifique. Ils participent aux évaluations et aux jurys, souvent au recrutement. Leur rôle en matière de qualité ne se limite pas à la seule pédagogie. Le CEP souhaite de la part de ces formateurs une implication réelle et forte dans la définition des objectifs de filières, dans leurs évolutions et dans l'évaluation des effets (compétences produites, diplômes acquis, insertion réalisée, évolution de carrières...). En bref, il s'agit de ne pas enfermer les formateurs dans une simple logique de prestation de service pédagogique, fût-il de qualité, mais de les associer à une logique de co-conception et de co-production, donc dans une logique de co-responsabilité et de co-pilotage. Double logique qui redonne du sens à la coordination et qui consolide et fédère les équipes pédagogiques.

Les **étudiants-stagiaires** constituent le quatrième pôle de la qualité. En effet, de la pertinence de leur recrutement dépend une part non négligeable de cette dernière. Cette dimension toujours difficile à bien maîtriser, sauf à mettre en place des dispositifs lourds et coûteux, mais pas toujours efficaces, de sélection incite néanmoins à engager une réflexion sur nos modalités de recrutement, non seulement en termes de niveau de

²⁵³ Dimension trop souvent occultée mais néanmoins soulignée par M. Feutrie (Lille I) et A-N. Henri (Lyon II), lors de la journée de travail du groupe "étudiants-adultes" organisée à Lyon le 17/12/1993.

connaissances des stagiaires, mais aussi en termes de capacités d'apprentissage, d'autonomie dans l'acte d'apprendre, de capacités d'adaptation aux outils et aux méthodes pédagogiques proposés, de capacités à participer à une relation de groupe voire de capacités à transférer les savoirs et savoir-faire acquis en situation sociale et/ou de travail... Cette première réflexion nous amène, par ailleurs, à nous interroger sur la nature et la qualité des informations mises à la disposition des stagiaires ou de leurs entreprises : plaquette de présentation, publicité... En effet, le message véhiculé par ces supports déclenche ou non une première demande de renseignements par un stagiaire appartenant ou n'appartenant pas à la cible et possédant ou ne possédant pas les pré-requis indispensables à un parcours formatif de qualité au CEP.

Ainsi, nous tenons à souligner que la qualité de la formation est un acte partagé même lorsque la demande est individuelle et que, du même coup, chaque stagiaire est acteur dans ce processus complexe, que chaque acteur est producteur, individuellement ou au sein d'un collectif, de bons ou de mauvais fonctionnements, et qu'aucun n'est autorisé à faire porter l'entière responsabilité de la non-qualité sur la seule institution. Il s'agit donc pour nous de responsabiliser les stagiaires, aussi, à leur rôle en la matière et de leur faire comprendre que dès leur inscription, volontaire et consciente, ils entrent dans un processus à responsabilité individuelle et collective.

Nos "clients"²⁵⁴, pour reprendre la terminologie de la qualité, sont aussi producteurs d'évaluation, donc en capacité de faire des propositions d'évolution du système CEP et de la filière dans laquelle ils sont engagés. C'est pourquoi la démarche-qualité visera sans doute à accroître leur rôle dans l'évaluation/orientation des cursus durant la formation auprès du coordinateur et du conseil du CEP par l'entremise de leurs délégués et, ultérieurement, en utilisant mieux les associations d'anciens stagiaires comme source d'information sur l'évolution de la profession, sur les tendances du marché du travail, comme viviers d'intervenants professionnels...

Cinquième et dernier acteur, **l'équipe de direction**. Elle est actuellement composée de cinq membres. Elle a pour mission de gérer, maintenir et développer l'activité du CEP, d'en élaborer les grandes orientations. Son rôle consiste à associer l'ensemble des acteurs du CEP, principalement les coordinateurs et les gestionnaires de filières. Plus concrètement, cette équipe assure l'ingénierie, organise les campagnes publicitaires, assure le fonctionnement interne (élaboration des budgets, engagement des dépenses, gestion du personnel...). Par ailleurs, elle veille à l'image du CEP, entretient et développe les relations avec son double environnement : relations institutionnelles, tout d'abord, avec l'université (présidence et conseils) et ses composantes (UFR et services communs), les autres universités, le ministère, la DAFCO... ; relations publiques, ensuite, avec les entreprises, les collectivités territoriales, les FAF, les organismes gestionnaires du CIF, les organisations syndicales et les milieux professionnels... Consciente de son rôle, elle a initialisé la réflexion sur la qualité et encouragé la mise en oeuvre de la démarche.

²⁵⁴ A ce propos, lire Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, *Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 269, 1993.

L'échantillon

Il s'agissait de construire un échantillon "double", constitué de filières et d'acteurs représentatifs. Dans l'ensemble de l'activité du CEP, il fut rapidement décidé de s'intéresser à ce qui constitue sa colonne vertébrale, en d'autres termes les filières longues (600 à 1 200 heures) diplômantes ou préparant à un examen, au détriment il est vrai de ces activités plus spécifiquement d'éducation permanente et de culture générale, tel l'anglais. Nous ne pouvions pas non plus conduire cette investigation sur cet ensemble de filières trop important dans son entier. Le choix, par ailleurs, s'avérait difficile et la décision délicate pour se déterminer entre les filières diplômantes ou non, les critères de qualité/réussite n'étant pas toujours de même nature (insertion, niveau de salaire, réussite à l'examen, diplômes délivrés, jurys internes ou externes). Après débat et réflexion, furent retenues dans l'échantillon les filières dont l'histoire récente ou ancienne nous est apparue, après analyse, "sensible".

Nous avons, en effet, retenu pour constituer notre échantillon le concept de filière sensible issu de la GPEC²⁵⁵, soit du fait de leur ancienneté, de leur nouveauté, de leur fragilité face au marché et/ou la conjoncture, de leur caractère porteur, de dysfonctionnements ou de "qualité" connus. Certains acteurs-clés du CEP n'apparaissaient pas comme acteurs de ces filières, nous dûmes alors prendre le parti de renforcer notre échantillon en les y incluant. Ainsi, nous fûmes à la tête d'un échantillon "représentatif" par croisement des acteurs-clés et filières sensibles pour lesquelles nous avons conservé tous les acteurs actuels.

Le choix des filières "sensibles"

Ce choix s'est fait en fonction de leur ancienneté (3 à 5 ans), du taux de placement et de la nature de l'insertion, des évolutions connues (projet, objectifs, individualisation...), du système d'acteurs (internes et externes, dont la structure du personnel enseignant et administratif) et de son *turn over*, du rapport entre le nombre de candidatures et le nombre de stagiaires acceptés, des procédures de recrutement, de la nature de leurs financements... en bref, sur un système de critères complexe et élaboré.

Sur un total de onze filières diplômantes, trois ont été retenues dont le niveau de sortie est bac + 3 :

la filière UNIX (informatique), à caractère fortement technique, ancienne voire "historique", coordonnée par un enseignant-chercheur en poste au CEP. Elle a connu de permanentes évolutions (objectifs et contenu) et elle se trouve dans un secteur qui, après avoir été très porteur, connaît une crise profonde depuis environ deux ans ;

la filière concepteur-réalisateur audiovisuel, filière plus récente. Elle est coordonnée par un enseignant-chercheur en poste dans une UFR, mais très impliqué au CEP. Elle

²⁵⁵ GPEC : gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences.

s'inscrit dans un secteur difficile et/ou précarisé (communication interne en question et intermittents du spectacle...);

la filière gestion commerciale, filière moyennement ancienne, marquée "gestion", articulée depuis longtemps avec la licence d'Etat d'économie. Elle est coordonnée par un enseignant-chercheur en poste en économie mais très présent au CEP. Cette filière est relativement stable mais sans rigidité, elle a connu d'intéressantes évolutions pédagogiques.

Sur trois filières préparant à des examens ou des concours (CURET, ESEU, expertise comptable), une seule a été retenue :

la filière comptabilité, en développement du fait d'une demande sociale forte, est coordonnée par un expert-comptable en poste au CEP. Elle débouche sur un examen d'Etat dont le contenu et les modalités échappent au CEP.

Ces quatre filières sont gérées par des gestionnaires expérimentées, depuis plusieurs années au CEP. Les unes sous contrats, les autres titulaires de l'EN. Ces sept personnes seront au coeur des entretiens.

La campagne d'entretiens

Avant de démarrer le travail d'entretien, une étude systématique des archives des filières choisies sera menée : lecture analytique des anciennes plaquettes qui permettra de repérer les évolutions ou non des objectifs, des contenus, de la durée, et les changements parmi les partenaires éventuels, l'équipe pédagogique, le binôme de gestion (coordinateur et gestionnaire)... Les documents de suivi, de placement, de bilan financier ainsi que toutes les évaluations, formelles ou non, conservées (questionnaires, réclamations...) seront étudiés et analysés.

Dans une première étape et afin d'obtenir rapidement de premiers résultats utilisables, il a été décidé de limiter le champ des entretiens à l'interne, c'est-à-dire strictement au système CEP. En conséquence, ont donc été écartés les deux "extérieurs" i.e. les UFR, la présidence... ainsi que par exemple le FONGECIF ou la région qui seront l'objet d'une deuxième phase d'investigation.

Afin de conserver une perspective historique, les acteurs qui seront rencontrés pour les quatre filières retenues sont : la direction, le coordinateur actuel et le ou les prédécesseurs, la gestionnaire actuelle et la ou les précédentes, le délégué, représentant de filière actuel et celui de l'année écoulée, le président de l'association d'anciens stagiaires si elle existe, au minimum deux enseignants (permanents anciens dans la filière), deux enseignants y ayant eu une activité, deux chargés de cours (30 h).

Au-delà et pour obtenir une vue plus globale sur le CEP et son activité, d'autres acteurs significatifs ont été choisis du fait de leur personnalité et de leur rôle ou de leur mission (ancienneté, type d'activité...). Ces acteurs complètent et enrichissent

l'échantillon. Il s'agit des deux anciens directeurs, de la responsable administrative actuelle et de la précédente, de la responsable de la publicité, du suivi et des relations avec les salariés en CIF, de la responsable de l'accueil et de la pré-orientation pédagogique, d'une coordinatrice et d'une gestionnaire d'autres filières, d'une ancienne gestionnaire (longtemps au CEP, très impliquée dans le centre, et ayant réalisé depuis une partie de l'informatisation), du chargé de mission (ingénierie).

La thématique de l'entretien

L'entretien vise à balayer l'histoire de la filière jusqu'à aujourd'hui et à repérer des temps et des faits déclencheurs d'évolution, générateurs de crises ou de problèmes, producteurs de qualité et/ou de succès. Il tentera aussi de mettre en lumière des comportements et des attitudes ayant eu des effets sur les cycles de formation et de faire apparaître ce qui dans les environnements et le jeu des acteurs a pu contribuer à faire évoluer le système (CEP) et les sous-systèmes (filières) étudiés. Il contribuera à mettre à jour le fonctionnement réel actuel (points positifs et négatifs) et à faire apparaître les écarts avec le fonctionnement souhaité ou prescrit. Il interrogera la structure porteuse, ainsi que toutes les phases et articulations des dispositifs de formation, de la publicité à l'accueil en passant par la sélection, le déroulement, le suivi durant et après la formation, les évaluations... Il permettra de mieux cerner et de mieux maîtriser l'ensemble des éléments constitutifs des filières (objectifs, contenus, méthodes et supports, animation et relations pédagogiques, durée, rythme, période...), de mieux mesurer l'impact de l'environnement (locaux, espace, intégration au campus de Paris X) sur la qualité de la formation.

Le guide d'entretien

Les acteurs hors filières sont interrogés sur les processus globaux, les politiques d'ensemble, les grandes étapes du CEP, en relation avec les évolutions et les crises générales ou de telle ou telle filière... Quant aux acteurs plus directement impliqués dans l'activité d'une filière, l'entretien sera davantage centré sur les fonctionnements et les dysfonctionnements du procès de formation en lien, néanmoins, avec les environnements.

1.

Histoire et chronologie

–

Qui fut à l'initiative de la filière et pourquoi ? (sollicitation extérieure : de stagiaires, d'entreprises ou initiative interne au CEP et de qui s'agissait-il ?)

–

Comment a été monté le projet ? (diagnostic, analyse de la situation, du marché, de la demande sociale)

–

Existe-t-il des contacts avec le milieu socioprofessionnel et/ou un groupe de travail sur la filière : son rôle durant la conception, fut-il à l'initiative du projet, existe-t-il toujours, est-il permanent, joue-t-il un rôle dans le suivi et les évolutions ? Qui le constitue, se

réunit-il encore, à quel rythme, quelle est sa fonction ? S'il a existé et s'il a disparu, pourquoi ? S'il n'a jamais existé, pourquoi ?

–

Durée de conception, date de création.

2.

Grandes étapes de la filière

–

Y-a-t-il eu des tournants, des changements d'orientation significatifs : lesquels et pourquoi ?

–

La filière a-t-elle connu des crises, quand et qu'elles en étaient les causes ?

–

La filière a-t-elle subi des changements importants :

–

dans le personnel enseignant (équilibre entre professionnels et universitaires) et administratif,

–

dans son environnement (évolution des emplois, des techniques...),

–

chez les stagiaires (origines professionnelles, nombre, mode de financement, variables socio-démographiques (âge, sexe, diplôme...),

*

quant à l'évolution du taux d'échec et du taux d'abandon,

*

dans l'organisation (volume d'heures, contenu...),

*

dans la pédagogie (active ou expositive),

*

dans la conception et la place du stage en entreprise (existe-t-il, pourquoi, pourquoi non, quel est son intérêt, sa durée, sa place, sa fonction...),

*

dans les modalités d'évaluation (entrée et sortie),

*

dans les modalités de recrutement (stagiaires, enseignants),

*

quant à l'évolution des contacts avec l'environnement et le milieu professionnel,

*

dans ses financements,

*

dans le dispositif d'accueil, de suivi durant la formation et à la sortie (à 6 mois),

*

dans le taux et la nature du placement (évolution professionnelle des stagiaires, salaires, parcours : lequel, dans la branche on non),

*

quant aux investissements en matériel, en méthodes, en recherche,

*

dans la nature et l'efficacité de la communication externe (publicité, marketing...),

*

dans le climat : stagiaires-enseignants-coordonateur-gestionnaire.

3.

Situation actuelle

—

Mêmes questions que pour la partie précédente (réussites et problèmes actuels)

—

Les évolutions en cours, souhaitées : pourquoi, par qui (coordination, groupe de pilotage...), sur quoi (contenu, public, niveau...), quand ?

—

Face aux dysfonctionnements : quelles solutions, quels correctifs sur l'organisation, le système d'acteurs (statut, climat...).

Les considérations et les propositions

L'analyse du système d'acteurs, leurs premières réactions suite à deux réunions d'information et notre propre réflexion, nous autorisent, même s'il convient de rester prudent, à ébaucher les premières pistes de propositions en attendant les résultats ultérieurs de l'étude. Ces dernières, sans les formuler ici davantage, touchent premièrement, à l'organisation du CEP et à l'organisation du travail, à la mise en place d'un plan de formation pour les coordinateurs (gestion, travail en équipe, entretien de recrutement), pour les gestionnaires (entretien et accueil, orientation), pour les formateurs et pour l'équipe de direction. Deuxièmement, elles poussent à entamer une réflexion sur le dispositif de suivi (évolution) et d'évaluation des filières (stagiaires et délégué : rôles), la mise en place d'un dispositif permanent et standard de gestion de la qualité (mêmes indicateurs) : grilles d'évaluation et d'appréciation, entretiens, questionnaires (quand, comment, auprès de qui ?), réunions... et sur le rôle de chacun des acteurs dans celui-ci. Troisièmement, elles incitent à réfléchir à la mise en place d'une cellule "qualité", reposant sur un collectif à définir et sur un travail participatif, dont la mission serait de mener à bien

la quête régulière des données "qualité", de faire l'analyse des résultats et de formuler des recommandations (évolution des filières, plan de formation, proposition d'adaptation et organisation du CEP, axe de développement, contrôle qualité de l'ingénierie...) et au rôle du conseil du CEP et des autres instances (réunions des coordinateurs, assemblées générales des enseignants...).

Conclusion

L'étude, pour sa plus grande part, reste à conduire mais son lancement ouvre déjà des horizons nouveaux et oblige à des interrogations opportunes. Elle favorise des remises en question, percute des certitudes et permet de lire le réel avec d'autres grilles.

L'esprit de la démarche-qualité nous a séduits, écrivions-nous déjà en 1993, car il s'agit "de garantir au stagiaire la liberté de choix, dans un environnement dont la lecture n'est pas toujours aisée, et de lui laisser définir la nature de son retour d'investissement : qualification, diplôme, satisfaction... Nous nous sommes donc, tout naturellement, engagés dans une réflexion sur la qualité car pour nous : "Toute démarche-qualité peut être envisagée comme la décision de s'engager dans une clarification des relations qui unissent processus de production et produit, produit et usagers"²⁵⁶. Mais attention, la formation n'est jamais un produit fini : le stage terminé, le grain est dans la terre et ce n'est souvent qu'après que tout commence, ce n'est que plus tard que les effets durables et continus se constatent. Il conviendra donc de mesurer la qualité avec finesse et prudence, de toujours se garder de jugements hâtifs et sans nuance. La mesure de la qualité demandera aux évaluateurs de celle-ci des outils et des compétences, sans aucun doute, mais surtout une grande capacité de distanciation et une déontologie à toute épreuve. Il sera opportun aussi de se souvenir que la démarche-qualité est un processus itératif, qu'une amélioration de tel ou tel élément peut entraîner en chaîne des modifications en amont et/ou en aval du système et par retour, de devoir modifier à nouveau l'élément qui fut à l'origine de la modification initiale.

"Le défaut, c'est la vie, c'est lui qui permet les évolutions, qui exige l'étude et qui favorise la compréhension des phénomènes. Le dysfonctionnement est gage des qualités à venir. La gestion des aléas est source de créativité et des améliorations permanentes de nos dispositifs de formation"²⁵⁷. Prenons-en acte et soulignons les risques, dans nos métiers, de démarches-qualité mal maîtrisées, cédant à la tentation bureaucratique, technocratique. En effet, des procédures, des conduites et des gestions de dispositifs trop rigides aboutiraient rapidement aux résultats contraires à ceux escomptés. Sur cet aspect, nous ne pouvons qu'appeler à la vigilance de tous, en rappelant les propos de G. Duval : "Derrière le jargon des "qualiticiens" et des instances de normalisation, ce n'est rien moins que l'extension de la logique taylorienne aux ingénieurs et techniciens qui est en jeu" ou encore : "L'enjeu de l'ISO 9000 est donc d'étendre les principes de base du taylorisme aux activités périphériques à la fabrication : une stricte définition des postes et des tâches

²⁵⁶ H. Lenoir et citation interne au texte de J. Pellegrini, op. cit.

²⁵⁷ H. Lenoir, op. cit.

transparentes pour la direction générale ; une stricte définition des liaisons amont et aval de chaque poste de travail. De quoi aisément substituer les personnels et diminuer le pouvoir qu'apporte la qualification.(...) Il est difficile de mesurer dès aujourd'hui quelles seront les conséquences à long terme d'une généralisation de la certification. Pour les défenseurs de la norme, elle devrait permettre de livrer plus rapidement des produits de meilleure qualité. Mais ne risque-t-elle pas au contraire, en limitant l'esprit d'initiative des individus et la flexibilité des organisations, de limiter le progrès des techniques en noyant les ingénieurs et techniciens sous les procédures ?"²⁵⁸. Le débat reste ouvert, les mises en oeuvre seront l'objet d'une observation attentive, encore plus au centre d'éducation permanente qu'ailleurs, de manière à éviter toute dérive "qualitotalitaire". Mais ce n'est pas pour autant une justification de toutes les frilosités et il faudra, sans doute, dépasser les appréciations trop simples et trop superficielles de la qualité proposées par certains. Il sera nécessaire en effet, à notre sens, de dépasser la seule observation mécanique des fonctionnements, qui limite les critères de la qualité à "la faculté de l'organisme à réagir en fonction de l'évolution du marché, (...de) la qualité des ressources et de l'environnement pédagogique, (...de) l'investissement dans la formation des formateurs et la capacité d'auto-évaluation"²⁵⁹ de l'organisme. Les investigations doivent intégrer la dimension historique et économique-sociale de nos "produits" et s'intéresser à la phase de conception et aux procédures de construction. Nous partageons l'avis de Y. Minvielle lorsqu'il écrit : "L'entrée par la qualité conduit donc à un renforcement et à un développement des démarches d'ingénierie de formation."²⁶⁰ Toutefois, il convient d'éviter le piège de l'hyperrationalisme et de ses rigidités d'une part, de l'autre la constitution d'un corps de spécialistes, labellisé "ingénierie es-qualité", seul habilité à la conception de dispositifs et reléguant au travail pédagogique, moins noble et souvent précarisé, la grande masse des formateurs, nouvelles victimes de la taylorisation et de la division du travail.

Formation continue supérieure et qualité ²⁶¹

Il s'agit d'un troisième texte de valorisation du travail de recherche entrepris au CEP de Paris X. Il poursuit la réflexion précédemment engagée et présente synthétiquement les résultats obtenus. Il réaffirme le principe fort selon lequel "la qualité (en formation) dépend largement de la qualification des acteurs (et qu')on ne peut tendre à l'amélioration des processus (et des produits) qu'en augmentant la compétence collective". Cette démarche eut pour effet de gagner en cohérence interne, d'engager le CEP à renforcer ses liens

²⁵⁸ G. Duval, *Taylor rattrape les cols blancs*, *Alternatives économiques*, janv. 1993.

²⁵⁹ Réponse à la question : quels sont les critères de la qualité pour le choix d'un organisme de formation ?, *Flash formation continue*, n° 308, du 1^{er} juillet 1990.

²⁶⁰ *Emploi et Formation*, n° 6, du 10 novembre 1993.

²⁶¹ Ce texte a paru dans *Flash formation continue*, n° 425, 15 mai 1996, pp. 9-16.

avec le monde de l'entreprise et de le re-situer dans l'Université.

Nous écrivions déjà en janvier 1993, lorsque nous avons engagé notre réflexion sur la qualité de la formation au centre d'éducation permanente de l'université Paris X que "débattre de la qualité de la formation en se référant à la qualité telle que la définit le monde industriel" et la considérer "comme un produit, certes spécifique, régi par la loi du marché (...) avait de quoi ébranler plus d'une certitude, ébranler plus d'une croyance, "décoiffer" plus d'un universitaire"²⁶². Depuis cette époque, les conceptions, dans ce milieu, ont largement évolué et la qualité, sans toutefois se départir de l'esprit critique nécessaire, y est un discours, si ce n'est toujours partagé, du moins accepté.

En effet, de nombreux services communs de formation continue des universités ont engagé une réflexion²⁶³, voire des actions, dans ce domaine et partagent peu ou prou la définition proposée par la norme X.50.120 de l'AFNOR selon laquelle la qualité est "l'aptitude d'un produit ou d'un service à satisfaire les besoins (exprimés ou potentiels) des utilisateurs". Définition, à quelques nuances près, identique à celle de la norme ISO 8042 qui considère que "la qualité est l'ensemble des propriétés et des caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites"²⁶⁴.

Sans revenir sur les notions de besoin et de client, largement débattues dans la littérature touchant à la formation des adultes et qui nécessiteraient de longs développements, soulignons néanmoins qu'on ne saurait accepter que la satisfaction des besoins du "client" en matière de formation soit la satisfaction des besoins immédiats et limités à une vague expression ou à un quelconque ressenti. Les besoins à chaud comme les évaluations de satisfaction nécessitent, nous le savons, des investigations plus poussées et un vrai travail, pour les besoins d'analyse de la commande.

En effet, pour les universitaires en règle générale et au CEP en particulier, cette notion de satisfaction dépasse très largement l'immédiateté, mais vise aussi à satisfaire les "besoins théoriques non exprimés sur lesquels s'ancrent les apprentissages (et) qui favorisent, à terme, les transférabilités et la continuation du processus intellectuel"²⁶⁵.

Ainsi, l'équipe du CEP, si elle s'inscrit dans une réflexion et une action qui se proposent d'améliorer la qualité des formations mises en oeuvre, se refuse à partager une définition étriquée et fonctionnaliste de la qualité et demeure vigilante afin d'éviter que la qualité totale ne devienne pas totalitaire, pour ne pas dire "qualitotalitaire".

Ces quelques remarques liminaires faites, nous rappellerons dans une première partie les principes sur lesquels le CEP entend baser sa démarche-qualité, puis dans une deuxième, après un bref rappel méthodologique, nous évoquerons les résultats d'une

²⁶² Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, *Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 269, 1993..

²⁶³ Un colloque sur ce thème s'est tenu en 1995 à l'initiative de l'université de Bourgogne.

²⁶⁴ *Pour apprécier la qualité en formation*, Bercowitz A., Fievet P., Poirier D., Paris, L'Harmattan, 1994.

²⁶⁵ Lenoir H., op. cit.

étude menée au CEP²⁶⁶ afin de mettre en place une démarche-qualité concertée tenant compte de la mise en garde de G. Duval pour lequel : "Derrière le jargon des "qualiticiens" et des instances de normalisation, ce n'est rien de moins que l'extension de la logique taylorienne aux ingénieurs et techniciens qui est en jeu "permettant de substituer les personnels (les uns aux autres et de) diminuer le pouvoir qu'apporte la qualification"²⁶⁷. Puis, dans un dernier moment, nous tenterons quelques réflexions sur la qualité en formation, très largement issues de notre travail de terrain.

Les principes de la qualité

Pour les acteurs de la qualité au CEP, l'étude conduite pendant l'année 1995 a confirmé ce qui, à l'origine, n'était qu'un principe *a priori*, principe selon lequel la qualité "dépend largement de la qualité et de la qualification des acteurs et du même coup, la dysqualité devient un acte partagé. Ainsi, on ne peut tendre à l'amélioration des processus (et des produits) qu'en augmentant la **compétence collective**"²⁶⁸. D'où la nécessité de faire de cette démarche une démarche éducative afin que chaque acteur maîtrise mieux ses actes de travail, en lien avec l'amont et l'aval du procès de formation et en conscience de leurs exigences. Ainsi, la recherche de la qualité a impliqué, pour nous, un ensemble de démarches et une étude préalable à l'amélioration de nos activités. Ce qui nous a permis : de repérer en amont, les modalités de conception, les fonctionnements, les règles implicites et explicites ; de tenter de faire émerger le non-dit et le non-vu et de les donner à dire, à entendre et à voir afin d'en tirer toutes les conséquences nécessaires quant à la conduite de l'action. Mais aussi de faire éclore les représentations et de les retravailler. Nous avons donc entrepris de mettre au point une démarche nous permettant de décrire et de comprendre l'ensemble de nos "produits" de formation, leurs fonctionnements, leurs articulations, le rôle de leurs acteurs et le réseau de relations qui les unit.

Au-delà de l'émergence de ces différents éléments, les résultats souhaités du travail engagé sont de mettre en place des conduites d'amélioration anticipatrices et autorégulées par les acteurs eux-mêmes. La démarche engagée ne s'inscrit donc pas dans une logique procédurale de contrôle *a posteriori*, mais dans une logique de responsabilisation des acteurs. A cette fin, l'étude visait aussi à se doter d'indicateurs de qualité lisibles et d'outils de pilotage utilisables par tous afin de favoriser une plus grande intelligence et une meilleure maîtrise des situations de travail et de renforcer, voire de produire, de la compétence individuelle et collective. Ce projet intègre donc une dimension pédagogique et éducative même s'il vise, par ailleurs, à faciliter le développement du CEP, à renforcer son image institutionnelle, à produire des effets économiques directs. Il est donc sous-tendu par un ensemble de valeurs et fondé sur l'hypothèse que la compétence et la conscience des acteurs est le premier facteur de

²⁶⁶ Lenoir H., Silvera R. en collaboration avec Botter F., Muller C. et Sellem-Bidji R., *Pour une démarche qualité au CEP*, rapport d'étude, mai 1995.

²⁶⁷ Duval G., *Taylor rattrape les cols blancs*, *Alternatives économiques*, janv. 1993.

²⁶⁸ Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, op. cit.

qualité et qu'il est plus profitable pour le système de former et de faire confiance aux individus que de céder à la tentation procédurale, vite bureaucratique.

Nous pensions, au démarrage de cette réflexion sur la qualité de la formation continue dans l'enseignement supérieur, que cette opération était une action de longue haleine qui exigerait de notre part de la ténacité et une communication renforcée tout au long du processus car "les caractéristiques d'une démarche-qualité ne sont pas naturelles au regard de la culture dominante des organismes de formation"²⁶⁹ et moins encore à l'université, d'autant "qu'il n'est pas évident pour des pédagogues habitués à la confidentialité de la relation formateur/stagiaires de se placer dans la culture de la transparence qu'implique la relation client/fournisseur"²⁷⁰. Néanmoins, notre démarche, malgré quelques résistances, fut bien acceptée, même si elle déclencha des curiosités et des attentes de résultats légitimes. De plus, nous savons aujourd'hui qu'il s'agit d'un processus permanent et en constante évolution.

La démarche et les résultats de l'étude

La démarche a privilégié l'entrée par les acteurs et fut organisée autour d'une campagne d'entretiens auprès d'un échantillon significatif de ces derniers. Ce travail d'échantillonnage fut réalisé après maintes réflexions et de nombreux débats avec l'équipe impliquée dans ce travail²⁷¹. Elle est largement décrite dans le chapitre précédent²⁷². Ces entretiens, centrés sur quatre formations longues dont trois diplômantes, nous ont permis de collecter de précieuses informations et de dresser un certain nombre de constats "transférables" à l'ensemble de notre activité et qui ont abouti à la rédaction d'un document de synthèse. Ce document interne au CEP livre dans une première partie *les perceptions des formations (et) le point de vue des stagiaires sur le contenu et les acteurs de la formation*, dans une deuxième, tente de mesurer la qualité de *l'ingénierie de la formation au CEP*, dans une troisième, analyse *l'organisation et les relations de travail* à l'intérieur de ces filières. Une dernière fait état, au vu des constats précédents, de propositions et de recommandations.

Les perceptions

Parmi les informations produites par l'étude, certaines méritent particulièrement d'être évoquées. Les perceptions et le point de vue des stagiaires sur les formations ont favorisé la prise de conscience de la nécessité de renforcer l'articulation entre la théorie et la

²⁶⁹ Vidal F., *Mettre en oeuvre une démarche qualité dans un organisme de formation*, in *la Qualité dans les organismes de formation, Reflets, analyses et débats*, n° 7, 1994, p. 59.

²⁷⁰ Ibid., p. 59. Quant à la notion de "client", nous lui préférons celle d'utilisateur plus en adéquation avec la conception de la qualité dans le service public.

²⁷¹ Cf. : note 209.

²⁷² Lenoir H., *la Démarche qualité au centre d'éducation permanente de l'université Paris X*.

pratique, ce qui interroge le fonctionnement même de la formation continue dans l'enseignement supérieur. En effet, comment réussir ce difficile équilibre entre "besoins" du stagiaire et les exigences de l'Université, entre la théorie, gage de compréhension, d'adaptabilité et de transfert, et l'opérationnalité garante, à terme, de l'emploi. Comment préserver la réflexion et le savoir sans sacrifier la production des compétences, comment rendre "capable" sans renoncer à la connaissance ? Il est clair, pour tous, que l'Université ne peut céder à l'exigence d'un pragmatisme qui souvent cache une demande d'adaptation mécanique des hommes au travail, mais il est aussi évident, pour nous, compte tenu de notre mission et du caractère professionnalisant de nos formations qu'aux savoirs théoriques doivent s'adjoindre des éléments permettant la mise en actes de ces savoirs, c'est-à-dire l'exercice de la compétence en situation de travail.

Il est clair qu'un tel souhait est aussi l'expression de la tentation permanente des universitaires de tirer les contenus de leurs enseignements dans le champ de la théorie, car ils "considèrent, certainement à juste titre, que le savoir de type universitaire doit être préservé de tout asservissement aux intérêts économiques. Ils refusent de suivre des "effets de mode" et de fournir aux stagiaires des "recettes de cuisine". Placées dans une perspective universitaire, les formations qu'ils proposent offrent des outils intellectuels, favorisent la réflexion théorique et l'intelligibilité du domaine étudié. Le contexte universitaire, très présent au CEP, renforce cette conception"²⁷³. Quelle que soit la noblesse de ces préoccupations, le "tout théorique" ne peut, toujours et dans toutes les circonstances, se justifier et une réflexion importante sur l'articulation théorie et pratique s'impose, même si la composition des équipes pédagogiques constituées d'universitaires et de professionnels, ce qui n'est pas une garantie absolue, vise à l'équilibre entre pensée et action.

Autre constat, celui d'une tendance à l'utilisation d'une pédagogie trop magistrale, pas assez active qui, là encore, malgré un souci permanent, est sans doute un effet du milieu auquel il nous faut veiller et sur lequel nous devons travailler. La "gestion" pédagogique des stagiaires, c'est-à-dire leur encadrement et leur suivi, est considérée comme "trop universitaire", les formateurs n'apparaissent pas toujours assez disponibles. Les usagers estiment bénéficier de "trop d'autonomie", ne pas recevoir assez de conseils, manquer de guidance. En bref, "on est souvent livré à nous-mêmes"²⁷⁴, déclarent-ils. Cette critique légitime renvoie à plusieurs réalités, à la fois les attentes d'une plus grande prise en charge des uns et de la reproduction en formation continue de pratiques, pas forcément excellentes non plus, héritées de la formation initiale. Comment permettre aux apprenants d'utiliser au mieux cette autonomie qui leur est offerte, sans qu'elle les pénalise et sans sombrer dans un encadrement pédagogique infantilisant ? Là encore, un subtil équilibre est à trouver, entre besoins explicites et besoins réels, dynamique pédagogique et confort, dont on peut penser qu'il est aussi un critère de qualité.

Autre apport de ce travail, mais là, il s'agit d'une simple confirmation, c'est l'inadaptation d'une partie de nos locaux dédiés à la pédagogie qui sont trop

²⁷³ Pour une démarche qualité au CEP, op. cit. p. 15.

²⁷⁴ Ibid., p 22.

"universitaires", quelquefois exigus ou en d'autres mots manquent, sauf filières particulières, de salles de sous-groupes, d'équipements audiovisuels fixes... Constat qui, dans une université, renvoie pour une part à la place et à la politique d'éducation permanente de l'établissement et dépasse les seules volontés et les seules possibilités d'un service commun de la formation continue. Constat qui marque aussi la limite de la démarche-qualité dans ce contexte, si elle n'est pas articulée à une politique d'établissement.

Une demande de clarification "des modes de fonctionnement interne" ainsi que des explications sur l'organisation du travail en matière de "répartitions des fonctions entre la direction, les coordinateurs et les gestionnaires"²⁷⁵ furent souvent formulées. Demande qui révèle l'opacité de notre gestion interne en termes de tâches et de responsabilités et qui nous interroge sur la communication à développer en direction des utilisateurs. L'amélioration de l'information disponible, en particulier sur nos modes de recrutement qui semblent souvent obscurs donc arbitraires, apparaît une priorité dans la réflexion engagée. Il convient sans doute d'afficher les critères, souvent très élaborés, qui président à nos recrutements et qui, en préservant l'hétérogénéité des parcours et des profils dans les groupes d'apprenants, entretiennent ce sentiment d'incompréhension, voire "d'amateurisme". Impression souvent renforcée par notre difficulté à gérer une réelle individualisation que la gestion de petits flux de stagiaires rend économiquement problématique sans rien lui ôter de sa complexité pédagogique.

Ces quelques exemples de perceptions montrent, sans plus de démonstration, combien un système qui semble fonctionner a besoin d'être régulièrement "audit" afin de déceler ses dysfonctionnements. Car, si certains tiennent de l'évidence, d'autres ne sont repérables que par l'investigation, ce qui confirme que la démarche-qualité est une démarche permanente dont chacun est acteur, même si quelquefois, il est nécessaire de déléguer tout ou partie de l'observation à un regard extérieur. La qualité, sans céder à une dérive incantatoire²⁷⁶, à des rites superficiels ou à des pratiques magiques, doit devenir un état d'esprit, un souci partagé, non pas pour satisfaire à un quelconque projet d'entreprise, dont on connaît la fonction idéologique²⁷⁷, mais dans un souci éthique de la part de ceux et celles qui sont engagés dans la conduite d'actions de formation dont on connaît, pour une large mesure, les effets potentiels qu'elles peuvent provoquer chez les individus.

L'intérêt d'une telle investigation est aussi de mieux repérer les points forts d'une institution, même si, en règle générale, la dysqualité émerge plus spontanément. En particulier, en ce qui concerne le CEP, la possibilité de reprise d'études, à la fois diplômantes et qualifiantes, et de validations des acquis²⁷⁸ apparaissent comme un atout important. De même que, bien qu'elle révèle une relative contradiction dans le discours

²⁷⁵ Ibid., p. 27.

²⁷⁶ Vidal F., op. cit., p. 67.

²⁷⁷ Voir, à ce propos, Le Goff J.P., *le Mythe de l'entreprise*, Paris, La Découverte, 1992, et en particulier les chapitres 2 et 3.

²⁷⁸ Application du décret de 1985 et de la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur.

des apprenants, la capacité théorique des formateurs qui, si elle suscite de l'anxiété quant à l'opérationnalité, donc face à l'emploi, est considérée comme un élément important de la qualité de la prestation servie par le centre d'éducation permanente.

L'ingénierie

Là encore, nous ne livrerons que les constats les plus significatifs, et - nous l'espérons - accessibles à la compréhension d'individus extérieurs à la structure où fut conduite l'étude, sans tomber non plus dans la langue de bois du "tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possible". Aux dires des acteurs interrogés, il apparaît que l'ingénierie utilisée dans la construction des filières se soit, dans les dernières années, instrumentée et rationalisée. Les procédures de construction semblent moins intuitives et les "produits" davantage reposer sur des analyses de la situation et du secteur professionnel plus approfondies, ce qui dénote, à notre sens, une professionnalisation croissante de notre activité. Mais, par ailleurs, il est constaté une faiblesse quant à nos capacités à faire vivre et évoluer ces mêmes "produits", ce qui souligne une relative inefficacité de notre veille pédagogique et une hésitation permanente entre la tentation théorique, évoquée plus haut et largement construite sur la permanence, et une recherche constante de la pratique alimentée par le réel immédiat. Cette question de l'évolution de nos filières coincées entre les exigences des savoirs et la nécessité de l'action exige des coordinateurs, qui exercent la responsabilité scientifique et pédagogique des diplômés, une grande capacité de synthèse d'informations souvent contradictoires et une grande vigilance face aux évolutions en cours. Ce constat confirme l'importance d'une fonction, essentielle à la vie de nos formations, qui exige à la fois une bonne réactivité à l'environnement, en préservant les fondamentaux, sans pour autant accepter, ni refuser systématiquement, les modes ou les outils du moment.

Par ailleurs, cette constatation nous amène à interroger plus largement la fonction de coordination et ce qui est nécessaire à sa maîtrise. Une telle activité impose-t-elle une professionnalisation accrue ou simplement une plus grande disponibilité physique et intellectuelle d'un spécialiste de l'une des disciplines de formations souvent pluridisciplinaires ? Quelles compétences sont requises pour anticiper les changements, pour harmoniser les contenus, articuler les interventions, les méthodes pédagogiques et mettre en cohérence les modalités d'évaluation..., sans tomber dans le piège du tout procédural et de l'uniformité ? Comment renforcer les compétences transversales des coordinateurs en matière de gestion et d'animation d'équipes pédagogiques dans un univers mobile et composé d'universitaires, de professionnels et de consultants, permanents ou non ? Comment renforcer la régulation et le suivi en direction des apprenants dans une structure où la culture dominante est la culture universitaire, pour laquelle l'autonomie, volontaire ou non, des apprenants est considérée comme vertueuse et, bien entendu, formatrice dans tous les cas ?

Cette étude a encore permis de faire la preuve que, malgré un effort permanent, il nous fallait renforcer nos liens avec l'entreprise. Car, si notre connaissance du milieu professionnel est bonne, grâce aux intervenants professionnels qui pondèrent notre perception trop idéaliste et/ou simplificatrice de cette réalité, nos contacts avec les lieux de stages et les "tuteurs" demeurent trop ténus et quelquefois même quasi inexistantes : le

CEP " prend les stagiaires et ensuite on les laisse dans la nature, on ne va pas les voir pendant leur stage. Il n'y a pas de tuteur et pas assez de relations avec les entreprises"²⁷⁹ .

Un large consensus existe sur la nature et la qualité des contenus, comme sur leur pertinence car même s'ils apparaissent quelquefois trop théoriques et trop loin d'une souvent mythique opérationnalité, jamais ils ne sont considérés comme inutiles.

L'évaluation des apprenants et de leurs apprentissages, en revanche, a été assez largement critiquée, non pas dans sa légitimité, pas plus que dans sa fonction sommative qui dans un cadre universitaire fait partie du "contrat initial". L'essentiel de la critique a porté sur la trop rare pratique de l'évaluation formative. Evaluation formative qui aurait pour but, non seulement de favoriser la mise en place de cursus individualisés, rarissimes à ce jour, ou de proposer des compléments d'apprentissage éventuels, mais surtout de permettre aux apprenants de mieux appréhender leur degré de compétences. En effet, les limites de l'évaluation sommative ont été spontanément trouvées par les stagiaires, car avec celle-ci "on ne sait pas ce que valent nos travaux"²⁸⁰ . Nous sommes donc confrontés là à une demande explicite d'amélioration, non pas pour des raisons d'ordre philosophique, quant à la valeur et au sens de l'évaluation sommative, mais pour satisfaire une revendication toute pragmatique : se situer en termes de compétences par rapport à un professionnel archétypique présent sur un marché du travail difficile et terriblement concurrentiel. Une telle demande réclame une nécessaire réflexion sur nos pratiques d'évaluation qui, tout en conservant les exigences de l'université, devraient aussi pouvoir permettre aux stagiaires de se positionner en matière de savoir-faire et de niveau de maîtrise de telle ou telle activité professionnelle. Ce constat, du point de vue des équipes pédagogiques du CEP, implique de réinterroger nos conceptions de l'évaluation, de repenser nos outils et sans doute d'y consacrer plus de moyens.

L'organisation et les relations de travail

Inscrite dans une logique de système, la démarche-qualité au CEP, ne pouvait pas se limiter à la seule ingénierie, mais devait s'intéresser aussi à l'environnement des dispositifs pédagogiques. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier plus particulièrement l'organisation du travail et les relations entre gestionnaires de filières et coordinateurs²⁸¹ , car nous faisons l'hypothèse des effets potentiels, positifs ou négatifs, sur la formation de cette dimension. De plus, pour nous, améliorer la qualité de la formation, du "produit", passe nécessairement par l'amélioration du processus, donc par une amélioration des conditions de travail des acteurs qui le conduisent.

Cette approche a clairement mis en évidence l'importance capitale de l'accueil, le plus souvent assuré par les gestionnaires et cela très en amont de la première relation pédagogique : "Tout passe par nous (...), on est les premiers contacts avec les clients

²⁷⁹ Pour une démarche qualité au CEP, op. cit., p. 43.

²⁸⁰ Ibid., p. 41.

²⁸¹ Gestionnaire de filière : responsable administratif d'un cursus ; coordinateur : responsable pédagogique.

(...), tout passe par l'accueil."

De là, une volonté d'améliorer encore un accueil jugé satisfaisant et qui tient de l'évidence, en augmentant la qualité des informations pédagogiques livrées par les coordinateurs aux gestionnaires. En conséquence, de tenter d'améliorer le fonctionnement des binômes en recherchant un meilleur équilibre et une réelle complémentarité entre les compétences administratives et les compétences pédagogico-organisationnelles et aussi de clarifier les champs de responsabilité des uns et des autres. En bref, il s'agit de développer le travail d'équipe afin d'éviter des points de vue et des pratiques complémentaires qui quelquefois s'ignoraient et de veiller à une meilleure communication à l'intérieur des binômes afin d'éviter que des coordinateurs "court-circuitent"²⁸² des gestionnaires et inversement, ou que ce soient les stagiaires qui servent de médiation et informent les uns ou les autres.

Bien d'autres éléments dans les trois domaines étudiés sont apparus lors de cet audit interne. Ce texte ne fait ressortir que quelques points saillants mais d'autres existent et touchent à la communication interne et externe du centre d'éducation permanente, à la qualité de nos locaux, à la clarification de certaines fonctions, à l'opacité de certains modes d'organisation ou de certaines pratiques, à la nature complexe des rapports que nous entretenons avec l'université... Cette étude, comme souvent, a mis à jour des phénomènes pressentis ou connus de tous, mais aujourd'hui ils sont fondés sur une observation concrète et outillée et augmentent très largement la lisibilité de notre activité. Elle a aussi, mais dans une moindre mesure, fait émerger des informations nouvelles, à nos yeux significatives et c'est à partir d'une meilleure représentation de la réalité que peuvent s'engager une réelle démarche-qualité et une réelle tentative d'amélioration.

Les préconisations et les actions à engager

Les préconisations

L'étude conduite au CEP a permis de produire un ensemble de recommandations assez large qui concerne autant les activités de direction, de gestion, de coordination que les activités pédagogiques et qui rappelle que la qualité touche tous les niveaux de l'organisation et l'ensemble de ses acteurs.

Ces préconisations furent produites dans le même esprit que celui de la démarche entreprise : améliorer la qualité des prestations au CEP, tant en direction des acteurs internes que des usagers. Quelques-unes méritent d'être évoquées. Pour la direction, les recommandations qui visent à améliorer la qualité de l'activité passent à la fois par une dimension politique en matière d'orientation, et par la recherche de solutions pratiques ou la mise en place de structures nouvelles. Ainsi il lui est recommandé de :

" - Revivifier le "projet CEP", réaffirmer sa mission, redéfinir sa place, entre autonomie, complémentarité et dépendance, le re-situer dans l'université. - Mettre en place une dynamique de développement en définissant des axes stratégiques

²⁸² Pour une démarche qualité au CEP, op. cit., p. 53.

liés à nos compétences, notre expérience et articulés à la demande sociale (...). - Doter le CEP d'outils communs de gestion économiques et pédagogiques, utilisables par les formateurs, les coordinateurs et l'équipe de direction, afin de promouvoir une gestion commune de l'action (...). - Définir une politique de communication globale (...). - Mettre en place un observatoire interne (évolutions des métiers et des publics) et un système de veille pédagogique (...). - Engager un mouvement de professionnalisation des acteurs de la formation permanente à Paris X²⁸³.

Evidemment, un tel chantier demande de définir des priorités mais ces recommandations réaffirment aussi que la qualité ne concerne pas que l'activité directe, administrative ou pédagogique, mais aussi l'amont des processus et qu'elle concerne tous les acteurs.

Pour la coordination et la gestion, trois préconisations méritent d'être soulignées :

" - Accroître les responsabilités des coordinateurs en matière de gestion financière des filières (du budget prévisionnel au bilan en passant par les engagements de dépenses). - Elaborer un dispositif d'évaluation pour chacune des filières (...). - Réfléchir au fonctionnement et aux complémentarités du binôme gestionnaire-coordonateur et à leur système d'informations réciproques sur la vie et les contenus de la filière. Les doter d'outils communs de gestion²⁸⁴.

Dans le domaine de la pédagogie, les recommandations sont directement liées au travail d'étude de terrain et ont déjà été évoquées, en particulier :

" - Animer un groupe "pédagogie" centré, en particulier, sur la professionnalisation de nos formations, le lien théorie/pratique et la relation à l'adulte apprenant (...). - Se doter d'outils d'évaluation formative permettant de mesurer les acquis et de veiller à leur transférabilité (...). - Initialiser un groupe de travail sur la notion de "qualité scientifique" et "qualité professionnelle" de la formation continue universitaire²⁸⁵.

Cette dernière préconisation révèle, selon nous, pour les milieux universitaires impliqués dans la formation continue, non seulement une vraie préoccupation, mais ouvre aussi, si ce n'est un champ de recherche, du moins un débat qui s'annonce riche d'apports, de points de vue et de controverses.

Le plan d'actions à engager

Les actions à lancer sont de natures différentes. La première est la conséquence des principes de la démarche qui fait des acteurs les principaux vecteurs de la qualité. Elle vise à développer, à terme, un ambitieux plan de formation dont la finalité est de professionnaliser et de qualifier encore plus les acteurs puisque la qualité est, par hypothèse, la résultante de leur qualification et de leur implication dans le système. Ce plan concerne plus particulièrement les acteurs impliqués directement dans les dispositifs de formation : coordinateurs, formateurs, gestionnaires de filières.

²⁸³ Pour une démarche qualité au CEP, op. cit., pp. 62 à 64.

²⁸⁴ Pour une démarche qualité au CEP, op. cit., pp. 64 et 65.

²⁸⁵ Ibid., p. 65.

Le deuxième type d'action tend à modifier l'organisation en faisant porter l'effort sur la mise en place de lieux et de temps de communication et de concertation. Le troisième consiste à concevoir des outils communs à tous les acteurs comme un "guide d'entretien de recrutement, un tableau de bord (...) de conduite et de gestion des filières (...), des grilles d'évaluation (...), des procédures de suivi, etc."²⁸⁶.

Cette étude, comme tout travail d'audit, a mis en relief davantage les aspects négatifs de l'activité du centre d'éducation permanente, mais il convient de les dépasser et d'en tirer toutes les leçons possibles pour conduire les actions futures. Il n'était pas dans nos objectifs d'attirer l'attention sur ce que le CEP maîtrise bien, mais de rendre lisible les pratiques non satisfaisantes du point de vue de la qualité tant pour améliorer le travail des acteurs que le service "public" rendu aux usagers. C'est ce à quoi, mais pas toujours aussi vite que nous le souhaitions, nous nous employons.

Quant aux éléments que nous semblons aujourd'hui maîtriser, loin de nous en satisfaire, nous entendons nous appuyer sur ceux-ci pour en améliorer encore la qualité. Ils sont, pour nous, autant de points d'ancrage de la qualité à venir de notre activité, et non des acquis permanents et inaltérables. Ainsi, nous entendons conduire notre démarche tant à partir de ce qui pêche que de ce qui est satisfaisant.

A plus long terme, les résultats souhaités de ce travail seraient de mettre en place des conduites d'amélioration anticipatrices et autorégulées par les acteurs eux-mêmes, de forger librement un esprit qualité reposant sur la conscience de tous et toutes. Il est donc sous-tendu par un ensemble de valeurs et fondé sur l'hypothèse que la compétence et la conscience des acteurs est le premier facteur de qualité et qu'il est plus profitable pour le système de former et de faire confiance aux individus que de céder à la tentation procédurale, vite bureaucratique.

Réflexions sur la qualité

Cette étude, au-delà de mieux nous donner à connaître les points d'amélioration sur lesquels faire porter en premier notre effort qualité, a permis de vérifier quelques hypothèses produites en 1993 et 1994, à savoir que la dysqualité est un acte partagé qui s'organise autour du couple qualité de la commande/qualité de l'offre, autour de la qualité du lien client/prestataire ou dans la relation pédagogique formateurs/apprenants et que tout nouvel acteur introduit dans le système est à la fois porteur et destructeur de qualité. Ce qui, dans le cas d'organismes de formation, où les populations sont changeantes et en perpétuel renouvellement, n'est pas sans obliger à une vigilance de tous les instants, à un pilotage méticuleux du processus qualité. Processus complexe qui en l'état perd de son caractère mécaniste, qui renonce à la fonction démiurgique et illusoire de la qualité totale, pour réinvestir une dimension humaine, certes imparfaite, mais évolutive et viable. De plus, "l'acte de service est toujours une coproduction (...), la prestation de service se fait (partiellement) au contact du client et requiert sa collaboration. C'est-à-dire que la qualité du service (...) ne dépend pas des actes du seul prestataire de service, mais aussi du client"²⁸⁷ et ce, en matière de formation, de la conception à la mesure des effets.

²⁸⁶ Ibid., p. 68.

Une autre vérification, résultat de ce travail, est que "la qualité en formation n'est pas unidimensionnelle"²⁸⁸, qu'elle est propre à chacun des acteurs impliqués, qu'il n'y a pas "une mais des qualités de la formation" et qu'il s'agit soit "de satisfaire les besoins d'un utilisateur considéré comme dominant ou de tenter de combiner des points de vue éventuellement divergents"²⁸⁹.

Points de vue divergents et population fluctuante dans le cadre d'une activité humaine non strictement reproductible²⁹⁰ ce qui décuple la difficulté de la mesure de la qualité et renforce la forte capacité de détermination des acteurs dans le processus. Cet ensemble de contraintes de situation permet donc d'affirmer que la valeur prédictive des engagements qualité est faible, d'autant qu'il est fort difficile de prévoir les multiples aléas que tout dispositif de formation génère et que seule la réactivité des acteurs permet de gérer. Ainsi, "l'assurance qualité, dans ce domaine, réside donc moins dans la garantie contractuelle d'un fournisseur à l'égard de son client, que dans l'engagement d'analyser ensemble, de façon continue, l'évolution de projets dans lesquels ils jouent chacun un rôle"²⁹¹. En tout état de cause, "réussir la mise en place de la qualité c'est savoir choisir entre les processus qui, parce qu'ils mettent en péril l'organisation, doivent être impérativement mis sous assurance qualité (si tant est que cela soit possible et souhaitable²⁹²) et les processus qui doivent être laissés à la conduite des individus ou des équipes"²⁹³, ce qui implique bien pour le moins, de laisser dans certains domaines, une part de liberté et d'initiative aux acteurs dans le système et que, dans le secteur professionnel de la formation, la qualité ne saurait être contrainte et réduite à la description et à la mise en oeuvre de procédures, fussent-elles pertinentes.

Une telle complexité et de telles incertitudes amènent à une certaine réserve quant à l'usage du discours sur la qualité en formation, plus souvent au service du marketing que du client. Ce qui conforte notre position quant au fait qu'il s'agit plus de créer un état d'esprit, une culture, voire un réflexe qualité que de sombrer dans la croyance en la qualité totale grâce à la maîtrise d'un ensemble de procédures. Ainsi, nous partageons le point de vue de F. Aballéa pour qui "les démarches-qualité amènent à concevoir la formation comme un **processus systémique** (...). Elles ne conçoivent pas la formation comme un produit fini, mais comme un dispositif dynamique qui agence plusieurs

²⁸⁷ Manenti Y., *la Qualité des services comme processus in la Qualité dans les organismes de formation*, op. cit., p. 29.

²⁸⁸ Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, op. cit.

²⁸⁹ Bercowitz A., Fievet P., Poirier D., *Pour apprécier la qualité en formation*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 24, souligné dans le texte.

²⁹⁰ A ce sujet, voir l'article de Manenti Y. cité plus haut.

²⁹¹ *Pour apprécier la qualité en formation*, op. cit., p. 26.

²⁹² Ajouté par nous.

²⁹³ Vidal F., op. cit., p. 67.

fonctions (...) et donc la qualité repose sur la cohérence"²⁹⁴. Conception qui, au-delà d'être réaliste, rend à l'ingénierie de formation et à la conduite des dispositifs toute son importance, comme elle rend essentielle sa dimension pédagogique en libérant l'une et l'autre de la tentation normalisatrice et par nature réductrice.

A l'issue de ce travail, un paradoxe demeure qui est sans doute le paradoxe de l'évaluation-qualité toute entière. N'est-il pas contradictoire, en effet, qu'une action réputée insatisfaisante et échappant à un cahier des charges puisse, à terme, produire des effets positifs, quand une action en tout point conforme provoque des manifestations négatives. Là est sans doute l'une des difficultés majeures de l'évaluation-qualité, nos "produits" sont vivants et évolutifs, leurs environnements changeants, leurs acteurs mobiles : comment alors produire les effets attendus sans céder à des rigidités inopérantes dans le réel de la pédagogie des adultes ?

Conclusion

L'intérêt premier de cette étude, hormis de nous avoir permis d'établir une représentation plus exacte du centre d'éducation permanente et des **points critiques** où faire porter notre effort en priorité, est de nous avoir permis de nous convaincre que la démarche-qualité est du ressort d'une volonté et d'une responsabilité collectives faites de la convergence de volontés individuelles. La qualité ne se décrète pas, heureusement. Dans le cas contraire, elle n'est qu'un faire-valoir ou le résultat d'une pensée technocratique et modélisante.

En second lieu, elle nous a offert l'occasion de nous sensibiliser au nécessaire travail d'interrogation de nos pratiques et de nos actions dans une logique d'amélioration, de créer un état d'esprit "qualité" qu'il s'agit, au plus vite, d'entretenir avant que le soufflé ne retombe. Cependant, notre hypothèse de départ - la qualité est proportionnelle à la qualification des acteurs - reste largement à confronter à la réalité. Mais nous restons optimistes quant à la mise en place d'une **dynamique de la qualité** reposant sur les acteurs eux-mêmes, sans pour autant omettre d'analyser les procédures, à condition que cette activité soit secondaire, voire considérée comme une simple résultante.

En tout état de cause, et après trois années de réflexion, d'investigation et de travail, il nous apparaît que dans notre secteur professionnel la recherche de la qualité, du fait de sa fluidité, est un engagement de longue haleine, lié à une volonté sans faille, nécessairement articulé à des politiques à moyen terme et qui ne s'avère efficace que dans la persévérance et la continuité. Condition, par ailleurs, qui, peut-être à l'avenir, nous garantira d'un simple phénomène de mode.

Quant au CEP, d'une part une réflexion et un débat sont engagés pour repérer des priorités et lancer le plan d'action préconisé par l'audit, d'autre part le second volet de l'étude est en cours. Il s'agit cette fois de tenter de mieux connaître les représentations que nos partenaires extérieurs se font du centre d'éducation permanente de Paris X, de repérer grâce à eux d'autres points critiques positifs ou négatifs, de recueillir auprès d'eux

²⁹⁴ Aballéa F., *Du bon usage des démarches-qualité en formation professionnelle*, in *la Qualité dans les organismes de formation*, op. cit., p. 43 (en gras dans le texte).

d'éventuelles propositions d'amélioration. Les résultats attendus de ce second volet, cumulés à ceux du premier, compléteront notre démarche-qualité et favoriseront l'amélioration et la mise en qualité de nos actions.

La qualité sera l'oeuvre des acteurs eux-mêmes ou les chemins périlleux de la qualité ²⁹⁵

Cet article est à la fois un premier bilan et une réflexion critique sur le courant et les démarches de qualité en formation. Il tente, à partir de l'appel d'offres de la Délégation à la formation professionnelle de 1989, de tirer quelques leçons sur cette pratique issue de l'industrie. Sans nier l'importance d'un besoin de qualité de la formation dans le service public, il interroge le bien-fondé et les résultats de certaines démarches. Il reprend, en l'approfondissant et en l'argumentant, la critique radicale d'une certaine qualité dont la finalité cachée est la simple productivité et dont la conséquence serait une forme de taylorisation du travail des formateurs. Dans le cadre de ce travail, cette contribution rappelle l'évolution (rupture) de certains secteurs de la formation permanente qui, en renonçant pour une part aux valeurs de l'éducation, acceptent et/ou affirment que l'éducation est un produit comme un autre sur un marché concurrentiel. Elle souligne que le primat de la logique économique sur la formation nuit au développement des individus qu'ils soient usagers du service public ou formateurs. Elle constate que le "tout marché", que la démarche qualité camoufle souvent habilement, est à terme un ferment de fracture malgré ses prétentions universalistes.

Quelles que soient la teneur de cet article et la sévérité de certaines critiques à l'égard de la qualité, de notre point de vue justifiées, il ne s'agit pas de construire un réquisitoire afin de la vouer aux gémonies. Néanmoins, il vise à relancer la discussion et le débat sur certaines dimensions des démarches-qualité, trop souvent négligées. Il ne s'agit donc pas de nier la *nécessaire qualité* de la formation, inhérente à la notion de service public dans lequel s'inscrit ce supplément de la revue *Education permanente*, mais d'interroger les valeurs et les pratiques portées par les démarches qui s'en réclament. Afin de lever les soupçons de procès en sorcellerie que nous pourrions vouloir instruire, nous rappellerons pour mémoire que nous écrivions dès 1993 que "l'esprit de la démarche (qualité) nous a séduits (... car elle favorise) une clarification des relations qui unissent processus de production et produit, produit et usager"²⁹⁶. Ce texte vise donc plus à questionner la méthode et les démarches que le principe. En effet, ce n'est pas de la recherche de la qualité dont il faut se méfier mais des démarches ou de certains de leurs aspects mal maîtrisés ou trop bien pensés "ailleurs".

Au-delà, cet article est une tentative d'inscrire la qualité de la formation dans une

²⁹⁵

Cet article a paru in *Education permanente*, n° 131/1997-2 (supp. EN).

²⁹⁶

Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, *Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 269, 1993.

logique de service public²⁹⁷ de l'éducation des adultes (SPEA) où la qualité respecte les trois grands principes qui le définissent, à savoir "la continuité"²⁹⁸ (...), l'égalité (...), la mutabilité, selon laquelle les prestations sont adaptées aux besoins et évoluent en quantité et en qualité"²⁹⁹. Il se veut une incitation pour que soient dégagés, petit à petit, des critères et des démarches-qualité propres au SPEA ou pour le moins compatibles avec ses valeurs.

Cette réflexion s'organisera en trois temps, un premier où nous reprendrons et nous analyserons sommairement et rétrospectivement les termes de l'appel d'offres "fondateur" de la qualité à la formation lancé par la Délégation à la formation professionnelle (DFP) en 1989. Un deuxième où nous esquisserons quelques remarques soulignant les avantages et les limites des démarches-qualité en formation des adultes. Un troisième où, nous appuyant sur un dossier de Guillaume Duval paru dans *Alternatives économiques*, nous montrerons qu'il est plus nécessaire que jamais, mais n'est-il pas déjà trop tard, de débattre des aspects implicites de la qualité.

L'appel d'offres sur la qualité en formation

La revue *Education permanente* dans sa livraison d'avril 1989, n° 97, en publiant le texte : *Application de la "démarche-qualité" à la formation professionnelle continue*, qui reprend les termes de l'appel d'offres de la DFP piloté par André Voisin, fut pour beaucoup dans la popularisation du thème de la qualité chez les formateurs.

Pour la communauté professionnelle en effet, l'émergence de la problématique qualité dans la formation est intimement liée au lancement de cet appel d'offres public. Même si quelques expériences étaient déjà conduites ici ou là et évoquées dès ce numéro comme "présentables et analysables"³⁰⁰ (*sic*), en particulier à l'Education nationale, et si quelques experts avaient eu vent du rapport du cabinet Bernard Brunhes.

L'appel d'offres de la DFP développe trois arguments qui vont dans le sens d'une nécessaire évolution du secteur de la formation face à "un marché devenu plus exigeant". Avant que ces arguments ne soient développés, la formation, sans plus de débat, est "intégrée" au marché et, du même coup, "acceptée" comme un produit parmi d'autres. Il y a bien là, évolution (rupture ?) de ce qui jusqu'alors fondait l'éducation permanente et ses activités. Qu'il y ait évolution paraît légitime, ce qui étonne, c'est que cette évolution ait

²⁹⁷ Il existe à cet égard une circulaire du Premier Ministre du 23 février 1989 et une Charte des services publics de mars 1992. Cette dernière a le triple objectif "de placer l'utilisateur au centre des préoccupations, d'améliorer la qualité du service et d'accroître l'efficacité en maîtrisant les coûts", article de Claireau P. et Rodrigues P. in *Pour une citoyenneté européenne, quels services publics ?* Paris, éditions de l'Atelier, 1994, p. 90.

²⁹⁸ Souligné par nous.

²⁹⁹ Bauby J.-P., Boual J.-C. (dir.), *Pour une citoyenneté européenne, quels services publics ?* Op. cit., p. 12.

³⁰⁰ Tous les extraits de l'appel d'offres sont tirés du n° 97 de la revue *Education permanente* d'avril 1997, article *Application de la "démarche qualité" à la formation professionnelle continue*, pp. 103-108.

très largement précédé la réflexion et qu'elle soit présentée comme un phénomène "naturel". Ce glissement, qui ne provoqua que peu de résistance, fut-il la marque d'une perte des valeurs, le fruit du réalisme, la reconnaissance de bon ton des bienfaits de l'idéologie libérale dominante ? Les trois sans doute, mais cette transformation du fait éducatif en *produit* inscrit sur un marché concurrentiel n'est pas neutre, ni pour les utilisateurs, aussitôt rebaptisés "clients", ni pour les formateurs. En effet, une telle "évolution" justifie aussi, en inscrivant la formation dans les règles classiques de l'économie, la réalisation de plus-value sur le travail. Il n'est pas question de nier ici le lien que la formation entretient avec le monde économique, la loi de juillet 1971 est claire sur ce point, il s'agit de souligner uniquement les effets produits par le renforcement d'un lien qui favorise le seul développement économique au détriment de tous les autres.

Les arguments de l'appel d'offres sont les suivants :

" la croissance de l'effort de formation rencontre à présent des limites physiques et financières ; ce qui conduit à s'interroger sur la manière de "faire plus", mais aussi "faire mieux" ;

les performances inférieures aux attentes, notamment dans les situations liées à l'emploi, font peser un certain soupçon sur la pertinence de la formation dispensée ; ce qui conduit à s'interroger sur les conditions concrètes de la réalisation de la formation ;

la forte demande d'évaluation ne peut être satisfaite par les seules procédures traditionnelles ; ce qui conduit à favoriser d'autres approches et d'autres modes d'appréciation des résultats de la formation".

Voilà quelles étaient les raisons qui poussaient à l'évolution et, à leur relecture, il est opportun de se demander si près de dix ans de déclarations et de discours incantatoires sur la qualité ont réellement modifié le champ et les pratiques de la profession. Certes, quelques-uns ont l'illusion de "faire plus" et de "faire mieux", mais comment le mesurent-ils et n'est-ce pas là le résultat logique d'une réflexion et de la professionnalisation des acteurs dans un secteur en constitution ? "Les performances inférieures aux attentes" (lesquelles ?) se sont-elles réellement améliorées et le "soupçon sur la pertinence" est-il définitivement levé malgré un travail réel d'interrogation et d'amélioration de l'activité dont le plus grand nombre convient ? L'évaluation, enfin, a-t-elle connu de significatifs bouleversements, ses procédures ont-elles fortement évolué ? Rien n'est moins sûr.

Quant aux résultats attendus de cet appel d'offres, ils étaient les suivants : "Vérifier sinon fonder, la pertinence d'une utilisation des démarches et des méthodes de la qualité dans le champ de la formation continue (...), permettre de mieux connaître et de mieux comprendre les applications concrètes actuellement mises en place dans les entreprises et les branches, les administrations ou organismes de formation en matière de qualité".

Le premier attendu est celui que cet article interroge et nous y reviendrons, le second, sans vouloir nous poser en évaluateur, fut largement atteint³⁰¹.

La problématique de l'appel d'offres, qui ne pose ni la question des valeurs ni celle des présupposés économiscites de la démarche-qualité, s'articule autour de trois principes, une définition de la qualité devenue aujourd'hui classique "satisfaction des besoins des utilisateurs (...), le mode d'amélioration (que la qualité induit) est un processus d'ensemble (conception, suivi, régulation...), (la qualité implique) la participation et la responsabilisation de toutes les parties prenantes", participation qui demeure encore largement déficiente³⁰².

Comme le reconnaît aujourd'hui André Voisin, le milieu professionnel par ses recherches et ses pratiques était déjà largement préparé à la question de la qualité en 1989, par l'analyse de besoins, les objectifs et l'évaluation à la "transposition" des outils de la qualité industrielle dans l'activité formation³⁰³. Ce qui est tout à fait exact, si on adopte un strict point de vue méthodologique. Mais il n'y a pas d'outils "sans valeur" et sur ce point le milieu était particulièrement en déficit de réflexion. André Voisin en convient, d'ailleurs, en écrivant "toutefois, (à l'époque) les enjeux relatifs à la qualité de la formation demeurent encore généraux et diffus"³⁰⁴.

Il constate aussi qu'"une première dimension problématique, que les "démarches-qualité savent mal prendre en compte, est celle de l'implication du formé dans la démarche-qualité et la maîtrise de l'acte pédagogique lui-même. Il semble, en effet, que la démarche-qualité se soit focalisée jusqu'à présent sur la relation entre l'entreprise cliente et l'organisme de formation mais n'appréhende pas la relation formateur-formé où se tisse, cependant, l'essentiel de la qualité"³⁰⁵. C'est à notre sens l'une des questions fondamentales, mais il n'est pas surprenant non plus que ce soit celle-là qui soit restée en suspens. Car la démarche-qualité n'avait pas pour but d'engager un travail sur la pédagogie comme support de la qualité, mais elle visait avant tout une amélioration de la rentabilité et de la productivité des sommes d'argent consacrées à l'effort de formation. Il n'est pas étonnant en cela que **la logique économique ait dominé au détriment de la dimension humaine et pédagogique**. Cette deuxième dimension, celle centrée sur la production de savoir, sans renoncer pour autant à la première, pourrait devenir le terrain d'excellence et un avantage concurrentiel notoire du service public de l'éducation des adultes comme la démarche des centres permanents engagée à l'EN, il y a quelques années, se proposait de le faire.

Doit-on conclure pour autant que la démarche-qualité en formation a fait beaucoup de

³⁰¹ Il se trouve que je faisais partie du groupe d'experts chargé par la DFP d'analyser les réponses à l'appel d'offres, ce qui attisa sans doute mon intérêt ultérieur pour ces résultats.

³⁰² Pour mémoire, trois thèmes de recherche étaient proposés : "1. la qualité d'un système de formation ; 2. la qualité d'une action de formation ; 3. la mesure de la qualité".

³⁰³ Voisin A., *la Qualité de la formation : effet de mode ou lame de fond ?* in *Education permanente, la Qualité de la formation*, n° 126/1996-1, p. 16.

³⁰⁴ Voisin A. op. cit., p. 22.

³⁰⁵ Ibid., p. 29.

bruit pour rien ? Si l'on en juge les premiers résultats : amélioration de la relation "client-fournisseur" qui serait le résultat logique de la professionnalisation, l'aboutissement de relations partenariales³⁰⁶ ; "faire plus" et "faire mieux", dont la mesure réelle reste pour le moins discutable ; évaluer avec davantage de pertinence qui demeure largement illusoire et aucune avancée notable à noter dans le champ de la pédagogie, la réponse est oui. Une telle conclusion peut paraître hâtive et prématurée, mais la question mérite d'être posée. Un dernier objectif des démarches-qualité non encore évoqué était celui de la moralisation du marché. Il s'agissait d'en finir avec "les marchands de soupe". Qu'en est-il dans la réalité, y a-t-il moins de "marchands de soupe" - qui sont tout compte fait les premiers à avoir intégré la logique de marché - ou simplement moins de soupe à faire du fait de la raréfaction des ressources ? Est-ce le marché qui, en se rétractant, a réduit le nombre des opérateurs "douteux" ou est-ce la démarche-qualité ? Les deux, diront les plus libéraux. Notre point de vue est plus nuancé, car, comme le dit le proverbe, ce ne sont pas toujours les meilleurs qui partent les derniers.

Remarques et commentaires

Quoique fort critique quant aux apports des démarches-qualité dans les organismes de formation³⁰⁷, de telles démarches, en ce qu'elles s'apparentent à des audits dans leur première phase, permettent quelquefois des avancées dans les organisations. En effet, elles ont l'avantage d'amener les opérateurs de la qualité à se poser, et/ou à poser, certaines questions dont ils auraient fait l'économie sans elles. Elles favorisent donc le dépoussiérage des structures de formation en obligeant à analyser les procédures utilisées, en soulignant les dysfonctionnements, en mettant à jour nombre de petits incidents souvent coûteux en temps ou en argent. Elles permettent de faire l'état des lieux d'un organisme et de ses activités, de mener une réflexion de fond sur les pratiques d'ingénierie et les pratiques pédagogiques qui y sont mobilisées. Elles révèlent les "manies" et autorisent aux raccourcissements de certains processus de gestion et/ou de segments production. En cela, elles sont productrices d'effets positifs, même si ce travail d'introspection organisationnelle peut paraître évident et combien nécessaire, il faut bien avouer, sauf problème majeur, que peu d'organismes de formation s'y soumettent. En cela, si les démarches-qualité ne sont pas le résultat de procédures autoritaires et bureaucratiques, elles participent à la professionnalisation des acteurs sur laquelle nous basons depuis longtemps la capacité d'un organisme de formation à réussir le grand bond en avant de la qualité. En ce sens, nous affirmions déjà en 1993 que la qualité "dépend

³⁰⁶ Sur ce point, Joël Bonamy et Yves Maneti écrivent : "La nécessité de l'apprentissage de la conduite des relations de service suppose de les pérenniser, la durée permettant l'amélioration de la qualité des interactions. La qualité se construit dans la relation de service et passe par le développement des capacités des acteurs du marché à maîtriser la coproduction et à copiloter la relation de service", in *Qualité de la formation : marché et structuration collective, Education permanente*, n° 126/1996-1, p. 52.

³⁰⁷ Même si nous avons, avec Rachel Silvera conduit au sein du centre d'éducation permanente de Paris X, une réflexion de cette nature sur nos activités. Il est toutefois nécessaire de souligner que cette étude ne se réfère pas aux démarches-qualité au sens de l'AFNOR ou d'ISO, même si nous n'ignorons pas leurs existences. Voir à ce propos Lenoir H., Silvera R. et alii : *la Démarche qualité au centre d'éducation permanente de l'université de Paris X*, Nanterre, CEP, mai 1995.

largement de la qualité et de la qualification des acteurs (... et qu'on ne peut tendre à l'amélioration des processus qu'en augmentant la compétence collective"³⁰⁸. Les démarches-qualité peuvent aussi, dans une certaine mesure, permettre aux équipes de se ressouder et d'élaborer un projet commun, viable à terme, si bien sûr leurs prémisses n'étaient pas manipulatoires et au service d'un management habile. Elles se doivent donc d'être des démarches éducatives, voire le fait d'organisations qualifiantes, afin que chaque acteur maîtrise mieux ses actes de travail, en lien avec l'amont et l'aval du processus de formation et afin de favoriser la mise en place "de conduites d'amélioration anticipatrices et autorégulées par les acteurs eux-mêmes". En bref, non pas s'inscrire "dans une logique procédurale de contrôle *a posteriori* mais dans une logique de responsabilisation des acteurs"³⁰⁹.

Autre avantage notoire des démarches-qualité, c'est l'obligation qu'elles font d'une rigoureuse formalisation des engagements réciproques des acteurs, au moins pour ceux qui décident... Quant aux autres, nous y reviendrons. Cette mise sous contrat de l'activité de formation est positive et évite de constater des écarts alarmants entre le référent et le référé à l'issue de l'action de formation. Elles servent d'une certaine manière de garde-fou et c'est tant mieux, tout en fournissant des outils essentiels à l'évaluation. La généralisation du cahier des charges est sans doute la manifestation la plus répandue de cette formalisation. Mais attention à ne pas sombrer dans une sorte de dictature des cahiers des charges rendant impossible toute créativité pédagogique et/ou organisationnelle. S'ils sont un gage de sérieux et de clarté dans le partenariat, ils sont aussi un risque réel d'uniformisation, de globalisation, de contrôle de conformité tâillon, rendant impossible tant l'innovation que la gestion des aléas incontournables et nécessaires dans un système de formation. Ici, comme ailleurs, trop de qualité peut nuire à la qualité.

Nous aimerions maintenant souligner quelques limites des démarches-qualité. L'une d'entre elles a été décrite par de nombreux auteurs, mais il nous paraît essentiel de l'évoquer ici, c'est la non-reproductibilité des séquences de formation. Cette non-reproductibilité rend pour une part la mise en qualité illusoire. En effet, quoi de plus fluctuant, sous des apparences de similitude, qu'une situation de formation, quoi de plus différent d'un groupe en formation qu'un autre groupe, quoi de plus diversifié qu'un ensemble d'apprenants adultes, quoi de plus changeant qu'un contexte institutionnel de formation ? Face à de telles mouvances, la tentation de la qualité n'était-elle pas vaine ? En effet, dans une telle réalité, quelles que soient les procédures, leur sérieux, le niveau de préconisation, aucune garantie du résultat final n'est certifiable. Quelles que soient la finesse des outils et la qualification du formateur, tout peut arriver ou presque, alors *quid* de l'assurance qualité ?

Une autre limite, mais bien peu en parlent, concerne l'Education nationale et son réseau de Greta, même si des efforts substantiels ont été faits ces dernières années, c'est l'incompatibilité entre qualité et précarité des personnels. Et pourtant n'est-ce pas le lot du

³⁰⁸ Lenoir H., *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, op. cit.

³⁰⁹ Lenoir H. *Formation continue supérieure et qualité, Flash formation continue*, n° 425, mai 1996.

plus grand nombre ? La qualité ne repose-t-elle que sur les compétences commerciales et d'ingénierie de quelques-uns ou est-elle intimement liée à l'acte pédagogique ? Comment prétendre à la qualité, où chacun est requis sur le mode participatif à se responsabiliser, lorsque la plupart des personnels sont contractuels et soumis à la précarité, en d'autres termes aux aléas du marché. Comment pérenniser la relation de service ? Comment obtenir l'adhésion des équipes lorsque des logiques gestionnaires peuvent, à tout instant, les disloquer et comment vouloir se professionnaliser dans un tel climat d'incertitude ? Il y a là une contradiction de fond à résoudre car à trop organiser la précarité ne risque-t-on pas de connaître tôt ou tard, comme en d'autres lieux et d'autres circonstances, la fuite des cerveaux ? Fuite dont la conséquence serait de devoir régulièrement reconstituer des équipes éternellement jeunes ou déjà pour les petits noyaux qui subsistent dans l'incapacité à se renouveler.

La dernière limite des démarches-qualité que nous souhaitons souligner, c'est celle qui, du fait de l'acceptation, sans assez de réflexion, de processus exogènes et où une réflexion, trop souvent centrée sur les méthodologies, a mis les principaux acteurs de la qualité "hors jeu". En effet, comment ne pas remarquer avec André Voisin, et comment ne pas tenter d'analyser le fait que ce qui produit "l'essentiel de la qualité"³¹⁰ ait été oublié, mis à l'index ? Comment ne pas s'inquiéter, ni s'étonner du peu d'intérêt accordé à une contradiction majeure entre le pédagogue et le qualicien ? Le premier vise avec beaucoup de difficultés à mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages, l'autre, intentionnellement ou non, l'ignore et le bote en périphérie car ce client-là, l'utilisateur direct, lorsqu'il s'agit de dispositifs publics financés sur l'impôt, ne serait pas le payeur, le commanditaire. Cette occultation de la qualité liée à l'acte pédagogique n'est-elle pas une conséquence directe de la logique de marché ? Certes, il y a l'argument de la boîte noire du secret pédagogique qu'on ne veut pas percer sous prétexte de malédiction³¹¹ ou de mouvements sociaux des formateurs. Sans vouloir déposséder les formateurs de leur outil de travail, ni pénétrer de force dans ladite boîte, nous croyons qu'il est grand temps qu'ils développent, et pas exclusivement dans un souci de qualité, un travail d'analyse de leurs pratiques. Un tel travail d'analyse, articulé à une formation initiale ou continue des formateurs, garantirait sans aucun doute un gain qualitatif, mesurable à court terme. Encore faut-il pouvoir investir sur sa propre formation lorsque la structure d'emploi gère avec une telle inconséquence les ressources humaines. En bref, que penser de démarches-qualité qui excluent du centre du procès de production les principaux acteurs, l'utilisateur-apprenant et le formateur-producteur ? Ne devraient-elles pas passer par l'implication de tous et la qualification des opérateurs ?

En formation continue, où l'on est supposé permettre à des adultes d'acquérir des savoirs de toute nature en les impliquant directement, et en adultes, dans leur apprentissage, la qualité ne consisterait-elle pas - au moment où l'on se repaît de la notion d'entreprise citoyenne - à associer les usagers³¹² et les formateurs à la construction des dispositifs de formation, qu'ils soient issus de l'impôt ou du travail ? La qualité ne

³¹⁰ Voisin A., op. cit., p. 28.

³¹¹ Je pense qu'il serait utile de rapprocher, en termes psychanalytiques, ce mythe de la boîte noire pédagogique de celui de Pandore : doit-on, en effet, en attendre les pires maux et si oui, lesquels ?

serait-elle pas dans tous les cas, le fruit d'une coproduction ? Avoir accès en permanence au levier de commande des dispositifs dans lesquels on est impliqué ne serait-il pas un critère objectif de qualité ? Et le fait d'en être exclus, sous prétexte de dispositif bien pensé, un élément de dysqualité ? Comme le remarque François Aballéa : "Les démarches-qualité font apparaître l'importance cruciale et stratégique de la fonction de responsable de la mise en oeuvre du processus, du responsable de l'ingénierie de formation, ou plus simplement, du coordinateur"³¹³, N'y a-t-il pas là renforcement du pouvoir méthodologique, procédural et quelquefois technocratique, au détriment du groupe et de la pédagogie ? *Quelle liberté pour apprendre* dans des systèmes inertes et largement ficelés en amont de l'acte d'apprendre ? Sans verser dans l'angélisme pédagogique, tout aussi producteur de non-qualité, ne doit-on pas interroger nos dispositifs à la trop ingénieuse ingénierie³¹⁴, résultat implacable d'une rationalisation pouvant stériliser le désir d'apprendre. Ainsi, à notre sens, la qualité en formation devrait tendre à responsabiliser les usagers directs et les formateurs dans les processus mis en oeuvre de manière à ce que l'apprenant parvienne, à terme et sans illusion, à la maîtrise, voire à la coproduction, de ses apprentissages.

Dernier élément, toujours dans le registre de la pédagogie, que la qualité néglige, c'est la question de la qualité des savoirs, sauf, il est vrai, si ceux-ci peuvent se lire sur des histogrammes en terme de gains de productivité. Lorsque les démarches-qualité s'intéressent aux savoirs, c'est davantage à leur transmission, plus rarement encore à leur production, qu'à leur qualité. N'y a-t-il pas là une réflexion à conduire ? Tous les savoirs seraient-ils équivalents ? Doit-on en privilégier certains et si oui, lesquels ? Ne doit-on pas profiter de l'approche qualité pour dépasser le "comment" apprendre, même si au demeurant la question reste fondamentale, et oser interroger le "quoi" apprendre et le "pour quoi" de ces apprentissages ? Si de telles questions prenaient pied dans la recherche de la qualité, peut-être seraient-elles productrices, à leur tour de... qualité.

Ce qui signifie pour le service public d'éducation des adultes que "l'utilisateur-objet doit devenir sujet, traité d'égal à égal sur la base du partenariat". Cette exigence de la qualité, "le partenariat avec le consommateur-citoyen (implique) pour le service public de développer sa fonction de conseil et de mettre en oeuvre des services diversifiés et individualisés. Il ne s'agit pas tant aujourd'hui - même si elles existent en formation - de répondre à des demandes quantitatives que de satisfaire à des exigences qualitatives liées aux types de services attendus (...). Le principe d'égalité n'est pas synonyme d'uniformité, mais de réponse sur mesure à des besoins différenciés et se

³¹² Même si l'on connaît les limites et les dérives démagogiques d'une telle implication, ne s'agit-il pas là d'en favoriser l'apprentissage ?

³¹³ Aballéa F., *Les Démarches-qualité en formation : de la qualité virtuelle à la qualité réelle*, *Education permanente*, n° 126/1996-1, p. 151.

³¹⁴ Voir à ce sujet mon article à paraître, *L'Avenir radieux de l'ingénierie*, in coll. "Analyser les pratiques professionnelles", coord. Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 1998.

³¹⁵ Bauby J.-P., Boual J.-C., *Pour une citoyenneté européenne, quels services publics ?*, Op. cit., pp. 200-201.

. Pour ce faire, il est essentiel que le service public de l'éducation se réapproprie, en fonction de son histoire, de ses valeurs, des individus qui le composent et le font agir, la notion de qualité. Ne doit-il pas, en effet, se dégager, de pensée et de procédures exogènes, pas toujours "transposables" dans nos milieux sans perte d'identité collective ? Ne doit-il pas produire sa propre définition de la qualité, comme sa propre conception de la modernisation³¹⁶, ne doit-il pas, à partir de cette définition, produire ses propres outils et ses propres procédures³¹⁷ ?

Avant de clore cet ensemble de propos, nous aimerions encore attirer l'attention du lecteur sur deux ou trois éléments qui méritent discussion dans le cadre du SPEA. Le premier, c'est l'effet pervers que peut produire la logique marchande et marketing induite par la qualité dans les établissements, ne serait-ce qu'en renforçant et en légitimant la concurrence entre ces derniers, ce qui nuit à la logique publique de continuité et de complémentarité. Ne risque-t-on pas, du même coup, de voir le service public considéré comme un sous-traitant, et non plus comme un partenaire dans le cadre de grands chantiers ? Le deuxième vise à s'interroger sur la limite à mettre aux exigences du client "roi et payeur", particulièrement dans la délivrance des titres et diplômes, autant qu'en matière d'évaluation et d'appréciation. Le dernier, mais il concerne aussi les organismes privés, consiste à s'intéresser à la logique du "faire mieux au moindre coût" et à la "loi" du marché. N'incitent-elles pas, d'une part, à développer des pratiques de "dumping", d'autre part, à conduire certains commanditaires, dans le cadre de l'utilisation des appels d'offres, à toujours choisir "le moins disant". Ces deux excès ayant, à court terme, pour effet de mettre en danger économique certains organismes, de faire baisser conjointement la qualité et les salaires, de renforcer encore la précarité.

Taylor rattrape les formateurs

Si la pédagogie et la coproduction des dispositifs par les usagers et les formateurs se pratiquent si peu, si l'ingénierie reste le plus souvent dans les mains des ingénieurs (méthodes ?), c'est peut-être que le pire est encore à venir et que nous ne sommes pas encore au bout de la vraie logique de la qualité : une stricte logique productiviste inspirée de ce que le monde de l'industrie a inventé de plus efficace pour gagner en rentabilité et organiser la production de masse, à savoir la déqualification et la parcellisation du travail³¹⁸.

Pour construire notre démonstration, nous nous appuyerons sur un dossier d'*Alternatives économiques* intitulé "*les Habits neufs du taylorisme*"³¹⁹. Mais avant nous

³¹⁶ Voir à ce propos *Fonction publique : moderniser sans détruire, Education permanente*, n° 130/1997-1. Une réflexion autour des notions de services publics et de services marchands serait, en ce sens, à conduire.

³¹⁷ Il conviendrait d'interroger de ce point de vue les approches qualité mises en place, tant à l'AFPA qu'à l'EN, tant dans le secondaire que dans le supérieur.

³¹⁸ Qui contrairement à ce que d'aucuns prétendent ne régresse pas. Pour s'en convaincre, se reporter *Au torticolis de l'autruche* de Danièle Linharht (Paris, éditions du Seuil, 1991).

rappellerons que, dès 1994, nous évoquions cette possibilité³²⁰ en citant déjà un article du même Guillaume Duval intitulé *"Taylor rattrape les cols blancs"* dans lequel il écrivait "l'enjeu de l'ISO 9000 est donc d'étendre les principes de bases du taylorisme aux activités périphériques à la fabrication"³²¹, ce qu'est la formation continue aux yeux de certains. Hypothèse de taylorisation de l'activité formation aujourd'hui confirmée par François Aballéa qui convient qu'il résulte des démarches-qualité "une taylorisation accrue de la formation professionnelle, c'est-à-dire (...) une séparation rigide de la conception - contenu et méthodes - (...) et de la mise en oeuvre, de l'acte pédagogique". Ce qui entraîne "la segmentation, voire la parcellisation de l'acte pédagogique"³²².

Pour mener à bien cette troisième partie, celle où nous posons la question du taylorisme éducatif, nous emprunterons quelques citations au dossier auxquelles nous ajouterons quelques commentaires. Mais avant une question : doit-on considérer que pour la formation, comme ce fut le cas pour l'industrie, cette taylorisation apparente n'est que le passage du stade de la fabrique à celui de la grande industrie ? Rien n'est moins sûr, les concentrations souhaitées et annoncées (encore la stricte logique de l'économie de marché) n'avancent guère, la logique artisanale semble perdurer, même si en théorie elle est en contradiction avec la taylorisation. Le secteur de la formation serait-il entré en résistance ? Non pas, car le noyau permanent des organismes est "gagné" à la qualité. On ne taylorise que la production, lorsqu'on sous-traite aux précaires le travail pédagogique. En fait, nous sommes dans une logique tiers-mondiste : on pense ici et l'on fait produire ailleurs, à moindre coût.

"La qualité est devenue, durant les années 80, un enjeu central pour tous les producteurs de biens mais aussi de services, un critère de différenciation essentiel dans un monde en excédent structurel d'offre"³²³. Qu'en est-il de la formation ? La qualité n'a-t-elle pas été avant tout pour de nombreux dispensateurs une vitrine, un leurre marketing, souvent manié avec cynisme³²⁴, dans un marché se rétrécissant toujours plus et face à une offre pléthorique ? Doit-on poser la question à qui profite la qualité en formation ? Guillaume Duval ajoute : "La qualité a fait bien plus que peser en faveur du travail taylorisé, elle lui a donné une nouvelle légitimité. Le taylorisme s'est imposé au nom de la productivité (...). Avec la qualité, c'est tout autre chose : ce n'est plus le patron qui impose la taylorisation pour augmenter ses profits, c'est le marché qui exige une organisation taylorisée comme garantie de la capacité à produire des biens ou des

³¹⁹ *Alternatives économiques*, n° 137, mai 1996.

³²⁰ Cf. ma communication au Colloque de la qualité en formation de janvier 1994, intitulée *la Démarche-qualité au centre d'éducation permanente de l'université de Paris X*.

³²¹ Duval G., *Taylor rattrape les cols blancs*, *Alternatives économiques*, janvier 1993.

³²² Aballéa F., op. cit., p. 147.

³²³ Duval G., *les Habits neufs du taylorisme*, op. cit., p. 33.

³²⁴ Nous avons sur ce point quelques témoignages édifiants collectés par des étudiantes de troisième cycle.

services de la qualité. Qui peut s'y opposer ? Qui oserait dire : "la qualité, ce n'est pas mon problème (...). Ce n'est plus le chef qui impose le rythme à l'opérateur, mais le client (...). Qui osera dire : le client ? Je m'en fous ?"³²⁵ Quelle argumentation plus subtile pour convaincre des formateurs individualistes et récalcitrants à toute innovation, mais toujours prêts à sur-protéger un apprenant dans le besoin ? Et Duval d'ajouter, n'est-ce pas là encore applicable, ou en projet de l'être, à notre tout petit monde ? "La qualité ne peut rimer (dans la logique de marché) qu'avec répétitivité : pour pouvoir garantir la qualité d'un produit ou d'une prestation, il faut être sûr qu'aucune opération, dans la chaîne de production, ne puisse engendrer de défaut ou de dysfonctionnements. Il faut donc connaître dans le détail ce que chacun doit faire. Pour pouvoir garantir une qualité élevée et stable, pas question de laisser les salariés agir à leur humeur."³²⁶ Voilà pourquoi la fameuse boîte noire de la pédagogie inquiète les uns et fait l'objet d'une âpre résistance des autres : c'est, à côté du processus d'ingénierie, l'essentiel de la qualité, mais sans humeur, sans individualisme, sans surprise et l'on peut parier que si la logique qualité perdure, la porte de cette boîte noire sera rapidement forcée. Enfin, pour terminer, l'auteur du dossier conclut : "Les salariés acceptent volontiers des relations clients-fournisseurs (...) sans se rendre compte que c'est le moyen d'organiser la pression sur eux. C'est une **"naturalisation"** des contraintes qui, par là, s'apparente à une manipulation idéologique pour faire partager les objectifs de l'entreprise aux exécutants."³²⁷ Qu'ajouter de plus, la boucle est bouclée, à n'y prendre garde le taylorisme éducatif est pour demain, la logique du "tout client" qui dissimule habilement la logique du "tout marché" y pousse. Malgré cette démonstration des risques inhérents aux démarches-qualité, nous le répétons, la recherche de la qualité est non seulement un bien mais aussi un besoin, mais pas à n'importe quel prix et pas en utilisant n'importe quel outil qui, comme tout outil, véhicule sa propre culture et ses propres valeurs. Ainsi, oui à la qualité de la formation dans le service public de l'éducation des adultes mais dans une logique de service au(x) public(s) et en ne perdant pas de vue que les transpositions les plus raisonnées et les mieux attentionnées ne sont pas sans dangers potentiels.

Et pour conclure

Les démarches-qualité ne porteraient-elles pas en elles-mêmes leurs propres limites ? Ou peuvent-elles prétendre, à la manière de l'impérialisme tant décrié autrefois, tout régenter, tout certifier de Paris à Pékin, du poulet au préservatif, en passant par la formation ? La question de la prétention universaliste de l'outil se pose. N'est-ce pas une nouvelle manifestation de la pensée unique ? Peut-on se réjouir que bientôt, pour tout acte de formation, si l'on accepte le travail métaphorique de transposition que cela suppose, l'on puisse garantir, comme pour le poulet Duc Iso 9000 : "Sélection des parents, strict contrôle de leur alimentation (...), transfert dans un couvoir des oeufs identifiés par un

³²⁵ Duval G., op. cit., p. 34.

³²⁶ Ibid., p. 33.

³²⁷ Ibid., p. 35, en gras : souligné par nous.

numéro et les initiales de l'éleveur, élevage sous contrôle permanent des poussins dans des poulaillers pouvant en contenir très précisément 17,51 par mètre carré ! -, abattage dans des conditions sanitaires très strictes."³²⁸

N'en arrive-t-on pas à la production de monstres où Frankenstein a des allures de premier communiant et où le prochain succès de la littérature d'anticipation sera un "mix", sous label qualité, de *1984* et du *Meilleur des mondes* ?

Pour aller au-delà de ce clin d'oeil interrogateur et cynique, nous terminerons en rappelant que d'une part, il n'est pas trop tard pour réinterroger la qualité du double point de vue philosophique et idéologique et que d'autre part, à l'évidence en formation, la qualité n'est pas unidimensionnelle. Qu'en conséquence, il n'existe pas une qualité mais des qualités, qu'il s'agit plus d'un état d'esprit et d'un processus que d'une croyance sans recul en quelque démarche que ce soit. Enfin, que la qualité repose avant tout sur la qualité et la dynamique des acteurs eux-mêmes, car comme bien d'autres choses elle ne se délègue pas.

Enseignement supérieur, formation continue et développement³²⁹

L'écrit suivant ne se réfère plus à la logique qualité, mais il s'inscrit toujours dans une tentative de compréhension de la place et de l'environnement de la formation continue universitaire. Il vise non seulement à la faire évoluer, mais surtout à lui permettre de se développer en lien avec la formation initiale et la recherche. Il propose que les services communs de formation continue, compte tenu de leur situation privilégiée, deviennent des lieux "d'élaboration de théorie-pratique", en particulier dans le domaine de la formation des adultes. Il tente de montrer en quoi les services communs de formation continue peuvent renforcer le lien entre formation et recherche, être un outil de rénovation des pratiques universitaires, un espace de débat entre les composantes et un lieu de rencontre avec le monde socio-économique. En bref, un point de suture.

Ce texte est le résultat d'une réflexion produite à partir d'un lieu d'observation, à la fois privilégié et unique, conforté néanmoins par la connaissance d'autres services communs de la formation continue d'autres universités. Il repose sur un ensemble de considérations à partir desquelles il est possible d'envisager le développement de la formation des adultes, professionnelle ou non, dans l'enseignement supérieur public.

L'Université ne perçoit que trop rarement les possibilités de modernisation que lui offre la formation des adultes, elle y résiste même le plus souvent. La formation continue apparaît pourtant comme une occasion de réflexion et de modernisation des cursus,

³²⁸ Lemaître F., *le Poulet Duc ISO 9000 s'introduit au second marché*, *Le Monde*, 24 juin 1997.

³²⁹ Ce texte a été publié dans *Actualité de la formation permanente*, n° 132, sep.-oct. 1994, pp. 23-25.

comme une possibilité offerte de rénovation pédagogique, surtout au moment où l'on parle de professionnalisation et où se mettent en place les instituts universitaires professionnalisés (IUP). En bref, l'Université vit sur ses acquis et ses traditions, c'est pourquoi elle n'est pas en mesure d'intégrer la dimension stratégique que revêt le développement de la formation.

De notre point de vue, la formation continue ne se développera dans ce secteur que si elle parvient à vaincre une double résistance, interne et externe, et à gagner une double reconnaissance. Elle doit tout d'abord trouver sa place au sein même des universités où elle n'occupe qu'un espace marginal. En effet, même si la loi du 26 janvier 1984 fait de la formation continue l'une des missions de l'Université au même titre que la formation initiale et la recherche, elle n'intéresse et ne mobilise que quelques universitaires. Elle est encore trop souvent vécue comme un élément hétérogène, une pièce rapportée dans un puzzle organisé depuis le Moyen Age.

Au-delà d'une modernité dérangeante, il est souvent reproché à la formation de ne pas laisser assez de place à la recherche qui est, rappelons-le, le mode principal de légitimation dans l'enseignement supérieur. Cette critique est fondée, mais elle ne tient pas assez compte du fait que la formation est avant tout un mode d'insertion de l'activité dans le réel et qu'elle ne saurait se satisfaire de pure spéculation. Elle se doit donc d'être un objet de recherche particulier, lieu d'élaboration de "théorie-pratique". Un autre reproche qui est couramment fait à la formation est de ne pas toujours respecter la rigueur "scientifique" des autres enseignements et d'avoir trop souvent recours à des personnels atypiques. La remarque est pertinente mais la cause n'était-elle pas à chercher dans le peu d'attention que l'Université porte à ce secteur d'activité ? En bref, la formation professionnelle continue (FPC) doit faire la preuve de son sérieux pour gagner au sein des universités la place qui lui revient, mais l'Université doit aussi lui fournir les moyens de sa reconnaissance.

Elle doit ensuite convaincre les milieux socio-économiques, non seulement de son excellence, mais aussi de l'adaptation de ses réponses aux préoccupations à court et à moyen termes du monde professionnel. La formation continue universitaire est encore souvent vécue comme trop théorique, trop abstraite, trop éloignée de la pratique, paradoxalement trop préoccupée par la recherche. Il lui est souvent reproché d'utiliser une pédagogie peu adaptée à des publics adultes, de reproduire des façons de faire trop proches de la formation initiale, de ne pas assez puiser dans l'activité concrète les éléments constitutifs des enseignements, des démonstrations, des apports didactiques. La dimension critique de l'approche universitaire est aussi quelquefois objet d'incompréhension pour certains milieux professionnels qui la considèrent davantage comme un mode de contestation que comme une démarche intellectuelle, une nécessité favorable à l'appropriation des concepts et à leur mise en application en les adaptant aux situations rencontrées. Cette approche critique et cette distanciation sont, par ailleurs, une garantie essentielle de qualité pour une formation supérieure et peuvent devenir un atout important à une époque qui exige une transférabilité des savoirs et des évolutions professionnelles permanentes. L'Université agit aussi pour le long terme, et en cela la FPC qui y est organisée prend un sens particulier et lui confère pour le coup une dimension d'investissement.

Si les services communs de la formation des universités doivent obtenir cette double reconnaissance et vaincre cette double résistance de la part de leur environnement, il semble que cela soit d'ores et déjà acquis auprès des usagers individuels. L'image du service public, l'aura de l'Université, la possibilité d'obtenir un diplôme sont sans doute des éléments importants de cette reconnaissance.

Quelques difficultés s'opposent encore à la mission de formation de l'Université qui n'est pas hélas encore acceptée par tous à l'intérieur. Elle nécessite un travail important d'information, essentiel, à terme, au changement de mentalités indispensable à son acceptation et à l'évolution des esprits et des cultures. A cette fin, les équipes des services communs ont à développer des relations constantes avec les UFR, à s'engager dans une politique de communication interne ambitieuse et à rechercher des collaborations et des synergies durables. Du côté des entreprises, la construction d'un réseau de contacts et des rencontres régulières permettront sans doute d'améliorer une communication encore récente entre les deux univers. Ces dernières années, des rapprochements ont eu lieu, les échanges se sont multipliés et les réserves réciproques se sont atténuées. Néanmoins, l'effort de dialogue est à maintenir et il facilitera à l'avenir des collaborations régulières. A cette fin, certains services mettent en place de véritables politiques de communication externe et mènent des campagnes actives de relations publiques.

Une fois cette démarche de légitimation engagée, cette reconnaissance acquise, la formation continue universitaire dispose de nombreuses possibilités de développement, aussi bien sur le marché des formations courtes - dites d'adaptation - que sur celui des formations longues, diplômantes ou non, visant une qualification ou une reconversion.

Ce développement pourrait se faire dans trois directions. La première en proposant des formations courtes d'excellence dans les domaines des sciences exactes et sociales, visant à améliorer ou à entretenir une qualification, à permettre à tous un maintien et un perfectionnement des connaissances dans un univers scientifique et social en perpétuel mouvement. Ces formations courtes sont à concevoir en étroite articulation avec la recherche et les secteurs de pointe des universités. Du fait de cette proximité, elles revêtent une fonction stratégique de veille scientifique et technologique, elles permettent d'anticiper les changements, d'intégrer les innovations. Ces formations-vitrines renforcent et valorisent l'enseignement supérieur et elles ne connaissent que peu de concurrence. Il est donc facile aux structures de formation de consolider et de démultiplier l'activité dans ce secteur, de prolonger leur effort sur cet axe de développement.

La deuxième viserait à renforcer les capacités d'intervention des UFR dans la construction de cursus adaptés ou spécifiques à finalités professionnelles. Les centres de formation continue participeraient à cet effort en fournissant des compétences en matière d'ingénierie et conseil. Ces cursus parallèles et complémentaires à ceux des IUP, adaptés aux publics adultes de la formation continue, pourraient proposer sur une ou deux années, dans le cadre du congé individuel de formation (CIF) ou d'une allocation formation-reclassement (AFR), de nombreuses possibilités de reconversion ou d'accès à une qualification supérieure. Ils permettraient aussi de renouveler la tradition de promotion sociale des universités tout en garantissant, du fait de leur lien avec le monde professionnel, une actualisation des diplômes de formation initiale.

La troisième direction est la plus riche et la plus favorable à la croissance et à la reconnaissance des services de la formation à l'Université, en renforçant leur rôle fédérateur, tout en libérant les autres composantes de l'Université des tâches de gestion. Elle consisterait à mettre au point des formations longues et pluridisciplinaires relevant de plusieurs champs de compétences. Par tradition ou par habitude, les différentes composantes des universités ne coopèrent que très peu entre elles. L'exigence des enseignements, le cloisonnement des disciplines et la gestion de flux croissants d'étudiants ne favorisent pas de telles pratiques. Les services communs ont à jouer ce rôle d'aiguillon, cette fonction incitative dans la construction de dispositifs de formation relevant de plusieurs disciplines et visant à la production et à l'acquisition de qualifications transversales ou de "troisième type", si précieuses et si nécessaires à l'exercice des fonctions de management et de la conduite de projet. Cette action fédératrice rend possible la conception de cursus, tel celui de médiateur familial à Paris X, qui non seulement répond à des demandes sociales réelles de mise en place de formation complémentaire après l'acquisition d'une spécialité mais qui, aussi, crédibilise et renforce l'image de la FPC tout en développant des dynamiques internes à l'université de Nanterre.

Pour mener à bien ce développement, la formation continue des universités doit réunir certaines conditions et se doter de nouveaux moyens. Elle doit s'engager dans une stratégie de professionnalisation de ses agents à tous les niveaux d'organisation. Tout d'abord, en améliorant ses capacités d'accueil et de conseil, voire en développant une fonction "bilan de compétences et projet professionnel", en perfectionnant ses modes de gestion administratifs et financiers, en simplifiant l'accès à l'information de ses partenaires individuels ou collectifs. En deuxième lieu, il lui faut accélérer la formation de ses formateurs, de manière à ce que les capacités scientifiques s'appuient sur de réelles compétences pédagogiques et à créer des synergies nouvelles entre le monde des savoirs de haut niveau et l'activité humaine finalisée. La troisième condition de ce redéploiement passe par l'acquisition de compétences renforcées pour les équipes de direction, dans le domaine des relations publiques et des contacts avec l'environnement socio-économique. Cette ouverture, déjà engagée dans de nombreux lieux, favorise la mise en oeuvre de stratégies locales adaptées aux besoins des bassins d'emploi voisins et autorise la mise en place de formations évolutives et ciblées ne concernant que de petits effectifs.

Ces trois conditions impliquent que les présidences d'université renforcent le rôle des services communs de la formation continue, qu'elles ne les relèguent pas dans une simple fonction de gestion au service des UFR, qu'elles modifient leurs représentations quant à la qualité de l'activité en l'évaluant avec des outils adaptés et seuls capables de faire évoluer les mentalités et de modifier des *a priori* trop souvent négatifs. De plus, elles doivent préserver l'autonomie financière accordée à ces services pour que ces derniers puissent rester "compétitifs" sur un marché difficile. Il est aussi souhaitable que les conseils d'administration des établissements universitaires se dotent de commissions permanentes chargées de la formation continue, comme l'a fait l'université de Paris-Sud. Ces commissions auraient pour fonction de proposer des orientations de développement, d'organiser des confrontations, de susciter des projets, de conseiller les équipes présidentielles. Il s'agit donc de vivifier les liens entre formation initiale et continue tout en

respectant les spécificités des deux secteurs et en développant une dynamique de la complémentarité. A cette fin, il est urgent que le ministère de l'Education nationale conduise une politique incitative dans les années à venir et dote de moyens adéquats les universités pour qu'elles puissent s'engager dans des politiques innovantes dans ce domaine. La Délégation à la formation supérieure et à l'emploi³³⁰ confiée à Michel Blachère semble une première initiative dans ce sens.

Les centres de formation continue ont, de leur côté, à opérer des modifications substantielles de leurs pratiques. Ils ont à augmenter leur activité de relations publiques, leur politique de communication interne et externe. L'ingénierie de formation auto-centrée et auto-suffisante doit faire place à des procédures de construction de projet en concertation étroite avec les milieux professionnels, sans néanmoins sacrifier l'essentiel à l'utile, sans se soumettre à la seule logique marchande. L'ingénierie concertée apparaît aujourd'hui comme un excellent moyen de faire évoluer l'image de la formation universitaire, tant à l'intérieur du sérail en y associant les spécialistes, qu'à l'extérieur en y intégrant un souci d'opérationnalité porté par les professionnels. Une réflexion sur les activités à caractère commercial doit être mise en oeuvre afin de revisiter la culture "marketing" et de l'adapter aux spécificités et aux valeurs de l'Université. Il faut en effet, mieux faire connaître l'activité de FPC et ses produits tout en utilisant des modalités compatibles avec le milieu. Il nous semble, par ailleurs, qu'il serait nécessaire dans de nombreux cas de passer d'une stratégie de l'offre ancrée sur le connu et le maîtrisé à une stratégie de réponse, après analyse, à la demande sociale, quitte à s'entourer pour l'analyse de cette demande d'éléments exogènes en qualité d'experts. L'ouverture, on le constate, est l'une des clés du développement, elle est à concevoir dans un système de réciprocité où l'Université s'ouvre à l'entreprise et aux nécessités économiques mais aussi où l'entreprise s'ouvre aux exigences du savoir et à sa dimension critique.

Pour conclure, nous pensons qu'aujourd'hui la formation continue à l'Université détient deux cartes maîtresses qui favoriseront encore davantage son développement et renforceront à l'avenir son rôle. La première est liée à la loi de juillet 1992 qui prolonge le décret de 1985 sur la validation des acquis. Ce texte place les services de FPC au coeur d'une dynamique nouvelle facilitant l'accès d'adultes salariés à l'Université. L'application de ce texte entraînera une inévitable adaptation des cursus et la définition de parcours individualisés auxquels ces services se préparent déjà. La seconde est la résultante de la place particulière qu'occupent ces services communs. Ils se situent à la rencontre de deux logiques, d'où certaines difficultés de reconnaissance, d'une part la logique universitaire, d'autre part la logique de l'emploi et des qualifications. Cette situation leur confère une fonction d'interface entre deux univers qui tentent de mieux se re-connaître, un pont entre deux cultures et deux systèmes de communication. Cette médiation ne peut que renforcer le rôle de ces structures, en faire, non seulement le lieu où se nouent et se renforcent les contacts, mais aussi un espace où se débattent des projets prospectifs, où se tissent des liens de coopération égalitaire.

³³⁰ Cette mission n'existe plus aujourd'hui.

Interculturel et formation continue supérieure³³¹

Il s'agit ici encore d'une tentative visant à situer la formation continue dans son environnement, à mieux comprendre les tensions qui le traversent et à mieux appréhender la position institutionnelle du CEP qui de par sa situation particulière - son appartenance à l'Enseignement supérieur et du fait des relations qu'il entretient avec le monde économique - "se situe entre deux univers construits sur des pratiques et des systèmes de valeurs différents", à savoir l'Université et l'entreprise.

De ce fait, il se trouve dans une situation interculturelle tout à fait particulière qui illustrera parfaitement notre réflexion sur interculturel et formation.

Le CEP et l'interculturel

De nombreuses définitions de l'interculturel sont en débat dans la société contemporaine et de nombreuses lectures peuvent être faites de ce phénomène.

Ce concept ne semble pas toujours bien stabilisé, c'est pourquoi, avant d'évoquer la situation d'interculturalité du CEP, il nous paraît nécessaire de préciser quelque peu cette notion dans un contexte institutionnel défini.

Pour éclairer la situation particulière du CEP, nous reprendrons la définition que donnent E.-M. Lipiansky et J.-R. Ladmiral de l'interculturel. Pour eux, "le terme même implique l'idée d'inter-relations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes. Il faut moins le comprendre comme le contact entre deux objets indépendants (deux cultures en contact) qu'en tant qu'inter-action où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent"³³².

La notion d'interculturalité ne se comprend que dans une logique dynamique et systémique où l'échange d'informations est prétexte et cause des évolutions réciproques.

Ainsi le CEP s'inscrit bien dans un rapport d'échanges avec d'autres cultures, avec d'autres structures organisées et régies par des valeurs cohérentes, et il se construit pour une part dans ce contact, comme il participe aussi à la construction des organisations porteuses des cultures de contacts.

Il s'agit donc bien d'une logique de systèmes en inter-action et dans une certaine mesure inter-dépendants.

Avant de mettre à jour la double nature du CEP, rappelons succinctement les valeurs

³³¹

Ce texte a paru dans *l'Interculturel et la formation*, Nanterre, Publidix, 1994, pp. 71-78 et repris dans *Actualité de la formation permanente* n° 132, septembre-octobre 1994, pp. 25-27.

³³²

Ladmiral J.-R., Lipiansky E.-M., *la Communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989, p. 10.

qui caractérisent les deux lieux où le centre d'éducation permanente puise des éléments identitaires.

Soulignons dès à présent que ce qui rend la communication et les relations interculturelles difficiles, voire impossibles, ce sont des écarts entre les systèmes de valeurs, des appréciations divergentes, des explications et des points de vue étrangers sur le monde.

Nous repérerons dans le même temps quelles sont les grandes causes qui rendent les relations entre l'Université et l'entreprise souvent difficiles, même si elles ne sont plus, aujourd'hui, toujours conflictuelles.

L'histoire des institutions est sans doute la première cause d'une différence fondamentale. L'Université qui a des traditions millénaires est à bien des égards très conservatrice et elle ne comprend pas toujours aisément les impératifs de l'entreprise, dans le meilleur des cas née au XIX^e siècle et qui souvent est séduite par le moindre frémissement aux allures de modernité.

Le rapport au temps des deux institutions est sans commune mesure : l'une vit dans le temps de la recherche, de la vérification et de la réflexion ; l'autre dans le temps de l'action et de l'efficacité. L'une appartient à la culture de l'écrit et se légitime par cette dernière, l'autre à celle de la parole plus appropriée à l'immédiateté et à la décision. L'une agit dans et pour la construction du savoir théorique, souvent pour le savoir lui-même ; l'autre utilise le savoir pour agir et s'inscrit dans un pragmatisme du quotidien. L'une fait du regard critique une loi et une garantie scientifique ; l'autre le considère encore trop souvent comme une attitude déstabilisatrice, voire subversive. Les systèmes de pouvoir sont à l'image des structures qui les reconnaissent et creusent encore l'écart. En effet, l'entreprise légitime celui de l'action, l'Université celui de la pensée.

De plus ce qui, à notre avis, met le plus souvent les deux univers en tension, c'est le rapport qu'ils entretiennent à l'économie et à l'argent. L'entreprise en fait l'une de ses valeurs cardinales, l'une des bases de sa légitimité et de sa raison d'agir. L'Université les considère comme de "mauvais objets" qui souhaitent imposer à la recherche des limites et des orientations, des obligations de résultats et de délais...

Nous pourrions encore évoquer, comme obstacle interculturel entre l'Université et l'entreprise, l'inscription sur le marché et la concurrence pour l'une, sa place dans le service public d'éducation pour l'autre.

Mission de production et mission d'enseignement qui ne sont pas dépourvues de contradiction.

Afin de clore cette approche, non exhaustive, des différences culturelles entre les deux pôles de référence du CEP, évoquons la place et le statut différents de leurs utilisateurs.

Pour l'une, ils sont clients et fournisseurs, pour l'autre ils sont étudiants et usagers... Au-delà des mots se dissimulent, sous ces termes, des conceptions et des pratiques plus éloignées qu'il n'y paraît.

Néanmoins, le CEP, de par sa nature et sa fonction, occupe dans ce système une posture spécifique.

En effet, à bien l'observer, on constate qu'il entretient des relations, et sert du même coup d'inter-face, entre deux systèmes mi-clos : celui de l'entreprise d'une part et celui de l'Université d'autre part.

Il s'agit donc pour lui d'évoluer dans une double relation, entre deux cultures, et de se constituer une identité en intégrant des informations issues de ces deux systèmes.

Certes, l'appartenance et la dépendance du CEP ne sont pas totalement équilibrées entre ces deux pôles. Les liens avec l'université demeurent prépondérants mais nous le verrons, d'autres influences, d'autres pratiques sont issues d'autres lieux.

Il s'agit donc pour le centre d'éducation permanente de construire "une relation convenablement régulée"³³³ entre les deux pôles, tout en construisant une identité qui lui soit propre mais en conservant sa spécificité d'interface : rôle dans lequel il facilite les relations et sert de médiation entre les acteurs.

Pour ce faire, le CEP conserve une attitude d'ouverture permanente à l'égard des mondes de l'Université et des entreprises.

Sa place l'oblige en permanence à percevoir les évolutions de ces deux espaces, à comprendre leurs cultures et leurs valeurs, à tenir compte de leurs pratiques. Faute de cette vigilance de tous les instants, il perdrait contact avec l'un de ses repères identitaires et ne serait plus en mesure de jouer son rôle.

Le service commun de formation continue se doit donc d'accepter et d'entretenir des échanges positifs constants avec les deux pôles.

Au-delà, la posture interculturelle à l'échelle d'une organisation, comme dans sa dimension individuelle d'ailleurs, exige d'accepter l'autre comme différent et qu'il est possible de s'enrichir de et par ces différences.

Elle incite à ne pas se laisser entraîner dans une logique supériorité/infériorité mais au contraire à développer une logique d'échange et de réciprocité.

Pour fonctionner, toute structure interculturelle doit renoncer aux images et aux représentations non fondées. Le CEP, dans sa relation à ces deux environnements, y veille et tente de créer entre eux un espace de communication et de coopération privilégié.

Le CEP entre deux cultures

De par son fonctionnement, le CEP relève donc de l'interculturel. En effet, certaines de ses pratiques relèvent du monde de l'entreprise, d'autres, au contraire, l'ancrent résolument dans l'Université.

De nombreux éléments qui le caractérisent ont pour origine ou pour conséquence de renforcer les affinités et les proximités avec l'un ou l'autre de ses pôles d'attraction.

Quelques exemples pour illustrer cette situation particulière. Le centre d'éducation

³³³ Expression reprise de C. Camilleri dans son article : "la Communication dans la perspective interculturelle", in *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989.

permanente utilise un vocabulaire approprié avec chacun des deux pôles et entretient avec chacun d'eux un dispositif de communication spécifique : présence dans les conseils de l'Université et rapprochement avec les composantes (UFR) pour l'un, marketing, plaquette, mailing et journées portes ouvertes pour l'autre.

De même, la délivrance de diplômes, les exigences scientifiques et le niveau de ses enseignements inscrivent le CEP dans l'Université ; au contraire, son positionnement sur le marché de la formation, son autonomie et son obligation d'équilibre financier le rapprochent des pratiques d'une PME.

Cette double identité se retrouve aussi dans la dimension pédagogique, un attrait pour les enseignements magistraux pondérés, de formation active, des équipes mixtes constituées d'universitaires et de professionnels, une répartition des contenus entre la théorie et la pratique, mais en conservant toujours la dimension critique qui caractérise l'enseignement universitaire.

Dimension interculturelle à l'image de son public composé d'actifs issus de l'entreprise ou de l'ANPE, à mi-chemin entre les étudiants en quête de validations et de diplômes et les stagiaires en recherche de compétences professionnelles et de qualifications.

Double appartenance encore dans la structure de ses personnels, les uns relevant de la fonction publique, les autres sous contrat dont la gestion s'apparente à celle des entreprises et dont l'activité dépend des résultats économiques du centre.

Le CEP, acteur de l'interculturel

Au-delà de son appartenance et de ses fonctionnements relevant de deux univers, le CEP est aussi un acteur de l'interculturel, un lieu de rencontres, d'échanges et de coopération interculturelle entre l'université et l'entreprise.

Agir dans cette dimension implique d'organiser une médiation entre deux cultures afin de permettre une évolution des systèmes de représentations réciproques.

Sans sombrer dans la schizophrénie, mais en conservant une identité propre et stable, le CEP développe des activités d'interface qui favorisent les convergences et l'apparition d'intérêts communs entre l'Université et l'entreprise.

Trois exemples pour mieux appréhender cette réalité.

Les pratiques d'ingénierie de formation mises en oeuvre au CEP permettent cette rencontre et ces complémentarités.

En effet, avant de déterminer un nouveau produit de formation, d'en choisir l'architecture, d'en définir les objectifs et les contenus et d'en élaborer la maquette³³⁴, sont réunis, autour d'une même table, différents partenaires.

A ces réunions se retrouvent des représentants de l'entreprise, des organisations de salariés et des universitaires.

³³⁴ C'est à dessein que nous employons du vocabulaire comme "produit" et "maquette" qui est issu des deux univers.

Ils analysent les différentes propositions de formation faites par le centre d'éducation permanente, les acceptent ou non, en fonction du besoin et de l'usage social et du profil de sortie et des compétences des futurs stagiaires.

Ils déterminent collégialement les contenus, les durées, le niveau, les rythmes, etc.³³⁵, et ils y préfigurent la future équipe pédagogique mixte.

Dans ce cas, le CEP joue bien un rôle d'interface et un rôle de creuset entre deux réalités dont il tire, pour une part, sa substance.

La participation à un groupe de travail réunissant des universitaires et des membres des GARF³³⁶, autour des notions et des pratiques de validation des acquis et de reconnaissance des compétences produites par les situations de travail, va dans le même sens et participe largement à l'évolution des conceptions des acteurs.

De telles réunions, non seulement engagent un travail fructueux, mais permettent surtout, autour d'un objet concret et d'une préoccupation réciproque, une compréhension mutuelle et l'amorce d'une coopération intelligente entre ces deux univers.

Dernier exemple, interne au CEP, produit à la fois par une culture du service public et la réflexion et les procédures sur la qualité de formation dans les organismes privés.

Le centre, du fait de sa position particulière a engagé un travail interne d'analyse de ses pratiques, alimenté par ses environnements, dont l'objectif est d'améliorer la qualité de son activité, tant du point de vue de l'Université (rapprochement avec les UFR) que de celui de l'entreprise et des salariés (accueil, pédagogie et capacités produites)...

Double défi, double regard sur lui-même où se conjuguent et s'enrichissent des éléments culturels importés des deux pôles.

Conclusion

Si le CEP participe d'une double culture, celle de l'Université de par son attachement à la dimension critique et au service public, et celle de l'entreprise de par son inscription sur le marché, il ne renonce pas pour autant à construire une identité qui lui soit propre et reconnue.

Espace où se construit une "troisième" culture dont l'identité, faite apparemment d'éléments disparates et hétérogènes, est riche de potentiel et de dynamique de par sa dimension bi-culturelle.

Identité faite de réalités complexes et de contradictions qu'il s'agit de gérer mais qui confère à cette structure des possibilités d'adaptation et de réponses aux incitations extérieures nécessaires à son activité.

Certes, l'histoire du CEP est marquée par des phases qui tantôt le rapprochent d'un pôle, tantôt de l'autre. Double attirance, double système de contraintes dans lequel sa

³³⁵ La formation d'accompagnateur de bilan de compétences que le CEP se prépare à ouvrir a été conçue ainsi.

³³⁶ GARF : Groupement des animateurs et responsables de formation d'entreprise.

position de charnière le maintient et qui font de lui un espace privilégié de rencontres et de débats entre deux mondes aux fonctionnements, aux idéologies et aux valeurs propres.

La posture particulière du CEP, au-delà de la grande richesse qu'elle produit, constitue un avantage concurrentiel en ce qu'elle permet aux entreprises utilisatrices du CEP de collaborer avec une structure universitaire où s'associent le savoir critique et la production de compétences : structure de formation professionnelle, dégagée du seul intérêt mercantile mais inscrite dans le monde économique.

Néanmoins, le positionnement et les pratiques interculturels du centre d'éducation permanente de l'université Paris X ne se limitent pas à ses rapports avec l'entreprise et l'Université, même si ce sont ceux-là que nous avons soulignés aujourd'hui.

Il entretient des liens de façon plus diffuse, mais tout aussi riches d'apprentissages et d'échanges, avec d'autres secteurs ou d'autres cultures dans le cadre de son activité internationale en direction de responsables du développement en Afrique francophone ou dans le champ de l'économie sociale.

Ainsi pour le CEP, l'approche interculturelle se "définit moins comme un champ comparatif, où il s'agirait de mettre en regard deux objets, que comme un champ interactif où l'on interroge et où l'on développe, en construisant un système identitaire spécifique, les relations qui s'instaurent entre groupes culturellement identifiés"³³⁷.

La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur³³⁸

Ce travail est l'aboutissement d'une réflexion tant sur les textes réglementaires qui organisent la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur, que sur les enjeux que la mise en oeuvre ou non de ces derniers revêt pour la formation continue universitaire, les entreprises et les individus. Au-delà, il propose aux universitaires de s'engager dans un cheminement intellectuel permettant, à terme, à la communauté universitaire "d'accepter et de reconnaître que des situations sociales et professionnelles, totalement exogènes, sont productrices de savoirs".

Au-delà, ce chapitre montre en quoi la mise en oeuvre de la validation des acquis est une occasion heureuse de réconciliation de l'Université avec la société du travail et de la qualification sociale chère à Bertrand Schwartz.

En guise d'introduction à ce propos sur la validation et la reconnaissance des acquis,

³³⁷ D'après Ladmiraal, J.-R. et Lipiansky E.-M., op. cit., p. 10.

³³⁸ Ce travail a été publié in *L'Avenir de la formation professionnelle universitaire continue*, Paris, Païdeia, 1993, pp. 31-41 et, enrichi d'un cas, dans *Actualité de la formation permanente*, n° 141, mars-avril 1996, pp. 58-65.

nous rappellerons en quelques mots l'origine de ces pratiques. La première apparition officielle et aisément repérable d'une pratique de validation, en France, est la loi du 10 juillet 1934 qui "fixe les conditions de délivrance et d'usage du titre d'ingénieur diplômé"³³⁹ et qui permet, dans certaines conditions de validation, de décerner ce titre à des individus ayant durant cinq ans exercé cette fonction. En 1990, un jury national a reçu dans ce cadre 98 candidats sur 415 postulants. La seconde n'est pas née de la réflexion d'un pédagogue épris d'égalité éducative et sociale, mais paradoxalement à la suite d'un des plus grands cauchemars qu'ait déclenché et vécu l'humanité. En effet, c'est à la suite de la Seconde Guerre mondiale que "les collèges américains se sont mis à reconnaître, sous la forme de *credit units*, les savoirs et habiletés acquis par les soldats au cours de leur entraînement et de leur expérience militaire"³⁴⁰. Nous nous garderons bien de prononcer un quelconque avis sur la nature de ces savoirs, leurs conditions de production et de validation. La loi Debré de 1959 qui organise la promotion sociale et plus tard la création de l'examen spécial d'entrée à l'Université (ESEU)³⁴¹ en sont, comme le remarque N. Terrot, d'autres prémices.

Aujourd'hui, si cette pratique est encore trop rare et trop confidentielle dans l'enseignement supérieur, les deux textes que nous présentons constituent une avancée significative en la matière. Au cours de l'année 1990-1991, les validations en premier cycle ont représenté 0,68 % des inscrits, soit 4 283 validations, 2,15 % des inscrits en deuxième cycle, soit 7 750, et au total sur cinq ans 14 327³⁴² étudiants.

Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale et de la Culture, a fort bien défini, lors de la présentation de la loi de juillet 1992 aux parlementaires, la problématique de la validation et la reconnaissance des acquis. En effet, "l'école délivre un savoir, déclarait-il, ce savoir est sanctionné par un diplôme, ce diplôme donne un métier. Mais ce système comporte quelques lacunes. Je vous propose donc de reconnaître que les métiers peuvent également produire des savoirs qu'un diplôme peut sanctionner". Ce qui constituerait une "étape déterminante dans la démocratisation de notre enseignement secondaire et supérieur", ajoutait J.-P. Bret, alors rapporteur de la commission des Affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale³⁴³. Acte de justice qui permettrait de reconnaître que "80 % de ce que les adultes apprennent se passe en dehors des établissements scolaires"³⁴⁴.

³³⁹ Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, *Reconnaissance et Validation des acquis*, avril 1992, fiche n° 7.

³⁴⁰ Leclerc G., *Principes et Concepts clés de la reconnaissance des acquis extra-scolaires*, *Education permanente*, n° 84-85, 1986, p.7.

³⁴¹ Aujourd'hui DAEU (diplôme d'accès aux études universitaires).

³⁴² Rey F., *les Portes ouvertes de l'Université*, *Le Monde*, 5 novembre 1992.

³⁴³ Propos cités in *Info flash*, n° 363, 9 juillet 1992.

³⁴⁴ Résultat d'enquêtes menées aux USA, citées par G. Leclerc in op. cit., p. 10.

Il s'agit donc d'un enjeu éducatif majeur, tant d'un point de vue strictement humaniste : permettre l'accès de l'enseignement supérieur au plus grand nombre, que d'économie générale : augmenter et valider le niveau de connaissances et de compétences, voire de qualification, de l'ensemble de la population, afin de mieux résister à la pression internationale.

Dans un premier temps, nous allons définir les notions de validations et de reconnaissance, puis nous analyserons les deux textes qui organisent la validation des acquis dans l'enseignement supérieur, à savoir le décret du 23 août 1985 et la loi du 20 juillet 1992. Dans une troisième partie, nous essaierons de souligner et d'analyser les enjeux que ces textes représentent pour l'enseignement supérieur, la formation continue et la société dans son ensemble.

La reconnaissance et la validation des acquis

Nous commencerons par définir la validation des acquis en nous appuyant sur un certain nombre de textes. Après avoir tenté d'en dresser une typologie, nous essaierons de cerner la notion de reconnaissance et les systèmes d'acteurs impliqués dans l'une et l'autre.

Que faut-il entendre par validation ? La réflexion sur ce sujet reprend force dans les années 80 et concerne dans un premier temps les publics jeunes en difficultés d'insertion sociale et professionnelle. Une première définition est formulée, comme le rappelle J.-F. Bonami³⁴⁵ dans une circulaire du ministère du Travail du 21 juin 1985 dans laquelle la validation des acquis consiste à "délivrer un diplôme, vérifier les capacités du sujet, garantir une qualification liée à une classification". Ce texte porte la marque de son origine et renvoie, nous le verrons, à la problématique de la reconnaissance. Le guide de la validation du crédit-formation précise et restreint cette définition : "La validation des acquis est l'acte officiel qui consiste à certifier, au nom de l'autorité compétente, qu'un individu a fait la preuve, par des moyens déterminés à l'avance et non arbitraires, qu'il maîtrise les savoirs et savoir-faire correspondant à un diplôme ou à un titre homologué."³⁴⁶ Nous adopterons cette définition qui reporte la responsabilité de la validation sur le champ éducatif et permet, nous semble-t-il, de clarifier un débat souvent confus.

La typologie que nous proposerons sera des plus sommaires et reprend deux des trois catégories définies par N. Terrot, la troisième qu'il propose relevant, pour nous, de la reconnaissance³⁴⁷. Il définit la première comme formative, c'est un mode de validation qui renvoie à un niveau de connaissance, à un positionnement avant la poursuite ou la reprise d'un parcours de formation, ce serait celle contenue dans le décret de 1985. La seconde est définie comme diplômante car elle tient compte, dit-il, d'acquis antérieurs

³⁴⁵ Bonami J.-F., *Personnel*, n° 333, juin 1992, p. 31.

³⁴⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Crédit-formation, guide de la validation*, ADEP Editions, 1991, p. 78.

³⁴⁷ Terrot N., intervention au colloque de Lille, *Validation des acquis dans l'enseignement supérieur : une typologie, un contexte, Flash formation continue*, n° 363, 15 avril 1993, p. 9.

conduisant à la délivrance d'un diplôme après une validation partielle d'une partie de ces éléments ou de ces contenus, ce serait celle contenue dans la loi de 1992.

La notion de reconnaissance des acquis est d'une autre nature que celle de validation et ne relève pas de la responsabilité des mêmes acteurs. Phase ultime du processus, elle n'est pas située en amont, comme le suggère la circulaire de juin 1985, déjà citée³⁴⁸. L'amont est en fait une prise de conscience, une découverte ou une redécouverte, une connaissance première des acquis plutôt qu'une reconnaissance ; étape initiale d'une démarche accessible à tout candidat depuis le vote de la loi ouvrant droit au bilan de compétences. La reconnaissance telle que nous l'entendons est une "validation" qui échappe au champ éducatif et à ses acteurs. La reconnaissance est individuelle et sociale : individuelle, lorsque la personne, après validation, se reconnaît comme appartenant à une communauté ou à un groupe déterminé ; sociale, lorsqu'un groupe reconnaît comme sien un individu qui partage ses valeurs et ses attributs et qu'il peut faire un usage social de la qualité et des acquis reconnus. Ainsi définie, la reconnaissance sociale peut devenir professionnelle et se fondre dans une logique de qualifications et de classifications, la validation n'étant qu'une procédure facilitante et extérieure.

Il est donc logique de ce point de vue que les deux textes que nous allons présenter ne traitent que de la validation et non de la reconnaissance des acquis. Cette dernière n'appartient pas à l'enseignement supérieur, même s'il doit s'en préoccuper, mais aux acteurs sociaux eux-mêmes dans le jeu de leurs interrelations.

Le décret de 1985 et la loi de 1992

Ces textes sont de natures différentes, décret et loi, de par leur forme juridique mais aussi par leur contenu.

Tout d'abord le décret de 1985 fixe "les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur". Dans ce cadre, "peuvent donner lieu à validation (art. 5) :

· toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de formation publique ou privée, quels qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de sanction ;

· l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée, ou d'un stage ;

· les connaissances et les aptitudes acquises hors de tout système de formation".

³⁴⁸ Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, *Reconnaissance et Validation des acquis*, avril 1992, fiche n° 1.

Ce texte à l'évidence constitue déjà une avancée considérable dans la mesure où il induit que le savoir peut être acquis et produit en dehors de lieux spécialisés, en dehors de tout système d'éducation formelle ; que le savoir peut être le résultat de l'expérience et de l'activité.

Il affirme, par ailleurs, que ce savoir informel, expérientiel a une valeur et qu'il est possible de le faire valider et reconnaître par l'Université. Il confirme la portée académique de l'autodidaxie et l'existence d'une qualification sociale défendue par B. Schwartz.

Ce décret autorise la validation en vue soit "d'accéder directement à une formation dispensée par l'établissement, et conduisant à la délivrance d'un diplôme national ou d'un titre dont l'obtention est réglementée par l'Etat, soit de faire acte de candidature au concours d'entrée dans l'établissement" (art. 2).

Il s'agit d'une reconnaissance de niveau, de validation de la totalité d'un parcours, de la marque d'une étape à partir de laquelle réintégrer un cursus ou une formation universitaire à condition pour "les candidats non titulaires du baccalauréat ou d'un titre admis en dispense (d'avoir) interrompu leurs études initiales depuis au moins deux ans et (d'être) âgés de vingt ans au moins à la date prévue pour la reprise de leurs études" (art. 3).

"La procédure de validation permet d'apprécier les connaissances, les méthodes et les savoir-faire du candidat en fonction de la formation qu'il souhaite suivre" (art. 7). Le législateur n'a pas voulu, semble-t-il, davantage définir les procédures afin de respecter l'autonomie et la spécificité des établissements. Notons néanmoins que peuvent donner lieu à validation d'autres éléments que la seule connaissance.

La décision de validation appartient au président de l'université ou au directeur de l'établissement sur proposition d'une commission pédagogique. La décision motivée, accompagnée éventuellement de propositions ou de conseils, est transmise au candidat (art. 8). Ces précisions visent, sans doute, à humaniser le texte, mais aussi à inciter les commissions à dépasser la simple validation et à engager un travail d'orientation.

Par ailleurs, ce texte confirme la place des professionnels dans les jurys de validation et impose au moins la participation de l'un d'entre eux "pour l'accès aux formations où ils assurent au moins 30 % des enseignements" (art. 8), ce qui constitue une garantie de prise en compte "réaliste" des acquis de l'expérience.

Ensuite, la loi de juillet 1992 et ses textes complémentaires sont relatifs à la seule "validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes".

Elle permet à "toute personne qui a exercé pendant cinq ans une activité professionnelle (...) de demander la validation d'acquis professionnels qui pourront être pris en compte pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur" (art. 1).

Le législateur souligne dans le même article que "la validation d'acquis professionnels produits les mêmes effets que le succès à l'épreuve dont le candidat a été dispensé." Il s'agit donc d'une dispense de plein droit, d'une équivalence ayant validité absolue. Néanmoins, cette validation ne saurait dispenser un candidat de la totalité d'un parcours universitaire, la loi n'autorise la validation que d'une partie d'un diplôme et non de son

intégralité.

Le décret du 27 mars 1993 relatif à cette loi apporte quelques informations quant à la nature de l'activité professionnelle sur laquelle porte la validation. Il précise que cette activité peut être continue ou discontinue sur une durée de cinq ans et qu'elle doit être "en rapport avec l'objet de la demande" (art. 2). Cette précision favorable aux futurs candidats facilitera, à n'en point douter, l'application de la loi. Contrairement au décret de 1985, celui de 1993, toujours dans son article 2, ne prend pas en compte les stages pratiques en entreprise dans la validation de l'expérience professionnelle, ce qui nous amène à nous interroger sur leur fonction dans nos formations. Il s'agirait en quelque sorte d'acquiescer une première expérience sans que celle-ci ait une réelle valeur. Le contrat de travail serait-il une garantie quant à la qualité des savoirs acquis dans une situation de travail ?

Ce décret définit aussi la composition des jurys dont les membres "autres que les enseignants-chercheurs et les enseignants doivent exercer ou avoir exercé une ou des activités professionnelles dans les domaines concernés par les demandes de validation. Ils doivent, en outre, soit avoir le diplôme postulé par le candidat, soit exercer ou avoir exercé des responsabilités ou une activité correspondant au niveau de ce diplôme, soit avoir participé à l'enseignement conduisant à ce diplôme" (art. 5).

Cet article vise, non seulement à rassurer les milieux universitaires toujours soucieux de leurs prérogatives et de la qualité des formations qu'ils animent, mais aussi à garantir une validation de plein droit et "ayant les mêmes effets". De plus, par souci d'objectivité et de justice, il est prévu que "les membres du jury appartenant à l'entreprise, à l'établissement ou au service du candidat ne peuvent participer aux délibérations du jury le concernant" (art. 6).

L'arrêté du même jour, que nous n'analyserons pas ici, est relatif à la constitution des dossiers de demandes de validation.

La loi de juillet 1992 accentue, dans une certaine mesure, l'ouverture permise par le décret de 1985 puisqu'elle permet, non plus d'accéder à un niveau de validation, mais vise à l'obtention d'un diplôme et par validation à l'acquisition d'une partie de celui-ci.

Il est regrettable toutefois que - ne s'agit-il pas ici d'une frilosité du législateur voire d'un recul - soient exclus de son champ d'application les acquis issus des activités et des expériences non professionnelles comme le prévoyait le texte de 1985. Seul l'article 1 de l'arrêté les évoque, comme éléments marginaux, puisque les dossiers de candidature comprennent un curriculum vitae "pouvant inclure des activités extraprofessionnelles"³⁴⁹.

Quant à l'utilisation de cette loi, deux hypothèses sont à envisager. La première permet une application renforcée et étendue du décret de 1985, la seconde une application restrictive du droit à la validation des acquis. Il faut souligner que ces deux textes ne s'excluent nullement l'un l'autre, mais qu'au contraire ils se complètent et peuvent se cumuler.

Première hypothèse, dans le cadre d'une application restrictive du droit, un candidat pourrait se voir refuser un niveau de validation et reconnaître seulement une partie du

³⁴⁹ Souligné par nous.

diplôme d'accès à ce niveau.

Seconde hypothèse, un candidat, dans le cadre d'un cumul positif des textes, pourrait se voir reconnaître un niveau et valider une partie du titre recherché.

Les établissements d'enseignement supérieur sont autonomes et les jurys souverains, la pratique nous révélera laquelle de ces deux hypothèses est la plus courante. Pour nous, nous écrivons ici en notre propre nom, nous retiendrons l'hypothèse haute qui facilite l'ouverture de l'enseignement supérieur au plus grand nombre en tenant compte, le plus souvent possible, des acquisitions de toute nature et faites dans tous les champs d'expérience.

Soulignons qu'à ce jour, une grande incertitude plane sur la mise en oeuvre de cette loi. En effet, il nous faut attendre la circulaire³⁵⁰ d'application du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour connaître les orientations quant à l'application de ce texte.

Les enjeux

Après avoir présenté les textes qui organisent la validation des acquis dans l'enseignement supérieur, nous allons tenter de mieux cerner les enjeux et les difficultés que constitue leur mise en oeuvre, d'abord d'un point de vue général pour ne pas écrire sociétal, puis pour l'Université.

La validation des acquis apparaît comme une manifestation concrète et socialement organisée d'une des valeurs fondatrices du courant de l'éducation permanente, celle de la deuxième chance permettant à tout individu, à un moment de son parcours, l'accès à l'éducation et à la connaissance. Elle est un second souffle et une chance de relance de la promotion sociale. En effet, "la reconnaissance (et la validation) d'acquis expérientiels (sont) particulièrement pertinentes pour des personnes fragilisées par les dysfonctionnements de l'appareil éducatif"³⁵¹. Pour B. Liétard, artisan de la validation des acquis dans l'Hexagone, elle est un signe de l'évolution des valeurs de notre société. Pour G. Berger, elle est "un principe de justice sociale postulant qu'il est normal que les individus qui n'ont pas pu bénéficier, au cours de leur formation initiale, de validations officielles, puissent se voir reconnaître leurs compétences actuelles, quelles qu'en soient l'origine", même si c'est "l'évaluateur qui choisit ce qui l'intéresse"³⁵². La validation et la reconnaissance des acquis ont donc valeur d'indicateur social, elles sont un signal quant à l'évolution des mentalités et des représentations concernant le savoir et ses modes de production. Il s'agit donc bien de lire cette loi de 1992 dans le prolongement des propositions de Condorcet sur l'éducation durant toute la vie en la replaçant, toutefois,

³⁵⁰ Cette circulaire d'application a depuis été publiée. En 1997, la mise en oeuvre de la loi de 1992, quant à elle reste timide et/ou problématique dans de nombreuses universités.

³⁵¹ Chauvel E., *une Politique renouvelée de reconnaissance et de validation des acquis, Education permanente*, n° 109-110, déc. 91/mars 92.

³⁵² Cité par Liétard B., *la Reconnaissance des acquis professionnels, Flash formation continue*, n° 359, 15 fév. 1993, p. 8.

dans un contexte social où environ 70 % d'une classe d'âge atteint le niveau du baccalauréat. Pourcentage qui aura pour conséquence, à terme, une forte mobilisation des dispensateurs de formation continue supérieure, et en premier lieu, si on la conçoit certifiante et qualifiante, l'Université.

A ce jour, dans la sphère professionnelle, la reconnaissance, quelle que soit l'origine de la validation et comme le soulignent les juristes, est de la responsabilité de l'employeur qui est "seul juge" selon la formule consacrée, de la capacité d'un salarié à occuper (un emploi)³⁵³. Evolution en cours si l'on en croit les attendus en matière de reconnaissance de l'investissement-formation prévue dans le cadre de l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991. Soulignons qu'une mise en oeuvre volontariste de la validation des acquis permettrait sans doute, du fait de la diminution de la durée des parcours, une réduction sensible des coûts pédagogiques et salariaux dans la gestion du congé individuel de formation (CIF) et des plans de formation. Elle favoriserait, sans doute, la multiplication des formations diplômantes et qualifiantes entreprises dans l'enseignement supérieur. De plus, sans se leurrer sur la difficulté de l'exercice, la validation des acquis pourrait faciliter l'adaptation et la gestion prévisionnelle des compétences et des qualifications à produire, sans nuire pour autant à la promotion sociale.

Pour l'appareil éducatif et pour l'enseignement supérieur aussi, devant les flux toujours grandissant d'étudiants et d'"étudiants adultes" en particulier³⁵⁴, tous les auteurs considèrent que la mise en oeuvre de la validation des acquis favorisera des économies de parcours éducatifs substantielles, tant sur le plan financier que pédagogique puisque visant à "éviter de recommencer des enseignements déjà assimilés par telle ou telle personne, (et à) épargner des pertes de temps ou des efforts inutiles aux formateurs comme aux personnes en formation"³⁵⁵.

Plus précisément pour les universités, la validation des acquis, en dehors d'une évolution des mentalités toujours douloureuse, entraînera à n'en point douter, des modifications dans l'organisation et la conception des enseignements. Le groupe de travail "étudiants adultes", après réflexion, pense que la loi de 1992 entraînera une évolution des pratiques d'orientation, d'accueil et d'évaluation des étudiants pour que la validation puisse éventuellement se faire et qu'une inévitable gestion différenciée des parcours soit organisée dans le cadre d'une individualisation et/ou d'une modularisation des cursus.

Plus fondamentalement, cette loi devrait favoriser une recherche sur l'évaluation et les modes d'identification des savoirs. Comment déterminer précisément des équivalences entre compétences professionnelles et savoirs académiques, avec quelles

³⁵³ Guilloux P., Luttringer J.-M., *Validation et Reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles*, Délégation à la formation professionnelle, 1992, p. 31.

³⁵⁴ Voir la définition de cette notion élaborée par le groupe de travail "étudiants adultes" réuni à l'initiative de la DESUP, et reprise par N. Terrot in *Flash formation continue*, n° 363, 15 avr. 1993, p. 9. Ces "étudiants adultes" représenteraient 20 à 30 % du total des inscrits.

³⁵⁵ Perretti A. (de), *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991, p. 154.

procédures de bilan, quels outils et quels personnels ? Comment définir le niveau et la nature des connaissances et des savoirs acquis par l'expérience ? Ces derniers sont-ils toujours identifiables ? Faut-il construire des référentiels de formation en parallèle à des référentiels de métiers ? Quelles procédures de validation, crédibles et compatibles avec les exigences de l'Université, utiliser ? Comment prendre en considération les différents publics et les origines multiples de leur demande ? Comment répondre positivement à des besoins et des attentes si diversifiées ? Quelle capitalisation des acquis expérimentiels et universitaires proposer, sur quelle durée ? Quel système de pondération envisager entre des connaissances dont la nature et les conditions de production sont si différentes ? Comment repérer, ventiler dans les disciplines académiques, valider et faire reconnaître le **savoir pratique** toujours protéiforme et complexe et que G. Malglaive définit "comme un savoir peu ou pas formalisé (mobilisé dans l'activité). Parfois même non véritablement conscient pour ceux qui le mettent en oeuvre et que nous mettons en oeuvre dès que nous agissons"³⁵⁶. Immense champ d'investigation en de nombreux secteurs encore vierges, et pourtant, de la réponse à ces questions et de la mise au point d'outils performants dépendent la reconnaissance interne des validations accordées et la garantie de ne pas frapper de "fausse monnaie" académique³⁵⁷.

Cette loi entraîne, même si sa pratique est encore balbutiante, de nombreuses réflexions et prépare de fortes remises en cause dans les universités. Non seulement parce qu'elle exige, sans compromis ni compromission, une plus grande adaptation des formations supérieures continues à la demande sociale, mais aussi, afin de pouvoir y répondre, une meilleure connaissance des milieux professionnels. Connaissance et reconnaissance réciproques, de l'Université et de l'entreprise, qui permettront de mieux repérer les savoirs produits et mobilisés dans l'activité réelle. Enfin, pour peu que les équipes éducatives universitaires s'y intéressent, cette loi est une opportunité à saisir pour relancer de puissantes politiques de formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur.

En matière de reconnaissance externe, cela est particulièrement vrai pour les services communs de formation continue. Il devient essentiel d'associer, sans rien perdre de nos exigences, lors de l'ingénierie pédagogique et pour l'étude des dossiers de validation, des professionnels qui garantiront, pour une part, la solidité des acquis dus à l'expérience et l'accès ultérieur à la qualification visée. Car "la qualification professionnelle comme expression d'un état de connaissances et des aptitudes d'un individu, validé par une autorité légitime à un moment donné, n'a de valeur qu'instrumentale. En effet, l'épreuve de vérité viendra de la confrontation avec le marché du travail des titulaires de cette qualification acquise et validée selon de nouvelles modalités"³⁵⁸.

³⁵⁶ Malglaive G., Actes des journées de travail : *Validation des acquis professionnels*, Lille, 1993. Voir aussi du même auteur : *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

³⁵⁷ E xpression utilisée au colloque de Lille par M. Blachère, délégué à la formation professionnelle et à l'emploi.

³⁵⁸ Luttringer J.-M., *la Validation des acquis par les branches professionnelles, Flash formation continue*, n° 359, 15 fév. 1993, p. 13.

La validation des acquis et la loi de juillet 1992 recouvrent de nombreux enjeux tant pour les individus³⁵⁹ que pour le système éducatif et la société tout entière. Car si la loi offre aux individus la possibilité d'une reprise d'études qui prend en compte les savoirs produits dans et par leur expérience professionnelle et sociale, elle contribue aussi à l'élévation du niveau culturel général de la population, ce qui est non seulement un gage de "développement" mais aussi et surtout, malheureusement aux yeux de certains, un gage de productivité. Elle est par ailleurs un moyen de redéploiement et de rénovation de la formation permanente dans les universités, pour peu que celles-ci s'en emparent et qu'elles assument davantage encore cette mission qui est la leur depuis 1984. Elle est une opportunité à saisir pour déployer d'ambitieuses politiques de formation permanente dans les universités et une occasion de préparer l'Université du troisième millénaire.

La problématique de la validation et de la reconnaissance des acquis, nous espérons l'avoir démontré à travers l'étude de ces deux textes, concerne l'Université dans son ensemble et en particulier son activité de formation permanente et professionnelle. Elle est l'une des clés de ses évolutions et de son adaptation aux exigences d'un monde en pleine transformation. Pour réussir cette mutation, cela n'ira pas sans grincements de dents, l'Université et l'enseignement supérieur doivent accepter et reconnaître que des situations professionnelles et/ou sociales, totalement exogènes, sont productrices de savoirs. Accepter aussi de "valider" d'autres modalités d'apprentissage, d'autres modes de transmission des connaissances et de reconnaître d'autres lieux et d'autres acteurs dans le champ éducatif. Il leur faut, d'une certaine manière, faire le deuil d'une partie de leur identité et de leur héritage, voire de leur privilège, en renonçant à d'anciens monopoles.

Par ailleurs, cette évolution entraînera des modifications dans la conception même de l'architecture des cursus mais elle nécessite aussi, de la part des universitaires, non seulement un effort de construction d'outils adaptés, afin de conduire les validations d'acquis en veillant à la fois aux intérêts des individus et à ceux de l'Université, mais surtout une volonté forte et sans faille d'ouverture. Une telle démarche permettrait à l'Université de **reconnaître pour acquit** le niveau et la nature académique des apprentissages de tel ou tel candidat, en bref, de lui donner quitus de son parcours. Il disposerait alors de "façon définitive et sûre" de ses acquis, ceux-ci lui étant "reconnus sans contestation"³⁶⁰.

Au-delà, les individus salariés ou non ont tout à gagner à la mise en oeuvre de ces deux textes. Mais soyons réalistes, dans le jeu des pouvoirs et des intérêts sociaux d'aujourd'hui, "il serait illusoire, comme le rappelle cyniquement D. de Calan de l'UIMM (Union des industries métallurgiques et minières), que tous pourront en tirer une évolution ou un important changement professionnel. Ce n'est pas le diplôme qui fait l'emploi mais la qualification"³⁶¹ et le rapport de force.

³⁵⁹ En particulier, si l'on considère la part de plus en plus importante des ménages dans l'achat de formation, compte tenu de la réduction des aides publiques ou de celle des prises en charge des CIF, cf. *les Chiffres 1994 de la formation professionnelle*, *Info Flash*, n° 442, du 10 nov. au 10 déc. 1995.

³⁶⁰ Se reporter aux définitions d'acquit et d'acquis du dictionnaire Robert.

La réflexion des branches professionnelles dans le domaine de la validation par exemple, celle du secteur de la formation - dont la convention collective précise que les connaissances "peuvent être acquises par formation spécifique ou par expérience" - et la directive du Conseil des Communautés européennes du 21 décembre 1988 qui propose d'établir un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans³⁶² aideront sans doute l'enseignement supérieur à mieux accepter, donc à davantage utiliser, les textes et les procédures de validation des acquis.

Etude de cas

Diplôme universitaire de second cycle (DUSC) en gestion du personnel et des ressources humaines

Si la pratique de validation des acquis dans le cadre de la loi de juillet 1992 est encore confidentielle et "expérimentale" dans nombre d'universités, la mise en application du décret d'août 1985 y est assez largement pratiquée, en particulier au centre d'éducation permanente (CEP) de l'université Paris X. Cette étude de cas en est une illustration.

Le contexte

Validation des acquis professionnels en vue de permettre l'entrée dans la filière **gestion du personnel et des ressources humaines (GPRH)**. Il s'agit d'un diplôme d'université (sortie à bac+3), articulé à la licence d'Etat d'administration économique et sociale (AES) dans le cadre d'un accord conventionnel entre les deux composantes de Paris X.

Cette formation qualifiante et certifiante a une durée de 730 heures, plus des modules complémentaires (total possible de 1 200 heures) et un stage pratique en entreprise de 169 heures.

Les objectifs et le contenu

Cette filière est une formation généraliste qui vise à rendre les apprenants capables d'assumer la responsabilité et les tâches qui incombent à un(e) adjoint(e) au responsable des ressources humaines.

Elle est composée d'un ensemble de modules à la fois théoriques et pratiques touchant à l'économie, à l'organisation et à la flexibilité du travail, à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, à la communication interne, à l'ingénierie et au droit de la formation, au droit social, à la paie et à l'élaboration des statistiques légales...

L'équipe pédagogique est composée à parité d'universitaires et de professionnels.

³⁶¹ *Liaisons sociales*, n° 74, décembre 1992.

³⁶² Ministère du Travail, op. cit., fiche n° 17.

Les conditions d'accès et les modalités d'inscription

Public La formation GPRH, sanctionnée par un diplôme de niveau bac+3 est ouverte aux titulaires d'un DEUG ou diplôme équivalent et **aux personnes pouvant justifier d'acquis professionnels**. Elle vise des salariés ou des demandeurs d'emploi ayant une expérience en entreprise, notamment dans un service du personnel, et qui souhaitent une promotion ou la reconnaissance d'acquis par une formation diplômante.

Conditions d'accès DEUG ou diplôme équivalent (accès sur titre). Bac+1 et quatre années d'**expérience professionnelle, sociale ou culturelle**, cohérente avec le projet professionnel du candidat, ou 26 ans d'âge et six années **d'expérience professionnelle, sociale ou culturelle**, cohérente avec le projet professionnel du candidat. Il s'agit donc bien de la mise en oeuvre du décret de 1985.

Pour la licence d'AES, le candidat remplira les mêmes conditions et devra justifier d'un niveau général en économie, sociologie et droit suffisant, soumis à l'appréciation de la commission d'équivalence du département. Le travail complémentaire de licence pourra être échelonné sur un an (en parallèle au DUSC) ou sur deux ans. Une formule adaptée à chaque profil sera recherchée dans la mesure du possible.

Condition *sine qua non* : ne pas avoir subi d'échec au DEUG dans les trois années précédant l'inscription au DUSC.

Dossier d'inscription Eléments d'état civil. Statut professionnel actuel. Diplômes obtenus. Modalités d'inscription dans la filière (sur validation des acquis ou sur titre). Nature de l'inscription (plan de formation, CIF, AFR, autre...). Pièces à fournir (lettre de motivation, CV, certificats de travail, diplômes, etc.). Récapitulatif de l'expérience professionnelle (sous forme de grille à remplir). Demande d'équivalence.

Parcours professionnel de la candidate

Née en 1962, du niveau BTS de secrétariat, elle a occupé, depuis 1983, des fonctions d'assistante dans le service RH de deux entreprises importantes : un laboratoire pharmaceutique et un grand groupe industriel, longtemps nationalisé. Son expérience en gestion des ressources humaines apparaît réelle, riche et diversifiée (lieu et tâches). Elle a, par ailleurs, récemment suivi un stage de formation continue, dans un organisme privé, intitulé "assistante du cadre chargé de la formation".

Sa lettre de motivation, bien que courte, précise que le projet de formation se situe bien dans le cadre d'une recherche d'évolution professionnelle. Compte tenu de son passé professionnel, cette candidate semble avoir le profil type pour entrer dans cette formation en bénéficiant d'une reconnaissance d'acquis.

Modalités de recrutement

Le recrutement se fait sur entretien approfondi, après étude du dossier de candidature.

Une attention particulière est portée à l'étude du CV, de la lettre de motivation, de l'expérience professionnelle.

L'entretien est conduit par la responsable pédagogique de la filière, assistée par un étudiant, formé au recrutement, diplômé RH de l'année précédente.

Ne sont rencontrés que les candidats recevables d'un point de vue administratif (*cf.* conditions d'accès) et après une première sélection sur dossier.

Critères

.
Etude détaillée du CV et mise en valeur de l'expérience dans le secteur des ressources humaines mais pas nécessairement à des postes-clés.

.
Mise en relation de la lettre de motivation avec le profil du candidat et avec son projet professionnel.

.
Recherche d'une logique professionnelle (continuité, cohérence) ou de lignes de fracture (reconversion).

.
Hypothèses sur la nature et le niveau des connaissances professionnelles et académiques.

.
Réflexion sur le transfert des compétences professionnelles dans le champ de la formation.

L'entretien (minimum 30 minutes) a pour but de mettre en relation ces différents critères, de valider le projet professionnel et de mesurer sa faisabilité.

Il vise également à permettre la constitution d'un groupe d'apprenants cohérent, à mettre en place une dynamique de groupe favorable aux apprentissages et à la coopération.

Par certains aspects, cette procédure de recrutement s'apparente à celle proposée dans la loi de 1992, car pour cette filière, elle valorise l'expérience professionnelle antérieure dans les ressources humaines et la met en rapport étroit avec la nature du diplôme.

Pour cette candidate au profil type, l'entretien a permis de faire apparaître l'adéquation entre expérience/hypothèse d'acquis/transférabilité des compétences/motivation et projet. Quant à la personnalité de la candidate tout laisse à penser qu'elle lui permettra une bonne intégration dans le groupe et le cursus.

Conclusion

Même si un profil "type" et un cas écrit sont évidemment réducteurs, l'on voit ici quelles sont les procédures et surtout l'esprit de reconnaissance des acquis développé au CEP.

A ce jour, et en l'absence de règles juridiques et financières précises, il va de soi que compte tenu des coûts du recrutement et du travail de validation, il ne peut s'agir que de procédures légères articulées aux conditions de mise en oeuvre du décret de 1985 à l'université Paris X. La mise en oeuvre de la loi de 1992, au-delà de débats et d'ajustements dans l'établissement, requiert à n'en point douter une autre logistique, d'autres moyens financiers et d'autres compétences encore, pour une large part à produire.

Cette équivalence de niveau, largement prédictive mais qui se révèle à l'expérience relativement fiable, est actée par le président du jury après discussion avec le responsable pédagogique et scientifique de la filière.

A noter qu'au CEP, il n'existe pas une seule pratique de délivrance d'équivalence de niveau. En effet, celle-ci est de la responsabilité du coordinateur pédagogique de la filière. Ainsi, l'on peut trouver des pratiques très différentes selon les diplômes préparés et selon leurs exigences : tests pour les uns, tests et entretiens pour d'autres ou encore analyses de réalisations... mais dans tous les cas prise en compte des expériences professionnelles ou sociales et du projet en cours et à construire.

Conclusion de la deuxième partie

Les pages qui précèdent font état de l'évolution de notre pensée, de nos constats et de nos recherches sur la qualité en formation. Elles soulignent l'importance d'une interrogation permanente sur les usages sociaux qui sont faits de la formation et sur la fonction des "importations" méthodologiques proposées. Si elles soulignent la nécessité d'un questionnement permanent sur nos activités de formateur et sur leur qualité, elles tentent aussi de montrer les limites d'un outillage exogène fortement inducteur de valeurs et de pratiques dont il est toujours essentiel de questionner le sens.

Par ailleurs, cette deuxième partie a permis de repérer la place paradoxale qu'occupe la formation continue dans le système universitaire entre le "dehors" et le "dedans". Situation singulière, espace de médiation et d'interface sur lequel elle peut, si elle s'en persuade et s'en empare, fonder des espoirs de développement et de pérennisation.

Enfin, en nous intéressant à la validation et à la reconnaissance des acquis, nous nous sommes efforcé de remettre la formation permanente universitaire dans un système contemporain d'enjeux qui, bien maîtrisé, permettra aux acteurs de renouveler leur conception des savoirs, de leurs lieux de production et de relancer, dans ce cadre, la dynamique de l'éducation permanente.

TROISIEME PARTIE PEDAGOGIE, NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES, INGENIERIE ET CONTRADICTIONS A L'OUVRAGE

Dans cette troisième partie, il ne s'agit plus de comprendre ou de situer la formation permanente dans un environnement large - approche socio-économique/entreprise - ou plus restreint - système universitaire et qualité - mais de travailler et de conceptualiser sur les champs de la "pédagogie", de l'organisation et de l'ingénierie. Dans un premier temps, nous développerons notre conception de l'éducation des adultes et nous aborderons la question des nouvelles technologies éducatives dans la sphère de la formation continue. Dans un deuxième, nous interrogerons la notion d'effet-formation, d'abord dans le cadre d'un dispositif conduit dans les transports publics puis dans celui du tutorat. Enfin, nous tenterons, en nous référant à l'analyse des pratiques de formation, de cerner les limites et de repérer les dangers de certaines formes d'ingénierie en formation des adultes.

A chacune de ces étapes, nous constaterons qu'à l'échelle de la pédagogie, de l'individu, voire de l'ingénierie, les mêmes mouvements sont au travail. Certains tendent à la réparation et à la fusion, d'autres augmentent la tension et accentuent les risques de rupture et d'exclusion, d'autres enfin structurent et organisent les pratiques en formation d'adultes.

Ainsi, certaines formes pédagogiques, au-delà de favoriser des acquisitions, visent à réconcilier l'apprenant avec lui-même et ses modes d'apprentissage, à panser (penser) les anciennes blessures d'une scolarisation quelquefois douloureuse. Les nouvelles technologies éducatives quant à elles, si l'on veille à ce qu'elles ne soient pas la cause de nouvelles exclusions - celles liées à l'illettrisme technologique -, favoriseront l'adaptation de l'apprentissage à l'apprenant en respectant ses rythmes, ses temps, les formes de son intelligence...

Le tutorat et l'alternance oeuvrent aussi dans le sens de la réconciliation du travail et de l'éducation, en organisant des complémentarités et les modalités de reconnaissance mutuelle de lieux où des formes différentes de savoir se constituent. L'ingénierie enfin, dans cette logique de rupture-suture, peut apparaître comme la meilleure et la pire des choses car si elle peut être une source de cohésion et d'organisation, elle peut aussi devenir, par excès de rationalisation un prétexte de rejet.

Pédagogie des adultes ³⁶³

Ce travail, bien qu'il n'ait pas pour vocation de traiter toutes les questions relatives à l'éducation des adultes et à leurs apprentissages, est un texte de synthèse de lectures thématiques et le résultat de pratiques raisonnées dans ce domaine. Il est, d'une part, à un instant "t" l'état de notre pensée "pédagogique", d'autre part, une affirmation de valeurs et de principes qui guident notre activité professionnelle de formateur et de chercheur en éducation. En particulier lorsque nous soulignons qu'en formation, "ce sont les adultes eux-mêmes qui constituent la plus riche ressource de l'apprentissage", à condition de dépasser le stade de "l'aliénation pédagogique" fréquemment présente, mais aussi quand nous développons le concept "d'affinités pédagogiques" et de "système passionnel" nécessaires aux apprentissages. Au-delà, ce texte présente et marque les limites de quelques outils largement employés par les formateurs d'adultes. Affinités pédagogiques dont la recherche a, entre autres, pour objectif d'éviter la rupture entre l'apprenant et les situations d'apprentissage et de faire fonctionner l'alchimie des "affinités électives" et groupales. Il s'agit dans un même mouvement de rapprocher l'individu de la connaissance en réintroduisant du désir dans son rapport au savoir, d'inciter les formateurs-facilitateurs à interroger leurs pratiques et à se réconcilier avec eux-mêmes, de mieux vivre et réguler les contradictions-tensions de l'acte éducatif.

Ce chapitre consacré à l'éducation des adultes ne vise pas à un traitement exhaustif d'un si vaste sujet. Il se propose de donner aux acteurs de l'éducation des adultes le goût

363

Ce texte a été publié dans la version présentée ici dans la revue *Savoirs, Education, Formation*, n° 4,

octobre-décembre 1995, pp. 633-658, et dans une version abrégée dans le *Guide des méthodes et des outils en formation*

(dir. E. Marc et J. Garcia-Locquemeux) sous le titre : *les Principes et les Méthodes de la pédagogie des adultes ou*

andragogie, Paris, Retz, 1995, pp. 25-38.

de lire, de réfléchir et d'agir dans le champ de ce qu'on a coutume d'appeler la formation.

En effet, l'ensemble des questions que pose cette activité, les recherches anciennes ou contemporaines qu'elle a suscitées, les pratiques et les concepts qu'elle utilise sont trop nombreux pour pouvoir prétendre en brosser, en quelques pages, un tableau complet et satisfaisant. Néanmoins, ce texte n'est la simple réflexion d'un praticien assumant ses choix et ses contradictions, les références savantes qui l'émaillent l'attestent. Ainsi, il tentera de décrire et de fonder théoriquement une pédagogie qui semble, au regard de vingt années de pratique, tant auprès d'illettrés, de cadres supérieurs que de formateurs en formation, d'analyses croisées (sociologique, psychosociologique, idéologique, pédagogique...) et de nombreuses lectures, la plus appropriée aux apprenants adultes.

Après avoir réinterrogé le concept même de pédagogie des adultes, celui d'éducation permanente et la notion d'adultes en formation, nous essaierons de développer un propos sur un ensemble de "faire", illustré de quelques réflexions, s'inscrivant dans le courant des pédagogies dites actives où l'apprenant est partie prenante, voire acteur, de son parcours, de ses acquisitions et de ses apprentissages.

Dans un second temps, nous décrirons quelques outils et méthodes pédagogiques en accord avec notre propos et dont l'usage apparaît fructueux dans le cadre d'une formation impliquant des adultes apprenants.

Pédagogie ou andragogie ?

Débat déjà ancien mais toujours d'actualité lorsqu'on aborde un tel chapitre. Les termes en furent parfaitement posés, il y a quelque temps par G. Avanzini : "Qu'on songe à un paradoxe : nous ne disposons pas, actuellement, du concept qui désignerait adéquatement la réflexion sur l'éducation de l'adulte et les méthodes appropriées. Ne visant étymologiquement que les hommes, la notion "d'andragogie" est tout à fait erronée. C'est d'anthropologie qu'il faudrait parler mais malgré quelques utilisations, par exemple chez M. Labelle, c'est un néologisme encore peu courant. Face à ce constat, le même auteur propose aussi celui de "politagogie", pour souligner qu'il s'agit de l'éducation des citoyens mais, en définitive, il préfère s'en tenir tout simplement à l'expression "d'éducation des adultes"³⁶⁴. Nous serions tentés nous aussi d'aller dans le sens de M. Labelle afin de trouver un terme plus approprié à nos pratiques et ne nous privant pas de "l'autre moitié du ciel", tout en réaffirmant que c'est bien de l'éducation du citoyen qu'il s'agit. Afin de prolonger ce débat et pour aller dans ce sens, nous pourrions lui préférer le terme employé par Pierre-Joseph Proudhon³⁶⁵ dans sa correspondance, celui de "démopédie" ou éducation du peuple, même si pour le philosophe, le sens de cette démopédie dépasse très largement l'acte d'apprendre mais où, néanmoins, l'apprentissage du social vise bien à permettre aux apprenants à devenir auteurs et acteurs, individuels et collectifs, de leurs apprentissages.

³⁶⁴ Avanzini G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1992.

³⁶⁵ Proudhon P.-J., *Correspondance*, T. 4, A. Lacroix et Cie éditeurs, Paris 1875. Lettre à A.M. Charles Edmond, p. 196, Lettre à A.M. Madier-Montjau, p. 217.

Nous en resterons, cependant, nous aussi, au terme d'éducation permanente des adultes. Terme qui s'inscrit bien dans les préoccupations d'aujourd'hui comme il s'inscrivait déjà dans le débat lancé par l'encyclopédiste Condorcet pour lequel l'instruction ne doit pas "abandonner les individus au sortir de l'école" mais "embrasser tous les âges de la vie" car il n'y en a aucun où il ne soit "possible et utile d'apprendre"³⁶⁶. Bel optimisme dans l'humanité que tout formateur se doit de partager pour exercer son métier. Il est non seulement possible d'apprendre à tout âge, ce que semblent confirmer les travaux récents de la psychologie cognitive, mais "l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles"³⁶⁷. Voilà défini en termes clairs l'enjeu social dans lequel l'éducateur d'adulte, consciemment ou non, se trouve engagé. Il devrait donc renoncer à la pédagogie, à l'art de conduire les enfants, pour se concentrer sur "l'agogie"³⁶⁸, la guidance dans une relation renouvelée des adultes en apprentissage. Pour conclure sur ce point, si le terme de pédagogie des adultes résiste et perdure ne serait-ce pas, mais il s'agit sans nul doute d'un mauvais procès, la marque d'une résistance ou d'un refus des formateurs et/ou des institutions de considérer en adultes les apprenants de l'éducation permanente ? Refus idéologique, crainte de l'autonomie des uns ou de leur incapacité à se conduire, souhait des autres de conserver le rôle et le statut que confère encore pour quelque temps la transmission de savoir ?

Ce chapitre, en replaçant l'apprenant au centre de ses apprentissages, tentera de faire comprendre en quoi cette posture est plus favorable que toute autre aux acquisitions de toute nature. Il ne s'agit donc pas d'un simple déplacement symbolique de l'acte éducatif, mais il s'agit pour le formateur de redonner à l'apprenant le pouvoir sur lui-même, de lui réattribuer des capacités d'action propices à l'acquisition de connaissances, d'en faire le moteur et le centre de l'acte d'apprendre.

Autre question incontournable à l'orée d'un tel chapitre : qu'est-ce qu'un adulte en formation ? Nous ne rentrerons pas dans un tel débat dont nous ne sortirions sans doute pas avant longtemps. Ce débat nous paraît vain car la qualité d'adulte est le plus souvent attribuée au sujet par l'autre, rarement par le sujet lui-même affirmant son "adulthood" et du même coup en contradiction avec notre position qui rend l'adulte acteur, donc sujet, de son éducation. De plus la qualité d'adulte dépend très largement du système de référence de celui qui l'attribue. Ainsi, l'on est différemment adulte selon que l'autre soit officier d'état civil, magistrat, contrôleur des impôts, psychologue ou selon que l'on soit français ou bambara, sous contrat de travail ou lycéen. L'âge n'est pas un critère suffisant, puisqu'une simple mise sous tutelle peut vous priver, d'une certaine manière, de cette qualité. Nous considérerons donc que la formation des adultes commence là où se termine la formation initiale. Au premier contrat de travail pour les uns et à l'ouverture du droit à la formation qu'il offre dans le cadre du Livre IX du Code du travail, aux premières mesures

³⁶⁶ Condorcet, *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Assemblée législative, 20 et 21 avril 1792.

³⁶⁷ Ibidem.

³⁶⁸ Agogie du verbe grec "agein" : conduire, mener.

d'accompagnement par la formation des jeunes demandeurs d'emploi pour les autres et qu'ensuite, elle couvre "tous les âges de la vie", que l'on soit réputé actif ou non.

Partir de l'apprenant

Tout travail pédagogique³⁶⁹ implique de prendre en considération une double dimension chez les apprenants, qu'ils soient ou non adultes d'ailleurs : la logique du contenu et les multilogiques des apprenants eux-mêmes qui constitueront toujours un groupe hétérogène de par leurs niveaux scolaires, leurs histoires de vie, les compétences qu'ils mobilisent dans telle situation de travail ou dans telle situation sociale et de par les modes et les mécanismes d'apprentissage qu'ils utilisent. L'homogénéité des groupes en formation est un mythe réducteur qui nie la richesse et tous les potentiels collectifs car "dans de nombreuses formations, ce sont les adultes eux-mêmes qui constituent la plus riche ressource de l'apprentissage"³⁷⁰. Au contraire, l'hétérogénéité est une richesse, même si elle est un défi pour le formateur, un levier essentiel de toute pratique éducative. Il convient donc de s'intéresser à l'adulte en formation dans une perspective pluridimensionnelle, de tenir compte, tant de son appartenance à tel ou tel groupe social, à telle ou telle culture que de ses mécanismes intellectuels. Ce qui ne fait aucun doute, c'est que les pratiques pédagogiques doivent être, sinon spécifiques, du moins adaptées aux adultes³⁷¹ et qu'elles doivent, non seulement le solliciter, mais en faire l'acteur et le centre du processus. Une telle démarche rompt avec l'image du formateur comme maître du savoir et de sa transmission et engage à renoncer, sauf exception, à utiliser un "mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative"³⁷².

Il s'agit pour celui qui entreprend d'oeuvrer en éducation des adultes³⁷³ de tenter une approche contemporaine de ce que proposait Carl Rogers en affirmant que toute éducation doit être centrée sur la personne. Recentrage incontournable de la pratique car les travaux sur l'éducabilité cognitive font apparaître que chacun, selon ses rythmes et ses modalités et quel que soit son âge, demeure un sujet apprenant. En effet, "les principes d'éducabilité de l'appareil cognitif"³⁷⁴ (...) se trouvent ainsi affirmés par la possibilité :

³⁶⁹ Par facilité et afin d'éviter certaines répétitions, nous emploierons aussi les mots "pédagogique" et "pédagogie" sans que cela ne retire rien à notre critique.

³⁷⁰ Knowles M., *l'Apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, p. 72, Paris, Belin, 1991.

³⁷¹ L'échec des universités populaires est un exemple achevé et parlant de ce que l'utilisation d'une méthode inadaptée produit en milieu adulte : cf. Mercier L., *les Universités populaires 1899-1914*, Paris, Editions ouvrières, 1986.

³⁷² Voir Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.

³⁷³ Nous ne reviendrons pas sur la taille "idéale" du groupe et sur ses dynamiques largement décrites dans des ouvrages spécialisés.

³⁷⁴ Dans le texte original, les termes "principes d'éducabilité de l'appareil cognitif" sont soulignés.

- d'un "développement de "l'intelligence" qui se poursuivrait tout au long de la vie, donc d'une certaine plasticité des structures psychiques ; - d'un apprentissage des opérations de pensée ; - de ré-activation ou d'une actualisation des structures psychologiques existantes..."³⁷⁵.

Au-delà de ces possibilités individuelles permanentes qui légitiment de replacer l'apprenant au centre de l'acte d'apprendre, il est toujours bon de souligner que "nous ne pouvons enseigner directement à autrui ; nous ne pouvons que faciliter son apprentissage", et qu'"une personne n'assimile parfaitement que les choses qui lui paraissent nécessaires au maintien de son moi"³⁷⁶. L'apprentissage est un acte volontaire et l'on n'apprend rien à l'autre s'il ne se laisse apprendre. Constat déjà ancien mais pas toujours entendu, tant le mythe de la toute-puissance de l'enseignant perdure.

Compte tenu de ce que nous venons d'écrire, l'éducation des adultes requiert la mise en oeuvre de pédagogies différenciées, quelquefois même individualisées, afin d'organiser le maximum de situations possibles favorables aux apprentissages, sans se leurrer toutefois, comme le rappelle Ph. Meirieu, sur les limites de cette démultiplication, de cette individualisation. Il convient néanmoins de renoncer à toute tentative d'uniformisation des procédures, qui ne serait propice qu'à quelques-uns au détriment de tous les autres, et de tenter, en la transposant au monde de l'éducation, la formule célèbre : "de chacun selon ses moyens, à chacun selon ses besoins".

L'éducation des adultes se heurte souvent à la résistance des apprenants eux-mêmes, exprimant le refus de se retrouver en situation scolaire, d'échec ou de soumission au maître, éprouvant une image de soi dépréciée : autant de difficultés à lever avant d'entreprendre un quelconque travail éducatif. Face à de telles situations, redonner à l'individu sa dignité de sujet apprenant permet souvent de contourner de nombreux obstacles trop souvent analysés comme une incapacité à apprendre. Cette aliénation pédagogique s'exprime fréquemment par une demande de cours magistraux ou de mise en situation pédagogique reproduisant les conditions anciennes et "re-connues", quitte à nier ou occulter leurs effets négatifs et pervers. L'aliénation pédagogique constitue souvent un obstacle majeur qu'il faut contourner, à défaut de l'éliminer immédiatement, afin de convaincre les apprenants de rompre avec les processus plus traditionnels et de leur faire accepter "de prendre plus de responsabilité dans leur propre apprentissage"³⁷⁷.

Il s'agit par ailleurs, toujours dans cette optique, de partir de ce que les apprenants sont, de ce qu'ils ont acquis, tant du point de vue des connaissances que des compétences et des expériences. C'est sur ce substrat, nous semble-t-il, que tout travail de réactivation des processus cognitifs et d'acquisition ou de réorganisation de savoirs commence. Une telle démarche implique le sujet lui-même, lui permet de s'affirmer comme détenteur d'éléments de connaissances, renforce son intérêt quant au thème et lui permettra sans doute, à terme, un transfert de ses acquis dans de nouveaux contextes sociaux ou professionnels. De plus, une telle démarche, construite sur l'activité réelle et

³⁷⁵ Sorel M., *L'Éducabilité cognitive : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ?*, *Éducation permanente*, n° 88/89, juillet 1987, p. 15.

³⁷⁶ Knowles M., op. cit., p. 54.

³⁷⁷ Ibid., p. 191.

l'expérience des apprenants, désamorce la tentation de passivité ou les blocages de toute nature provoqués par des savoirs et des apports ressentis, à juste titre ou non, comme trop scolaires ou trop théoriques. Faire de l'apprenant adulte un acteur de ses propres apprentissages, c'est parier et s'appuyer sur son désir d'apprendre : point d'acquisition sans motivation. Il conviendra donc de repérer avec l'adulte, ou le groupe d'adultes, ce qu'il désire apprendre et comment, ce qui suscite chez lui la plus grande dynamique, le plus grand appétit de savoir³⁷⁸. Ainsi, nous formulons l'hypothèse que, pour que les savoirs perdurent et que l'apprenant adulte se les approprie, une fois les représentations réinterrogées, trois facteurs de réussite sont à mobiliser : partir de l'apprenant ; en faire l'acteur de sa propre démarche car "lorsqu'on apprend en entreprenant et en cherchant, l'acte d'apprendre quitte le mode procédural où il est vécu comme ennuyeux et inefficace pour devenir un *processus*³⁷⁹ de développement actif et effectif"³⁸⁰ ; s'arc-bouter sur son désir et sa motivation.

Les conditions de l'apprentissage

Comme le rappelle A. de Peretti³⁸¹, la compréhension générale des conditions d'apprentissage fut largement facilitée par les travaux conduits en sciences humaines depuis plusieurs décennies et en particulier par ceux de K. Lewin sur la dynamique des groupes et par ceux de J. Piaget et de C. Rogers. Nous ne reviendrons évidemment pas sur les oeuvres et les concepts développés par ces auteurs, ni sur la très riche et très importante littérature, plus contemporaine, consacrée à ce sujet, mais nous essaierons, en quelques pages, de repérer et de commenter quelques situations qui, selon notre expérience, facilitent, voire conditionnent l'acte d'apprendre.

La motivation, nous l'avons écrit, est un moteur puissant de l'apprentissage, l'utilité sociale et/ou professionnelle des savoirs à acquérir aussi. Mais une relation pédagogique, pour être réellement fructueuse, ne se construit pas dans la contrainte. En effet, le savoir ne se produit pas, ou mal, dans l'insécurité d'un pouvoir sommatif, mais dans la liberté et la "décision" individuelle. Les savoirs construits dans la contrainte et le déplaisir, le plus souvent notionnels, ont une durée de vie souvent extrêmement réduite ; pour s'en convaincre, il suffit de se retourner un instant sur son propre passé scolaire. De plus, un tel "savoir" nuit souvent aux apprentissages ultérieurs en créant soit un effet de philtre, soit en replongeant, à son insu, l'apprenant adulte dans des situations pédagogiques traumatisantes. Ces affirmations demanderaient à être davantage développées car elles sont fondamentales, mais l'espace de ce chapitre ne nous le permet pas³⁸². La confiance et la réciprocité apparaissent aussi comme des composantes essentielles d'une relation pédagogique favorable à l'acte d'apprendre, car apprendre c'est agir³⁸³. Confiance en soi

³⁷⁸ L'expérience menée par Paolo Freire au Brésil est une bonne illustration de ce propos.

³⁷⁹ Souligné dans le texte.

³⁸⁰ Aumont B., Mesnier P.-M., *l'Acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992, p. 134.

³⁸¹ Peretti A. (de), *Organiser des formations*, Hachette, Paris, 1991.

et en l'autre, qu'il soit formateur ou apprenant. Relation construite dans la réciprocité au sens où chacun reconnaît l'autre pour ce qu'il est dans sa richesse et ses insuffisances, en essayant de ne pas s'arrêter à ses premières représentations, ses premières impressions. L'éducation des adultes est en cela une bonne école de la tolérance et de l'ouverture à l'autre. Quant à la réciprocité, elle vise à donner à chacun un statut non dépendant, à faire que la parole soit un acte partagé, à accepter que le savoir soit potentiellement partagé par tous, et que chacun, quelque soit son passé et son statut, donne et reçoit, selon ses moyens, des éléments de connaissance propices à la réflexion ou à l'action.

Au-delà de ces conditions générales, voire de ces attitudes, nécessaires pour que s'instaure un climat favorable aux échanges et à l'émergence des savoirs, il est essentiel de "jouer le conflit socio-cognitif". Il s'agit de s'appuyer sur la dynamique du groupe et des petits groupes qui sont à la fois des espaces de production, d'appropriation, de mémorisation, sans doute de décontextualisation³⁸⁴ des savoirs théoriques et pratiques. Espace et temps propices à l'écoute et à la libre parole, ils sortent le sujet apprenant de son isolement car "on n'apprend pas tout seul (...). Les liens avec les pairs, les personnes-ressources, l'environnement social constituent un facteur primordial de conquête active du savoir"³⁸⁵ et en cela, "un travail de co-élaboration entre pairs est le gage même du dépassement"³⁸⁶.

"Dans les situations ordinaires, l'action à plusieurs, outre sa valeur immédiate, revêt aussi une valeur d'apprentissage pour l'avenir et contribue à la constitution de savoirs. Les interactions de travail (pédagogique³⁸⁷) supposent toutes, de la part de ceux qui y participent, des inférences, des constructions de significations, des confirmations ou réfutations pratiques venant réactiver et enrichir un savoir préalable et contribuer à l'action future"³⁸⁸.

Quelles que soient les vertus du travail collectif, il ne faut pas omettre de susciter, voire de provoquer dans des situations plurielles, un autre type de conflit, le conflit intra-cognitif où l'apprenant se retrouve face à lui-même et à ses apprentissages, face à

³⁸² Sur ce point, se reporter à l'oeuvre de C. Rogers, C. Freinet, A.S. Neil, aux divers mouvements pédagogiques, aux écrits de ou sur P. Robin ou S. Faure.

³⁸³ Cf. Aumont B., Mesnier P.-M., op. cit.

³⁸⁴ Sur les notions de contextualisation/décontextualisation/recontextualisation, se reporter aux propos de Ph. Meirieu in conférence *Apprendre à apprendre : illusion ou réalité ?* Association Apprendre, sciences de l'éducation, université Lyon II.

³⁸⁵ Ibid., p. 187.

³⁸⁶ Ibid., p. 192.

³⁸⁷ Ajouté par nous.

³⁸⁸ Borzeix A., Lacoste M. : *Apprentissage et Pratiques langagières : perspectives sociolinguistiques* in : collectif, *Savoir faire et pouvoir transmettre*, collection "Ethnologie de la France", Paris, Ed. de la MSH, 1991, cahier n°6.

ses réussites et à ses difficultés. Se retrouver seul afin de s'interroger sur ce qui a été appris et sur ce que cet apprentissage a mobilisé comme mécanismes. Se retrouver en soi afin d'engager la réflexion et de tenter de mettre à jour les processus individuels de l'apprendre à apprendre³⁸⁹. La conjugaison des dynamiques inter et intra groupales avec les dynamiques individuelles apparaît aujourd'hui comme le garant d'une plus grande - nous employons à dessein un terme quelque peu provocateur - productivité pédagogique. Double dynamique permettant à chacun de progresser seul et avec les autres, pour et par les autres.

Selon nous, l'apprentissage adulte implique cette "mise en condition" pour que le travail pédagogique, toujours difficile et douloureux - l'emploi du mot travail dont on connaît l'étymologie est sans doute, à cet égard, révélateur -, s'engage. Au demeurant, l'absence de contrainte, tant décriée pour des raisons autres que pédagogiques, et la liberté pour apprendre nous apparaissent comme des conditions *sine qua non* de tout apprentissage. Sans elle, ne devrions-nous pas plutôt parler d'adaptation, terme employé couramment en formation continue, voire de dressage ? Sans verser dans l'idéalisme pédagogique, les adultes étant ce qu'ils sont, les voies et les voix³⁹⁰ de "la non-directivité ouvrent les portes d'un monde harmonieux où l'individu va pouvoir développer librement ses potentialités" et où il découvrira "en lui un puissant instinct social qui l'amènera sans contrainte à accepter les autres et à s'associer à eux"³⁹¹.

Pour désigner ce climat, favorable aux associés dans et pour l'acte d'apprendre, nous reprendrions bien, quitte à faire quelque peu évoluer le concept, le terme d'"ambiance révélatrice" issu de la pédagogie Montessori. Il nous semble que cette ambiance dépasse le cadre du simple climat intellectuel et relationnel mais qu'il englobe aussi les conditions matérielles qui entourent les apprentissages. Ainsi, les effets du milieu sur l'apprenant, voire sur le formateur, sont trop souvent négligés. Les espaces, les lieux et l'architecture ne sont pas suffisamment pris en compte comme conditions de l'épanouissement pédagogique, de même en ce qui concerne les volumes-classes, l'organisation de l'espace, leurs couleurs et leur qualité sonore³⁹²... L'activité éducative ne nécessite pas un environnement luxueux mais elle requiert un confort, trop souvent refusé aux apprenants. L'espace participe de l'acte d'apprendre ou pour le moins le facilite. La vétusté et l'inconfort de nombreux espaces d'acquisition de connaissances devraient inspirer les réformateurs des institutions éducatives et les inciter à inventer et à mettre en place, à l'instar d'autres lieux de production, des CHSA³⁹³, Commissions d'hygiène, de sécurité et d'apprentissage.

³⁸⁹ A ce propos, se reporter aux discours et aux travaux sur la métacognition.

³⁹⁰ Allusion au titre d'un ouvrage de Beillerot J. : *Voies et Voix de la formation*, Paris, Editions universitaires, 1988.

³⁹¹ Ferry G., *les Equivoques de la non-directivité*, les Amis de Sèvres, n° 1, 1970.

³⁹² Sur ce point, voir les travaux de Lozanov, même si les principes d'actions proposés par le pédagogue bulgare sont souvent aux antipodes de ceux préconisés ici.

³⁹³ Allusion au comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail présent dans les entreprises (CHS-CT).

Rôle, statut, fonction du formateur

Sans souhaiter relancer une querelle terminologique déjà ancienne, il nous faut nous arrêter, une fois encore, un cours instant sur le terme le plus usité, en éducation des adultes, pour désigner un acteur trop souvent considéré comme central, celui de formateur. En effet, ce terme de formateur - celui qui donne forme - a fait l'objet de nombreuses critiques en particulier parce qu'il confère à son porteur une "toute-puissance"³⁹⁴ sans doute contradictoire avec le propos développé ici. Cette dénomination, au delà des jeux linguistiques révélateurs qu'elle provoque : déformateur, transformateur, réformateur, ne traduit ni le rôle, ni l'activité conduite par ceux qui oeuvrent dans ce domaine. Si nous devons choisir un terme dans le champ sémantique de la forme, nous lui préférierions celui d'informateur proposé par Henri Laborit³⁹⁵ qui considère que l'éducateur d'adultes, pour peu que ce terme ait du sens, doit avant tout permettre aux apprenants de rentrer en contact avec l'information, tout d'abord pour comprendre, puis pour pouvoir agir sur ses environnements. En ce sens le rôle de l'(in)formateur n'est plus de transmettre du savoir académique mais de proposer des possibles, d'organiser des scénarios d'apprentissage toujours renouvelés. Son activité ne consiste "plus à transmettre un contenu, mais à gérer un processus (...), fonction pour laquelle il faut établir des relations, évaluer les besoins, faire en sorte que les étudiants s'investissent dans l'organisation, rapprocher les étudiants et les ressources de l'apprentissage et encourager l'esprit d'initiative"³⁹⁶.

L'éducation des adultes impose donc à qui souhaite y agir, de réinterroger les rapports intimes qu'il entretient avec le savoir et le pouvoir, ainsi que la liaison savoir/pouvoir d'autant que, dans notre hypothèse, la soumission et l'inégalité sont souvent des freins aux apprentissages et à la prise d'autonomie dans l'acte d'apprendre. L'informateur abandonne sa défroque de clerc autoritaire au profit d'une activité de médiation sur laquelle nous reviendrons. S'il n'est plus le "maître des savoirs", il est encore un vecteur et un moyen d'accès à l'autonomie, ce qui confère à son activité une valeur et une charge symbolique et pratique importante. D'où l'importance d'une perpétuelle réflexion sur soi afin de déjouer les phénomènes et le souhait classiques de dépendance de disciples zélés, afin de déceler les probables identifications et les possibles transferts qui facilitent dans un premier temps les acquisitions mais qui, à terme, deviennent des obstacles, par omission de la dimension critique, à l'accès non guidé aux savoirs, à leur appropriation, à leur dépassement et à leur production.

Pour exercer son art, le pédagogue doit reconnaître et accepter l'autre tel qu'il est, c'est-à-dire tel qu'il s'est construit dans un environnement producteur d'identités. Il doit aussi, tout en conservant son bel optimisme quant aux possibilités d'évolution des

³⁹⁴ A ce sujet, se reporter en particulier aux écrits de Enriquez E.

³⁹⁵ Terme proposé par H. Laborit dans un diaporama sur la formation des formateurs, ou plutôt des informateurs, financé par le FAS et réalisé par Th. Benoit.

³⁹⁶ Knowles M., op. cit., p. 192.

individus, admettre que l'adulte en formation est cultivé, voire quelquefois expert, dans un domaine qu'il souhaite traiter. Il doit accepter les remises en cause, les "atteintes à son statut", entendre les critiques souvent pertinentes de sa gestion pédagogique, de ses manières d'être ou de conduire l'activité, faire état de ses ignorances et de ses insuffisances... Le métier d'éducateur est d'une grande exigence pour celui qui souhaite l'exercer pleinement puisqu'il s'agit, non seulement d'accepter d'apprendre de "ses" stagiaires, mais aussi de se repositionner et de s'interroger en permanence, afin d'éviter les pièges de la reproduction. Par ailleurs, cette activité exige de celui qui s'y consacre une curiosité insatiable, une quête permanente d'informations nouvelles et de connaissance des autres, du monde et de sa discipline. Plus le formateur sera savant et plus ses savoirs interdisciplinaires seront grands, plus sa veille pédagogique sera affinée et plus il sera en mesure de repérer et de multiplier les situations d'apprentissage.

"L'agogie" est, à notre sens, très liée à la personnalité du formateur, elle est un révélateur de son itinéraire, de sa psychologie, de ses idéologies... Il s'agit de mettre à jour ce qui y est investi. Mais au demeurant, elle reste un choix, conscient ou non, une manière d'être et de penser le monde. "L'agogie" doit entretenir un rapport affinitaire avec son opérateur, c'est sans doute une condition supplémentaire de son efficacité. Il convient donc, de ne pas forcer sa "nature" pédagogique mais de l'éduquer. Si cette éducation s'avère impossible, ou trop en contradiction avec son propre système de valeurs, l'abandon et la fuite sont de très honorables portes de sortie. Affaire d'affinités aussi entre le formateur et le groupe, car il n'est pas sûr, ni même souhaitable, que tout formateur puisse convenir à tout groupe et inversement. Phénomène rarement admis, le plus souvent vécu et considéré comme un signe d'incompétence car les institutions exigent, pour des raisons économiques ou d'image, des capacités d'adaptation sans limites. Autant il est admis de se reconnaître incompétent sur un contenu, autant il est indécent de se déclarer hors affinités pédagogiques, qui sont pourtant garantes du climat et d'une part non négligeable des apprentissages. Pour utiliser une métaphore alchimique, il y a des alliances et des alliages impossibles et il serait vain de s'y essayer. Il y a des greffes pédagogiques improbables, des systèmes passionnels³⁹⁷ non compatibles et il est sans doute essentiel de pouvoir les reconnaître pour y renoncer sans pour autant vivre dans l'opprobre.

L'éducateur d'adultes n'est pas responsable de tout ce qui se produit, il n'est, dans le meilleur des cas, qu'un fédérateur d'énergies, de situations. L'environnement immédiat et lointain, les phénomènes de groupe, la personnalité de chacun, l'intérêt pour le thème, les outils et méthodes utilisés... sont autant d'éléments à prendre en compte dans toute dynamique d'apprentissage et incitent à une nécessaire humilité et à une légitime réserve, tant devant les réussites que face aux échecs. Quelles que soient les contraintes du rôle, le formateur utilise une double dynamique, celle du groupe et des individus. Toute pédagogie implique de créer cette synergie, mais doit aussi favoriser l'acte d'apprendre qui est une mise en relation, une mise en information avec l'objet à connaître. Cette mise en relation "s'opère selon une action menée librement (par l'apprenant) : à l'aide de moyens et/ou de personnes qui exercent une fonction de médiation auprès du sujet ou un fonction d'organisation de l'objet"³⁹⁸. C'est dans cette double fonction de médiation que

³⁹⁷ Allusion à l'oeuvre de Charles Fourier et aux douze passions qui gouvernent les affinités.

l'activité de formateur prend du sens. Médiation volontairement produite, plutôt que laissée au hasard ; rencontre opportunément provoquée entre un individu et un geste, un concept, une procédure. Tout l'art, souvent fruit de l'expérience, consiste à se saisir d'un environnement, d'un climat et de contenus et de les transformer en situations d'apprentissage. En milieu adulte, mais pourquoi en serait-il autrement ailleurs, l'(in)formateur devient une personne-ressource privilégiée, car à proximité, un conseiller, un médiateur et un facilitateur. Il est un sourcier des intelligences qu'il peut aider à localiser et à faire surgir mais dont le captage, la captation, revient aux apprenants eux-mêmes. Il est un faiseur de situations propices aux apprentissages plus qu'un diseur de savoir. Il crée ou aide à créer, facilite la rencontre d'un individu ou d'un groupe avec un espace, un temps et une organisation où l'acte d'apprendre devient possible. Il est donc un gestionnaire de moyens pédagogiques, mais il ne s'agit pas de gérer ces ressources en simple comptable, car il lui faudra du talent afin de permettre à l'organisation qu'il orchestre de rester cohérente avec les objectifs visés. L'organisation doit demeurer souple, à l'écoute des environnements et toujours maintenir ses capacités d'adaptation et d'innovation. L'éducation des adultes résiste mal aux rigidités et aux certitudes absolues.

Dans ce rôle de facilitateur où "il s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage (...), il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse utilisable par le groupe (...). Il est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne (...). Il s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites"³⁹⁹. Le rôle du formateur/facilitateur est multiple, jusqu'à être lui-même en situation d'apprendre, mais son action ne s'arrête pas là et "l'élément crucial pour y parvenir est d'établir une relation personnelle entre l'enseignant et l'apprenant, relation qui dépend elle-même de trois qualités que doit posséder l'enseignant : il doit être naturel et authentique, attentionné, sans être possessif, élogieux, confiant et respectueux, et compréhensif et ouvert, sensible et toujours à l'écoute"⁴⁰⁰. Rôle multidimensionnel qui fonctionne dans un univers complexe, telle est, à notre sens, la situation professionnelle du formateur. Il est peu probable que toutes ces composantes de l'acte pédagogique soient toujours pleinement maîtrisées mais c'est dans le sens de la recherche de cette maîtrise qu'il faut oeuvrer.

Méthodes et critiques de la méthode

La plupart des auteurs qui s'intéressent à l'éducation des adultes, critiquent les méthodes pédagogiques où l'apprenant est réputé passif, le cours magistral occupant le centre de cette critique, et préconisent l'utilisation de méthodes dites actives dont quelques-unes sont rapidement présentées à la fin de ce chapitre.

³⁹⁸ Aumont B., Mesnier P.-M., op. cit., p. 37.

³⁹⁹ Rogers C., *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971, p. 162. La liste des principes d'action du facilitateur est tronquée, il ne s'agit ici que des principes 4, 5, 7 et 10.

⁴⁰⁰ Knowles M., op. cit., p. 88. Chacun de ces termes renvoie à des concepts empruntés à C. Rogers.

Néanmoins, en formation d'adultes, il ne saurait être question face à "cette profusion de méthodologies, (...) d'envisager l'orthodoxie d'une méthode unique qui serait imposée"⁴⁰¹ à tous les formateurs. La méthode et l'outil sont surtout une affaire de circonstances, une aptitude à saisir des opportunités pédagogiques et restent du libre choix des apprenants et du facilitateur. Jamais une telle menace d'orthodoxie n'a plané sur la formation des adultes où le choix de la méthode est à l'initiative des acteurs. Le danger serait plutôt d'une autre nature : la sensibilité du milieu aux effets de mode et la croyance en une méthode miracle qui faciliterait les apprentissages de tous les publics. Heureusement, les modes et les méthodes passent et enrichissent l'outillage dont le formateur dispose au grand dam des tenants du tout EAO ou du tout PEI et autres ARL⁴⁰². Il convient donc de ne pas céder aux illusions pédagogiques et de ne pas se laisser asservir par un outillage, des supports ou des aides pédagogiques trop sophistiqués que constituent certaines méthodes. Les outils et les méthodes sont eux aussi des facilitateurs et des médiateurs et ils ne sauraient devenir à leur tour des entraves à l'action.

Si l'on accepte le principe que "le formateur ou l'enseignant n'apprend pas aux élèves quoi que ce soit, (... qu'il ne peut que favoriser des démarches d'apprentissages en proposant des contenus et des méthodes"⁴⁰³, le problème de la méthode se pose et la critique des méthodes passives et autoritaires est fondée. En règle générale, et sauf exception pédagogique de circonstance, il est convenu d'éviter d'avoir recours aux méthodes démonstratives (centrées sur l'acquisition de savoir-faire par imitation) ou expositives (centrées sur la transmission souvent univoque d'information et sur des applications), d'éviter les pédagogies normatives qui souvent vont à l'encontre de l'autonomie recherchée de l'apprenant. Cette critique de la méthode dogmatique ou expositive où "le maître (le formateur) est détenteur d'une vérité et il l'affirme : il indique ce que l'élève doit faire, doit penser, doit sentir ; il est le dépositaire du modèle à ces trois niveaux (...). L'élève est là pour assimiler, ingurgiter ce qui lui est affirmé"⁴⁰⁴, ou encore pour reprendre l'expression de G. Palmade qui "consiste à développer oralement une question sans faire intervenir les élèves"⁴⁰⁵ nécessite quelques nuances. Nous pensons, en effet, que le monologue pédagogique peut quelquefois permettre des gains de temps et des raccourcis, des accélérations dans la prise d'information et l'acquisition des connaissances, que l'activité ultérieure viendra consolider. L'outil n'est donc pas à employer seul mais à dose homéopathique, toujours articulé à d'autres pratiques et à certaines conditions. G. Malglaive, même s'il souligne les difficultés du genre, a fort bien décrit les conditions d'exercice du cours magistral. Le formateur, pour l'utiliser, doit

⁴⁰¹ Peretti A. (de), *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991, p. 41. L'auteur rappelle qu'en 1985, l'Education nationale a reconnu à chaque enseignant "le droit, en responsabilité, d'élaborer une pédagogie propre".

⁴⁰² Ce qui par ailleurs ne retire rien à l'intérêt et à la qualité de ces outils et méthodes.

⁴⁰³ Aumont B., Mesnier P.-M., op. cit., p. 36.

⁴⁰⁴ Goguelin P., *la Formation animation, une vocation*, Paris, ESF, 1991, p. 96.

⁴⁰⁵ Palmade G., *les Méthodes en pédagogie*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 1976, p. 59.

réaliser un réel travail de "décentration" et de "pédagogisation" du savoir à transmettre sinon, reprenant un propos de G. Politzer, G. Malglaive souligne que "les sujets en situation didactique d'énonciateur manifestent ce qu'on pourrait appeler un égocentrisme spécifique à la relation didactique, caractérisé par une incapacité à envisager le point de vue du destinataire et par un défaut de contrôle du discours"⁴⁰⁶. L'apport didactique est, néanmoins, un outil comme un autre pour peu que l'on évite l'aveuglement et l'ivresse pédagogiques qu'il produit du fait d'une trop grande centration de l'énonciateur sur lui-même, ses modes de communication, ses représentations et ses savoirs constitués... Car si l'on cède à l'ivresse, il faut alors savoir que le discours magistral n'est qu'un beau discours et non plus un discours pédagogique : "la cérémonie, le spectacle se donnant comme la parole achevée et nécessaire"⁴⁰⁷. Dernière remarque critique quant à l'usage non maîtrisé de cette méthode expositive, elle ne stimule pas le travail intra-cognitif essentiel à l'acte d'apprendre et elle ne favorise pas le "travail de co-élaboration entre pairs (qui) est le gage même du dépassement. Si l'apprenant sort de la situation conflictuelle en acceptant par complaisance la réponse de l'enseignant, il évite ainsi le travail cognitif à propos de la tâche qui était l'objet même de son apprentissage. Il semble fort peu probable qu'il puisse alors acquérir une connaissance"⁴⁰⁸.

L'acquisition du savoir est le fruit d'un cumul, le résultat d'un long processus de superpositions et de connections entre différentes strates de connaissances, souvent mais pas exclusivement toutefois, gouvernées et tournées vers l'action. Il est donc légitime que le savoir, objet finalisé dans et pour l'action, s'acquière plus facilement dans et par l'action. D'où l'importance, ces dernières années, du recentrage des activités autour de la notion de projet. Car non seulement, il s'agit d'apprendre en agissant, mais aussi et surtout dans le cadre d'une action à forte signification pour l'apprenant, gage de mobilisation de cet autre moteur de l'apprentissage qu'est la motivation. Il s'agit donc pour le facilitateur de donner à agir ou de provoquer à l'action, afin d'éviter les projets-poubelle - comme l'enseignement technique a su renoncer aux pièces-poubelle - c'est-à-dire sans usage social ou ne s'inscrivant pas dans une action ou un projet réel, individuel ou collectif, des apprenants. Ainsi le formateur est un catalyseur, un déclencheur d'actes où viendront s'ancrer des savoirs nouveaux sur des savoirs passés. En conséquence, "ceux dont le métier est de former les autres ont à gérer des processus très complexes, qui comportent une grande variété d'aspects, à des échelles de temps différentes. Il leur faut avoir, en effet, une représentation aussi claire que possible des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée, de leur fonction, de leur organisation, des compétences progressivement développées par les apprenants au cours de l'apprentissage, des différentes mises en scène à organiser, des continuités et des ruptures à aménager"⁴⁰⁹.

⁴⁰⁶ Malglaive G., *Défense et Illustration du cours magistral*, *Education permanente*, n° 39/40, octobre 1977, p. 115.

⁴⁰⁷ Ibid., p. 117.

⁴⁰⁸ Aumont B., Mesnier P.-M., op. cit., p. 192.

⁴⁰⁹ Vergnaud G., *Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ?*, *Education permanente*, n° 111, juin 1992, p. 26.

Les méthodes actives, sans être une garantie absolue de la réussite des adultes en apprentissage, sont à ce jour les plus pertinentes et les mieux acceptées. Malgré leur grande diversité, elles sont, selon R. Mucchielli, régies par cinq grandes caractéristiques : activité du sujet, motivation, participation à un groupe, le formateur est plutôt un facilitateur, le contrôle comme tel disparaît⁴¹⁰. Les méthodes actives sont donc théoriquement en nombre illimité, tout support d'action peut devenir prétexte à l'acte d'apprendre et l'on ne saurait, qu'en fonction de circonstances préalablement analysées, privilégier l'une au détriment de toutes les autres. L'éducation des adultes est une affaire d'imagination et une combinatoire infinie de situations utilisées ou construites pour donner à agir.

Nous laisserons à d'autres le soin de clore ce rapide plaidoyer en faveur des méthodes actives où l'apprenant ne subit plus mais agit. En effet, M. Linard et I. Prax à l'issue d'une longue recherche soulignent, non seulement ce que l'on peut en attendre, mais aussi les conséquences qu'elles ont sur l'activité et l'image du formateur. En effet, "plusieurs résultats rejoignent les données de la psychologie contemporaine et les principes de nombreuses tendances de la pédagogie "active" ou "moderne" : le maître (le formateur) peut, dans une certaine mesure, aider l'enseigné à s'assimiler et s'accommoder⁴¹¹ aux savoirs par une présentation claire et logique des contenus, une bonne organisation de travail et une attitude positive. Mais il ne peut en aucun cas, ni penser, ni sentir, ni se mettre au travail "à la place" de ses élèves, ni même les y forcer s'ils n'y sont pas disposés par avance.

Il conviendra donc que le maître (le formateur), quel qu'il soit, soit aussi formé à ne plus remplir complètement, à lui tout seul, la totalité de l'espace pédagogique, à ne plus tout mener en lieu et place des enseignés. Or pour cela, faut-il encore qu'on se soit accepté soi-même comme être complet, corps et esprit, et que, n'ayant plus trop de comptes à régler avec sa propre image, on puisse supporter sans trop de craintes que se développent celles des autres autour de soi⁴¹².

Education des adultes et communication

L'éducation s'inscrit en premier lieu dans un système de communication⁴¹³ où se

⁴¹⁰ Mucchielli R., *les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF, 1982, p. 56. Cette cinquième condition est essentielle à plus d'un titre en matière d'apprentissage. L'évaluation sommative jouant souvent soit un rôle inhibiteur, soit un rôle de filtre dans l'appropriation des savoirs. Ce texte n'a pas vocation à traiter de l'évaluation, encore qu'elle soit un moment essentiel de l'acte pédagogique. En éducation des adultes, il est préférable d'utiliser l'évaluation formative et non l'évaluation sanction, souvent vécue comme une douloureuse régression. L'évaluation formative permet de faire le point sur ce qui a été acquis et sur ce qui reste à acquérir, permet d'opérer des renforcements positifs et de définir les parcours éducatifs à suivre.

⁴¹¹ Ces deux termes sont à prendre au sens piagetien.

⁴¹² Linard M., Prax I., *Images vidéo, image de soi... ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod, 1984, pp. 35-36.

⁴¹³ Se reporter aux travaux de et sur l'école de Palo Alto.

rencontrent différents acteurs habités de leurs environnements. L'acte d'apprendre et les méthodes choisies et pratiquées s'inscrivent dans la gestion de cette communication et de ses interactions. Les apprenants et le formateur sont, en général, trop centrés sur leurs messages et leurs façons d'être, pas assez sur leurs modes de communication et les effets qu'ils produisent chez les autres. Il est donc essentiel, dans cette situation de communication privilégiée qu'est la formation ou "information généralisée" comme dirait H. Laborit, de définir les rôles et les modalités d'émission et de réception de tous. Sans sombrer dans le mythe babelien d'un code commun et transparent à tous, les situations d'apprendre nécessitent une grande attention quant à la recherche d'un code commun, de référent collectif et des canaux de communication les plus appropriés tant aux individus et au groupe présents qu'au contenu. Si l'éducation des adultes et l'acquisition des savoirs ne se limitent pas à l'émergence et à la gestion de la parole dans le groupe, ils sont, néanmoins, largement tributaires d'une sorte d'alchimie du verbe et des attitudes.

Choix de méthodes et d'outils

Il n'est pas toujours aisé de faire un subtil distinguo entre outil et méthode. Les uns appartiennent sans nul doute à l'une ou l'autre catégorie, d'autres plus incertains procèdent des deux. Nous ne nous risquerons pas ici à opérer cette distinction et nous nous limiterons à présenter un éventail sommaire, plus pour mémoire, de certains d'entre eux. Nous procéderons par allusions et raccourcis, le but de ces quelques présentations est de provoquer la curiosité pédagogique, non pas d'être exhaustif sur l'intérêt ou les limites de tel ou tel outil/méthode. Il conviendra donc de se reporter à des ouvrages spécialisés.

Le choix que nous avons opéré est à la fois arbitraire et affinitaire. Nous avons, en effet, exclu de notre choix des outils/méthodes comme le jeu de rôle ou l'alternance et l'individualisation, qui demanderaient de larges développements, et conservé la formation-action et le photo-langage. Cette sélection ne préjuge, en aucun cas, de l'excellence et de l'efficacité de tel ou tel outillage. Répétons-le, il n'y a pas d'outil ou de méthode infaillibles, tous ou presque ont une valeur et une utilité. Ce qui en fait la qualité, c'est le talent du facilitateur, l'adhésion des individus et du groupe et l'opportunité du choix qui en est fait dans un contexte éducatif donné.

La méthode des cas

Utilisée depuis très longtemps, elle reste un support de formation très apprécié des apprenants tant par la dynamique qu'elle crée, la proximité des thèmes qu'elle mobilise, que par les savoirs qu'elle permet d'acquérir.

Le principe en est simple : il s'agit de construire une situation pédagogique sur laquelle l'acte d'apprendre va pouvoir ensuite se développer. Cette situation se construit soit à partir d'une situation problème type, issue du milieu professionnel ou social des apprenants, la plupart du temps choisie par le facilitateur ; soit avec les participants et à partir de matériaux apportés par le groupe. Cette seconde hypothèse est la plus "active", mais son inconvénient est que sa mise en oeuvre s'avère plus longue du fait du choix

collectif du cas à traiter, de son organisation, de la définition et de la reformulation des éléments à conserver.

Quelle que soit la formule retenue, un travail pédagogique sur les matériaux bruts est le plus souvent impossible, sauf cas clinique, et un important travail de "pédagogisation" s'impose. Cette méthode s'enracinant sur un terrain connu et quelquefois choisi par les apprenants favorise une réelle motivation, permet une appropriation plus rapide de l'information et limite dans un premier temps la recherche et les apports didactiques. Elle se déroule en quatre phases. Une première phase de choix et d'appropriation critique d'une situation/cas, une deuxième d'analyse de la situation et de repérage des éléments d'information nécessaires à son traitement, une troisième de mise en forme pédagogique avec l'ajout si besoin d'éléments de savoir allogènes essentiels soit au traitement soit aux apprentissages visés, une dernière de mise en oeuvre et de conduite.

L'avantage essentiel d'une telle pratique est de renvoyer à des situations concrètes tournées vers l'action, immédiate ou différée, de faciliter les appropriations et les transferts et de permettre d'enclencher une dynamique de réussite. L'inconvénient majeur est de maintenir l'apprenant dans un environnement connu et rassurant, ce qui ne lui autorise par toujours une distanciation suffisante de l'objet à traiter et une vision claire des procédures mobilisées.

La simulation

La méthode consiste à reconstruire de toute pièce une situation expérimentale d'apprentissage, et non pas à utiliser une situation concrète vécue. Cette simulation se réalise à partir d'une ou plusieurs situations réelles choisies pour leur valeur didactique. Il s'agit donc, après analyse de ces situations, de préserver les éléments, les informations et les caractéristiques essentielles qui en constitueront l'intérêt et la force éducative. Ce travail d'analyse et de réorganisation pédagogique du réel se conduit en fonction du public concerné, des objectifs et des apprentissages à opérer.

Dans cette opération, le formateur doit dépouiller la réalité de toutes les scories de complexité qui freinent l'apprenant dans sa progression et nuisent aux apprentissages. Puis, toujours en tenant compte de la double contrainte de la réalité et du pédagogique, il réagence les éléments entre eux, définit une progression et un scénario, en conservant un certain réalisme afin que la situation simulée demeure crédible. Crédibilité essentielle à la réussite de la simulation et à la plongée dans un réel reconstruit au plus près des conditions de départ et essentielle aux acquisitions et à leur appropriation. L'animation pédagogique est de même nature que celle utilisée dans la méthode des cas, elle utilise une mise en situation et favorise les apprentissages de l'action.

L'avantage de la méthode est de faciliter une implication forte des participants dans un contexte proche de la réalité sans les risques et sans les enjeux, autres que symboliques, du réel et de permettre, néanmoins, de préparer les acteurs à y évoluer. La difficulté majeure est de réussir à simplifier la réalité, sans être trop réducteur de manière à conserver à la simulation sa fonction de préparation à l'action.

Le photo-langage

Cet outil, construit à partir de séries de photographies suggestives et projectives, constitue un excellent support de communication. Son utilisation est multiple, à la discrétion du facilitateur et du groupe qui, aisément, peuvent se l'approprier afin d'organiser de séances de créativité ou de régulation...

Toutefois, même si ceux que l'on trouve en vente sont trop peu nombreux, il est délicat de créer son propre photo-langage. En effet, cet outil impose des clichés d'une grande qualité et un travail de tests et de validation important. Ils sont conçus de manière à faciliter l'expression, soit des socio-langages, soit des psycho-langages. Cette évaluation des effets du support est essentielle de manière à éviter, dans la mesure du possible, que celui-ci ne déclenche des processus individuels ou de groupe toujours difficilement maîtrisables. Nous proposerons ici trois utilisations à partir soit d'une photographie isolée, soit de tout ou partie de la série. Selon l'objectif visé, le support peut être choisi ou proposé par l'un des acteurs. La première utilisation consiste à se servir du photo-langage dans la phase de construction du groupe, chacun par exemple, partant d'un cliché pour se présenter ou développer l'élément de sa personnalité qu'il souhaite donner d'emblée à connaître. La deuxième en fait un excellent support pédagogique pour travailler sur la communication personnelle ou du groupe. Il est performant tant pour développer les capacités à l'improvisation, à l'argumentation, à la prise de parole structurée à partir d'un scénario élaboré en organisant les différentes photos que pour engager, ludiquement et sans enjeu apparent, une session de conduite de réunions ou de travail en groupe. La troisième utilisation, selon la nature des supports, consiste à s'en servir afin de faire émerger et évoluer les systèmes de représentations : représentations sociales ou professionnelles, du ou des savoirs, etc., ou représentation que l'on a, ou que l'on donne à percevoir de l'image de soi.

L'inconvénient, plutôt le risque, du photo-langage, est de laisser un individu ou le groupe dans une projection "tragique". Il exige donc, de la part de celui qui le met en oeuvre, une grande vigilance. Il a l'avantage, par contre, d'être un outil souple, aux multiples facettes et à grand potentiel, qui ne mobilise pas de procédures pédagogiques lourdes.

La formation-action

Elle demanderait, à elle seule, de larges développements, nous essaierons en quelques phrases d'en décrire l'esprit plus que les procédures. Elle apparaît, même si elle n'est pas toujours facile à conduire, comme une méthode particulièrement adaptée au public adulte car résolument inscrite, comme son nom l'indique, dans l'action.

La formation-action, quelquefois appelée formation-coopération lorsque des principes d'auto-organisation la gouvernent, consiste à engager un travail d'apprentissage à partir d'une action motivante et mobilisatrice pour le groupe. Dans ce cas, l'action va nourrir et déterminer les apports, les recherches, la mobilisation des personnes-ressources. Soit l'action est engagée ou sur le point de l'être et le processus formatif se déroulera en parallèle et en accompagnement permanent. Les acquisitions de savoirs ou de savoir-faire sont organisées au fur et à mesure qu'elles deviennent nécessaires à la réalisation de l'action. En ce cas, c'est l'action et la manière dont les participants

souhaitent la mener - l'erreur est aussi source de connaissances - qui "organise" l'acte d'apprendre. Soit l'action est à venir - on est ici aux marges de la démarche de projet - et il s'agit de repérer et de s'appropriier tous les éléments de connaissances qui permettront de la conduire ultérieurement. Dans la conduite d'une formation-action, le formateur se trouve en réelle posture de facilitateur. Il a la charge de faciliter l'action, donc de rassembler ou d'aider à rassembler tous les moyens et tous les matériaux définis par le groupe et nécessaires à l'action. Rôle de facilitateur encore quant à l'émergence et à l'entretien d'un climat favorable à la production d'une oeuvre collective. Rôle d'acteur et de conseil quant aux choix des solutions en prenant garde toutefois, du fait de son statut, à ne pas induire ses propres solutions, à ne pas faire réaliser selon son désir. Il est donc essentiel de renoncer, lorsqu'on engage une formation-action, à la logique des contenus, à la supposée logique des apprenants, bref à toute logique de transmission, et d'accepter avec souplesse la logique de l'action.

L'avantage de la méthode est de favoriser, non seulement l'acquisition des savoirs qui n'apparaissent plus comme artificiels et plaqués et qui prennent alors un sens, mais aussi leur appropriation, voire leur transfert, car ces savoirs sont inscrits dans l'action. Avantage encore, car chacun y apprend sur lui et peut-être sur la façon dont il apprend, et sur les autres dans la conduite d'un travail solidaire. L'inconvénient le plus important est celui de la durée et de la lourdeur relative d'une telle méthode. En effet, elle nécessite une action suffisamment importante pour pouvoir mobiliser le groupe, lui permettre d'agir en apprenant et d'apprendre en agissant et de lui donner des résultats tangibles comme signe de la réussite. Autre inconvénient, mineur celui-là, la démarche est créatrice d'angoisse, vite dépassée. Peur de l'échec ou des impasses tant du facilitateur que des apprenants, crainte légitime inhérente à toute conduite d'action quoique élément incontournable de connaissances.

L'autoscopie et la vidéoscopie

Cette approche est relativement récente puisque elle est liée à l'apparition d'un matériel d'enregistrement et de reproduction de l'image aisé à manier et relativement peu coûteux. Très utilisée en éducation des adultes, l'auto ou la vidéoscopie est un outil irremplaçable de mise à jour et de diagnostic de ce qui est mis en oeuvre dans le rapport à l'autre. Sa pertinence et sa force dépassent de très loin tout travail d'observation critique par un tiers. Dans cette pratique, il n'est pas seulement donné à entendre sur soi et sur ce que l'on produit mais il est donné à se voir et à s'entendre. L'image de soi perçue par soi en action, accompagnée de l'indispensable discours des autres, le facilitateur ou les membres du groupe, acquiert une grande force de persuasion et permet, éventuellement, d'engager un travail de modification.

Cette technique, autour d'un exercice support ou prétexte enregistré, permet grâce à une analyse ultérieure de l'image, de prendre conscience de ses comportements, de ses attitudes, et de leurs effets, sur un individu ou un groupe. L'autoscopie permet donc à un individu, dans une situation d'entretien ou de micro-enseignement par exemple, ou à un groupe engagé dans une pratique collective, de type travail en équipe, de modifier ses comportements, ses façons d'être et de faire. Elle permet en outre de travailler et d'améliorer l'image de soi et d'amender certaines "manies" qui parasitent un système

relationnel. Elle est couramment employée dans les formations à la communication directe, de face-à-face ou en groupe, dans les formations de formateurs et les séminaires de vente et de management... Conséquemment, puisqu'elle touche au plus profond de l'image de soi et de l'autre, cette pratique exige du facilitateur une grande connaissance et une grande maîtrise des phénomènes psychologiques et psychosociologiques qu'elle peut révéler. Il est donc recommandé de la conduire et de la gérer avec prudence et souplesse et de toujours considérer les participants comme des individus particuliers mus par des mécanismes particuliers.

L'avantage de la vidéoscopie est sa grande capacité de persuasion et la rapidité des prises de conscience qu'elle facilite ainsi que, en utilisant plusieurs prises d'images successives en situation, la mesure immédiate et crédible des évolutions et des progrès accomplis. Hormis son maniement délicat, les inconvénients les plus courants sont la dépendance technique qu'elle crée quelquefois et une fâcheuse tendance à devenir "chronophage" par le temps qu'elle requiert en visionnement et en observations et analyses multiples.

Les situations de travail

Cette méthode qui vise à utiliser les situations de travail comme support à l'acte d'apprendre est une préoccupation centrale, depuis quelques années, de ceux qui agissent dans le cadre de la formation professionnelle des adultes. Ses objectifs sont soit une remise à niveau, soit une adaptation à de nouvelles exigences de l'activité, soit l'accès à une qualification. Dans tous les cas, le dispositif pédagogique est construit en étroite articulation avec la situation de travail.

Le recours aux situations de travail est une opération complexe qui tend à les aménager en situations de formation. Il ne s'agit pas, à proprement parler, de formation sur le tas car de fait, il est rarement possible d'utiliser la situation de production brute comme objet pédagogique. Afin de réussir cette conversion, il est indispensable de mener, avec les intéressés eux-mêmes, pour éviter les pièges du travail prescrit, une étude sur l'activité réelle et sur tout ce que l'acte de travail mobilise ou devrait mobiliser comme connaissances, savoir-faire... Cette analyse de la situation de travail, et non du poste de travail, vise à mettre à jour le système psycho et socio-technique (relations, communication, management, organisation, univers technique et scientifique...) dans lequel s'inscrit l'activité. Une fois l'analyse conduite, il ne reste plus qu'à repérer les micro-activités les plus "pédagogisables" et/ou celles qui apparaissent essentielles dans la conduite du procès et à faire le diagnostic de ce qui est déjà acquis et de ce qui reste à acquérir par l'opérateur. L'utilisation des situations de travail comme situations d'apprentissage favorise une relative individualisation, car elle s'ancre sur ce que l'apprenant met en oeuvre et maîtrise empiriquement ou non. A partir des questions que suscite l'activité elle-même, des acquis ou des écarts à combler, soit pour mieux tenir le poste de travail ou accéder à un nouveau, soit pour intégrer une nouvelle procédure, une nouvelle organisation, une nouvelle technologie, etc., il est possible de construire des parcours pédagogiques gouvernés par l'action et les besoins des apprenants. De ces parcours s'élaborent des progressions qui permettent de consolider les savoirs, éventuellement de les rationaliser, et d'engager le développement et l'acquisition de

connaissances.

La mise en oeuvre d'une telle méthode est complexe et exige du formateur une bonne connaissance, et une réelle reconnaissance, du monde professionnel ; de grandes capacités à un travail collectif où se confrontent et s'affrontent des acteurs aux points de vue contradictoires, autant que pour mener une analyse du travail qui se conduit généralement en équipe pluridisciplinaire ; une compétence forte à résoudre des problèmes et à imaginer des solutions pédagogiques inscrites dans l'action. De plus, elle nécessite un environnement favorable et ouvert à cette pratique : environnement souvent idéalisé, toujours convoité, rarement trouvé.

L'avantage d'une telle méthode est de se situer au coeur des préoccupations professionnelles des apprenants, de s'appuyer sur leurs expériences et leurs acquis, d'être très largement déscolarisée. La relative rareté des organisations qualifiantes est sans doute un obstacle à sa réelle mise en oeuvre, mais ce sont surtout sa grande complexité et sa polarisation quasi exclusive sur l'activité "travail" qui en constituent, quelquefois, le plus grand inconvénient.

Les réseaux d'échanges de savoirs

Nous terminerons cette rapide présentation par une démarche déjà ancienne, puisqu'elle s'apparente à des pratiques d'enseignement mutuel et solidaire, mais récemment réapparue dans les milieux de l'éducation des adultes. Ce qui caractérise le mieux les réseaux d'échanges, à notre sens, c'est que, tout d'abord, ils se déroulent en dehors, sauf exception, de tout rapport marchand, en dehors de toute logique économique et qu'ils mobilisent aussi bien les savoirs formels et institués que les savoirs informels et expérientiels. Ensuite, c'est qu'ils affirment que tout est savoir et que tout est bon à faire savoir, que tout individu est en capacité de recevoir et de transmettre des connaissances, de les échanger sans leur affecter de système de valeur (on peut échanger de la physique des solides contre du jardinage) autre que celui de l'échange. Enfin, que tout lieu est potentiellement un lieu pédagogique d'échange. Les réseaux n'ont donc pas besoin de locaux éducatifs et ils ne nécessitent pas l'entretien d'un corps de professionnels de l'éducation des adultes.

Le principe des réseaux est l'auto-organisation des échanges de savoirs. Ils reposent le plus souvent sur de petites équipes autonomes de bénévoles et sur une association qui les fédère. Le fonctionnement en est simple, il est organisé autour de la gestion des offres et des demandes de savoirs formulés par ses adhérents. Le facilitateur pour ainsi dire disparaît ou du moins n'intervient plus dans l'acte pédagogique ou peut-être apparaît-il vraiment. Son rôle se limite, en effet, à mettre en relation offreurs et demandeurs, en bref, à faire fonctionner le réseau. Deux questions se posent cependant, jusqu'où peut-on apprendre dans ce système et comment faire reconnaître socialement les savoirs acquis dans l'échange ?

L'inconvénient principal de cette méthode réside surtout dans la difficulté à apprécier la qualité de la relation pédagogique et des savoirs transmis. N'est-on pas trop souvent dans la reproduction de modèles hérités de scolarités anciennes ? Les avantages de ces "Bourses du savoir" sont nombreux : leurs structures sont extrêmement légères, elles sont

autonomes, donc ne dépendent d'aucune institution, elles renforcent le lien social et la solidarité, elles s'inscrivent dans une dynamique retrouvée de l'éducation permanente.

Réflexion sur les effets du multimédia sur l'ingénierie de formation ⁴¹⁴

Cette contribution vise à mieux cerner "les apports et les contraintes qui résultent de la mise en oeuvre des nouvelles technologies éducatives" dans le champ de l'ingénierie de formation, leurs implications pédagogiques comme leurs conséquences économiques. Elle souligne, et ce quel que soit l'intérêt de ces technologies, qu'il est essentiel de "se demander à qui profite le multimédia, en quoi (...) facilitera-t-il l'appropriation des savoirs et leurs transferts". Elle interroge enfin sur le caractère de réelle nouveauté de ces technologies et leurs hypothétiques effets radicaux en pédagogie tout en observant qu'en la matière "nous n'en sommes qu'aux balbutiements". Au-delà, selon l'utilisation et la gestion qui en seront faites, ces technologies au service de l'éducation favoriseront des cohérences ou renforceront des oppositions.

Aux dires des spécialistes ⁴¹⁵, nous assistons "au décollage du marché du multimédia grand public avec 800 titres disponibles et 700 000 CD vendus en France. Si l'éducatif ne représente que 13 % de ces ventes, les centres de ressources multimédias se multiplient au sein des organismes et des entreprises et ces outils commencent à faire partie de l'activité quotidienne des formateurs et des publics".

Forte de ce constat, cette contribution vise à prolonger une réflexion, déjà engagée dans le champ de la formation, sur les effets du multimédia sur l'ingénierie ou plutôt les ingénieries de la formation.

Nous tenterons donc de mieux cerner les apports ou les contraintes qui résultent de la mise en oeuvre des technologies éducatives contemporaines sur l'ingénierie des "3P", à savoir :

·
l'ingénierie politique,

·
l'ingénierie de projet,

·
l'ingénierie pédagogique.

D'une part, afin de ne pas alourdir, notre propos, nous laisserons de côté l'ingénierie

⁴¹⁴

Ce texte a paru in *Actualité de la formation permanente*, n° 138, septembre-octobre 1995, pp. 6-10.

⁴¹⁵

Cf. Lettre de P. Chevalier, directeur de l'ORAVEP, du 22 mai 1995.

transversale (ou ingénierie de gestion) qui vise à la mise au point de tous les outils et de toutes les procédures de gestion que nécessite un dispositif complexe pour fonctionner.

D'autre part, nous entendons par ingénierie de formation, quel que soit le niveau des effets repérés, l'ensemble des pratiques raisonnées de conception, de construction, de conduite⁴¹⁶ et d'évaluation organisant un processus rationnel, concourant au fonctionnement d'un système complexe et visant à atteindre un ou plusieurs objectifs de formation.

En effet, nous essaierons, dans ce texte, de repérer les modifications sur le système de formation que produit le recours à ce qu'il est convenu d'appeler le multimédia⁴¹⁷, c'est-à-dire l'utilisation conjointe de supports ou de ressources pédagogiques variés requérant l'emploi de nouvelles technologies permettant la transmission de l'information, de textes, d'images et de sons...

Nous nous intéresserons plus particulièrement ici aux effets du multimédia dans les formations de proximité, ou formations présentielles, sans toutefois totalement ignorer les effets de l'utilisation des multimédias dans les dispositifs de formation non présentiels et à distance.

Notre propos se centrera donc plus particulièrement sur les effets produits par le choix d'utilisation d'un centre ressources multimédia dans un dispositif de formation. Il se fonde, mais pas exclusivement, sur l'expérience en cours, menée dans le cadre d'un dispositif expérimental de lutte contre l'illettrisme, conduit à la communauté urbaine de Strasbourg.

Les effets du multimédia sur l'ingénierie politique

Avant même de s'intéresser aux effets attendus et produits par l'utilisation du multimédia, il convient de s'intéresser à ce qu'induit le recours au multimédia dans la définition des objectifs des politiques de formation.

En effet, de tels outils et un tel investissement sont-ils le produit d'une décision explicite et quelle plus-value en attendre ? En quoi leur introduction favorisera-t-elle l'efficacité ou la qualité de la formation ? En quoi accompagnera-t-elle l'implantation d'un nouveau procès de travail, la maîtrise de nouvelles techniques, la modernisation du management... Car, même si on considère qu'investir dans ce sens c'est se doter "d'un instrument au multiple talent"⁴¹⁸, un tel choix n'est ni neutre, ni dépourvu de conséquences.

Il s'agit donc, avant de prendre une telle décision, d'analyser puis de tenir compte des

⁴¹⁶ Les opérations de conduite sont constituées d'activités de suivi et de gestion du dispositif.

⁴¹⁷ Toutes ces remarques sont issues d'observations non outillées ou le résultat de discussions informelles. Il conviendrait sur bien des points d'engager un travail systématique de recherche sur les effets du multimédia en matière d'ingénierie de formation.

⁴¹⁸ Caspar Pierre, in introduction à Kepler A., *le Centre-ressources 25 fiches-action, 10 dossiers-débats*, Lyon, *Chronique sociale*, 1992, p. 7.

enjeux multiples et des contraintes de l'environnement, en particulier en ce qui concerne la contrainte économique de réduction des budgets de formation. En effet, un tel investissement, aux implications pédagogiques et organisationnelles fortes, ne peut pas se faire à courte vue, sans capacité prospective, sans conception pluriannuelle du plan de formation.

En bref, le choix du multimédia est-il sous-tendu par une stratégie ? Est-il induit par un objectif politique ou n'est-il le résultat que d'un hasard, d'un effet de mode conscient ou inconscient, d'une recherche d'image, d'un effet de communication interne ou bien né de l'envie de quelques-uns de se faire plaisir ou de se valoriser en utilisant une technologie dernier cri ?

Ce choix est-il une exigence pédagogique incontournable du fait du contenu, du public, de la durée ou de l'éclatement géographique entre plusieurs sites... et non le résultat d'un effet de mode ou d'un espoir pédagogique irrationnel dont furent déjà victimes nombres de formateurs lorsqu'apparurent la télévision et l'audiovisuel pédagogiques et les premiers EAO. Il nous semble essentiel de ne plus succomber aux charmes discrets de la technologie.

Cette nécessaire, voire indispensable, formation de formateurs permettrait de produire et d'organiser les nouvelles compétences requises, d'en faire évoluer de plus anciennes et de professionnaliser les nouvelles fonctions liées à l'émergence du multimédia, telles que gestionnaire de centre-ressources et responsable de formation multimédia⁴¹⁹. Qualifications ou éléments de qualification qui, une fois produits, devront être reconnus et valorisés dans les entreprises et les organismes de formation.

Il convient en effet de se demander *a priori* à **qui profite le multimédia** et en quoi il favorisera l'atteinte des objectifs visés au travers de la formation pour laquelle il n'est peut-être qu'une réponse partielle.

Comme toute innovation, le multimédia est sujet à de multiples détournements et à des utilisations perverses. Ainsi, le choix du multimédia est un choix politique, donc en butte aux manoeuvres des constructeurs d'usine à gaz, et possible marchepied pour quelques carriéristes avertis.

Ainsi, avant de prendre toute décision visant à investir dans le multimédia, il convient, nous semble-t-il, de s'interroger sur la pertinence de l'outil au regard des besoins, tant du point de vue de l'organisation ou de l'entreprise, que de celui des individus. Le multimédia permettra-t-il de répondre à un besoin réel ou n'est-il qu'un besoin produit par l'environnement ?

En quoi le "multi-ressources" favorisera-t-il les apprentissages et en quoi facilitera-t-il l'appropriation des savoirs et leurs transferts dans des situations réelles, sociales ou professionnelles ?

Une fois les réponses apportées à ces questions, il sera temps de s'interroger sur les effets produits par le multimédia sur l'ingénierie politique des formations. Ces effets, sans être nombreux, ne sont pas non plus sans conséquence car ils entraînent, au moins à

⁴¹⁹ Voir à ce propos les récents travaux de l'ARDEMI.

court terme, un investissement financier non négligeable. Le multimédia est générateur de coûts nouveaux, car il implique l'achat de machines et leur maintenance, l'achat de supports, des locaux dédiés et souvent l'élargissement des compétences de l'équipe éducative...

A moyen ou long terme, on peut attendre, sans doute, un réel retour d'investissement, dans la mesure où l'utilisation du "multi-supports" devrait permettre des économies d'échelles, au moins en ce qui concerne les formations qui auront recours au non présentiel : réduction des frais de transport et d'hébergement, réduction éventuelle des durées entraînant une réduction des coûts pédagogiques et des coûts afférents au maintien des salaires dans le cadre du plan de formation, d'un CIF, voire des indemnités dans le cas des AFR.

On l'aura compris, le choix du multimédia implique un accroissement sensible de la logistique pédagogique, il s'intègre donc à une politique, et non au simple accompagnement de telle ou telle action, d'autant qu'il modifiera l'architecture des dispositifs pédagogiques qui l'intègrent. Il est, selon nous, un élément parmi d'autres d'un système de formation et non pas un outil réservé à un public particulier.

Toute décision d'investissement dans cet outil doit s'accompagner, d'une part d'une réflexion préalable concernant les effets attendus, tant en termes d'effets institutionnels que de productivité pédagogique ; d'autre part, d'une étude du rapport efficience/ efficacité des efforts engagés.

Une fois de plus, il convient d'éviter le piège ou le rêve de l'outil miracle permettant, à moindre coût, de réduire les difficultés d'apprentissage et de produire sans mal toutes les compétences souhaitées, voire de clarifier tous les enjeux qui traversent le champ de la formation.

Les effets sur l'ingénierie de projet

Le multimédia est, selon nous, un outil qui doit s'inscrire dans une dynamique générale. Il n'est donc pas au service d'une action de formation unique et isolée, mais à disposition d'une pédagogie et d'un système de formation s'inscrivant dans un projet plus vaste⁴²⁰.

De ce fait, il est à intégrer comme un élément de plus dans l'ensemble des variables qui composent un dispositif de formation. Il devient donc un élément de complexité supplémentaire, une cause de dysfonctionnements et d'aléas potentiels que seuls les avantages escomptés justifient.

La mise en oeuvre du "multi-supports" et du "multi-ressources" tend à rendre le management des projets de formation plus délicat et nécessite sans doute une professionnalisation accrue des maîtres d'oeuvre.

En effet, l'intégration du multimédia, au-delà de la modification de l'architecture générale du projet, implique pour le maître d'oeuvre d'engager une réflexion sur la composition de l'équipe pédagogique, sur le choix et le rôle des acteurs.

⁴²⁰ Cf. schéma général de l'action conduite à Strasbourg.

L'élément multimédia lors de son apparition déséquilibre les dispositifs, les procédures et les pratiques antérieures ; il convient alors, après une phase de déstructuration, de réussir la phase de recomposition, tant en ce qui concerne le management de l'équipe que la pédagogie.

Le multimédia complique le travail d'ingénierie en ajoutant une composante permanente qu'il faut assimiler à tous les stades, de la conception à l'évaluation du dispositif. De plus, il impose *de facto*, la définition et la mise au point de nouveaux outils de gestion et de suivi liés à son fonctionnement et aux rapports qu'il entretient avec les autres pôles du dispositif.

Le responsable de projet devra donc, entre autres tâches et afin de procéder à son ouvrage d'ingénierie, songer aux effets d'éventuelles embauches et de nouveaux profils ainsi qu'aux effets du multimédia sur les apprenants et leurs apprentissages, sur les progressions pédagogiques et les objectifs du dispositif, sur les pratiques et les outils d'évaluation requis.

Dans la plupart des cas, l'utilisation des multimédias pédagogiques nécessite la mise en place d'une formation de formateurs afin que ceux-ci maîtrisent au mieux tant le matériel et les logiciels dont ils auront l'usage, que les processus psycho-affectifs et psycho-cognitifs mobilisés par les apprenants face à ces outils.

D'un point de vue plus pragmatique, au-delà de la logistique et des locaux, il devra réaliser ou faire réaliser une étude de faisabilité⁴²¹ permettant d'évaluer les besoins des futurs utilisateurs (apprenants, tuteurs, formateurs...), les moyens à mobiliser et les coûts d'exploitation d'une telle structure. Sans omettre, bien entendu, d'étudier les problèmes de maintenance, d'évolution des matériels, leur compatibilité, leur inter-activité qui nécessitent sans doute la mise en place d'une cellule permanente de veille technologique sans laquelle l'obsolescence guette à court terme.

Pour le maître d'oeuvre, le recours au multimédia implique de nouvelles contraintes et des tâches de coordination et de gestion plus complexes, car il impose l'intégration de cette nouvelle structure au coeur du système. Il multiplie les instances de régulation entre les acteurs et comme tout objet d'interface, le multimédia peut devenir le mauvais objet, celui de l'opacité et des dysfonctionnements techniques "boucs émissaires".

Si le choix du "multi-ressources" alourdit, pour une part, l'ingénierie et la gestion des dispositifs de formation, il recèle en potentiel de nombreux avantages si le responsable de projet parvient à en faire l'outil des apprenants et des équipes pédagogiques, s'il devient l'un des outils-clés des dynamiques individuelles et collectives.

Le multimédia en effet, s'il dépasse le stade du gadget, permet une optimisation de l'espace et du temps, une gestion plus rationnelle des moyens mobilisés : par exemple, en réduisant la durée des sessions, en favorisant la formation à distance et l'individualisation.

Cet apport complémentaire des nouvelles technologies éducatives, pour peu qu'il soit

⁴²¹ Voir à ce propos : Lenoir H., Rosconval B., le centre-ressources multimédia, pédagogie et mise en oeuvre, in le *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris, Retz, 1995.

bien utilisé et bien géré, est à n'en point douter un facteur de qualité et de performance pédagogiques.

Facteur de qualité, car il introduit davantage de souplesse et de fluidité dans les dispositifs de formation permettant des parcours et des recours multiples adaptés aux exigences toujours plus grandes des publics et des commanditaires.

Facteur de performance économique à moyen terme, une fois l'investissement amorti (rapport coûts/effets), mais surtout facteur de performance pédagogique dans la mesure où il mettra, à l'avenir, à la disposition des apprenants des ressources pédagogiques nouvelles en nombre considérable et utilisant les formes et les supports les plus variés.

Les effets sur l'ingénierie pédagogique

En matière de pédagogie, le multimédia est de rigueur, et de fait aussi ancien que la pédagogie. En effet, Socrate lui-même n'associait-il pas déjà le geste à la parole, les enseignants de géographie, la carte aux discours et ceux de langues, les témoignages sonores à leur usage de la voix et du tableau noir...

La conjugaison de multiples ressources, l'usage de supports diversifiés et complémentaires font partie, depuis toujours, des pratiques et de l'art du pédagogue. L'intérêt des outils dits multimédia vient donc, non pas de leur nouveauté absolue, mais de leur puissance informative, de leur interactivité et surtout de leur accès à partir d'un support quasi unique : les nouvelles technologies de la communication.

Le recours aux outils, techniques, méthodes, supports multimédias ne constitue pas, à nos yeux, une nouvelle pédagogie, mais cette ressource pédagogique nécessite une réflexion préalable et particulière quant aux effets qu'elle produit sur les apprenants et sur les formateurs. Elle implique, à n'en point douter, une adaptation des pratiques, tout en restant largement inscrite dans ce qu'il est convenu d'appeler les pédagogies actives, l'ordinateur et le CD-ROM n'étant rien de plus que la machine à écrire et l'imprimerie introduites dans l'éducation par Paul Robin et Célestin Freinet en d'autres temps.

Il n'est pas non plus, pour nous, une garantie de productivité pédagogique accrue, au sens des acquisitions individuelles. En effet, rien ne nous prouve que les apprentissages soient plus aisés pour tous et qu'ils soient plus rapides et plus solides. En tout état de cause, le multimédia n'est pas la panacée "anti-échec-scolaire", le moyen absolu de réduire les coûts du face-à-face pédagogique ; il est un outil parmi d'autres dans la besace du formateur, une couleur de plus à sa palette.

"La pratique du multimédia multiplie les possibilités de représentations du savoir, du savoir-faire, du savoir-être proposés par les méthodes de formation. Ainsi l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) au sens large, qui caractérise toutes les techniques de formation liées à l'usage de l'informatique : simulations, jeux de rôle, tutoriels..., enrichit les possibilités andragogiques, sans se substituer aux moyens traditionnels."⁴²²

⁴²² Kepler A., *Centre-ressources, pourquoi ? Comment ? Stratégie 25 fiches-action, 10 dossiers-débats*, Lyon, *Chronique sociale*, 1992, p. 37.

Ce que modifie, en matière d'ingénierie pédagogique, l'utilisation du multimédia est de deux ordres. Le premier est d'ordre organisationnel, le second concerne les acteurs et leurs rôles.

L'organisation des supports, enrichis et diversifiés, et des progressions pédagogiques est la première concernée. En effet, au-delà de la traditionnelle difficulté de gestion de la logique de l'apprenant au regard de la logique du contenu, le multimédia impose de nouvelles contraintes : contraintes de lisibilité, de graphisme, d'ergonomie, d'interactivité, de convivialité... qui jusqu'à présent étaient, à tort, assez généralement négligées.

L'apport le plus tangible du multimédia est l'immense richesse, et surtout la grande souplesse qu'il donne en théorie, au dispositif qu'il libère d'un certain nombre de contraintes de temps et de lieu. Plus grande souplesse dans la gestion des rythmes, des durées et des parcours individuels. Plus grande souplesse dans les lieux car il permet la répétition infinie des séquences dans tous les espaces possibles : éducatif, productif, domestique. Aux formateurs/accompagnateurs de veiller à ce que cet espace ouvert, riche de potentiel, ne soit pas en permanence coupé des situations sociales ou professionnelles, sur lesquelles, souvent, se greffent les apprentissages.

Cette souplesse offre une possibilité de dépasser les discours incantatoires et de mettre en oeuvre une réelle pédagogie différenciée. Elle apparaît comme une porte ouverte à une "vraie" individualisation des apprentissages. Individualisation facilitée par l'adaptation des acquisitions à opérer aux pré-acquis de l'individu, pour peu que des outils de positionnement performants y autorisent. Individualisation rendue possible par l'adaptation des séquences éducatives au style cognitif de l'apprenant, voire de concrétiser le très utopique, et sous certains aspects d'ailleurs très critiquable, préceptorat rousseauiste.

Autre effet attendu, l'usage permanent de l'auto-évaluation et de l'évaluation formative qui sont rendues possibles grâce à un certain nombre de supports multimédias prévus à cette fin. De plus, et pour peu qu'elle soit à leur tour un objet d'éducation, l'autoformation et l'autogestion pédagogiques sont plus accessibles, moins utopiques, du fait de ces outils multiresources.

Autoformation et autogestion pédagogiques qui n'entraînent en rien la disparition du groupe et le nécessaire conflit inter-cognitif mais qui offrent aux individus des possibilités nouvelles d'accès aux savoirs. En effet, l'individualisation n'est qu'un temps de l'apprentissage, les regroupements et l'intervention des formateurs demeurant indispensables, de nombreuses expériences, aujourd'hui, l'ont montré. Toutefois, il convient de ne pas tomber dans l'illusion pédagogique : si l'autoformation peut être un objectif, on sait combien il est difficile de la pratiquer. Dans bien des cas, elle est réservée à ceux qui, non seulement sont déjà avancés sur le contenu lui-même, mais qui disposent des outils cognitifs et de la motivation, indispensables à sa mise en oeuvre.

Néanmoins, potentiellement, le multimédia facilite le passage de la consommation passive des savoirs pré-digérés et pensés par d'autres à la construction, au moins partielle, de son propre savoir et de son propre parcours.

L'usage du multimédia, on le voit, modifie considérablement la philosophie de la formation et par conséquent de l'ingénierie pédagogique, car, non seulement, il permet à

la formation de s'adapter à l'apprenant et non le contraire, mais encore, de ne plus user systématiquement de progression et de rythme uniformes et de la "stagification" comme moyen unique d'acquisition de connaissances ou de savoir-faire et qu'il permet de développer, dans une certaine mesure, l'autonomie individuelle.

La seconde conséquence de l'introduction du multimédia est ce qu'elle implique chez les acteurs des dispositifs de formation, donc indirectement sur l'ingénierie pédagogique, dans la mesure où l'évolution des rôles entraîne inévitablement une modification des conceptions, des constructions et des conduites des processus de formation.

L'apport de ces outils modifie la relation pédagogique entre apprenants et formateurs en renforçant, chez ce dernier, son rôle de facilitateur et de médiateur⁴²³ face aux apprentissages de l'autre pour lequel il "s'efforce d'organiser et de rendre accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissages"⁴²⁴. Rôle qui fait évoluer sensiblement le rapport au savoir et au pouvoir du formateur. Tout d'abord, évolution du rapport au pouvoir qu'il doit pour une part concéder à la machine, d'autre part à l'apprenant lui-même pour peu que celui-ci puisse user de ses propres capacités d'autoapprentissage.

Evolution du rapport du formateur au savoir qu'il n'est plus seul à détenir et qu'il doit partager avec une machine, quelquefois plus savante ou plus performante que lui. Savoir qu'il ne s'agit plus, tant de transmettre, mais de mettre à disposition d'autrui en organisant au mieux, et si nécessaire, la médiation.

Cette double évolution implique une transformation de la relation pédagogique entre le formateur, l'individu et le groupe. Le pouvoir du savoir s'estompe sauf, si l'on n'y prend garde, à reconstruire un pouvoir du savoir technique, celui de la connaissance du multimédia. Le formateur devient, dès lors, une personne-ressource qui maîtrise l'architecture d'un ensemble de supports, le gestionnaire d'un système dont il détient, pour un temps les clés d'accès. Le multimédia permet de réaffirmer davantage encore que sa fonction ne consiste "plus à transmettre un contenu, mais à gérer un processus"⁴²⁵.

Quant à l'apprenant, pour peu qu'il ne tombe pas sous le joug d'un formateur en mal de "toute-puissance"⁴²⁶, et pour peu qu'il ne soit ni technopathe⁴²⁷, ni réfractaire aux technologies avancées, il peut devenir plus acteur que jamais de son propre parcours et

⁴²³ Lenoir H., *les Principes et les Méthodes de la pédagogie des adultes*, in *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Retz, Paris, 1995.

⁴²⁴ Rogers C., *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971, p. 163. Il est bien évident que Rogers ne fait pas allusion au multimédia mais ce propos nous semble, néanmoins, applicable à ces nouveaux outils.

⁴²⁵ Knowles M., *l'Apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Belin, 1991, p. 72.

⁴²⁶ Voir à ce propos la très fameuse *Petite Galerie de portraits de formateurs en mal de modèle* dépeinte par E. Enriquez, *Connexions*, n° 33, 1981 ou encore *Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation*, Kaës R., *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1975.

⁴²⁷ Lire à ce sujet, Lasfargue Y., *Robotisés, rebelles, rejetés*, Paris, éditions de L'Atelier, 1993.

de ses apprentissages. Acteur "autonome" en mesure de repérer et de traiter, grâce aux multiples ressources à sa portée, des informations en tout lieu et à tout moment et pour qui le centre multimédia devient une base de données parmi d'autres.

Prenons garde, toutefois, de ne pas fabriquer de nouveaux exclus du savoir, de ne pas favoriser certains au détriment de ceux qui, en difficultés devant le multimédia, ouvriraient largement les portes à "l'illettrisme électronique"⁴²⁸.

Conclusion

L'apport des multimédias en matière de formation semble évident, même si, aujourd'hui, nous n'en sommes qu'aux balbutiements et aux hypothèses. Déjà, nous constatons qu'ils modifient et influent sur les pratiques d'ingénierie à tous les niveaux, politique, de projet et pédagogique.

Nous n'avons pas, ou peu, traité de leurs effets en matière d'enseignement à distance, ni de leur utilisation dans des réseaux du type d'Internet⁴²⁹ mais l'on peut parier qu'ils entraîneront des conséquences et une complexité encore plus grandes dans nos conceptions éducatives et la construction des systèmes de formation. Tout comme le feront, à une moindre échelle, les EAO paramétrables et une plus grande utilisation des simulateurs qui sont les outils de l'andragogue de demain. Au demeurant et en adoptant un point de vue résolument optimiste, le multimédia apparaît comme un mode nouveau d'accès au savoir, comme un outil précieux de développement et d'entretien des connaissances qui offre peut-être une deuxième chance à l'éducation permanente.

Effets de l'utilisation de micro-ordinateurs sur un dispositif de formation⁴³⁰

Conduite dans le cadre du CEP de Paris X, cette recherche tendait à mesurer l'effet de la mise à disposition de micro-ordinateurs portables sur la pédagogie utilisée dans le cadre d'une formation professionnelle. Elle est un prolongement de la réflexion précédente sur les effets concrets des nouveaux outils éducatifs et confirme "que tout élément d'un dispositif influe sur la dimension pédagogique de celui-ci" et que de ce fait, il doit s'intégrer comme variable dans le travail d'ingénierie. Dans le cas contraire, il demeure un élément

⁴²⁸ Expression employée par G. Verroust (Paris VIII) in *le Monde de l'éducation*, novembre 1994.

⁴²⁹ Par exemple, la préparation de diplômes d'universités, situées à plusieurs milliers de kilomètres, directement sur le réseau. Puech A., *Internet favorise l'enseignement à distance*, *le Monde*, 27 mai 1995.

⁴³⁰ Le résultat de cette recherche a paru dans les *Actes du congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation*, Nanterre, 1996, pp. 264-267.

exogène sans grande fonctionnalité, voire - potentiellement au moins - un germe de déstabilisation pédagogique. Au demeurant, dans le contexte particulier décrit ici, les micro-ordinateurs participaient du rapprochement des situations de travail et des situations formatives. En cela, ils apparaissent comme un élément structurant entre les exigences de l'entreprise et celle de l'éducation permanente professionnelle.

Le contexte

La formation professionnelle observée est gérée depuis 1992 par le centre d'éducation permanente de l'université Paris X et est intitulée "gestion et administration des PME/PMI" (bac+4). Ce cursus fut construit en collaboration avec le milieu professionnel, CGE/PME, AGEFOS/PME (OPCA) et animé par plusieurs universités d'Ile-de-France. Pour son fonctionnement, le conseil régional d'Ile-de-France a équipé les enseignants et les étudiants de matériel informatique portable (type PC).

Nous avons fait l'hypothèse que la mise à disposition de ce matériel à domicile et sa possibilité d'usage permanent produisaient des effets au niveau :

· des acteurs et de leurs représentations,

· du dispositif, en particulier sur sa dimension pédagogique,

· de certaines pratiques individuelles ou sociales.

Notre travail visait donc à évaluer les effets de l'utilisation de micro-ordinateurs sur la formation dans le cadre d'une approche pluridimensionnelle.

Notre contribution se limitera à la présentation des résultats et à une première analyse du questionnaire, plus particulièrement, aux questions fermées donc à l'aspect quantitatif, sans pouvoir aborder ici des analyses plus fines issues du croisement des données.

Le public de la formation

L'échantillon a été interrogé de manière exhaustive⁴³¹ soit : 83 stagiaires sur 7 générations (43 hommes, 40 femmes). Le taux de retour est de plus de 50 % soit 43 questionnaires avec une majorité d'hommes.

En début de formation, 50 % des stagiaires étaient en activité (question 87)⁴³², 40 % étaient demandeurs d'emploi. Lors du renseignement du questionnaire, 38 % étaient en cours de formation (Q. 84), 12 % en fin de formation, 40 % l'avaient terminée.

⁴³¹ Je tiens le questionnaire d'enquête à disposition.

⁴³² (Q. n) : renvoie au numéro de la question dans l'enquête.

Les résultats

Utilisation du micro-ordinateur

69 % des apprenants avaient déjà utilisé un micro-ordinateur avant la formation (Q. 1), dont 86 % dans le cadre de leur activité professionnelle et 69 % d'entre eux l'utilisent de manière permanente dans leur travail actuel (Q. 61). 29 % avaient bénéficié d'une formation à la micro-informatique, dont 55 % dans le cadre de l'entreprise.

Mais un sur deux (48 %) avait acquis des notions d'informatique avec des documents et 29 % par acquisition directe dans le cadre de relations avec des amis ou des proches.

Premier constat : parmi ce public de cadres d'entreprise, l'informatique est un outil largement utilisé. Son implantation dans la formation ne constitue pas, pour la plupart des stagiaires, un saut technologique important.

Rapport à la machine

74 % des interviewés déclarent avoir éprouvé du plaisir en l'utilisant (Q. 13). Un sur deux remarque que la machine n'a pas augmenté leur confiance en eux-mêmes, mais néanmoins, 31 % déclarent avoir plus de confiance en eux du fait du recours aux possibilités de la machine (Q. 51).

Deuxième constat : lorsqu'on analyse les questions ouvertes d'accompagnement autour de ces demandes touchant au "plaisir" et à la "confiance en soi", apparaît une sorte de gêne, de pudeur, voire une certaine résistance à évoquer ce qui touche à l'image de soi et à un rapport "intime" à la machine. Il serait intéressant d'étudier plus avant ce lien sensuel et/ou symbolique entre l'homme et la machine, de comprendre ce qui s'y joue du point de vue de la personnalité profonde. Les limites de notre recherche ne nous ont pas permis d'approfondir cet aspect, mais il est évident que l'étude de cette "intimité" chez un public d'adultes pourrait nous éclairer sur certains effets de l'usage de machines, en particulier, en matière d'apprentissage et de rapport au savoir.

Travail intellectuel et micro-ordinateur

Huit apprenants sur dix (81 %) n'auraient pas préféré avoir à disposition un équipement fixe (Q. 18). Un sur deux considère que le micro-ordinateur facilite le travail de correction (Q. 17), 24 % qu'il améliore la lisibilité des documents et 52 % qu'il facilite le travail en général (Q. 15). Plus de neuf sur dix (93 %) estiment qu'il permet d'améliorer le travail (Q. 16), car il offre une grande possibilité de retravailler un document ou, pour 60 %, du fait de la rapidité des calculs qu'il permet et pour 48 %, leur fiabilité.

67 % des réponses établissent que le portable a pour avantage son accès permanent (Q. 17) et 71 % qu'il permet par conséquent d'étendre l'espace et les temps pédagogiques. Plus d'un stagiaire sur deux (57 %) se dit avoir été prêt à louer un micro-ordinateur pour suivre la formation (Q. 19).

Troisième constat : le micro-ordinateur est un outil précieux, voire indispensable. Le

portable, par sa souplesse, semble encore plus apprécié du fait des usages divers qu'il offre. L'amélioration de la qualité du travail et le confort au travail qu'il accroît sont évidents au point de justifier une dépense. Il apparaît comme une possibilité de multiplier les temps et les lieux d'apprentissage.

Néanmoins, 71 % considèrent que le portable est source de fatigue visuelle (Q. 21), mais il est aussi un gain de temps pour 88 % (Q. 22).

83 % des stagiaires déclarent que la maîtrise des logiciels a été facile (Q. 23), seulement 12 % qu'elle a été difficile. 43 % d'entre eux estiment être très à l'aise dans l'utilisation et 45 % plutôt à l'aise (Q. 26).

Quatrième constat : notre échantillon présente peu de résistants à l'informatique, de "technopathes" comme les appelle Yves Lasfargue⁴³³. Seuls 12 % ont eu des difficultés d'accès aux logiciels et 10 % se déclarent mal à l'aise par rapport à l'outil. Est-ce lié à la catégorie socio-professionnelle, à l'âge, est-ce une proportion normale ? Le contexte et l'environnement pédagogique ont-ils un effet facilitateur sur ces résistances ? Quelle place occupent la dynamique de groupe et la relation pédagogique dans ce travail d'accès à l'informatique ? Autant de questions que l'enquête qualitative devra aborder. Il est vrai que 69 % avaient déjà recours à l'informatique de bureau (Q. 1).

Micro-ordinateur et formation

Dans 79 % des cas, le micro-ordinateur a servi à préparer des devoirs (Q. 30) et dans 62 % un travail de groupe. Un stagiaire sur deux (52 %) l'a utilisé afin de conserver des cours, 26 % pour constituer des banques de données et 17 %, pour prendre des notes.

Neuf apprenants sur dix (90 %) l'ont utilisé chez eux (Q. 31), 79 % sur le lieu de formation, 55 % de temps en temps pendant les enseignements (Q. 32).

83 % déclarent avoir échangé des disquettes (Q. 33), dans 76 % des cas contenant des cours (seulement 5 % de jeux).

Cinquième constat : l'utilisation pédagogique du matériel a été réelle et importante et le "portable a été porté". Ses usages ont été multiples, mais la fonction de stockage d'informations semble être la plus fréquente et la plus significative. L'échange de ces informations sur disquette est courant et fonctionne largement. La dimension "mémoire" accessible et évolutive pour soi ou pour l'autre est à l'évidence un usage très répandu.

Son utilisation en cours demeure pourtant modeste. Il s'agit plus, semble-t-il, d'un outil de l'aval et de l'amont que du face-à-face pédagogique. Est-ce lié aux exigences de rapidité de frappe qu'exige une bonne prise de notes ou la confection d'un tableau chiffré, à l'ergonomie du matériel, au changement d'habitude et de pratique que cela induit ? Quelle place occupe le regard de l'autre (apprenant ou formateur) dans cette utilisation en situation de travail, quel effet sur la dynamique du groupe ?

Micro-ordinateur et pédagogie

Les trois quarts des stagiaires (74 %) pensent que la formation est plus vivante avec le

⁴³³ Lasfargue Y., *Robotisés, rebelles, rejetés*, les Editions de l'Atelier, Paris, 1993.

micro-ordinateur (Q. 35). 62 % déclarent ne pas avoir appris plus vite lorsque le micro-ordinateur y était utilisé que lors d'un cours traditionnel (Q. 37).

62 % ne considèrent pas que la prise de notes sur micro-ordinateur favorise plus la mémorisation et l'appropriation des savoirs qu'une prise de notes traditionnelle (Q. 38).

Néanmoins, 81 % estiment que le micro-ordinateur est bien adapté pour parvenir à une meilleure maîtrise de la comptabilité (Q. 40), 71 % de la gestion et l'économie et 45 % qu'il facilite l'expression écrite.

L'utilisation du micro-ordinateur pour 31 % des stagiaires aboutit *plutôt* à un travail plus individualisé, pour 40 % la formation n'est pas sensiblement plus individualisée (Q. 49).

Sixième constat : les questions 35 et 37 sont peu renseignées et nécessitent un travail d'approfondissement qualitatif. Mais les résultats quantitatifs paraissent indiquer que :

si l'ordinateur n'est qu'un outil, c'est-à-dire s'il n'est pas intégré en tant que tel au dispositif pédagogique, comme recours pédagogique, il n'a aucun d'effet significatif sur la qualité des apprentissages. Il n'améliore pas sensiblement la **productivité pédagogique**,

il apporte une aide pour les matières touchant à la gestion et à l'économie,

il constitue, semble-t-il, un facilitateur apprécié en ce qui concerne le passage à l'écrit. Ce constat apparaît très prometteur et intéressant lorsqu'on connaît la difficulté de cet exercice pour des adultes en reprise d'études. Le retour à l'écrit universitaire demeure dans de nombreux cas une véritable épreuve. Est-ce plus facile d'écrire ou le micro-ordinateur permet-il de lever de vieilles inhibitions orthographiques, de masquer des calligraphies indigentes, de réaliser des mises en page plus esthétiques ?

Cette dimension de "facilitation" reste bien évidemment à creuser, tout comme une investigation est à mener afin d'établir pourquoi le micro-ordinateur rend la formation plus vivante. Est-ce que son utilisation oblige à être plus actif, voire plus disponible ? Est-ce le résultat d'une impression ou l'effet réel d'une dynamique pédagogique particulière, maîtrisée et voulue, lors de l'utilisation des machines en situation d'apprentissage ?

Malgré tout, 79 % des apprenants estiment que le micro-ordinateur était indispensable pour cette formation (Q. 45) en raison de son adéquation avec les exigences du travail en entreprise et de la possibilité de gain de temps qu'il permet.

Cependant, un apprenant sur deux (52 %) déclare que sans l'ordinateur il aurait appris autant (Q. 46), 40 % qu'il aurait appris moins, **0 % plus**. Résultat qui interroge quant au gain d'efficacité d'un tel investissement. Reste, bien entendu, à identifier la nature et la qualité des apprentissages supplémentaires permis à ces 40 %.

Micro-ordinateur et relation pédagogique

48 % des stagiaires déclarent que l'usage du micro-ordinateur ne conduit pas à une relation pédagogique différente avec le formateur (Q. 48), mais 40 % considèrent que la relation pédagogique s'en trouve modifiée.

L'analyse de l'aspect qualitatif de la question donne quelques précisions (résultats marginaux cependant). Cette relation est différente car le micro-ordinateur est un prétexte et un support à la communication avec le formateur, l'occasion de conseils et qu'il permet de rendre un travail plus conforme aux attentes de l'enseignant.

Deux remarques brutes, issues de questionnaires, nécessiteraient d'être approfondies. L'une fait état d'une évolution forte de la pratique pédagogique : "Il (le micro) casse les pratiques magistrales" et l'autre donne une indication sur une fonction de transformation des savoirs que permettrait le micro-ordinateur : "Le maître transmet un savoir, le micro permet de le synthétiser."

Septième constat : les effets sur la relation pédagogique sont difficiles à mesurer car le micro-ordinateur n'appartenait pas à la stratégie pédagogique du dispositif. Il était un outil parmi d'autres, une possibilité offerte sans fonction particulière. Son usage n'avait pas été *a priori* pensé dans le processus pédagogique. Seul un travail qualitatif fin ou d'observation directe sur un double échantillon permettrait de mieux appréhender les effets de cet outil sur la relation pédagogique. On peut néanmoins faire l'hypothèse que l'introduction d'un tel matériel n'est pas sans conséquence sur celle-ci.

Autres effets

12 % des stagiaires ont totalement abandonné le recours au papier-crayon depuis qu'ils utilisent un micro-ordinateur (Q. 42), 43 % l'ont abandonné à moitié, 52 % passent encore par une phase papier-crayon.

Par ailleurs, le micro-ordinateur modifie ou facilite le travail (Q. 44 ouverte) car :

il est un gain de temps (et Q. 69, réduit le temps de travail à 48 %),

il favorise une meilleure organisation des idées (et Q. 25),

il permet des modifications et des corrections permanentes,

il améliore la propreté et la lisibilité des devoirs et des documents.

Huitième constat : le micro-ordinateur n'a pas d'effet sensible sur la productivité pédagogique lorsqu'il n'est pas intégré au processus éducatif. On peut noter cependant qu'il modifie sensiblement le rapport à l'écrit, qu'il est un outil **facilitateur d'apprentissage**, autant qu'un outil de **socialisation professionnelle** (outil indispensable dans certaines fonctions). Ainsi, 21 % des stagiaires considèrent qu'il a *tout*

à *fait* encouragé la communication entre les stagiaires (Q. 48) et seulement 31 % *plutôt* encouragé (36 % pas tellement).

Micro et compétences

Sept apprenants sur dix (71 %) considèrent que l'apprentissage du micro-ordinateur est une acquisition ou un développement de compétences (Q. 62), que celle-ci, pour 45 %, est reconnue sur leur lieu de travail (Q. 62 bis). Cette compétence reconnue a permis à 29 % de se voir confier des tâches nouvelles (Q. 63). Néanmoins, si 62 % d'entre les apprenants occupent aujourd'hui une fonction d'encadrement (Q. 65), 62 % pensent (Q. 64) qu'une secrétaire reste indispensable (travail ou statut ?).

Neuvième constat : le micro-ordinateur participe à la production de compétences reconnues et permet l'accès à d'autres tâches mais reste à savoir :

- quelle est la nature de la compétence produite, s'agit-il de ce que certains qualifient de compétence transverse ?
- quelle est la nature de cette reconnaissance (reconnaissance d'estime, effet sur la classification...)?
- quelles sont ces tâches nouvelles ?

Micro-ordinateur et environnement

71 % des répondants déclarent avoir transmis leurs connaissances en informatique à des membres de leur famille (Q. 74), 48 % à des amis, 45 % à des collègues (et Q. 67 : 33 % doivent former des collaborateurs). Quant au micro-ordinateur mis à disposition, il a été utilisé à : 86 % par les stagiaires, 33 % par les conjoints, 26 % par les enfants.

Dixième constat : le micro-ordinateur a un impact sur l'environnement, il permet la diffusion du savoir informatique, en particulier en le vulgarisant dans la sphère domestique. Les savoirs acquis sont retransmis pour une part (laquelle, quoi et comment : ces dimensions restent à étudier ?).

Le micro-ordinateur prêté favorise la diffusion de l'outil informatique et évite peut-être, à terme, l'illettrisme technologique et la technopathie. Son effet est assimilable, par hypothèse, à celui des livres dans l'environnement familial des enfants quant à l'accès à la lecture.

Il est clair toutefois qu'il y a eu, autour de la formation, une réappropriation du micro-ordinateur dont l'usage a sensiblement dépassé le seul champ pédagogique.

Conclusion

Ces premiers résultats quantitatifs sont intéressants, mais restent très largement à confirmer et à affiner par un travail d'investigation qualitatif. Ils ouvrent des pistes de travail quant à l'intérêt d'implanter de telles machines dans un dispositif de formation. Ils confortent, par ailleurs, les résultats d'autres travaux. Ce travail marque aussi les limites de l'enquête par questionnaire.

Néanmoins, cela fait bien apparaître que le micro-ordinateur a produit un certain nombre d'effets sur les individus et la formation, confirmant le fait que tout élément d'un dispositif influe sur la dimension pédagogique de celui-ci. Ce qui revient à interroger, voire à nier, l'idée de "neutralité" de l'outil en pédagogie. Chaque outil, quelle que soit sa nature, secrète sa propre logique et induit des effets singuliers. Toute nouvelle variable en fonction de son utilisation, spontanée ou formelle, modifie la dynamique générale du processus d'apprentissage.

Dans la formation gestion et administration des PME-PMI, l'outil micro-ordinateur apparaît plus comme un élément de confort que comme un prétexte et un support aux apprentissages. Il n'est pas un élément intégré dans le processus pédagogique ce qui en limite peut-être d'autant les effets. Mais, par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que ce statut d'objet non intégré dans la stratégie pédagogique lui permet de tenir une autre place - dans le registre du symbolique - et de jouer d'autres rôles plus spontanés. L'intégrer, à tout prix, n'en réduirait-il pas les potentialités et les usages ?

Soulignons toutefois que la nature et le nombre des effets directement pédagogiques sont probablement proportionnels à l'intégration pédagogique de l'outil dans le dispositif de formation. Cette intégration largement absente du dispositif explique la modestie (ou la difficulté de mesure) des effets produits sur ce plan.

Ces résultats donnent également des indications à retenir en matière d'ingénierie : il apparaît tout à fait essentiel de ne pas considérer le micro-ordinateur comme un simple outil périphérique si l'on souhaite en faire le levier d'une évolution des pratiques pédagogiques. Son implantation demande à être pensée, ses effets attendus précisés, ses usages raisonnés.

Multimédia : mythe ou réalité ⁴³⁴

Ce texte approfondit une réflexion engagée sur l'utilisation des outils multimédia en formation des adultes. Il se propose de montrer en quoi ils sont une "nouvelle ressource" pour la formation mais aussi de relativiser leurs apports. Il rappelle qu'ils ne sont pas l'outil magique que l'on voudrait nous faire adopter, en particulier pour lutter contre l'échec scolaire, qu'ils ne sont pas le remède universel à la fracture apprenant-savoir et qu'ils sont encore largement entachés "d'immaturité technologique". De plus, si l'on n'y prend garde, ces outils peuvent devenir la source de nouvelles exclusions en renforçant les inégalités d'accès à la connaissance. Ce qui aurait pour conséquence une marginalisation accrue des individus ou des organisations les plus démunis.

Il est indéniable que les outils multimédia et les centres de ressources pénètrent de plus en plus dans les activités et les réflexions quotidiennes des formateurs. Le nombre d'outils mis sur le marché, les articles, les publications et les relations de pratiques se multiplient et témoignent de cette place grandissante des nouvelles technologies

434

Ce texte a été publié in *Réalité et Recherche* (ANFH), n° 33, juin 1997.

éducatives (NTE).

Nous aimerions montrer dans cet article⁴³⁵ en quoi ces technologies sont une nouvelle ressource pour la formation mais aussi attirer l'attention sur leurs limites. En bref, inciter le lecteur à engager une réflexion sur le bien-fondé de leur usage.

Définition et enjeux

En préalable, rappelons ce que nous entendons par formation multimédia. Il s'agit de l'utilisation conjointe de supports et de ressources pédagogiques requérant l'emploi de nouvelles technologies permettant la transmission et le traitement d'une information à base de textes, d'images, de sons... Les formations multimédias se déroulent, soit sur un mode présentiel, soit dans le cadre d'un enseignement à distance (EAD). Il va de soi que, selon la situation et le contexte pédagogique de leur utilisation, les NTE auront des effets différents sur les apprenants et leurs apprentissages. Rappelons enfin que, malgré le développement de ces outils et de ces pratiques, nous n'en sommes qu'aux balbutiements. En conséquence, tout ce qui se dit et s'écrit aujourd'hui devra, nécessairement, être repensé demain.

Les ressources éducatives mises à la disposition des apprenants et des formateurs grâce au multimédia sont, surtout depuis Internet, infinies. Face à leur puissance informative, de nombreuses questions se posent. En quoi le multimédia favorise-t-il les apprentissages, quelle plus-value pédagogique en attendre ? Est-il une source d'information ou de formation ? Comment transformer cette information disponible en connaissances et en savoirs mobilisables et transférables dans l'activité sociale et/ou professionnelle ? Loin de prétendre répondre à toutes ces questions, nous essaierons néanmoins, dans cet article, de soulever quelques points qui nous paraissent dignes d'attention.

La première question à se poser lorsqu'on souhaite utiliser les nouvelles technologies éducatives est la question du pourquoi ?

Qu'attend-on d'un tel raffinement pédagogique : un accès au savoir facilité pour les apprenants, une valorisation des formateurs, un effet vitrine pour l'organisme dispensateur de formation, un coup de marketing politique au profit d'un élu ? On le voit, un tel choix n'est ni neutre, ni dépourvu de conséquence. Nous ferons l'hypothèse qu'il ne s'agit que de faciliter l'accès au savoir. En ce cas, le multimédia apparaît bien comme une ressource pédagogique supplémentaire qui enrichit de manière considérable la boîte à outils du formateur et les voies d'apprentissage des apprenants. Encore faut-il en user sans en abuser et se préoccuper des effets de son introduction sur la pratique du formateur, la relation pédagogique, la dynamique du groupe, le rapport au savoir des formés... Il convient donc, avant de s'engager dans l'usage des NTE, de s'assurer de

⁴³⁵ Compte tenu de son format nous ne pourrions pas fonder toutes nos assertions ni même les référencer. Cet article ne vise qu'à lever le voile, son caractère nécessairement réducteur invite à ne pas en rester là. Pour aller plus loin, voir Lenoir H., *Réflexion sur les effets du multimédia sur l'ingénierie de formation, Actualité de la formation permanente*, n° 138, septembre-octobre 1995 et surtout le numéro 127/1996-2 de la revue *Education permanente* intitulé *Technologies et Approches nouvelles en formation*.

l'intérêt d'un tel choix pour l'ensemble des acteurs impliqués par une telle décision. Ces technologies jouent, en effet, sur les capacités d'apprentissage autant que sur la qualification des formateurs. Elles sont un flux nouveau d'informations dans le système qui entraînera des perturbations et de nécessaires rééquilibrages.

L'immense apport du multimédia, au-delà des savoirs infinis qu'il met à disposition, pour lors que l'on puisse s'en saisir, est une grande souplesse et une grande flexibilité pédagogique. Il permet de gérer le temps et le lieu des apprentissages en fonction des impératifs des apprenants, des organisations ou des situations pédagogiques. Les ressources pédagogiques ne sont plus tributaires du bon vouloir du formateur, de l'Etat ou de l'employeur, elles sont là, toujours disponibles, à toute heure et en tout lieu. Il ouvre sans conteste les portes de la liberté pour apprendre. Mais prenons garde aussi aux usages pervers d'une telle possibilité qui ferait de l'apprenant le seul responsable de ses apprentissages et qui dédouanerait la société de son devoir d'éducation. Le risque est réel et il conviendra d'être vigilant, d'autant que nous ne sommes pas certains que tous et toutes puissent accéder à ces nouveaux réseaux de connaissances et qu'un tel postulat renforcerait encore l'inégalité criante des chances.

Effets sur les pratiques et les acteurs

Mais les NTE sont aussi, pour peu quelles soient pédagogiquement et socialement bien gérées, une chance. Elles donnent, en effet, l'occasion de passer du discours aux actes en matière de pédagogie différenciée et d'individualisation. Plus les machines seront performantes, plus les outils seront nombreux, plus les parcours des apprenants pourront être conçus sur mesure en fonction de leurs centres d'intérêts, de leur profil d'apprentissage, de leur rythme, etc. Elles apparaissent comme une réelle opportunité d'évolution pédagogique, voire comme une chance de rénovation de pratiques par trop expositives. Elles sont un moyen de plus au service des pédagogies actives.

De telles possibilités ne seront pas sans conséquence sur les savoirs et les pratiques du formateur qui aura davantage à gérer un processus, à mettre à disposition des ressources, à proposer des stratégies et des itinéraires. La fin des formateurs n'est donc pas pour demain, mais des évolutions sensibles de leur activité sont évidentes et incontournables. Il sera davantage un facilitateur d'apprentissage que quelqu'un qui tente, souvent sans grand succès, de donner forme. Ces modifications produiront sans doute quelques "souffrances" et quelques remises en cause. Elles transformeront de manière substantielle la nature des relations pédagogiques et les repères identitaires des formateurs. Elles induiront nécessairement des formations afin d'accéder à ces nouvelles formes d'exercice du métier de formateur.

Si les NTE modifient la pratique du formateur, elles transforment aussi l'attitude de l'apprenant face à son apprentissage. Elles le situent au centre de l'acte d'apprendre et non plus en consommateur passif de connaissances. Elles lui permettent, si les dispositifs sont conçus à cet effet - car les NTE n'empêchent pas les prises de pouvoir -, de devenir acteur, d'auto-organiser son parcours et de décider des savoirs à acquérir, avec ou sans guidance pédagogique négociée. Elles autorisent toutes les audaces en matière d'individualisation et d'autogestion pédagogique à condition toutefois que les apprenants

soient préalablement préparés à cette autonomie et à une navigation outillée sur les multiples canaux de la communication éducative. Il serait sans doute criminel de laisser voguer un apprenant inexpérimenté et sans boussole sur l'océan de la connaissance. L'autodidaxie, on le sait, sauf exception, a ses limites.

Le multimédia n'est pas non plus sans inconvénient pour les apprenants dont il peut renforcer l'isolement et la dérive dans un univers où les informations pullulent, mais où il est difficile de distinguer, sans recul, celles qui relèvent de la connaissance, de la manipulation ou de l'inexactitude. De plus, il convient de veiller à ce que ces nouveaux outils ne démobilisent pas intellectuellement l'apprenant, soit parce qu'il résiste à ce mode d'accès au savoir, soit parce qu'il concentre toute son attention sur la technique et l'appareillage en négligeant la connaissance qu'ils sont censés véhiculer.

C'est aux formateurs qu'il revient de faciliter l'accès à de telles ressources et de permettre d'apprendre à apprendre en autonomie. C'est aussi à eux de proposer les modalités d'accompagnement nécessaires aux apprentissages. Il est évident que l'on n'apprend pas seul et que le conflit socio-cognitif est fondamental pour que le savoir se constitue et soit approprié. Les NTE impliquent donc de nouvelles formes de regroupement où pourront s'échanger et se débattre les savoirs. Elles nécessitent sans doute des pratiques renouvelées de tutorat et de suivi des apprenants. Elles engagent aussi nécessairement à repenser la question de l'évaluation qui, non seulement devra être réellement formative pour permettre la gestion des parcours d'apprentissage, mais qui devra favoriser des possibilités d'auto-évaluation. On peut d'ailleurs faire le pari que, quelles que soient la convivialité et l'interactivité des produits, rien ne remplacera jamais le regard bienveillant de l'autre et le renforcement positif, formulé par un tiers humain.

Malgré leur grand intérêt, les outils multimédias ne sont pas forcément d'usage facile et immédiatement efficace. Le sont-ils d'ailleurs plus, au-delà de l'effet produit par leur apparente modernité, que le papier-crayon ? La question reste posée. Ce qui apparaît à l'usage, c'est qu'ils complexifient la conception et la gestion des dispositifs de formation, tant du point de vue de l'organisation que de l'ingénierie pédagogique. Il s'agit donc de les penser avant de les implanter afin qu'ils soient intégrés au processus éducatif et non pas "plaqués". De plus, par les investissements qu'ils représentent, ils augmentent sensiblement les coûts de production, sauf, peut-être, effet de masse et économie d'échelle dans le cadre de l'EAD. Ils ne sont pas sans poser non plus de problèmes de maintenance du parc-machines et d'obsolescence des contenus et des supports du fait d'évolutions rapides et incessantes. Le choix du multimédia n'est donc pas sans effet économique et politique pour les organismes. D'autant plus que l'offre est de plus en plus foisonnante, mais pas toujours de qualité ou de manipulation aisée.

Des questions demeurent

Pour conclure cette trop rapide contribution introductive, qui ne relève que quelques problèmes relatifs aux NTE, nous souhaitons soulever certaines questions que nous n'avons pas pu aborder. La première consiste à refuser de considérer les NTE comme un remède à toutes les difficultés d'apprentissage, comme la panacée anti-échec scolaire. Il convient donc de ne pas se laisser entraîner dans une "pensée magique" qui éviterait de

se poser les vraies questions sur le pourquoi de l'accès difficile de certains aux savoirs en s'imaginant qu'un nouveau "comment" va résoudre cette difficulté. La deuxième vise à conserver en mémoire que nous sommes dans une époque "d'immaturité technologique"⁴³⁶ et que les NTE s'useront peut-être aussi vite que d'autres outils, qu'elles ne seront, elles aussi, qu'une révolution pédagogique tant annoncée, et une fois de plus morte-née. La troisième, c'est que, quoi qu'il en soit, le multimédia doit s'adapter aux apprenants, et non les apprenants au multimédia du fait d'une volonté pédagogique extérieure et organisatrice et que le "tout technologique" n'est pas sans danger. La quatrième renvoie à des questions sociétales et aux intentions éducatives : à quelles fins et pour produire quel type de citoyen-apprenant a-t-on recours aux NTE ? Une telle question implique d'interroger la conception et la forme même des nouveaux outils car jamais la technologie ne fut neutre et produite en dehors de tout contexte et de toute idéologie. La dernière, c'est que, malgré les NTE, demeure entier le mystère du comment et du pourquoi on apprend.

Une formation dans le secteur du transport public : mesure d'effets et effet de la mesure⁴³⁷

Ce texte de valorisation d'une recherche s'inscrit dans le cadre de nos travaux sur l'évaluation⁴³⁸, mais l'étude qui en est le prétexte et le support va bien au-delà "d'un banal travail d'évaluation" car elle ne visait pas à produire un jugement de valeur sur "la qualité des contenus et des intervenants" mais à mesurer, six mois après la sortie de formation, la professionnalisation des stagiaires. Ce texte est aussi une interrogation sur la notion d'effets en formation, déjà évoquée quant à l'utilisation de micro-ordinateurs et présentée ultérieurement dans le cadre d'une analyse des effets du tutorat. Il est également une illustration du lien nécessaire, en formation professionnelle, entre les activités réelles et l'éducation, car ce lien favorise une meilleure compréhension entre des univers encore éloignés. En outre, il démontre que la formation a pour effet, au-delà des apprentissages formels et de la production de compétences, la création de réseaux qui associent des

⁴³⁶ J'emprunte cette expression à Claire Bélisle et Monique Linard dans leur article : *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des "TIC" ?* publié in *Education permanente*, n° 127, 1996-2.

⁴³⁷ Ce texte, rédigé avec J.-F. Pin, a été publié dans *Actualité de la formation permanente*, n° 107, juillet-août 1990, pp.

6-10. Il est le résultat d'une recherche conduite pour le compte de la Délégation à la recherche et au développement du CNFPT dirigé par J.-F. Pin. Il a été repris et enrichi dans les Actes des deuxièmes rencontres internationales du réseau Recherche en éducation et formation, Liège, 1991.

⁴³⁸ Entre autres : *Evaluation du dispositif de perfectionnement des personnels de niveau II de la CNAV-TS* avec Lucien Petot, 1987, *Evaluation de la formation-action : groupe "illettrisme"*, 1992, ou le travail que je conduis à l'heure actuelle à Strasbourg.

individus et renforcent les organisations.

Le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT)⁴³⁹ a créé à La Rochelle, depuis le 1^{er} décembre 1987, une formation spécialisée dans le domaine des transports publics, destinée aux cadres et techniciens des collectivités territoriales : ingénieurs, attachés, cadres et techniciens des services "transports" des communes, des organismes de coopération intercommunale, des départements, des régions.

Cette formation "transport" est constituée d'une série de stages courts (thématiques) de perfectionnement répartis sur l'année ; d'un cycle dense de dix semaines réparties en trois séquences sur six mois, offrant une formation complète, tout en maintenant les stagiaires en activité professionnelle.

La première "promotion" de ce cycle dense, composée de quinze stagiaires, a terminé la formation en 1988. Le CNFPT a souhaité en évaluer les effets "à froid". Cette évaluation, dans le cadre du programme de travail de la Délégation à la recherche et au développement du CNFPT⁴⁴⁰ a été confiée à l'Institut national de formation et de recherche sur l'éducation permanente (INFREP). Nous en présentons les principaux résultats.

Les collectivités territoriales exercent une responsabilité importante en matière d'organisation et de financement des transports publics de personnes.

Les communes et leurs organismes de coopération intercommunale ont la compétence des réseaux de transports urbains.

Les départements organisent les transports interurbains et des transports scolaires.

Les régions interviennent dans les schémas régionaux et le financement des infrastructures lourdes.

Outre la participation directe des usagers par le biais de la tarification, les collectivités interviennent dans le financement par l'intermédiaire d'une taxe (le versement transport), à laquelle sont assujetties les entreprises ayant leur siège sur le territoire de la commune, ainsi que par une dotation budgétaire attribuée à l'organisme (le plus souvent une société privée) qui assure l'exploitation du réseau de transport (subvention d'équilibre)⁴⁴¹.

⁴³⁹ Le CNFPT est un établissement public national regroupant toutes les collectivités territoriales (communes, départements, régions) ainsi que les établissements publics et leurs organismes de coopération. Financé par une cotisation obligatoire versée par les collectivités, il organise et met en oeuvre les formations destinées à la préparation des concours de promotion interne, les formations dispensées après recrutement et affectation des nouveaux fonctionnaires, ainsi que les stages de formation continue et de perfectionnement en cours de carrière. Il est responsable également de certains actes de gestion de la carrière des fonctionnaires de catégorie A. CNFPT, 3, villa Thoreton, 75738 Paris cedex 15.

⁴⁴⁰ La Délégation à la recherche et au développement du CNFPT conduit un programme pluriannuel d'études et de recherches appliquées à la formation. Elle édite une collection d'ouvrages tirés des résultats de recherches (Recherches et Développement), ainsi qu'une revue trimestrielle (*Etude et Réflexions*).

L'importance croissante des financements consacrés à ce domaine, la reconnaissance du rôle de plus en plus déterminant des réseaux de transports dans les politiques urbaines et le développement économique et social, ont conduit le CNFPT à envisager dès 1984 de mettre en oeuvre une formation spécifique destinée aux responsables administratifs et techniques des collectivités territoriales, chargés de la définition et de la mise en oeuvre de ces politiques.

Le CNFPT rejoignait ainsi les préoccupations de la principale association représentative des élus locaux, le GART (groupement des autorités responsables de transport).

Une enquête, entreprise auprès de l'ensemble des collectivités, suivie d'une analyse des besoins de formation des cadres concernés aboutit en 1987 à des propositions de formations.

L'accueil réservé au questionnaire adressé aux communes, aux organismes de coopération intercommunale, aux départements et aux régions témoigne d'une sensibilisation croissante du milieu professionnel sur ces questions, puisque près de 50 % des collectivités sollicitées l'ont rempli et retourné au CNFPT. Ce taux de réponse paraît élevé, compte tenu du contexte institutionnel de l'enquête.

Les propositions issues de l'étude préalable tenaient compte du potentiel de cadres à former (environ 500 spécialistes) et précisaient les contenus à développer :

· connaissance des montages budgétaires, des analyses financières, des problèmes de tarification, des différents systèmes de gestion (domaine financier) ;

· maîtrise des enquêtes et des études préalables, systèmes d'aide à l'exploitation, gestion du trafic, aménagement des voiries (domaine technique) ;

· comparaison des politiques de transport public, analyse des textes définissant le rôle des autorités organisatrices de transport et leurs relations avec les entreprises exploitantes (domaine institutionnel, juridique et social) ;

· conception d'actions de développement en direction des usagers (domaine de la communication et de l'information).

Mais, outre ces objectifs spécifiques, l'étude préalable mettait particulièrement l'accent sur les enjeux importants touchant à cette formation, la liant avec la nécessaire émergence d'une "profession" de spécialistes des transports publics dans les collectivités territoriales.

Les responsables administratifs ou techniques jouent en effet un rôle primordial : par leurs connaissances, leur expérience, les moyens des services dont ils ont la responsabilité, ils sont, auprès des élus, ceux qui étudient, mettent en oeuvre, gèrent les

⁴⁴¹ Pour les problèmes actuels du transport public, on peut se référer au Cahier du CNFPT, n° 26, novembre 88 : *Transports urbains et interurbains*.

politiques publiques... Ils en sont des conseillers, ils aident à leurs décisions.

L'évolution des quinze dernières années dans les transports, significative des changements qui traversent aujourd'hui le monde municipal et "paramunicipal", a conduit au développement important des moyens, lié à la création d'une ressource financière spécifique (le versement transport), et a permis la restructuration des réseaux et le début de leur redressement.

Cette évolution a été accompagnée d'un transfert total du "coût" du transport vers les collectivités publiques, avec la quasidisparition du risque industriel, et d'un développement, contradictoire, du mode de gestion privée des réseaux (disparition quasi complète des structures publiques comme les régies).

Dans un tel contexte, et jusqu'à une date récente, les cadres des collectivités territoriales se sont relativement peu engagés dans ce domaine d'activité.

Le caractère dominant de la délégation de gestion aux sociétés privées, l'absence de grands travaux, de réalisations importantes (au moins jusqu'à la promotion des tramways et des métros) ; le manque de clarté dans les rôles respectifs des corps techniques et administratifs, la persistance, parmi les élus locaux, de la conception selon laquelle le transport a surtout un rôle "social", sans grand enjeu en terme d'aménagement et de vie locale, l'absence de profil de carrière clair pour les fonctionnaires s'engageant dans ces activités, peuvent expliquer ce faible intérêt.

On constate ainsi une insuffisance d'hommes, de compétences, de motivation, de responsabilités et une dilution des interventions publiques face à un secteur privé fort, organisé professionnellement pour être l'interlocuteur direct des élus locaux : résultats à la fois du caractère encore secondaire de ce domaine d'activité dans la vie locale et frein au développement même des transports publics.

Ces constats conduisent les responsables du CNFPT à mettre en place un dispositif visant à motiver, à former, à agir ; un dispositif qui cherche à induire une dynamique de professionnalisation à l'intérieur même de la fonction publique territoriale :

pour les fonctionnaires, par l'investissement (ou le réinvestissement d'un champ d'activité stratégiquement exemplaire ;

pour les élus, par la création d'une véritable fonction de conseil au sein du service public.

Cette dynamique peut, bien entendu, être vécue contradictoirement par les exploitants de réseaux de transports : émergence d'une concurrence professionnelle et crainte d'un contrôle accru sur leur gestion, mais aussi possibilité de meilleurs rapports de travail avec des interlocuteurs publics plus fermes et plus sûrs.

L'enjeu important autour de l'expertise locale "transport" a particulièrement été mis en évidence par Jean-Marc Offner, chercheur au Latts qui, dans un article paru en mars 1988⁴⁴², note le rôle considérable qu'elle a joué dans la réhabilitation politique, économique et idéologique d'un mode de déplacement, voué quelques années plus tôt à

la disparition.

Il décrit notamment comment s'est opérée cette apparition d'un nouveau "milieu professionnel" qui s'oppose en tous points (formation, références disciplinaires, insertion locale, rapport au politique...) aux expertises traditionnelles, qu'elles soient centrales (corps des ingénieurs des Ponts et Chaussées ou des travaux publics de l'Etat) ou territoriales (ingénieurs des services techniques des villes), ainsi que la très faible participation des agents des collectivités territoriales à sa constitution.

Il analyse enfin comment l'absence d'institutionnalisation de ce milieu professionnel, mettant en cause son homogénéité et sa légitimité, fait peser des incertitudes lourdes sur son avenir. Ces réflexions ont amené le CNFPT à être particulièrement attentif aux effets de la formation sur la professionnalisation du milieu, pour un objectif plus général de valorisation du service public, dans le cadre des collectivités territoriales.

Les effets étaient attendus sur quatre registres :

• *sur les compétences professionnelles* des stagiaires, par une affirmation de leur rôle dans les services des collectivités territoriales, un accroissement des responsabilités que leur confient les élus, en matière d'élaboration de projets et d'aide à la décision ;

• *sur le réseau professionnel*, par la constitution d'un système autonome de relations entre responsables de services transport des collectivités territoriales exerçant dans le domaine urbain ou interurbain (les relations étaient jusqu'alors médiatisées par des associations d'élus locaux ou de professionnels dans lesquelles les fonctionnaires territoriaux avaient peu de place) ;

• *sur l'employabilité*, en particulier le développement des perspectives de mobilité entre collectivités territoriales de niveaux différents ;

• *sur les enjeux du service public* de transport, par la mobilisation, autour du cycle de formation, des milieux professionnels concernés.

En outre, l'enquête préalable, constatant une implication insuffisante des cadres territoriaux dans les transports, mais n'ayant pas permis de procéder à une analyse suffisamment précise de la fonction de responsable de service transport, il paraissait nécessaire d'obtenir des informations pour mieux définir les profils d'entrée et de sortie de cette formation.

La mesure des effets

⁴⁴² Revue *Politiques et management public* (mars 1988, "*l'Expertise locale en transports urbains entre logiques professionnelles et organisationnelles*"), par Jean-Marc Offner, chercheur au Latts (Laboratoire techniques, territoires et sociétés UA CNPS 1245 - université Paris-Val-de-Marne-Ecole nationale des ponts et chaussées).

C'est donc une mesure des effets de cette formation expérimentale sur la "professionnalisation" des stagiaires que le CNFPT a confiée à l'INFREP.

L'étude réalisée ne fut pas conçue et ne doit pas être considérée comme un simple et banal travail d'évaluation ayant pour objectif de mesurer les écarts entre le référent et le référé.

Elle ne visait donc pas à apprécier la qualité des contenus et des intervenants, ni à questionner le bien-fondé du projet et la nature de son déroulement.

En d'autres termes, sa finalité n'était pas d'étudier le respect ou non du **cahier des charges**, ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan organisationnel, financier et politique.

Son ambition était tout autre. Cette étude se voulait un essai de mesure de la plus grande professionnalisation, voire du plus haut degré de professionnalisme, acquise par les stagiaires, du fait de la formation, tant de leur point de vue que de celui de leur entourage professionnel de proximité. Nous entendrons ici par professionnalisation, l'ensemble des capacités professionnelles réellement mises en oeuvre en situations de travail : capacités acquises, développées, réorganisées, reconstruites dans et autour du processus formatif.

Il s'agissait de mesurer les effets de la formation en constatant ou non la mise en oeuvre et/ou le développement d'activités professionnelles relevant du champ de compétences des fonctionnaires territoriaux dans les services transport.

Le recueil et la prise d'informations se sont déroulés dans les six mois qui ont suivi la fin de la formation afin de constater les premiers effets repérables, les premières modifications dans les systèmes d'activité. Il est évident que ces premiers effets ne peuvent être considérés comme définitifs, consolidés. Ils constituent seulement une première mesure, réutilisable dans d'éventuels travaux ultérieurs. Les constatations faites ne valent donc que pour une période déterminée, un instant "T" et ne laissent que partiellement préjuger d'effets à plus long terme en matière de qualification, de compétences, de professionnalisation.

Elles indiquent néanmoins, selon nous, des grandes tendances, des orientations, un sens des évolutions encore à venir. Une seconde phase d'étude permettra de constater des constantes, des disparitions, des affirmations, des renforcements et des manifestations nouvelles d'effets liés au cursus, à l'appropriation des concepts, à la mise à l'épreuve des savoir-faire.

Cette étude et ses résultats sont également fondés sur une campagne d'entretiens individuels avec les stagiaires sur leur lieu de travail. Lors de ces déplacements étaient interviewés et enregistrés aussi les responsables des services transport, lorsque le stagiaire n'en assumait pas lui-même la responsabilité, ainsi que les élus locaux, "responsables politiques" chargés des transports dans la collectivité concernée.

L'échantillon devait être constitué de l'ensemble des stagiaires métropolitains, de leurs responsables et de leurs élus. Pour des raisons de calendrier et de délais de remise des conclusions, certains stagiaires n'ont pas été interviewés.

Néanmoins, l'échantillon représentait environ 80 % des stagiaires et 60 % des responsables techniques ou politiques. Suite à ce recueil de l'information, mené sur tout le

territoire, un travail systématique de réécoute, de décryptage et d'analyse de contenu a été mené afin de faire émerger des effets/formation revendiqués et/ou constatés par les stagiaires et leur environnement. Précisons qu'entre les stagiaires existait une très grande disparité en matière de formation initiale, en matière d'expérience professionnelle - certains ne furent affectés au service transport qu'à l'issue de la formation - et en matière de statut. Les effets mesurés ne sont donc pas identiques chez tous les acteurs, une étude de détail ferait apparaître des nuances sensibles. Mais des lignes de forces se dégagent, et si des particularités s'affirment du fait de cette pondération, une cohérence générale se repère.

Effet-compétences

L'étude n'a pas permis de mesurer une évolution qualitative des tâches liées à la fonction transport pour ceux qui étaient en poste antérieurement à la formation, mais elle a établi que celle-ci avait favorisé un gain d'autonomie non négligeable, un accroissement sensible des responsabilités prises, déléguées et assumées. Cette autonomie constatée et revendiquée procède d'acquisitions multiples et de modifications comportementales en situation de travail. Elle est le résultat d'une affirmation fondée de compétences, d'un accroissement des savoirs et du "potentiel transport" de chacun qui a "décomplexé" les stagiaires face à un environnement "professionnel-professionnel".

Cette compréhension globale du transport articulée à un positionnement dans la profession fut constatée assez généralement par les responsables techniques et politiques qui, de ce fait, ont davantage délégué et responsabilisé les formés.

Une autre manifestation constatée de cette professionnalisation est le glissement d'une représentation professionnelle vers une autre : le fonctionnaire territorial devient spécialiste d'un secteur reconnu à l'intérieur des collectivités par les professionnels extérieurs des entreprises de transport. Une transformation de l'image professionnelle se profile, bâtie non seulement sur une capacité d'analyse et de réflexion plus grande concernant les enjeux économiques et politiques du secteur, mais aussi sur l'aspiration d'appartenance à une "corporation" jusque-là lointaine, voire étrangère ou hostile.

L'étude nous a permis aussi de repérer des évolutions, des élargissements de la fonction des stagiaires les plus expérimentés. Suite à la formation, le rôle de conseil aux élus s'est semble-t-il nettement accru, le rapport élu/fonctionnaire s'est transformé. Les élus et responsables furent sensibles à la qualité des informations et des projets transmis, furent plus à l'affût des conseils et/ou des avis émis par les stagiaires rochellais. Cette modification qualitative de l'écoute renforce le rôle d'aide à la décision incombant au technicien du transport.

Les effets professionnalisants sont multiples : l'accroissement du rôle de l'agent en est une manifestation forte, elle tend à prouver la mise en oeuvre de compétences et de comportements nouveaux, militant dans le sens d'une plus grande qualification, même si les résultats/effets constatés sont à consolider.

Effet-réseau

La professionnalisation des stagiaires de la formation-transport, hormis l'affirmation de capacités maîtrisées, se manifeste par un effet de communication ou effet-réseau. L'effet-réseau est sans doute l'un des plus importants, il facilite l'insertion et/ou la reconnaissance professionnelle, il facilite la mobilisation d'informations expertes, augmente l'efficacité, renforce les crédibilités... Au-delà, il permet d'obtenir dans les meilleurs délais l'information recherchée, de repérer des expériences voisines et de s'en inspirer.

Ce réseau pourrait jouer à terme, de par son utilisation et son fonctionnement, le rôle de banque de données et de pôle de cohésion et de cohérence dans la fonction transport au sein des collectivités territoriales. Ce réseau professionnel de communication qui s'est constitué autour de la formation de La Rochelle est en fait un double réseau dont les finalités sont identiques : briser les isolements, ne plus réfléchir ni agir seul, faire bénéficier le service public d'expériences multiples.

Le premier cercle de ce réseau est constitué par les anciens stagiaires qui, dans telle ou telle circonstance, consultent et interrogent l'un d'entre eux - connu pour sa spécialité - afin de s'informer auprès d'un fonctionnaire territorial de la façon dont tel objet a été traité dans une collectivité publique. Il constitue une sorte de "prise de garantie", de vérification, tant sur les orientations à prendre ou à faire prendre que sur ses modalités de mise en oeuvre.

Le second cercle du réseau est constitué par l'ensemble des intervenants durant le cycle de formation : experts, praticiens, professionnels, universitaires, élus. Il a pour fonction de recueillir une information experte. Il est une sorte de cellule de "consultance" professionnelle, un laboratoire "clandestin" permettant d'élargir le champ de la réflexion nécessaire à l'action.

Effet-employabilité

La professionnalisation des stagiaires, leur nouvelle "professionnalité", s'est traduite aussi par une employabilité plus grande, reconnue tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la fonction territoriale, même si elle n'est pas de nature identique pour tous les stagiaires compte tenu de leur expérience passée. Employabilité plus grande ou effet pervers de la formation, la fuite des cerveaux vers d'autres collectivités ou vers le secteur privé n'est-elle pas à craindre ?

L'avenir le dira, mais il s'est avéré, aux dires de tous, que ce cycle de formation facilitera ou faciliterait certaines mutations dans le cadre de la mobilité interne à la fonction territoriale dans la mesure où les enjeux du secteur transport se posent partout. Dans ce cadre, des propositions peuvent être faites ; elles émaneront peut-être même d'entreprises privées partenaires des collectivités publiques, intéressées par le recrutement de spécialistes des transports connaissant les arcanes de l'administration.

Cette employabilité nouvelle amènera sans doute à étudier la reconnaissance de la

qualification acquise, tant en termes de statut que de rémunération.

Effet et enjeux pour les collectivités

Cette formation expérimentale renforce qualitativement le potentiel transport des collectivités territoriales. Elle a permis aux stagiaires de se situer géographiquement sur la carte des enjeux du secteur, de se positionner dans l'univers des transports et du déplacement urbain et interurbain. Elle les a outillés intellectuellement et méthodologiquement afin qu'ils puissent repérer les lignes de forces et les stratégies politiques et financières qui irriguent et traversent le transport. Forts de ces compétences nouvelles, les élus ont vu s'accroître les capacités d'intervention de la collectivité dans un domaine où les évolutions considérables en gestation nécessiteront à l'avenir une meilleure gestion, un meilleur contrôle des réseaux. En effet, ce secteur d'activité mobilisera de plus en plus de masses financières et deviendra l'un des lieux de décisions quant à la survie ou non des centres-villes.

L'effet de la formation dépasse donc le stagiaire, son étude vise à mesurer en quoi la professionnalisation s'accroît et est mise en oeuvre, mais elle essaie aussi de repérer les effets dans l'environnement. Elle amène à considérer la formation comme un épiphénomène transformant les compétences des sujets qui, une fois en action, modifient les réalités, participent à l'évolution des systèmes. La mesure des effets permet donc d'avoir une vision à la fois exhaustive, plus qualitative et plus large d'une action de formation. Elle favorise un regard plus systémique sur le réel, prenant en considération que la modification d'un élément ou d'un sujet peut entraîner des modifications dans le système ou le sous-système. Elle permet sans doute de concevoir et de comprendre l'acte de formation comme s'inscrivant dans une série d'éléments complexes, mais cohérents. Elle favorisera sans doute un regard plus global, moins pédagogique, sur l'activité de formation tout en s'intéressant à la qualité de la prestation, tant pour l'individu que pour le collectif, sans soumettre les intérêts de l'un aux intérêts de l'autre.

Nous déclarions que cette étude n'avait pas pour objet d'évaluer le dispositif de formation, elle a néanmoins entraîné une réflexion importante sur le dispositif lui-même, une espèce d'effet "boomerang"... L'effet d'employabilité, par exemple, a nourri une réflexion sur l'ouverture de la formation à des stagiaires du secteur privé. Il a permis d'engager une réflexion sur la validation et la reconnaissance interne de la qualification, de la professionnalisation (classification) et sur la certification interne/externe de la formation, donc sur le niveau de pré-requis des stagiaires (grades, expériences, formation, fonction). L'effet sur les compétences a poussé à s'interroger sur la nécessité d'une filière professionnelle "transport" dans la fonction territoriale, la création d'un "corps" spécifique de spécialistes dont le dispositif pourrait être le creuset, le noeud. L'effet de réseau, quant à lui, a permis de souligner l'importance de la capitalisation des informations, la nécessité d'un décloisonnement, l'ouverture indispensable des collectivités territoriales à leurs partenaires extérieurs. Il pourrait devenir l'un des objectifs explicites du dispositif. L'objet de la mesure des effets s'élargit, des effets directs sur les individus aux effets indirects sur les structures et/ou les systèmes. Aux effets induits sur le dispositif, le champ de la mesure ne cesse de s'enrichir.

Notre investigation était limitée dans le temps et déterminée par lui. Ses prétentions étaient modestes. Elle nous a permis non seulement, et c'était son but, de constater une professionnalisation réelle, même si elle reste partielle, des stagiaires, mais aussi de mieux appréhender les effets possibles d'un tel dispositif de formation dans les collectivités territoriales. Au-delà, elle nous a ouvert des horizons en nous permettant d'entrevoir des perspectives de développement à expérimenter peut-être dans d'autres secteurs d'activités. Nous dirons avec Richard Walter : "La mesure des effets de la formation n'a de sens que si elle aboutit à une procédure clairement établie d'interprétation des résultats et à des décisions de réorientation ou de réinvestissement de la formation en fonction des manques, défauts ou écarts d'efficacité constatés."⁴⁴³

Le tutorat et ses effets ⁴⁴⁴

Ce texte poursuit une réflexion et une recherche sur les effets en formation. Il vise à démontrer que le tutorat produit de nombreux effets, tant sur l'apprenant - mais qui en aurait douté ? - que sur le tuteur lui-même et sur son environnement de travail. Il fait l'hypothèse en particulier qu'il "modifie l'image" de ceux qui assument ce rôle et qu'ainsi cette fonction participe d'un travail de modification identitaire. Il postule enfin, en se référant à des travaux de recherches conduits en formation initiale, que l'exercice du tutorat est très profitable à l'acquisition de connaissances pour le tuteur lui-même. S'inscrivant dans le cadre de la défense de la thèse : la formation entre rupture et suture, il montre que la pratique du tutorat est une occasion d'association entre l'activité éducative et les activités de production et entre les acteurs qui la portent. De plus, l'exercice du tutorat renforce la cohésion et le savoir des individus qui y sont impliqués dans le cadre d'une réciprocité éducative.

Après avoir rappelé le rôle et les missions du tuteur dans le cadre d'une brève définition, nous décrivons les effets que le tutorat peut produire, tant sur l'apprenant, que sur le tuteur lui-même, et l'organisation dans laquelle il exerce.

Tuteur et alternance

Dans le cadre des formations en alternance, en particulier depuis le début des années 80, le tuteur apparaît comme un nouvel acteur dans le champ de la pédagogie. On se rend compte rapidement que, pour le bon fonctionnement des dispositifs alternés, le tuteur doit être un partenaire à part entière des dispositifs dans lesquels il s'inscrit.

Cet acteur dont la tâche essentielle a "pour objectif principal une concrétisation de

⁴⁴³ Richard W., *Evaluer l'investissement formation ?*, *Formation et Développement*, ADEP, n° 31-82, 1988.

⁴⁴⁴ Paru dans *Flash formation continue*, n° 444, 1^{er} mai 1997, pp. 13-16, cet article est la continuité de textes sur les tuteurs publiés dans la revue *Eduction et Société*, n° 4, 1983 et dans *les Cahiers pédagogiques*, n° 260, 1988.

compétences et de connaissances en cours d'acquisition, (... doit) également (...) permettre aux jeunes d'être mis en situation de travail réel"⁴⁴⁵.

Le tutorat ne consiste pas seulement à participer à la production de compétences, mais aussi à "organiser un parcours du jeune dans l'entreprise favorisant les acquisitions et mises en relation, c'est-à-dire une intellectualisation des actes de travail, laquelle serait de nature à favoriser la construction de savoirs expérientiels"⁴⁴⁶. En d'autres termes, il a pour fonction d'aider à la mise en rapport de la compétence et des savoirs associés qu'elle mobilise dans une situation réelle. Au-delà, il doit veiller à la "contextualisation-décontextualisation" des savoirs et de la compétence afin que ceux-ci soient utilisables et transférables dans d'autres contextes et d'autres situations professionnelles, voire sociales.

Dans ce cadre, le tuteur a trois fonctions :

une fonction de socialisation et d'insertion, qui consiste à transmettre le langage, les savoir-être, les comportements, les attitudes et les postures professionnelles, à faire repérer les contraintes et les règles de l'organisation... En bref, il est le principal vecteur de la culture du milieu ;

une fonction de transmission de connaissances⁴⁴⁷, qui consiste à faire acquérir les savoir-faire du métier, des capacités de communication et quelquefois des savoirs théoriques en lien avec les situations de travail dans le cadre d'une concertation pédagogique avec les formateurs ;

une fonction d'évaluation, qui consiste à aider l'apprenant à mesurer l'écart entre sa pratique et celle d'un professionnel, sa progression, sa capacité à mobiliser les outils du savoir en situation de travail, son intégration au milieu.

Soulignons que, si le tuteur a un rôle essentiel dans la pédagogie de l'alternance, le tutorat doit demeurer une mission circonscrite et ponctuelle, que le tuteur doit rester un "producteur" et qu'être tuteur est une fonction complémentaire, non un métier.

On s'accorde, en général, à considérer que le tuteur constitue pour l'apprenant **le référent professionnel**.

Pour que le tutorat prenne tout son sens et que le tuteur puisse assumer pleinement sa fonction, il va de soi que la formation doit fonctionner sous le mode de l'alternance copulative ou intégrée, réelle où il y a co-pénétration entre la sphère professionnelle et la sphère formative, où les deux contextes participent et enrichissent l'apprentissage.

⁴⁴⁵ Elle implique que les deux milieux se connaissent et se re-connaissent et qu'ils développent conjointement une dynamique éducative. Elle implique aussi que l'entreprise

⁴⁴⁶ Canetti D., Lenoir H., *les Tuteurs : cheville ouvrière de l'alternance*, les Cahiers pédagogiques, n° 260, janvier 1988.
Boru J.-J., Leborgne C., *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, éditions Entente, 1992, p. 94.

⁴⁴⁷ Certains auteurs et certains dispositifs ne reconnaissent pas au tuteur cette fonction et mettent l'accent sur la fonction de socialisation.

s'accepte et soit acceptée comme lieu d'apprentissage et de production de savoirs. Elle impose une réelle coopération pédagogique entre les acteurs de laquelle l'apprenant ne doit pas être exclu.

L'alternance est en effet une forme de métissage culturel⁴⁴⁸, entre la culture d'entreprise et la culture de lieux d'éducation. Elle requiert donc : "la capacité des acteurs et des organisations à partager le pouvoir de former"⁴⁴⁹.

Tutorat et effets sur l'organisation

Comme toute fonction émergente, le tutorat entraîne des modifications dans les organisations. D'abord, parce qu'il contribue à modifier l'image de certains acteurs, le tuteur, reconnu ou non, n'est plus le simple "producteur", il est un médiateur, voire un éducateur. Il est aussi, dans une certaine mesure, une image que l'entreprise donne à voir.

Ce rôle modifie sensiblement le regard que la hiérarchie porte sur le tuteur car celui-ci est porteur d'autre chose, il est investi d'une responsabilité d'accompagnement et de transmission - même si ce qui doit être transmis demeure flou - dans le cadre d'un dispositif pédagogique, le plus souvent "officiel" et qui associe d'autres acteurs, "étrangers" à l'organisation.

Cette posture particulière du tuteur amène à le considérer, soit comme "dangereux", soit comme un "élément à potentiel". "Dangereux" car le tuteur est en lien avec une culture exogène à l'organisation - qui plus est éducative - et qu'il est donc susceptible, tôt ou tard, d'introduire de nouvelles informations dans le système. Apports extérieurs qui, à terme, peuvent induire de nouvelles pratiques, impliquer de nouveaux fonctionnements et, pourquoi pas, modifier significativement la structure. "Élément à potentiel", si l'on considère qu'être tuteur est une forme d'évolution professionnelle et une prise de responsabilité. En ce cas, le tuteur, de part sa fonction et les liens qu'il entretient avec l'extérieur, devient une "ressource humaine" à valoriser, car il est en mesure d'importer des idées ou des pratiques nouvelles dans l'entreprise et donc de jouer un rôle dans son renouvellement et sa modernisation. Le tutorat donc, selon la pathologie de l'organisation, apparaît soit comme un apport positif, soit comme un élément déstabilisateur, selon qu'il est ressenti comme un agent de développement ou comme un agent inducteur de déséquilibre.

Ensuite, le tutorat a des effets de proximité. Il modifie sensiblement le rapport du tuteur à sa hiérarchie. Doté d'une image nouvelle, celui-ci souvent l'utilise dans la gestion de sa propre situation de travail. La fonction tutorale est d'ailleurs quelquefois revendiquée comme un élément nouveau de qualification dont la question de la reconnaissance se pose fréquemment.

Au sein même de son équipe de travail, le tuteur est perçu différemment. Il y est

⁴⁴⁸ Charlot B., *l'Alternance : une forme de métissage culturel*, *Educations*, n° 5, octobre-novembre 1995.

⁴⁴⁹ Clenet J., *l'Alternance : émergence d'un concept*, *Educations*, n° 5, octobre-novembre 1995.

inclus mais sa fonction lui confère une "étrangeté" quelquefois suspecte, car "sur" ou "sous" valorisée⁴⁵⁰. Le tuteur, s'il n'y prend garde, peut être le sujet de remise en cause forte, il peut être vécu comme en rupture culturelle avec son groupe d'appartenance. Lorsque celui-ci exerce une forme d'autorité, il a été souvent constaté que l'exercice du tutorat, surtout si les tuteurs ont été formés, modifie sensiblement son management⁴⁵¹. Les capacités d'écoute et de communication semblent celles qui sont les plus en mesure d'évoluer sous l'effet du tutorat.

Le tutorat oblige donc l'organisation à évoluer et surtout à se penser et à s'accepter comme un lieu d'apprentissage - au moins partiel - et à se faire reconnaître dans cette nouvelle activité. Il est sans doute une manière douce pour transformer nombre d'entreprises encore "taylorisées" en organisations qualifiantes.

Tutorat et effets sur le tuteur

Après avoir brossé à grands traits les effets du tutorat sur l'organisation, il convient d'évoquer les effets que l'exercice du tutorat peut induire chez les tuteurs eux-mêmes. A l'évidence, la fonction de tuteur affecte le processus identitaire de ceux qui la mettent en oeuvre car "la responsabilisation qui s'y attache joue sur la confiance en soi"⁴⁵². Comment ne pas imaginer que l'identité au travail - et sans doute pas seulement elle - des tuteurs ne soit pas affectée par une pratique qui modifie sensiblement certains aspects de leur activité et de leur image. En quoi, en effet, assumer un nouveau rôle déstructure-t-il l'identité existante ? En quoi devoir accueillir et accompagner un apprenant, en quoi devoir lui transmettre des savoirs, en quoi devoir l'évaluer dans le cadre de sa propre activité professionnelle, entraînent-ils chez le tuteur une évolution identitaire ? En quoi communiquer "autrement" - dans le cadre d'une relation pédagogique - amène-t-il des modifications de l'image de soi ? En quoi participer autrement au travail d'équipe et/ou manager d'une autre manière remettent-ils en question une identité constituée ? En quoi encore, le fait de donner à voir une autre image de soi et d'être perçu différemment font-ils évoluer l'identité du tuteur ? Autant de questions qu'il conviendrait d'approfondir avec les tuteurs pour mieux comprendre ce qui se joue pour eux dans et autour de cette activité. Mais il semble évident, néanmoins, que le fait de devenir un référent professionnel pour le stagiaire, une "sorte" de formateur pour les collègues et la hiérarchie, ait un impact sur la représentation que le tuteur se fait de lui-même et le conduise, à certains égards et dans certaines circonstances, à modifier ses comportements et la conduite de son activité professionnelle.

Il apparaît donc que la fonction tutorale n'est pas neutre, qu'elle participe des évolutions identitaires des tuteurs dont nous savons par ailleurs qu'ils réinterrogent, dans le cadre de cette activité, leur rapport au savoir et au pouvoir. Rapport au pouvoir en

⁴⁵⁰ Souvent liée à l'image de l'enseignant, le tuteur "fait" ou "se prend" pour un professeur.

⁴⁵¹ L'évaluation d'un dispositif de lutte contre l'illettrisme, conduite à Strasbourg permet de confirmer encore cette réalité.

⁴⁵² Barnier G., *Interactions de guidage entre pairs*, revue *Educations*, n° 9, juin-octobre 1996, p. 45.

situation de travail et dans la relation pédagogique, rapport au savoir dans l'analyse de leur propre activité qui oblige le tuteur à faire émerger et à nommer les savoirs qui alimentent les compétences qu'il exerce. Cette nécessité d'analyse du travail, essentielle à la transmission du métier, incite dans bien des cas le tuteur à "reprendre ses livres", à revisiter des savoirs enfouis, à réenclencher chez lui et pour lui des processus d'apprentissage qui bénéficieront à l'apprenant mais aussi à l'organisation.

De plus, pour le tuteur, l'exercice du tutorat lui-même impulse des activités métacognitives qui aboutissent à un "processus de renforcement des connaissances acquises par le tuteur (qui) tient à la manière dont elles sont revisitées pendant les séquences de tutorat"⁴⁵³. Il accroît, par ailleurs, "la capacité à apprendre des tuteurs tout en développant leurs capacités à enseigner, à expliquer"⁴⁵⁴.

Cet ensemble de bénéfices secondaires que le tuteur tire d'une activité souvent bénévole, conduit certains auteurs à se demander à qui profite le plus le tutorat : aux apprenants ou aux tuteurs ? A l'évidence, "l'effet-tuteur" montre "tout le bénéfice personnel (qu'un tuteur) peut tirer d'un enseignement qu'il donne lui-même à un groupe de pairs"⁴⁵⁵, mais il n'est pas niable non plus qu'il est fort utile aussi à ceux qui apprennent.

Tutorat et effets sur l'apprenant

Les remarques qui vont suivre sont issues de la recherche en formation initiale. Faute de travaux de cette nature en formation des adultes, il nous'est apparu important de les étendre, par hypothèse et avec une distance critique, à un autre public et un autre contexte, ceux des formations en alternance.

De par son activité, le tuteur apparaît comme un acteur essentiel à la médiation entre l'apprenant et les savoirs. Il favorise ce que Bruner appelle l'*étayage* car il facilite l'identification des savoirs, leur compréhension, leur appropriation. Cet étayage, facilitateur d'apprentissage, ou *interaction de tutelle* renvoie à un ensemble de fonctions régulatrices que met en oeuvre le tuteur. Il est en effet celui qui :

• *enrôle* le sujet en suscitant chez lui de l'intérêt pour la tâche (fonction de mobilisation)⁴⁵⁶ ;

• *réduit les degrés de liberté* en simplifiant la tâche pour rendre le but plus accessible au sujet (fonction de guidance) ;

⁴⁵³ Ibid., p. 46.

⁴⁵⁴ Ibid., p. 47.

⁴⁵⁵ Aumont B., Mesnier P.-M., *l'Acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992, p. 193.

⁴⁵⁶ Les ajouts entre parenthèses sont de nous.

maintient l'orientation vers le but, en veillant à ce que d'autres buts ne viennent pas interférer avec l'activité en cours, tout en maintenant la motivation du sujet (fonction de motivation et d'intérêt pour le thème) ;

signale les caractéristiques déterminantes de la tâche pour son exécution et, par là-même, pointe les écarts entre ce qui est produit par le sujet et ce que serait une production correcte (fonction d'évaluation formative) ;

contrôle la frustration, en rendant moins périlleuse la résolution du problème, notamment quant aux erreurs commises (fonction de régulation et de renforcement positif) ;

démontre, en présentant des modèles de solution dans lesquels on trouve une certaine stylisation de l'action qui doit être exécutée⁴⁵⁷ (fonction de simplification et de modélisation).

Il est souhaitable d'ajouter à cette liste une fonction de "contextualisation-décontextualisation" des savoirs afin de rendre possible leur transfert et leur recomposition en toutes circonstances.

L'effet tuteur sur les apprentissages est donc considérable lorsqu'il s'exerce dans de bonnes conditions : il est un allié indispensable pour les formateurs et une réelle chance d'appropriation des savoirs pour les apprenants. L'accompagnement pédagogique que le tutorat permet et organise peut, à n'en point douter pour certains publics, non seulement renforcer leurs motivations, mais surtout faciliter leurs apprentissages. Il apparaît alors comme une fonction de médiation et d'accompagnement des savoirs de toute première importance.

L'étude du tutorat en milieu scolaire a permis de constater, en effet, qu'il facilite l'accès au savoir en agissant sur ce que Vigotski appelle les *zones proximales de développement* et qu'il définit comme l'écart existant entre le niveau actuel acquis et le niveau potentiel d'acquisition. Pour Gérard Barnier : "Encadré, ou soutenu par un adulte ou un pair plus compétent que lui, l'enfant parvient à réaliser une tâche qu'il réussira par la suite tout seul lorsque les explications et les conseils du tuteur une fois intériorisés deviendront une conquête propre à l'enfant (...). L'aide qu'un tuteur apporte en rendant une tâche plus intelligible et en facilitant la mise en oeuvre de procédures de résolution joue un rôle de médiation entre le niveau initial de la personne et ce qu'elle sera ensuite capable de faire"⁴⁵⁸. Il est probable, des observations empiriques autorisent à en faire l'hypothèse, que les zones proximales de développement existent et/ou perdurent chez l'adulte. Il est donc envisageable de s'appuyer sur ces zones pour relancer des dynamiques d'apprentissage et réancrer des savoirs. Il est donc imaginable de penser que l'effet du tutorat sur les zones proximales de développement de l'adulte existe et que

⁴⁵⁷ Coulet J.-C. : *la Médiation et les théories du développement*, *Educations*, n° 9, juin-oct. 1996, p. 17.

⁴⁵⁸ Barnier Gérard, *Interactions de guidage entre pairs*, revue *Educations* n° 9, op. cit., p. 44.

L'auteur souligne "cependant, (que) si les effets bénéfiques du tutorat sur les enfants aidés sont relativement bien connus, en revanche "l'effet-tuteur", c'est-à-dire le bénéfice retiré par les enfants qui apportent une aide l'est beaucoup moins"⁴⁵⁹. Remarque qui vient peut-être pondérer les propos issus d'autres constats et qu'il convenait d'évoquer, même si de notre point de vue, ses effets sont tangibles, repérés et évidents.

Conclusion

Nous avons essayé de montrer dans cette contribution quels étaient les effets potentiels du tutorat, tant sur les individus que sur les organisations. Le constat s'impose de lui-même : ses effets sont multiples et très largement positifs puisque que le tutorat favorise, entre autres choses, l'évolution des organisations, les acquisitions des apprenants, la "renarcissisation" et la métacognition des tuteurs. L'alternance de ce point de vue est donc riche de potentiel, d'autant que le tutorat n'est pas sans effet sur les formateurs eux-mêmes qui, dans la confrontation avec les tuteurs, acteurs du travail réel, sont amenés à repenser leur relation à la transmission des savoirs, à modifier peut-être certaines de leurs représentations et à transformer leurs approches et leurs pratiques pédagogiques.

Signalons encore que, de fait, le tutorat est un acte de "réciprocité éducative" dans lequel l'apprenant et le tuteur échangent des savoirs⁴⁶⁰ dans le cadre d'une transaction cognitive forte, réciproque et souvent riche. Ainsi si la pratique du tutorat réaffirme ce que Comenius⁴⁶¹ au XVII^e siècle déclarait déjà : "Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même", elle permet aussi de faire apparaître qu'à sa manière l'apprenant exerce informellement et implicitement des formes "sauvages" de tutorat sur celui qui l'accompagne.

L'avenir radieux de l'ingénierie⁴⁶²

Cette contribution à un ouvrage collectif est le résultat d'un travail et d'une réflexion sur les pratiques d'ingénierie qui se développent sans toujours beaucoup de recul dans les activités de formation continue. Elle est la poursuite de publications antérieures⁴⁶³ sur ce thème et vise à sensibiliser sur les effets pervers d'une trop "ingénieuse ingénierie". Elle

⁴⁵⁹ Ibid., p. 45.

⁴⁶⁰ A Strasbourg, grâce au Centre-ressources, les apprenants avaient pu, dans un premier temps, se familiariser avec la micro-informatique et un logiciel de traitement de textes, puis dans un deuxième, initier les tuteurs néophites à ces outils.

⁴⁶¹ Cité par de nombreux auteurs.

⁴⁶² Cet article est à paraître in *Analyser les pratiques professionnelles* (coord. par Blanchard-Laville C. et Fablet D.), Paris, L'Harmattan, 1998.

tente de démontrer qu'en la matière, il est essentiel d'analyser sa propre pratique de façon à éviter d'être le jouet de sa "créature". Elle vise à développer ce travail d'analyse et à formuler l'hypothèse que le questionnement qui en émerge peut favoriser des activités "empathiques et endogènes d'ingénierie". Elle tend à démontrer enfin que l'ingénierie, selon sa "dureté" peut aussi bien devenir une possibilité de suture ou de rupture, selon qu'elle respecte ou non l'individu, selon qu'elle soit ou non coopérative.

Inscrit dans un cadre théorique pluridisciplinaire, ce texte se réfère en particulier aux travaux de Marcel Lesne, Jean-Pierre Boutinet, Cornélius Castoriadis, René Kaës, Jacques Ardoino et à ceux de quelques autres dans la pensée desquels nous avons largement puisé pour construire notre réflexion sur la nécessaire analyse des pratiques d'ingénierie de formation. Il est le résultat et le produit de textes régulièrement revisités et associés au cours du temps.

Nous entendons par ingénierie de formation l'ensemble des pratiques de conception, de construction, de planification, de conduite et d'évaluation. Elle tend en règle générale à englober l'ensemble du processus de formation. Elle est une pratique d'anticipation et de concrétisation d'un projet, considéré comme "l'intention d'une transformation du réel fondée par une représentation de cette transformation prenant en considération les conditions réelles et animant une activité"⁴⁶⁴. Notre propos vise à interroger le désir d'une totale maîtrise de l'action par le formateur et à souligner les dangers potentiels d'une ingénierie trop bien pensée qui, souvent, se révèle enfermante.

Pour nous, l'ingénierie et le projet qu'elle porte, comme le souligne Serge Blondeau, à la suite de Jean-Pierre Boutinet, sont le "symptôme" et la manifestation de quelque chose en latence, symboliquement présent, explicite ou non, et qui renvoie à la question de l'auteur. Il s'agit donc de s'interroger sur cette latence et de se demander "de quels voeux inconscients (...) le projet est-il l'accomplissement"⁴⁶⁵ car, au-delà de la volonté de rationalisation, de socialisation et d'explicitation des intentions du formateur, "Je" y est à chaque fois"⁴⁶⁶.

De plus, nous souhaitons faire un parallèle entre "terrorisme du projet" que l'on impose aujourd'hui à tout apprenant et "terrorisme de l'ingénierie" qui s'impose à tout processus éducatif et qui vise à l'endiguer. Nous postulons que cette nécessité d'une "ingénieuse ingénierie" "s'apparente à une certaine forme de terrorisme. Cela signifie éventuellement pour l'individu (ou le groupe) concerné, culpabilisation, violence morale et psychologique de la part de l'entourage et de l'environnement institutionnel"⁴⁶⁷. En cela,

⁴⁶³ Cf. *Actualité de la formation permanente*, n° 94, mai-juin 1988 et n° 138, septembre-octobre 1995 ainsi que *Outils et Méthodes pour lutter contre l'illettrisme : construire un projet de formation*, avec Lamaury M. et Rosconcal B., Paris, Nathan, 1995.

⁴⁶⁴ Castoriadis C., *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p. 106.

⁴⁶⁵ Blondeau S., *Dispositif d'analyse clinique de la conduite professionnelle* in *L'Analyse des pratiques professionnelles*, coord. Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 1996, p. 89.

⁴⁶⁶ Expression empruntée à Mireille Cifali : *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, Education permanente*, n° 127/1996-2, p. 188.

nous affirmons, sans nier les vertus de l'ingénierie dans certaines circonstances, qu'il faut se préserver de penser que toute intention éducative a besoin de cadre défini *a priori*. En cela, nous nous inscrivons dans une pensée pédagogique qui se revendique de la *Liberté pour apprendre*⁴⁶⁸.

Dans une première partie, nous évoquerons la nécessité d'une analyse des pratiques d'ingénierie de formation afin de savoir éviter, quelquefois, son pouvoir contraignant et les échecs qu'elle induit. Dans une seconde, nous nous efforcerons de montrer en quoi cette analyse de pratiques participe de la construction identitaire des formateurs.

Lire les pratiques d'ingénierie

Nous aimerions, dans cette première partie, sensibiliser les formateurs à la nécessité d'une lecture distanciée, analytique de leur propre pratique de construction de dispositifs de formation, afin qu'ils évitent de tomber, par inconscience ou par volonté de bien faire, eux et les apprenants qu'ils y insèrent, dans des formes voilées de dictature de l'ingénierie. En effet, un excès de rationalité, un abus de "prévisionnisme" entraînent à l'évidence les volontés formatives dans les ornières bien connues des planifications rigides. A vouloir, sans souplesse, maîtriser le réel de l'action, on ne parvient qu'à obliger l'action à se dérouler dans un cadre précontraint, souvent contradictoire avec ses propres principes. Comment en effet se réclamer de l'autonomie des apprenants dans des dispositifs très largement définis en dehors d'eux ?

Ainsi, si l'on accepte comme prémisse que toute ingénierie, comme tout projet, est porteuse "d'un sens qui est à déchiffrer (et qui) dit quelque chose sur l'acteur qui le produit et sur son environnement"⁴⁶⁹, il est indispensable de s'interroger, comme utilisateur d'ingénierie, sur les valeurs dont elle se nourrit et qui, immanquablement, s'y projettent. Sans ce questionnement sur la nature des outils que l'on se propose d'utiliser, sans ce questionnement sur soi et sur ce que l'on donne à voir, l'usage et un amour immodérés de l'ingénierie peuvent se retourner contre les volontés affichées de l'auteur.

Jean-Pierre Boutinet nous propose, pour analyser les pratiques qui visent à structurer "méthodiquement et progressivement une réalité à venir pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent exact"⁴⁷⁰, de repérer "deux paramètres (qui) peuvent donner à un projet (donc à son ingénierie), un caractère coercitif, voire contraignant : le programme qui l'inspire, la méthodologie susceptible de le mettre en oeuvre"⁴⁷¹. Au-delà de ce nécessaire questionnement, il nous livre deux critères d'appréhension d'une ingénierie. S'agit-il d'une

⁴⁶⁷ Léauté M., *le Terrorisme du projet*, *Education permanente*, n° 109-110, 1991, p. 7.

⁴⁶⁸ Allusion à l'ouvrage de Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971.

⁴⁶⁹ Boutinet J.-P., *le Concept de projet et ses niveaux d'appréhension*, *Education permanente*, n° 86, 1986, p. 7.

⁴⁷⁰ AFITEP, *le Management de projet*, Paris, AFNOR, 1991.

⁴⁷¹ Boutinet J.-P., *le Projet dans le champ de la formation entre le dur et le mou*, *Education permanente*, n° 87, 1987, p. 9.

ingénierie "molle", saturée de relations humaines, sacrifiant au verbalisme, qui met en péril la définition et l'atteinte d'objectifs éducatifs ? S'agit-il d'une ingénierie "dure", encombrée d'une logique structurante et organisationnelle qui nuit à toute créativité et qui empêche les apprenants d'habiter le dispositif et de l'adapter, au profit d'objectifs exogènes non partagés ?

Ce souci récent du formateur de maîtriser l'action, de faire en sorte de tout contrôler, n'est-il pas le résultat de l'idéologie dominante, des visées utilitaristes et strictement adaptives de la formation ? N'a-t-il pas pour conséquence que, la plupart du temps, le projet de formation soit "une hypothèse de travail proposée aux populations visées"⁴⁷², que la formation échappe aux apprenants eux-mêmes et qu'en cela de telles pratiques portent en elles les causes de leurs piètres effets. Cet abus d'ingénierie ne va-t-il pas à l'encontre de ce qu'une ingénierie coopérative pourrait permettre d'atteindre ? Ne doit-on pas alors s'interroger sur les formes des dispositifs que nous construisons et qui, à notre insu ou avec notre complicité, portent des valeurs qui ne sont ni les nôtres, ni celles des apprenants et qui, à terme, donnent de la formation une image d'outil d'adaptation, fidèle aux maîtres, soumise à des impératifs de rentabilité ou de paix sociale ? Tout acte d'ingénierie est porteur de sens : de la fixation des objectifs à la mesure des pré-requis, en passant par le choix des méthodes et des procédures d'évaluation. Derrière les masques de la pédagogie et *a fortiori* de l'ingénierie, se dissimulent parfois les multiples visages de l'économie, de la politique et de l'idéologie. N'est-il pas temps de réfléchir à ce trop bel outillage méthodologique qui s'impose à nous et surdétermine nos pratiques sans que nous en ayons toujours une analyse ou une conscience claires ? Ne doit-on pas oser quelquefois, contre les idées reçues, proposer "une école sans mur et sans contenu"⁴⁷³ où l'architecture du dispositif, les modes d'acquisition et les savoirs à acquérir se co-définissent et se co-construisent avec les acteurs en dehors de toute velléité de planification *a priori* ? Ne doit-on pas renoncer, au profit du projet éducatif, à cette volonté suspecte de toute-puissance sur l'action ? Il convient donc, sans pour autant renoncer à analyser ce qui se joue, de rompre avec des pratiques d'ingénierie exogène, celles du formateur ou de l'institution et des pouvoirs qu'ils représentent, au bénéfice d'une ingénierie endogène portée par les apprenants et co-produite avec eux. Il est grand temps de renouer avec des formes, bien connues en leur temps, d'ingénierie participative, voire mieux coopérative⁴⁷⁴.

Les formes autoritaires et non négociées d'ingénierie nient souvent l'apprenant dans ce qu'il est, anticipent sur son propre projet d'apprentissage, annihilent ou nuisent à sa motivation. Ces formes de prise de pouvoir sur le désir et le savoir de l'autre légitiment et éclairent toutes les résistances à la formation et tous les désengagements (désenchantements) individuels. Elles expliquent aussi bien souvent l'échec de nombreux dispositifs à l'ingénieuse ingénierie⁴⁷⁵.

⁴⁷² Boutinet J.-P., *ibid.*, p. 14.

⁴⁷³ Slogan emblématique de l'École nationale de gestion des ressources humaines, d'un grand service public, à sa fondation.

⁴⁷⁴ Se reporter aux travaux de Guy Le Boterf et à Hugues Lenoir, "Du style coopératif de la formation-action", *Etude et Réflexions*, n° 15, mars 1993.

Heureusement, tout n'est pas prévisible et l'ingénierie la plus fine devra se plier aux aléas du réel et faire avec l'émergence du désir du formé. Elle est donc destinée "à voguer entre le réalisme du présent et l'illusionnisme du futur"⁴⁷⁶ qui se chargeront d'ouvrir aux apprenants des espaces de liberté. Espaces qui leur permettront, sauf coercition manifeste, de se réapproprier, pour une part, un dispositif contraint. Grâce à l'imprévisible, la réification totale de l'apprenant n'est pas possible. C'est en jouant des aléas et du non-prévisible qu'il peut échapper aux rigidités du système et peut-être redevenir acteur de son propre apprentissage en se soustrayant ainsi à une ingénierie infantilissante où ceux qui savent choisissent pour ceux qui ne savent pas. Faute de réappropriation partielle, quelle que soit l'efficacité supposée de l'ingénierie, le projet autoritaire succombera pour une large part au génie des individus et à l'alchimie des groupes car la réussite d'un projet, au-delà de sa structure et de ses mécanismes, "signifie d'emblée que le groupe possède un système de valeurs suffisamment intériorisé par l'ensemble de ses membres pour donner au projet ses caractéristiques dynamiques. Un tel système de valeurs pour exister doit s'arc-bouter sur une ou des représentations collectives, sur un imaginaire social commun. Il ne s'agit pas uniquement de vouloir ensemble (ou pour l'autre), il s'agit de sentir ensemble, d'éprouver la même nécessité de transformer un rêve ou un phantasme en réalité quotidienne (ou en savoir) et de se donner les moyens adéquats pour y parvenir"⁴⁷⁷. Faute de se voir partagée, l'ingénierie cultive son propre échec et obère la réussite de tout projet éducatif.

L'ingénierie est une expression du rapport au savoir du formateur-concepteur. Elle est aussi une manifestation de son pouvoir, celui de donner la forme. Il est donc opportun d'interroger ses pratiques d'ingénierie et de tenter de les analyser afin d'échapper à ses propres démons, mais pour cela encore faut-il être persuadé, pour paraphraser Jacques Ardoino, qu'il n'y a pas d'ingénierie sans projet. Il est grand temps de renoncer à des dispositifs à courte vue prônant, au nom de l'efficacité, plus institutionnelle que pédagogique d'ailleurs, la mise en place de dispositifs de formation dont l'ingénierie, conçue en dehors des acteurs et bien souvent uniformisante, est présentée comme devant répondre à toutes les situations.

L'analyse du contexte, la définition de besoins (de qui ?), le repérage des contraintes sont trop souvent et trop systématiquement réalisés par les institutions et les formateurs en fonction de leurs places et de leurs exigences du moment, sans consultation des intéressés. Une telle pratique révèle le paradoxe de l'ingénierie. Cet ensemble de pratiques, cette tentative de rationalisation de l'action qui auraient pu et/ou dû favoriser les dynamiques d'apprentissage, en se mettant au service des apprenants, se développent

⁴⁷⁵ Pour donner un exemple récent d'ingéneuse ingénierie, pleine de noble intention, qui se retourne contre les apprenants, je citerai l'exemple d'un dispositif multimédia ambitieux mis en place dans un lieu de détention du sud de la France, et qui a pour effet, au nom de l'individualisation, de négliger l'important conflit socio-cognitif, mais surtout, en ce lieu, de faire disparaître un espace de discussion et de maintien du lien social. En prison, la formation n'est quelquefois qu'un prétexte ou un moyen pour rester un être humain.

⁴⁷⁶ Boutinet J.-P., op. cit., 1986, p. 9.

⁴⁷⁷ Enriquez E., *L'Organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992, p. 101.

dans bien des cas, si ce n'est à leur détriment, en autosuffisance. L'ingénierie de formation fonctionne trop souvent pour elle-même (ou pour le formateur) parce qu'elle est un bel objet méthodologique sans se soucier de sa destination première. L'analyse des pratiques d'ingénierie doit nous conduire à remettre en cause cette utilisation paradoxale. Elle peut favoriser, en évitant que la construction raisonnée des dispositifs échappe aux apprenants, le développement et la relance de formes d'ingénierie coopérative, hors des logiques économicistes et/ou technocratiques qui dominent aujourd'hui. En bref, l'analyse des pratiques conduit à réinterroger l'ingénierie au regard de la pédagogie, comme une aide à l'apprentissage, et à ne plus accepter sans débat une logique "induite" et toujours discutable de rentabilité et d'optimisation. Une fois remise sur ces pieds, l'ingénierie de formation revêtira les formes que les acteurs eux-mêmes voudront bien lui donner, des plus prescriptives aux plus auto-gouvernées.

Ingénierie et identité

Pour le praticien, analyser sa pratique de montage d'actions de formation favorisera, au-delà d'une meilleure maîtrise de son action, une plus grande compréhension de ce qui s'y joue et de ce qu'il y joue. L'analyse de la pratique revêt un enjeu essentiel pour qui souhaite faire évoluer son activité et gagner en professionnalisme. Elle offre des clefs de compréhension sur l'agir, elle met à jour ce qui ne se donne pas à dire et à voir *a priori*. Elle permet, par la distance sur l'action, de mieux comprendre son implication dans le désir de faire accéder l'autre au savoir, de mieux s'expliquer le choix des moyens mobilisés à cette fin, de mieux appréhender pourquoi, dans bien des cas, l'autre est absent de la construction qui lui est destinée, voire imposée. Elle est un révélateur qui donne sens à l'action, un éclairage incontournable pour qui veut comprendre ce qui se trame dans les coulisses de l'ingénierie de formation. Elle incite à mieux se connaître soi-même (vaste programme) et à mieux mesurer les soubassements des actions engagées. Lire ses pratiques d'ingénierie de formation, c'est pour le formateur-concepteur se positionner en sujet et en acteur dans des dispositifs qui lui sont bien souvent soufflés par les pouvoirs publics ou une entreprise et fréquemment déjà pré-pensés, sinon enfermés, dans un cahier des charges rigide. C'est aussi pour lui l'occasion de questionner la nature de son implication dans des pratiques éducatives où il se donne, de fait, une place centrale, un rôle prépondérant et organisateur, habilement dissimulé, consciemment ou non, derrière le discours séduisant et rassurant de l'apprenant au centre de ses apprentissages. Discours qui, dans bien des lieux et bien des cas, n'est que de façade et fait fonction de leurre.

Ainsi l'analyse de sa propre pratique, seul ou avec un tiers, participe de la construction identitaire du formateur. Elle lui offre la possibilité de comprendre et de savoir s'il se reconnaît, lui et les valeurs qu'il porte, dans les dispositifs qu'il conçoit ou s'il se perd dans un espace qui lui est étranger. Elle est un levier de compréhension de ce qu'il engage de lui-même dans l'action et une réflexion, quelquefois douloureuse, sur la cohérence entre lui-même, ses représentations du formé et du groupe, sa conception de l'apprentissage. Elle implique de s'interroger sans concession sur ce qui, sous prétexte d'expertise, est présenté à l'apprenant comme un chemin de la connaissance adapté à

ses besoins. Elle incite à interroger le "ce vers quoi" le formateur prétend conduire l'autre. Elle oblige à se poser la question de l'éternel "Qui suis-je ?" Ce questionnement légitime autorise à dépasser la satisfaction narcissique d'une belle ingénierie et aide le formateur à percevoir ce qu'il projette de lui-même dans le projet de l'autre qu'il structure et organise avec ou sans lui.

L'analyse de pratiques révèle en quoi une ingénierie "dure" rassure et en quoi une ingénierie "molle" inquiète ou inversement. Elle favorise l'explication d'un "choix" ou d'un autre et de faire évoluer les pratiques, de mieux s'y retrouver et de mieux s'y construire. Elle permet d'interroger les craintes d'une ingénierie auto-organisée et du pouvoir à y perdre, des gains d'image à y gagner et de mesurer les rôles à y jouer. Elle est une incitation, cruelle parfois, à remettre en cause ses choix et ses certitudes et à étudier ses peurs du "jamais assez" ou du "trop" organisé.

Lire et analyser les pratiques, c'est travailler à déconstruire ses représentations afin de les faire évoluer. Cet exercice salutaire de structuration-déstructuration et d'observation de soi et de son action est à l'évidence un travail délicat, souvent difficile à conduire seul mais dont on peut penser, qu'à terme, il renforce et équilibre l'image et l'identité professionnelles du formateur-concepteur qui, par un tel exercice, est amené à mieux se re-connaître, à mieux s'assumer et s'accepter. C'est sans doute à partir de là aussi qu'il s'autorisera à partager avec les apprenants le pouvoir de concevoir et à s'engager dans des formes coopératives d'ingénierie.

L'analyse des pratiques d'ingénierie, par le travail sur soi et les actions qu'elle suppose, est aussi une occasion pour le formateur de se former. En engageant une réflexion sur le faire et les outils qu'il emploie, le formateur améliore, s'il les conserve, ses méthodologies et augmente ses possibilités intellectuelles. Ainsi, lire les pratiques d'ingénierie, comme l'a montré Marcel Lesne, c'est non seulement "pouvoir répondre à la question "qu'est-ce que je fais quand je forme"⁴⁷⁸ et qu'est-ce que j'y engage ? Mais c'est aussi se retrouver en situation d'apprentissage. Cette fonction euristique de l'analyse de la pratique, déjà évoquée par Jean-Marie Barbier dans le précédent volume⁴⁷⁹, apparaît comme fondamentale et participe de la légitimation de cet exercice professionnel en lui conférant un statut d'exigence quasi déontologique, voire éthique. Pour le formateur, analyser ses pratiques permet "de mieux les connaître (pour) favoriser une participation davantage maîtrisée (...) à leur déroulement"⁴⁸⁰ et l'engage de la sorte, naturellement, dans un processus salutaire d'autoformation. En cela, il devient "son propre théoricien d'action, c'est-à-dire un artisan intellectuel qui a toujours quelque chose à apprendre d'un corpus établi de méthodes, mais aussi quelque chose à perdre, c'est-à-dire l'intelligence de son action, et ce d'autant plus aisément que ces théories d'action "prêtes à penser" (cultivent) l'illusion d'un savoir vrai"⁴⁸¹.

⁴⁷⁸ Lesne M., *Lire les pratiques de formation*, Paris, Edilig, 1984, p. 233

⁴⁷⁹ Barbier J.-M., *L'Analyse de ses pratiques : questions conceptuelles* in *L'Analyse des pratiques professionnelles*, coord. Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 27-49.

⁴⁸⁰ Lesne M., op. cit., p.229.

L'analyse des pratiques d'ingénierie est une occasion de gagner en lucidité sur ce qui se joue dans son rapport à l'apprenant et au dispositif que l'on construit, de renforcer son identité professionnelle, de produire et renforcer des savoirs. Face à un tel constat, les résistances qu'elle pourrait produire et légitimer tombent d'elles-mêmes.

Avant de conclure, nous aimerions mettre l'analyse des pratiques d'ingénierie dans la perspective d'un texte de René Kaës qui permet de mieux cerner en quoi l'identité du formateur s'y donne à lire, mais aussi en quoi les pratiques d'ingénierie s'y donnent à comprendre comme un jeu bien souvent illusoire. Illusion de soi et du pouvoir que l'on exerce sur l'autre, sur celui que l'on imagine conformer pour le formateur ; illusion de créativité et de maîtrise de l'action, pour le concepteur de dispositif, quand il ne s'agit bien souvent, pour l'un et l'autre que d'une délégation, d'une mise en actes des injonctions du maître. Trop souvent en effet, l'apprenant est pensé "sous l'aspect (d'un) objet à former, barré à toute accession au statut de sujet (...c'est ici) que se présente au formateur un champ illimité pour la réalisation de son fantasme d'omnipotence, de son pouvoir magique de métamorphoser selon la fantaisie de son seul désir"⁴⁸². Mais il ne s'agit là que d'un mirage de puissance, que d'une illusion permettant l'auto-reconnaissance identitaire et la construction de soi comme sujet. Un artifice pour s'accepter comme formateur ou plutôt se penser comme acteur pouvant exercer souverainement sur l'autre, en toute liberté et en toute bonne foi, son pouvoir de transmettre et de lui faire acquérir des savoirs pensés en dehors de lui. Illusion essentielle sans laquelle le formateur aurait conscience d'être fort souvent lui-même au service de l'ingénierie.

Mais l'ingénieur et/ou le formateur-concepteur n'est-il pas aussi victime du même aveuglement, d'une même représentation erronée de sa place et de sa capacité à faire faire ? Pour lui aussi, "la figure du forgeron est archétypale. Il est bien celui qui forge et soude, qui constitue l'être (le dispositif) à partir du non-être (l'intention). (Mais s'il) a reçu la connaissance et le pouvoir de maîtriser le feu et le métal d'un créateur, (...) **il n'est que l'assistant et l'instrument**"⁴⁸³. Les pratiques d'ingénierie, au-delà de la logique de rationalisation dans laquelle elles se drapent, cachent et renforcent le fantasme de toute-puissance. Elles favorisent l'oubli de l'injonction du pouvoir, le sens de détermination des actions décrit par Marcel Lesne. Elles occultent une double impuissance, celle du concepteur sur les politiques des entreprises et des institutions et celle du formateur, jamais complètement persuadé que l'on n'apprend pas en se substituant à l'autre. Bien souvent formateur et concepteur se retrouvent dans la posture d'un Prométhée sacrifié qui, en imaginant offrir le feu émancipateur de la connaissance, n'organisent que la soumission aux puissants.

Un tel constat légitime la réflexion sur d'autres formes d'ingénierie qui ne se substitueraient plus au sujet apprenant et ne seraient plus la traduction d'objectifs surdéterminés. Il ouvre la voie à l'ingénierie coopérative où l'ingénieur-facilitateur mettrait

⁴⁸¹ Ibid., p. 18.

⁴⁸² Kaës R. (1975), *Quatre Etudes sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former*, p. 40.

⁴⁸³ Kaës R., Ibid., p. 77.

à disposition des apprenants les ressources éducatives nécessaires à leurs acquisitions de savoirs. Il incite à la remise en cause d'une ingénierie "dure" qui renforce l'illusion du pouvoir et bien souvent l'exclusion de ceux qui, prétendument, occupent le centre de leur apprentissage. Il engage donc à des pratiques empathiques et endogènes d'ingénierie qui, seules, permettent de ne pas se substituer à l'autre et à son désir d'apprendre. Mais ici encore une question et un regard analytique s'imposent : de quel fantasme l'ingénierie coopérative relève-t-elle ?

L'avenir radieux

Il nous apparaît donc urgent pour de nombreuses raisons de développer des espaces d'analyse des pratiques d'ingénierie de formation. L'analyse des pratiques professionnelles est en soi un outil très productif. D'abord, par son caractère euristique, elle est un élément de professionnalisation et de production de savoirs nécessaires à l'expertise. Ensuite, par le travail réflexif sur soi, elle est une occasion de conscientisation, au double sens du mot, qui constitue ou renforce l'identité de ceux qui s'y engagent. Ce travail d'analyse est une saine gymnastique de l'esprit sur ce qui gouverne nos actions, un regard critique et une distanciation salutaire sur nos propres constructions et sur notre propre implication. Elle offre des possibilités fortes de se construire et de mieux se connaître, donc de se reconnaître dans ses oeuvres. Enfin, cette indispensable "clinique de la conduite professionnelle"⁴⁸⁴ impose d'aller au-delà de l'explicite, pour interroger l'implicite et découvrir les systèmes d'intentions qui guident et innervent les dispositifs de formation. Elle invite à dépasser une volonté (une angoisse) totalisante, vite totalitaire, de maîtrise absolue du réel, qui bien souvent ne conduit qu'à "un avenir radieux" historiquement et individuellement contre-productif.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette troisième partie ont été associés des textes renvoyant à un certain nombre de questions centrales dans les pratiques contemporaines d'éducation des adultes. Au-delà de l'essentielle question de la "pédagogie" et de la place des apprenants dans les situations de formation, cette partie entame une réflexion sur les modifications attendues ou non du fait du développement et de la généralisation de nouvelles technologies éducatives. Elle questionne et interroge, par ailleurs, sur l'ingénierie de formation et sur les risques entraînés par une trop grande rationalisation dans les pratiques de construction de dispositifs de formation. Elle s'intéresse, à partir de plusieurs entrées, à la notion d'effets en formation et à la mesure de ces derniers. Il en ressort que, comme au niveau général ou institutionnel, dans le champ des pratiques pédagogiques, les activités de formation d'adultes sont en tension permanente entre association et dissociation dans le cadre de structures en constante élaboration. La quatrième et dernière partie, quant à

⁴⁸⁴ Blondeau S., op. cit., p. 68.

elle, abordera les questions de la professionnalisation et de la formation des formateurs comme éléments unificateurs du milieu et de la rupture éthique qui aujourd'hui semble se dessiner dans certains de ses secteurs.

QUATRIEME PARTIE PROFESSIONNALISATION, FORMATION DE FORMATEURS ET CONTRADICTIONS SOCIALES

Cette quatrième et dernière partie sera consacrée, dans la suite logique des précédentes, à la formation des formateurs. En effet, comment ne pas penser formation de formateurs lorsqu'on oeuvre depuis toujours en formation des adultes ? Comment ne pas penser formation et professionnalisation de ceux et celles qui doivent nécessairement se situer dans les systèmes d'enjeux et de contradictions dans lesquels l'éducation des adultes fonctionne et évolue ? Comment ne pas penser formation, même si elle n'est qu'un moyen, si l'on souhaite favoriser la compréhension par les acteurs eux-mêmes de ce qui se joue autour de notions aussi "évidentes" que la qualité et l'ingénierie ou autour d'outils aussi "prestigieux" que ceux du multimédia.

En d'autres termes, la formation des formateurs et leur professionnalisation apparaissent, selon le point de vue adopté, comme des indicateurs de tension ou de consensus, comme des révélateurs de suture ou de rupture. Qu'il s'agisse de la couverture conventionnelle des formateurs, des formations qui leur sont proposées ou de l'évolution de ce secteur d'activité, tous ces éléments, lorsqu'on les observe, semblent traversés par des forces et/ou des discours qui tendent, soit à renforcer la cohérence

d'une profession en émergence, soit à entretenir les fragilités et les risques de fractures qui la constituent. Les formateurs, acteurs centraux de l'éducation des adultes, de par leur position d'interface entre l'apprenant et les enjeux contradictoires de la formation, sont bien au coeur de notre problématique. Ils sont, en effet, dans bien des situations ceux qui, volontairement ou non, favorisent une rencontre renouvelée entre l'adulte et le savoir, entretiennent les liens sociaux, oeuvrent et/ou procèdent à des "radoubages sociétaux" toujours plus périlleux.

Sont réunis et présentés ici des travaux qui touchent à la fois au statut et à la classification des formateurs, à l'évolution du métier de formateur et aux formations qui y préparent. Ils évoquent le parcours et la construction identitaires que permet une évolution dans la profession.

Enfin, ce travail et cette partie se termineront par une réflexion fondamentale, de mon point de vue, et engagée déjà depuis quelque temps dans la sphère de l'éducation des adultes, à savoir celle de l'éthique.

La convention collective : où en est-on ? ⁴⁸⁵

Ce premier texte, qui peut apparaître comme daté, pose néanmoins des questions toujours en débat dans la profession. Il soulève en particulier la question de la précarité des formateurs qui est contradictoire avec le discours dominant aujourd'hui de la professionnalisation et de la qualité. Il aborde aussi celle de la durée des temps de travail et du face-à-face pédagogique qui, lorsque la première est trop importante, rend toute volonté de formation et d'auto-formation difficile. Au-delà, il témoigne d'une tentative consensuelle de gestion et de structuration d'une profession récente aux avant-postes de la contradiction sociale. Il marque la volonté de donner un cadre professionnel et une certaine forme de reconnaissance aux acteurs de la suture.

L'Année de la formation 1987 s'est engagée à informer ses lecteurs sur l'évolution du texte de la convention collective des organismes de formation et en a déjà publié de larges extraits.

Où en est-on en cette fin d'année 1988 ? Un texte " définitif " ⁴⁸⁶ a été mis au point au printemps et soumis à la signature des délégations. Ce texte apparaît comme un texte de compromis qui reflète les positions des uns et des autres, positions plus qu'accords, points de rencontres d'intérêts contradictoires.

Durant le printemps 1988, les différentes délégations patronales et salariées s'en sont allées soumettre le texte ainsi bouclé à leurs instances et à leurs mandants.

⁴⁸⁵

Ce texte a été publié dans *l'Année de la formation 1989*, Paris, Païdeia, 1989, pp. 149-151, sous un pseudonyme en raison du thème et de la période. Si j'ai choisi celui de Pakin, c'est en hommage au grand écrivain chinois Pa Kin.

⁴⁸⁶

Cf. *l'Année de la formation 87*. Le texte 1988 n'a pas subi de modifications significatives.

Du côté des employeurs, trois délégations, UNORF, CSNFOR, SNAFA⁴⁸⁷ ; deux d'entre elles choisirent de signer le texte proposé, elles en étaient d'ailleurs les principales négociatrices. Le SNAFA qui, après une longue absence, avait participé aux débats de la dernière ligne droite (inquiétude oblige...), refusait de signer, arguant que les niveaux de salaires des cadres risquaient de remettre en cause, du fait d'une augmentation importante de la masse salariale, l'équilibre déjà fragile des organismes de formation qu'ils représentaient.

Du côté des organisations syndicales de salariés, cinq confédérations participaient aux négociations CFDT, CGT-FO, CGC, CGT, CFDT. Rappelons pour mémoire que les négociations furent menées, la plupart du temps au nom d'une intersyndicale unie qui permit au texte quelques évolutions significatives. Chaque organisation syndicale retrouvant sa souveraineté, les unes apposèrent leur signature, les autres non. Deux confédérations, après consultation, refusèrent de signer un texte qui, malgré quelques avancées, demeuraient notoirement insuffisant, de leur point de vue.

Pour la CGT, l'obstacle à toute signature était l'article 6 du texte, article instituant l'usage dans le secteur des formations à des langues étrangères et à terme, dans toute la profession, de contrats de travail à durée indéterminée intermittents⁴⁸⁸ ; ce type de contrat favorise, voire institutionnalise les "nouveaux métiers" de la formation, le vacatariat et la précarité.

La CFDT notait cinq points sur lesquels des négociations devraient être réouvertes, faute de quoi elle ne pouvait signer :

la durée de la modulation du temps de travail des formateurs de catégorie D et F (rapport 70/30 FFP [face-à-face pédagogique] et PRAA [préparation, recherche et autres activités], organisation du FFP)⁴⁸⁹ ;

les salaires des petites catégories, estimés trop bas et la non-prise en compte générale de l'ancienneté ;

les contrats intermittents (CDII de l'article 6) ;

le droit syndical avec la mise en place d'un système de délégation inter-entreprise pour veiller à la mise en oeuvre de la convention collective ;

l'évolution des carrières et des classifications.

La signature de la convention collective n'engageait les employeurs que si celle-ci était étendue ; les pouvoirs publics souhaitant la couverture conventionnelle de ce secteur

⁴⁸⁷ Il s'agit ici des sigles des organisations patronales avant la création de la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP).

⁴⁸⁸ Cf. le texte de la convention collective dans *l'Année de la formation 87*.

⁴⁸⁹ Cf. le texte de la convention collective dans *l'Année de la formation 87*.

d'activité firent rapidement connaître leur volonté d'extension. Dès lors, les événements allaient se précipiter, précipitation relative, si l'on se souvient que la première réunion de discussions sur cette Convention collective avait eu lieu le 13 décembre 1982.

Fin septembre 1988, après étude juridique sur le fond du texte conventionnel, aucune opposition n'est formulée. Par contre, deux organisations⁴⁹⁰ demandent le report de l'avis d'extension : la CGT et la CFDT, pour tenter de faire évoluer le texte dans ce délai.

Cette hypothèse s'avéra rapidement impossible, la délégation des employeurs souhaitant d'abord la signature, puis d'éventuelles renégociations dans le cadre de la commission paritaire nationale.

Novembre fut le mois des rencontres informelles, mais la situation resta en l'état et les positions se stabilisèrent devant l'impossibilité de faire progresser le texte.

Début décembre, la demande de report fut renouvelée une dernière fois avant l'extension qui devrait être prononcée dès le début de février 1989.

Compte tenu des délais nécessaires à la mise en oeuvre et à l'application concrète de la convention collective dans les entreprises, il est raisonnable de penser, à ce jour, que la convention collective des organismes de formation sera applicable à partir de mai 1989.

Le plus difficile reste donc à faire car si six années pleines furent nécessaires à l'élaboration d'un texte "profil bas", la mise en oeuvre de cet ensemble de mesures, dans un secteur où le "darwinisme entrepreneurial" prévaut, reste un pari ambitieux pour tous : un casse-tête pour les inspecteurs du travail, un challenge pour les employeurs, une préoccupation pour les organisations syndicales et les salariés.

Genèse et stratégie d'un titre : le DESS cadres pédagogiques de la formation⁴⁹¹

Cette contribution s'inscrit dans la poursuite du texte précédent puisqu'elle se propose d'expliquer pourquoi et comment, dans une logique de qualification et de professionnalisation se référant directement à la convention collective, une équipe d'universitaires, réunis autour de Jacques Natanson d'abord, de Jacky Beillerot ensuite, élaborera une formation de formateurs. Ce texte réaffirme la place de la "pédagogie" dans le métier de formateur et souligne le nécessaire intérêt de l'analyse de la pratique, tant dans ce qui est mis en jeu en termes de tension, voire de contradiction, dans "les actes pédagogiques de transmission (que) dans les actes pédagogiques de construction"⁴⁹² de

⁴⁹⁰ L'UPA, l'Union professionnelle des artisans demanda aussi le report afin que soit réétudié le champ d'application du texte.

⁴⁹¹ Ce texte a été publié dans les Actes du colloque des 4 es rencontres des responsables de formation de formateurs diplômantes, université Rennes II, mai 1991.

dispositifs de formation.

Avant de décrire la stratégie propre mise en oeuvre par l'équipe de l'université Paris X, rappelons que ce DESS vise à la fois la qualification, la professionnalisation et la certification des étudiants. Qualification puisque les séminaires théoriques et méthodologiques permettent l'acquisition et l'appropriation de savoirs et savoir-faire professionnels. Professionnalisation au sens où il permet, dans le cadre de formation en cours d'emploi et/ou de stages en entreprises, la mise en oeuvre, l'usage social en milieu de travail de la qualification. Certification car ce DESS est un diplôme de l'enseignement supérieur, souvent nécessaire à la reconnaissance sociale des capacités acquises et qui atteste de l'acquisition de ces compétences nouvelles.

Les origines

Au-delà de ces trois principes organisateurs, trois particularités caractérisent ce DESS cadres pédagogiques de la formation. La première c'est que, dans la plupart des cas, il ne vise à accroître la qualification, tant en ce qui concerne les pratiques mises en oeuvre que la capacité réflexive, que dans une partie des tâches et des actes professionnels. Il ne vise donc pas à la production *ex abrupto* de professionnels de la formation. Il fut conçu et doit être compris comme une spécialisation, comme celles auxquelles les étudiants accèdent en fin d'études de médecine. Il ne s'adresse donc pas aux praticiens et aux acteurs débutants mais à des professionnels déjà confirmés, tant sur le plan des connaissances que sur celui de l'action. La deuxième est qu'il s'inscrit dans le réel du secteur professionnel en ce que la qualification produite se rattache et se réfère à la grille de classification (article 21) de la convention collective nationale des organismes de formation⁴⁹³ signée le 10 juin 1988 par une partie des organisations syndicales⁴⁹⁴ et les regroupements d'employeurs, puis étendue à toutes les structures d'emploi du privé. Le DESS autorisera donc ses futurs titulaires à exercer des responsabilités professionnelles de "niveau G"⁴⁹⁵, ainsi définies dans cette convention : "Les responsabilités scientifiques, techniques, administratives, financières, commerciales, pédagogiques ou de gestion assumées à ce niveau exigent une autonomie de jugement et d'initiative se situant dans le cadre des attributions fixées à l'intéressé."

Les connaissances mises en oeuvre sont non seulement équivalentes à celles sanctionnées par un diplôme d'ingénieur de niveau I ou II de l'Education nationale, mais encore des connaissances fondamentales et une expérience étendue dans une spécialité.

A titre d'exemple peuvent être classés dans cette catégorie les salariés suivants :

⁴⁹² Cf. *supra*, l'*Avenir radieux de l'ingénierie*.

⁴⁹³ Cette référence à la convention collective est due, il faut le souligner, à Jacques Natanson, enseignant à Paris X, qui fut l'un des promoteurs de ce DESS.

⁴⁹⁴ A l'exception de la CFDT et de la CGT.

⁴⁹⁵ La grille de qualification est constituée de niveaux de responsabilité répartis de A à I.

· chef de service, de département ou de projet, formateur ou responsable d'études, ou responsable de système, disposant de l'autonomie définie ci-dessus ;

· formateur ou consultant appelé à élaborer des diagnostics et à négocier les conclusions opérationnelles des études et projets soumis à l'organisme, en assumant les responsabilités pédagogiques, techniques et économiques qui en découlent ;

· responsable d'un centre régional (il assure les relations avec les entreprises, les stagiaires, les institutions publiques et parapubliques) ;

· responsable dans les domaines déterminés de l'actualisation des connaissances des formateurs relevant de l'organisme.

La troisième particularité, c'est son originalité. En effet, ce que nous avons tenté en créant ce DESS dans le département de sciences de l'éducation de Paris X c'est tout d'abord de ne pas refaire ce qui existait déjà dans le cadre des DUFA ou d'autres DESS.

Nous souhaitons inscrire "notre marque" sur ce diplôme et non pas bâtir un énième titre de "responsable de formation" par trop usité dans les formations de formateurs, sans pour autant non plus nous inscrire dans les effets de mode en le baptisant d'une appellation pompeuse, trompeuse... Cette marque étant déterminée par le champ de ce qui nous est spécifique et légitime à Paris X, celui de notre équipe et de ses compétences en matière de formation d'adultes.

La mise au point de la dénomination de ce DESS et de ces contenus fut donc un lent mûrissement. Nous avons beaucoup tourné autour de l'idée de "médiateur", puis de "développeur", "d'agent de développement de la formation" pour nous arrêter enfin à "cadres pédagogiques de la formation". Appellation pour nous pleine de sens, quoique simple. Le terme pédagogique par exemple, même s'il est adjectif, est central car il justifie non seulement l'inscription de ce titre dans les sciences de l'éducation, mais il rappelle aussi que la pédagogie est l'objet sur lequel, avec lequel, à propos duquel nous travaillons, comme ultérieurement nos étudiants le feront. Nous souhaitons donc que notre formation soit ancrée dans la pédagogie, même si au demeurant, elle la dépasse largement mais sans jamais cesser de s'y référer, de s'y alimenter. Nous souhaitons aussi faire acte de promotion intellectuelle de la pédagogie trop souvent dénigrée, trop souvent méprisée sous couvert de rationalité, d'économisme, d'efficacité...

Nous voulions briser l'image négative de la pédagogie⁴⁹⁶, la faire reconnaître, réaffirmer son existence et sa nécessité dans toute activité liée à la formation des adultes. Rappeler qu'elle innerve l'acte d'apprendre et l'ensemble des environnements ; souligner qu'il est maladroit, voire néfaste, d'isoler les responsabilités politiques, financières et administratives des responsabilités pédagogiques. Il nous semblait enfin qu'affirmer que

⁴⁹⁶ Tout en refusant aussi, nous l'avons déjà dit, l'inflation terminologique et les sur-représentations liées, par exemple, aux termes d'ingénierie, de conseil, etc.

des praticiens de la pédagogie puissent être responsables, c'était non seulement tenter de remettre la formation des adultes sur ses pieds, mais aussi promouvoir la pédagogie comme un acte global permettant de concevoir, construire et analyser des pratiques de transmission et de production de connaissances, comme des pratiques de montage et de gestion de projets éducatifs.

Quant au terme cadre, au-delà d'une référence explicite à la convention collective, au-delà de la position sociale qu'il définit, au-delà du rôle hiérarchique qu'il sous-entend quelquefois, il nous est apparu intéressant à plusieurs titres. Non parce qu'un cadre dirige une équipe mais par le niveau de responsabilité qu'il exerce et la quantité d'expériences antérieurement acquises que cela nécessite. La notion de cadre nous intéressait aussi, au-delà de ce capital expérientiel, par le niveau de connaissances générales et professionnelles qu'elle évoque. D'où notre conception du "cadre pédagogique" qui n'est pas un "chef" au sens traditionnel, ni un homme de dossier, mais un concepteur et un acteur intervenant dans le cadre d'un collectif de travail. Acteur central, capable à la fois de concevoir et de construire des projets globaux, donc de se projeter⁴⁹⁷ dans l'avenir ; d'en maîtriser le déroulement et la conduite dans le présent ; d'en mesurer les effets dans le futur, tout en conservant suffisamment de distance pour pouvoir en permanence analyser les pratiques mises en oeuvre dans les champs du pédagogique et de l'organisationnel. Le terme formation parle de lui-même et ne nécessite pas de commentaire spécifique si ce n'est qu'il renvoie explicitement au terrain de l'andragogie.

Une stratégie de spécialisation

A cette stratégie d'inscription de ce DESS dans le réel des pratiques et dans le réel socio-professionnel s'ajoute notre ambition d'accroître la qualification dans le cadre d'un statut et d'une fonction par un tronc commun, puis de faire accéder à la spécialisation par des approfondissements spécifiques débouchant sur un double profil de sortie. Ambition d'une part et humilité de l'autre, car l'idée que nous avons eue, et le dispositif que nous avons construit, visent à former à des métiers existants, ou plus exactement à des fonctions existantes. Nous n'avons pas la prétention de former aux nouveaux métiers de la formation, d'autant que nous percevons d'ailleurs assez mal ce que la division du travail, de plus en plus forte dans ce secteur, nous réserve ou nous imposera.

Notre but est de former à des fonctions déjà existantes mais souvent mêlées à de multiples autres activités. Il s'agissait donc, dans un premier temps, de les repérer, de les faire émerger, de les distinguer et de les définir en amont de toute construction pédagogique. Après une phase d'identification et de tri, nous avons retenu de travailler autour de la notion d'analyse des pratiques et des projets pédagogiques. Fonction d'analyste que nous souhaitons faire reconnaître comme un élément singulier d'une qualification plus large.

L'exercice de cette qualification n'étant pas à nos yeux utilisé en permanence mais seulement à l'occasion d'un travail réflexif sur les actions et sur les acteurs engagés dans la formation. Une fois ce choix affirmé, en nous appuyant sur l'expérience et les acquis

⁴⁹⁷ Voir la notion de chef de projet et de dessinateur projeteur.

théoriques antérieurs de la formation des adultes mais aussi ceux de champs professionnels proches, il nous a fallu identifier les savoirs mais aussi les pratiques et les méthodologies spécifiques à cette activité, de manière suffisamment fine de façon à les transmettre et afin qu'ils puissent aussi apparaître explicitement dans la description d'un poste de travail.

Nous pensons que ce type de profil, que cette activité partielle sont demandés sur le marché du travail d'autant que de plus en plus nombreuses sont les institutions qui s'interrogent sur elles-mêmes ; d'autant que l'exigence de la qualité nécessitera de plus en plus la mise en oeuvre de telles analyses.

Au-delà de l'élaboration d'une formation permettant de répondre à une demande sociale nouvelle, au-delà de faire émerger une fonction enfouie, il s'agissait aussi d'affirmer que ce travail d'analyse repose sur des savoirs et des savoir-faire spécifiques afin d'éviter que certains praticiens ne s'auto-proclament "analyste de la pratique" sans "garantie scientifique" et surtout sans toujours en maîtriser l'ensemble des compétences.

Toutes ces considérations présidèrent à la naissance de ce DESS à l'université Paris X et permirent la mise au point de nos engagements et du double profil de sortie.

Ce diplôme est construit autour d'un premier module d'analyse conceptuelle et d'entraînement technique composé de cinq séminaires⁴⁹⁸ visant à doter les étudiants de capacités d'analyse des situations et des processus de formation, des diverses méthodes d'éducabilité cognitive, d'auto-analyse et de décodage des discours sur l'actualité des métiers de la formation. A ce tronc commun s'ajoute un module de professionnalisation et d'approfondissement⁴⁹⁹ où les étudiants, soit se profilent comme "chefs de projets pédagogiques", soit comme "analystes de pratiques professionnelles".

Dans les deux cas, des séminaires spécifiques sont proposés dont la finalité est, comme pour le tronc commun d'ailleurs, non seulement de consolider les savoirs, les pratiques de construction et de transmission, mais aussi et surtout de doter les étudiants d'une méthodologie rigoureuse leur permettant de conduire et de produire des analyses de pratiques de bon niveau sur le champ d'activités choisi, celui du projet.

Pour parvenir à la "production" de tels profils, une stratégie de recrutement fut élaborée. Elle nous a conduit à ne retenir que des candidat(e)s suffisamment formé(e)s en sciences sociales et humaines et possédant une bonne pratique de la formation, de

⁴⁹⁸ Ces cinq séminaires sont les suivants : outils d'analyse des situations et des processus de formation d'adultes, technologies et méthodes cognitives, vidéo et formation, actualité et économie de la formation d'adultes ; le cinquième, relatif au milieu d'exercice professionnel, reste au choix de l'étudiant dans une liste proposée.

⁴⁹⁹ Pour la fonction de chef de projet pédagogique, le module de professionnalisation et d'approfondissement est composé de trois séminaires : étude et conduite des projets pédagogiques de formation, approche théorique et praxéologique du concept de dispositif de formation, réflexion et contrôle des activités d'observation et d'un temps d'exercice analysé de pratiques en situation réelle. Quant au profil d'analyste de pratiques professionnelles, il se compose lui aussi autour de trois séminaires : rôle et place de l'animateur, approche du concept de transfert en situation de groupe en formation, réflexion sur les pratiques de co-animation, et d'un espace d'analyse de pratiques. Les deux profils donnent par ailleurs lieu à la rédaction d'un mémoire de fin de cycle, indépendamment de la validation des séminaires.

l'animation et de la conduite de groupes d'adultes.

Conclusion

Ce DESS étayé sur une stratégie de reconnaissance professionnelle permettra, nous l'espérons, d'élargir et de compléter le système de qualifications et de classification de la convention collective déjà citée. Elargissement qui ferait apparaître explicitement dans le système de classement la fonction "d'analyste de pratiques" pour telles ou telles catégories d'emploi, que cette analyse porte sur les actes pédagogiques de transmission, les actes pédagogiques de construction ou encore sur l'ensemble des actes posés par un organisme de formation.

Ce qui distingue ce DESS d'autres diplômes de même nature, ce n'est pas qu'il permette l'acquisition et l'approfondissement de théories, de pratiques et de méthodologies nécessaires à l'exercice du métier, mais qu'il tend à greffer des expertises sur des pratiques antérieures. Expertises sur le "méta" de l'activité, qui aujourd'hui, nous semblent nécessaires à la conduite de l'action. Distinct mais aussi traditionnel dans la mesure où il y est un regard critique et analytique sur l'Être et le Paraître des institutions, des acteurs et des pratiques "qu'ils agissent" : fonction critique indispensable de l'Université, fonction essentielle à la formation de professionnels "clairvoyants", non dupes des pratiques institutionnelles et pédagogiques mises en oeuvre ; fonction critique non pas d'hostilité au milieu mais fonction critique facilitant le repérage de situations ou de postures en "décalage" ; fonction critique d'enrichissement et d'amélioration qualitative du milieu.

L'environnement professionnel semble avoir perçu notre démarche et nous n'avons eu, à ce jour, aucun retour négatif, ni sur la dénomination, ni sur la spécificité. L'originalité du projet a généralement été soulignée et acceptée comme une fonction en devenir dans les métiers de la formation.

Formation de formateurs : évaluation et qualité ⁵⁰⁰

Ce texte se situe à la frontière de deux champs de réflexion, celui de la formation aux métiers de la formation et celui de la qualité⁵⁰¹. Il reprend donc l'idée que la qualité est d'abord celle de "l'homme au travail" et soulève un paradoxe celui "de la rareté de la réflexion (...) en matière d'évaluation des formations de formateurs" qui se soucient

500

Ce texte est la version enrichie d'une contribution faite lors des 5es rencontres des responsables de formations de formateurs diplômantes, université d'Aix-Marseille, septembre 1992. Il a été publié sous cette forme dans *Actualité de la formation permanente*, n° 134, janvier-février 1995, pp. 12-16.

501

Voir supra.

généralement peu des compétences et des effets produits. Il souligne la contradiction, pour ne pas écrire la rupture, entre le discours sur l'évaluation en formation de formateurs et les pratiques souvent constatées. Il évoque l'utilisation, dans les formations de formateurs, des situations de travail, de l'alternance et du tutorat.

Même si l'évaluation des formations de formateurs est pour nous une préoccupation ancienne⁵⁰², cette contribution s'inscrit dans le cadre de la démarche qualité engagée au CEP (centre d'éducation permanente) de l'université Paris X. Rappelons que, pour nous, la qualité dépend au moins autant de la précision de la commande et de la pertinence de l'offre que de "la qualité et de la qualification des acteurs et du même coup que la dysqualité devient un acte partagé. Ainsi, on ne peut tendre à l'amélioration des processus et des produits qu'en augmentant la compétence collective"⁵⁰³. D'où la nécessité de faire de cette démarche une démarche éducative afin que chaque acteur maîtrise mieux ses actes de travail et ce, en lien avec l'amont et l'aval du procès de formation, et en conscience de leurs exigences. Une réflexion, dans ce cadre, sur un acteur essentiel de tout dispositif, sur les formations de formateurs et leur évaluation prend tout son sens ; d'autant que notre démarche favorise, avant tout, la mise en place de conduites d'amélioration anticipatrices et autorégulées par les acteurs eux-mêmes. Elle ne s'inscrit pas dans une logique procédurale de contrôle *a posteriori*, mais dans une logique de responsabilisation et de professionnalisation des acteurs, et en tout premier lieu des formateurs. Formateurs, dont dépend pour une large part la qualité du face-à-face pédagogique et que nous souhaitons associer de plus en plus à un travail de co-conception et de co-pilotage de nos filières de formation⁵⁰⁴.

Ce texte, même s'il se veut critique, n'a pas prétention à donner une quelconque leçon ni à alimenter, voire à faire naître, une mauvaise conscience du formateur de formateurs. Son but serait plutôt d'attirer l'attention sur un paradoxe assez général : la rareté de la réflexion et de pratiques en matière d'évaluation des formations de formateurs ou, de manière plus nuancée, l'écart entre la théorie (le discours) et la pratique. Cette contribution abordera l'évaluation des formations de formateurs comme un élément constitutif de la qualité en formation. Espérons que ces quelques réflexions permettront d'alimenter un débat empreint de contradictions. En effet, la plupart des dispositifs lourds de formation de formateurs traitent de l'évaluation en général ou en particulier dans leurs contenus pédagogiques ; elle apparaît comme l'un des noyaux durs de la professionnalisation. Pourtant, un travail de fond sur l'évaluation de ces mêmes formations de formateurs et sur la mesure des compétences produites ne semble qu'à peine ébauché. Nous sommes arrivés à cette étonnante constatation après avoir consulté deux centres de documentation spécialisés, celui du C2F-CNAM et celui de l'AFPA⁵⁰⁵, qui font apparaître une absence de textes significatifs sur cette question. Le tout récent

⁵⁰² Cf. Lenoir H., *l'Evaluation dans tous ses états et état de l'évaluation*, 5^{es} rencontres des formations de formateurs diplômantes, Marseille, sept. 1992.

⁵⁰³ H. Lenoir, *la Formation continue à l'Université face au défi qualité*, *Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 269.

⁵⁰⁴ Ce propos repose à la fois sur les préoccupations d'un acteur en responsabilité dans un centre de formation continue et sur ses interventions et ses observations en formation de formateurs.

ouvrage⁵⁰⁶ publié à la Documentation française, *les Métiers de la formation* n'aborde d'ailleurs pas cette question. Le rapport Goasgen⁵⁰⁷, lui-même si soucieux de l'utilisation des ressources, ne se préoccupe pour ainsi dire pas de ce poste principal de dépenses et des qualifications requises pour occuper un emploi de formateur. En bref, les formateurs de formateurs abordent la qualité en formation, initient à l'évaluation mais rarement, pour ne pas dire jamais, ne mesurent avec précision les capacités et les compétences produites. Ils ne procèdent pas toujours à une évaluation rigoureuse de leurs propres dispositifs, ou s'ils le font, ils ne le communiquent malheureusement pas à la communauté professionnelle, de manière à lui permettre de faire évoluer ses pratiques.

A leur décharge, il est vrai qu'en matière de formation de formateurs, les normes AFNOR, si attentives par ailleurs à satisfaire les besoins des clients, restent très évasives. Elles ignorent la plupart du temps les acteurs au profit de la terminologie, des procédures... C'est seulement dans celle consacrée au service et à la prestation de service (X50-761), qu'apparaissent des termes renvoyant à une pratique professionnelle, à des aptitudes et à une maîtrise permettant de définir les moyens humains à employer. Ainsi, dans le cadre de l'action intitulée "Déroulement du programme" (point 7.3 de la norme), le formateur est supposé maîtriser "la discipline enseignée, des techniques de transfert de savoir et de savoir-faire, des techniques d'animation et de dynamique de groupe, l'utilisation des outils, équipements et moyens pédagogiques prévus (...)" et posséder l'aptitude⁵⁰⁸ "à évaluer la progression des stagiaires et à adapter la progression pédagogique au vu des résultats". Ensemble de termes généralistes et consensuels sans véritable apport d'information pour qui essaierait d'améliorer le service qu'il se propose de rendre.

Quant à la formation de formateur, elle est définie dans la norme X50-750 comme un "enseignement qui peut comprendre des connaissances disciplinaires, psychopédagogiques, sociologiques, des connaissances relatives aux publics de formation, à l'entreprise, au dispositif de formation professionnelle continue". Autant dire aucune information significative favorisant la mise en place d'une formation de formateur de "qualité".

Compte tenu de ces remarques liminaires, dans une première partie, nous traiterons de l'évaluation pédagogique et de l'évaluation des dispositifs tandis que dans une seconde, nous essaierons d'interroger la notion d'évaluation des formations de formateurs au regard de la qualité et d'ouvrir modestement quelques pistes.

Il s'agira dans cette première partie, de questions d'ordre général, d'interrogations en vrac qu'un travail d'étude systématique pourrait enrichir, confirmer ou infirmer. Elles ont

⁵⁰⁵ Constatation faite dès 1991 et toujours vraie aujourd'hui.

⁵⁰⁶ CNAM, Centre INFFO, Lille III, *les Métiers de la formation*, Paris, La Documentation française, 1994. Il en va de même pour l'ouvrage de J. Allouche-Benayoun et M. Pariat, *la Fonction formateur*, Toulouse, Privat, 1993.

⁵⁰⁷ Rapport de C. Goasguen du 18 mai 1994, JO du 15 mai 1994.

⁵⁰⁸ Que doit-on entendre par là ?

pour but essentiel de lancer la discussion.

Le mode d'évaluation le plus usité et le plus répandu dans les formations de formateurs comme ailleurs, mais est-ce le plus valide, demeure celui de l'évaluation de satisfaction (Meignant 91)⁵⁰⁹ : toute fin de module ou de séminaire concède à ce rite. Cette "évaluation" largement critiquée/décriée comme peu fiable, peu révélatrice du réel de la formation est des plus utilisées. N'est-ce pas paradoxal ? Nous évoquons avec suspicion une pratique sans toujours la repositionner dans notre activité de formateurs. N'est-il pas temps de nous interroger sur la fonction de ce rite, sur ses intérêts et ses limites dans nos dispositifs ? L'utilisation, ou non, de cette "évaluation d'impression" et son statut, après réflexion, ne pourraient-ils pas devenir un indicateur de qualité ?

Un autre élément du paradoxe concerne la mesure des acquis tant en matière de reconnaissance et de validation *a priori*, qu'à l'issue du parcours de formation de formateurs. Comment réaliser une évaluation-diagnostic, une mesure de pré-requis de qualité et avec quels outils : l'entretien est-il un outil fiable, le portefeuille de compétences une image crédible du réel, le certificat de travail une garantie de capacités mobilisables ? Malgré nos réflexions et nos propos, nous nous en tenons la plupart du temps à accepter et à valider une expérience toute déclarative. Ne pourrait-on pas imaginer un ensemble d'outils favorisant la réalisation d'un (auto)bilan professionnel⁵¹⁰, permettant d'attester des compétences acquises et de leur niveau de maîtrise, de repérer les écarts à combler ? Ne pourrait-on pas mettre au point une procédure d'audit des pratiques professionnelles⁵¹¹ ?

Mais d'après quel référentiel de métiers mesurer le degré de professionnalisme : doit-on utiliser la typologie des fonctions proposées par S. De Witte⁵¹², celle que B. Liétard évoquait au sujet des travaux du réseau RACINE qui avait identifié "huit tâches dans la fonction de travail des agents de la formation : gérer une organisation ; analyser l'environnement ; concevoir un dispositif ; construire des partenariats ; établir un plan opérationnel ; mettre en oeuvre la formation ; évaluer ; capitaliser/disséminer"⁵¹³ ?

Tâches essentielles dont il s'agirait en formation de formateurs de mesurer l'acquisition avant ou en cours de formation. De vérifier, à l'issue, la transférabilité réelle qui se doit de dépasser le simple cas ou la simulation dont la valeur prédictive reste,

⁵⁰⁹ Meignant A., *Manager la formation*, Paris, Ed. Liaisons, 1991.

⁵¹⁰ Sorte de bilan de compétences élargies utilisant des ENCP (évaluations de niveau de compétences professionnelles) adaptées aux métiers de formateurs.

⁵¹¹ Il ne s'agit pas de préconiser des pratiques, toujours détestables, d'inspection telles qu'elles existent à l'Education nationale, mais de favoriser dans un cadre déontologique et juridique strict, et à la demande du formateur une expertise, en situation de travail, de son activité professionnelle. Attention, là encore, de ne pas tomber, dans le déclaratif ou à l'autovalidation par ses pairs, au vu d'un simple dossier, du type OPQF ou CSFC.

⁵¹² *Les Métiers de la formation*, Paris, APEC, 1992.

⁵¹³ *Actualité de la formation permanente*, n° 117, mars/avril 1992, p. 42. Référentiel dont les limites sont identiques à celles signalées pour la norme AFNOR.

malgré tout, incertaine. Mais encore faudrait-il en décliner les contenus en terme de tâches à effectuer et de savoirs à acquérir.

Doit-on utiliser le ROME (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois) de l'ANPE⁵¹⁴ décrivant les métiers de la formation ; la classification, les critères classants et le référentiel de compétences de la convention collective nationale⁵¹⁵, etc. ? Cet ensemble de documents constitue autant d'entrées et de grilles d'évaluation possibles de nos pratiques professionnelles. *A contrario*, n'y-a-t-il pas un risque de bureaucratisation à vouloir évaluer les acquis par rapport à des nomenclatures, toujours artificielles et réductrices, au détriment de l'expérience et des histoires de vie ? Nous débattons depuis dix ans de la validation des acquis⁵¹⁶ et nos territoires semblent vierges, n'y-a-t-il pas là matière à réflexion ou à échanges avec d'hypothétiques pionniers ?

La réflexion sur la professionnalisation du secteur avance, mais qu'en est-il de la mesure des acquis et des compétences produits du fait de la formation ? Nos outils d'évaluation nous permettent-ils toujours de pouvoir garantir une acquisition mobilisable sur le terrain de l'action ? Au moment où se mène le débat sur la transférabilité des compétences, ne serait-il pas pertinent de nous questionner, à propos des formations de formateurs, sur le caractère transférable des apports ou des acquisitions qu'elles sont supposées permettre. Il faut nous réapproprier le discours sur l'évaluation que nous produisons afin de le faire fonctionner dans les dispositifs de formation de formateurs dans lesquels nous oeuvrons.

Nous parlons aussi en matière de formation de mesure d'effets, de mesure d'impact sur les individus, les organisations, la structure, l'évolution des métiers. Ne pourrait-on pas mesurer à six mois, ou plus, les effets d'une formation de formateurs sur la pratique de tel ou tel individu ? Ne pourrait-on pas mesurer l'impact des formations de formateurs, depuis la création de celle du C2F-CNAM en 1974 par exemple, sur les acquis, sur la conception de la fonction, les pratiques d'entreprises, la constitution des DRH (direction des ressources humaines), la construction des dispositifs et pourquoi pas sur la transformation du discours et des pratiques de l'évaluation ? Un vaste champ de recherche s'ouvre devant nous. A quoi avons-nous volontairement ou non contribué, quels sont les effets sociaux et organisationnels de vingt ans d'activité ? N'y a-t-il pas, là encore, matière à indicateurs de qualité ?

Paradoxe toujours que la place laissée, concédée à l'évaluation sommative, surtout dans l'enseignement supérieur, qui de ce point de vue, est contraignant. Ne conviendrait-il pas de déplorer l'utilisation souvent discrète, sauf peut-être pour les DHEPS, de l'évaluation formative ? Celle dont nous vantons les mérites, si ce n'est l'efficacité, fait

⁵¹⁴ Fiches métiers n° 22 211 à 22 215.

⁵¹⁵ L'accord du 11 juillet 1994 sur l'évolution des carrières et des classifications concernant la convention collective nationale des organismes de formation fait état de six critères classants : l'autonomie, la responsabilité, la formation, l'expérience professionnelle, la polyvalence des compétences et l'approfondissement des compétences. Critères de maîtrise et d'appréciation s'appliquant aux compétences pédagogiques fondamentales, aux compétences pédagogiques associées et aux compétences institutionnelles.

⁵¹⁶ Décret du 23 août 1985 et loi du 20 juillet 1992, par exemple, pour l'enseignement supérieur.

figure de parent pauvre. Ne conviendrait-il pas d'utiliser davantage la simulation répétée comme elle se pratique à Sipca ou à Lyon II ? Nous fonctionnons encore trop souvent sur le mode de la sommation en contradiction apparente, non pas avec l'institution, lorsqu'il s'agit de formations de formateurs diplômantes, mais avec le discours. Un débat, là encore, semble nécessaire : les formations de formateurs sont-elles compatibles avec toutes les formes de l'évaluation et quels effets peut-on en attendre, quelle place laisser à l'autoévaluation, etc. ? Ne se limitent-elles pas, la plupart du temps, à une simple affirmation prédictive des compétences produites, matérialisées sous forme d'objectifs à atteindre, sans préciser ni les critères ni le niveau de la performance.

Du côté de notre arsenal évaluatif, n'est-on pas trop souvent dans la misère, la reproduction : signe d'une incapacité ou d'un refus de mesurer les compétences à maîtriser dans l'activité concrète. La fiche de lecture, l'exposé, le dossier thématique, la bibliographie commentée, le mémoire ou le rapport, même inspirés par un stage pratique en entreprise, sont-ils de nature à attester, puis développer le professionnalisme ? Certes, ces outils ont leur intérêt, dans la mesure du "conceptuel", mais ils ont aussi des limites, sans doute renforcées ici, par le lieu de leurs exercices. Certes, les formations-actions, la micro-formation et l'autoscopie, la simulation existent et permettent l'expérimentation ; d'autres modes d'évaluation sont proposés, là ou ailleurs, mais un travail collectif sur l'outil, les conditions et l'objet de la mesure apparaît nécessaire. Un renouvellement de nos pratiques et de nos procédures, liées aux exigences du terrain, aux besoins du système client, redynamiserait d'autant le discours sur l'évaluation en formation des adultes et pourquoi pas, nous permettrait de délimiter des zones repérables de transférabilité. Transférabilité qui garantirait en quelque sorte une prestation pédagogique et/ou organisationnelle de qualité.

Nous n'aborderons pas ici la question du suivi des formateurs dans leur itinéraire professionnel mais cet accompagnement me semble fondamental en matière d'accès à un réel professionnalisme. Pourquoi, en la matière, mais avec des garanties à préciser, ne développerait-on pas des pratiques de coaching, de co-animation, de formation sur le tas, en situation de travail, avec ou sans observation ? Enfin, pour conclure ce point, nous aimerions souligner qu'il visait à attirer l'attention, non pas sur une totale absence de réflexion ou de pratiques d'évaluation, qui existent ici et là et avec succès, mais sur une non-collectivisation de ces réflexions et de ces pratiques, sur l'absence de lieu d'échange et de théorisation. Aujourd'hui, nos activités dans ce domaine sont diffuses et nous gagnerions peut-être à les fédérer.

Quant à l'évaluation des dispositifs eux-mêmes et de leurs effets, hormis des travaux, là encore, ultra-confidentiels, notre fonds apparaît extrêmement pauvre et notre réflexion collective le plus souvent absente. Dans ce domaine, nous livrerons une série d'impressions et d'observations.

Depuis 1974, les formations de formateurs de niveau supérieur se sont multipliées (DUFA, DESS, cycle du Cési, IFACE...) : des cohortes non négligeables, d'étudiants-stagiaires, dont l'estimation précise reste à faire, sont "passées" par nos dispositifs et il serait intéressant d'engager un travail de repérage et d'analyse des parcours professionnels de tous ceux et celles qui, autrefois, se sont engagés dans ces cursus. Un regard sur ces formations nous permettrait peut-être de mieux évaluer et de

mieux comprendre en quoi ces dernières favorisent ou non une carrière, professionnalisent ou non les individus, fidélisent ou non au secteur professionnel, améliorent ou non la qualité des prestations.

Par ailleurs, une telle étude pourrait faire apparaître les différences opérées, consciemment ou non, sur les profils d'entrée et de sortie d'hier et d'aujourd'hui, nous faire mieux appréhender les évolutions plus souvent vécues, subies ou choisies, nous permettre d'engager une réflexion globale sur la nature des dispositifs de formation de formateurs mis et à mettre en oeuvre.

Un autre apport possible d'un travail d'évaluation visant à revisiter ces cursus serait de faire émerger ce qui tient de la formation initiale de base et ce qui tient de la formation continue des formateurs. Nos dispositifs tiennent fréquemment de l'une et de l'autre, ce qui, à notre sens, entraîne des confusions dans la nature des apports et le niveau des contenus de séminaires proposés, ce qui suscite et alimente des critiques pas toujours positives, mais souvent justifiées, de nos expériences.

Cette évaluation souhaitée et souhaitable permettrait de s'interroger sur les modalités de constitution des profils de sortie visés et peut-être de repérer des invariants favorisant, à terme, des pratiques attestant de la qualité de tel ou tel segment de notre activité.

En d'autres termes, sommes-nous, comme le déplorait Martine Aubry⁵¹⁷ pour l'ensemble du secteur de la formation, victimes de nos savoirs et de nos savoir-faire ? Les profils sont-ils élaborés à partir d'une demande, d'un besoin social identifiables, d'un souci ultérieur de qualité ou en fonction de nos capacités à organiser une offre ? Produisons-nous des formations conformes à nos capacités et à nos désirs ou conformes aux exigences de qualification, nécessaires à satisfaire les besoins implicites et explicites des "clients" ainsi que le préconise une définition courante de la notion de qualité ? Ne sacrifions-nous pas trop souvent, en matière de formations de formateurs, aux effets de mode, au marketing, aux appellations pompeuses et aux contenus séduisants, au détriment des savoirs et des capacités de base, depuis longtemps repérés et connus⁵¹⁸, dont la maîtrise garantirait sans doute un plus grand professionnalisme et une plus grande qualité aux actions de formation, tant en matière de face-à-face pédagogique que d'organisation ? Une réflexion autour de ces questions nous apporterait une information précieuse sur nos pratiques et une première mesure de l'intérêt des capacités théoriques et méthodologiques produites. Il serait en effet opportun de mesurer les compétences réelles des consultants, ingénieurs et autres experts que nous souhaitons et prétendons former. Appliquons aux formateurs en formation les outils dont nous les dotons.

Cette démarche critique et des échanges réguliers faciliteraient la mise en place d'un observatoire des métiers de la formation⁵¹⁹ qui aurait pour mission non seulement d'évaluer les formations de formateurs mais aussi et surtout de repérer les évolutions dans les pratiques professionnelles et les besoins de compétences des dispensateurs de formation. Un tel observatoire permettrait l'adaptation des cursus proposés et au-delà,

⁵¹⁷ Propos tenus aux Entretiens Condorcet 1991.

⁵¹⁸ Cf. circulaire de la Délégation à la formation professionnelle du 20 octobre 1985 où apparaît déjà un référentiel de compétences des formateurs "jeunes" très élaboré.

cette structure de veille pédagogique et professionnelle nous donnerait des capacités en matière de prospective quant aux profils de formateurs à venir, nécessaires et compatibles avec les exigences de la qualité en formation.

Evaluer nos dispositifs dans cette optique - avec quels moyens et quels systèmes d'acteurs-partenaires (Barbier J.-M., 1985)⁵²⁰? - c'est aussi nous interroger sur la place qu'y occupent l'innovation et la recherche. Ne sommes-nous pas, là encore, quelque peu frileux ?

Les formations de formateurs ne pourraient-elles pas davantage participer aux renouvellements des pratiques et des conceptions. Sans en faire des formations expérimentales, n'est-il pas possible d'y laisser plus de place à l'expérience et à l'expérimentation ? Les formations de formateurs ne doivent-elles pas aussi devenir des laboratoires d'idées ?

Chaque équipe de formateurs a ses (des) opinions sur la "bonne manière" de concevoir et de construire un dispositif. Néanmoins, une confrontation collective sur ce point engagerait une réflexion évaluative sur les dispositifs-mêmes quant aux pédagogies utilisées, à la place des "apprenants", à leur durée, leur rythme, au bien-fondé du stage pratique en entreprise, au lieu et à la place de l'alternance (laquelle ?), à la définition du référent et à la mesure des écarts... Tous ces éléments constitutifs des dispositifs ont aujourd'hui besoin d'une visite de "contrôle". La plupart des formations semblent de conception souvent ancienne et identique. C'est la conclusion générale à laquelle une lecture des plaquettes de présentation des différentes formations conduit. L'imagination et l'innovation, ici encore, n'ont le droit de cité que fort rarement, et pourtant un renouvellement tonifierait ce secteur et permettrait peut-être à la qualité en formation de sortir du "normatif" et du "procédural".

Besoin d'évaluation de nos dispositifs afin de les faire vivre et évoluer et afin de mieux répondre aux attentes légitimes des formateurs et des futurs formés, besoin d'évaluation aussi au sens où l'entendent G. Berger et J. Ardoino (1991)⁵²¹ quant aux valeurs qui les font fonctionner et qu'ils véhiculent. Valeurs sans lesquelles la qualité ne serait qu'un pur argument marketing, une illusion, un vaste bluff, une inacceptable manipulation, la qualité ne se limitant pas en formation, loin s'en faut, au tangible et au concret.

Repérer ce qui peut apparaître comme des dysfonctionnements, ou pour le moins des contradictions, est un exercice assez facile. Affirmer que les formations de formateurs participent au processus de la qualité en formation va de soi, diagnostiquer que nos formations de formateurs ne sont pas assez passées au crible des évaluations est aisé pour qui est familier du terrain. Remarquer que le travail et les réflexions des groupes de

⁵¹⁹ Que nous proposons dès 1992 et qui se concrétise aujourd'hui dans l'accord du 11/7/94 (*cf. supra*) par la mise en place d'un "groupe de travail sur l'analyse des métiers de la formation et l'évolution professionnelle afin (entre autres) d'identifier les compétences à mettre en oeuvre".

⁵²⁰ Barbier J.-M., *l'Évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.

⁵²¹ Ardoino J. et Berger G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, L'Aigle, Andsha/Matrice, 1989.

pilotage, des conseils de perfectionnement et autres instances de régulation ne sont pas satisfaisants, du point de vue de l'évaluation, est une constatation évidente. Faire des propositions, sans que la confrontation réclamée ne soit encore menée, est plus périlleux.

De quels outils (et de quel droit ?) se doter, pour mesurer la valeur de tel ou tel dispositif ? Nous entrons là dans le domaine de l'éthique, au minimum de la déontologie. Sans prétendre imposer en la matière une quelconque doctrine, il nous paraît important d'engager un travail d'analyse de nos pratiques de formateurs de formateurs afin de mieux comprendre ce que nous contribuons à produire et de manière à confirmer nos choix idéologiques, à les infirmer si nécessaire, à les nuancer si cela est souhaité. Au temps de la transparence "tous azimuts", il est bon de ne pas être dupe de l'action qui se mène.

Quant à l'évaluation des dispositifs au plan des objectifs et des compétences à faire naître⁵²² dans cette logique de la qualité, peut-être pourrions-nous, à l'aide de l'observatoire des métiers évoqué plus haut⁵²³, constituer un référent commun afin d'ajuster nos idéaux professionnels aux exigences du réel, sans toutefois s'y soumettre, ou afin d'ajuster le réel à l'idéal. Ce référent en évolution intégrerait les "variations saisonnières" et permettrait collectivement d'étudier et de proposer des descriptifs des nouvelles fonctions en émergence. Il faciliterait de surcroît le positionnement, en termes de classification, de nos formations de formateurs par rapport aux textes conventionnels en vigueur et, en particulier, à la convention collective des organismes de formation étendue en 1989 et à l'accord de juillet 1994⁵²⁴.

Ce baromètre de la profession permettrait d'anticiper sur les disparitions éventuelles de fonctions - évitons le phénomène d'obsolescence des CAP -, de prévoir les évolutions de la demande, et, pourquoi pas, d'innover en matière d'offre et de profils. Là encore cet outil, ce me semble, reste à penser et à construire car s'il existe, il existe de manière éparse et nécessite une action fédératrice. Concrètement, il pourrait nous servir de mètre-étalon (mais où le déposer ?) composé d'indicateurs multiples. Il serait pour nous un mode d'auto-validation de nos dispositifs, tant en ce qui concerne les individus à y inviter, les parcours à leur proposer, que les compétences à produire et les possibilités d'insertion et de carrière.

En matière d'évaluation pédagogique, les instruments de la mesure n'apparaissant pas toujours pertinents d'un point de vue professionnel - même s'ils le sont pour l'enseignement supérieur ? - comment, avec quoi et où évaluer les qualités pédagogiques et relationnelles d'un formateur, mesurer la qualité de l'ingénierie d'un dispositif de formation, valider le bien-fondé d'un conseil ou d'un système de recommandations... La mise à l'épreuve du réel apparaît comme la meilleure solution mais sa réalisation est complexe. Pour ce faire, il est nécessaire⁵²⁵ de rechercher des situations de travail-type,

⁵²² Au sens de gestion prévisionnelle de la formation.

⁵²³ C'est peut-être dans ce sens qu'un "groupe de travail sur l'analyse des métiers de la formation et l'évolution professionnelle" a été créé dans le cadre de l'accord du 11/7/1994 puisque l'un de ses objectifs est de "proposer des outils d'évolution des emplois".

⁵²⁴ Voir note n° 31.

éventuellement aménagées, où s'exerceraient les compétences professionnelles. Ce mode d'évaluation nécessite une analyse fine du travail des métiers de la formation afin de pouvoir, dans une situation complexe ou non, éprouver des compétences simples ou des combinatoires expertes ou afin de mesurer un niveau de maîtrise d'une ou plusieurs compétences professionnelles, en relation avec un niveau de situation de travail. Proposition qui implique sans doute de repenser et de rebâtir un certain nombre de formations de formateurs et de les réinscrire dans le cadre d'une alternance vraie et d'une fonction tutorale effective. C'est sans doute à ce prix que, sans concéder à un effet de mode, il sera possible de parler de formations de formateurs de qualité.

Une évaluation de cette nature amène à repenser les architectures de nos dispositifs, de manière à les ancrer davantage à des terrains d'expérimentation, comme cela se pratique déjà à l'IFACE⁵²⁶ par exemple. Elle conduit à redimensionner la nature des stages en entreprise, les formes de l'alternance, la place et les fonctions respectives des lieux de formation⁵²⁷, les équilibres toujours délicats entre la théorie et la pratique. Elle interroge l'exercice même des pratiques des formateurs de formateurs. Elle introduit une ouverture formative à nos sommations, en ce que l'action engagée est elle-même formatrice et productrice de "conseil", de modifications à apporter, de théorie à approfondir. Elle exige d'établir des rapports nouveaux - sans pour autant céder à la mode ou aux oukases du tout-produit-marché- entre les opérateurs de formations de formateurs et les entreprises où se trouveront les situations de travail souhaitées. Elle implique de repenser le système d'acteurs de l'évaluation et de donner un rôle authentique dans ce domaine aux tuteurs ou autres parrains du milieu d'accueil. Elle nécessite une implication plus forte du stagiaire - (pré)professionnel - dans l'appréciation finale... mais elle est aussi, à n'en point douter, un gage futur de qualité.

Ce texte, dont de nombreux éléments mériteraient d'être développés, apparaîtra à n'en point douter comme une généralisation excessive, ce qu'il est ; aucune institution ne s'y reconnaîtra complètement et c'est heureux. Son but, néanmoins, était de susciter le débat, de soulever un certain nombre d'interrogations qui restent en suspens et surtout d'insérer dans le processus général de la qualité les formations de formateurs qui en constituent, si ce n'est une pièce maîtresse, pour le moins un maillon essentiel. Il est aussi, un peu, une provocation... à la recherche de solutions nouvelles.

Pour terminer, nous émettrions trois vœux. Le premier viserait à ce que nous engagions une réflexion sur les formations de formateurs, comme celle qui fut menée pour la filière Decomps et les ingénieurs afin de permettre l'acquisition de compétences nouvelles et une évolution de carrière aux techniciens de la formation⁵²⁸ et du même coup une amélioration du service produit. Le deuxième est que nous établissions une carte des formations de formateurs, diplômantes ou non, afin de nous assurer que l'ensemble des

⁵²⁵ Cette proposition est le résultat d'un travail et d'une réflexion ébauchés entre Y. Minvielle et moi-même il y a quelque temps.

⁵²⁶ Organisme de formation lié à la chambre de commerce de Paris, aujourd'hui disparu.

⁵²⁷ Par exemple, dans quelle mesure le concept d'entreprise qualifiante peut-il s'appliquer aux métiers de la formation ?

⁵²⁸ Les salariés de catégories D et E de la convention collective.

besoins en la matière est couvert et afin de rechercher nos complémentarités, de refuser le "jeu" de la concurrence, de proposer une palette large et de qualité en matière de formation de formateurs. Le troisième serait que s'engagent une réelle réflexion et des actions significatives sur la formation continue et permanente des acteurs de la formation qui nous apparaît, là encore, comme un facteur important de qualité.

Politique de formation et métier de formateur ⁵²⁹

Cet article est l'aboutissement d'un travail et d'une observation visant à mieux appréhender l'organisation du secteur de la formation des adultes. Il propose une grille d'analyse de ses évolutions autour de trois indicateurs et s'articule autour de trois périodes durant lesquelles se structure la profession des formateurs. Ces trois indicateurs sont à considérer comme des révélateurs de rupture ou de suture. Ils sont des outils privilégiés, des clés de lecture et de compréhension des contradictions et des fusions qui sont à l'oeuvre dans l'activité de formation depuis plusieurs décennies. Par ailleurs, cette contribution essaie d'ouvrir quelques perspectives et formule l'hypothèse d'une évolution significative de l'activité, si viennent à se développer l'usage des nouvelles technologies éducatives et la construction d'organisations qualifiantes⁵³⁰ évoquées antérieurement. Enfin, il réaffirme "le lien étroit qui unit métier de formateur et politique de formation", trop souvent oublié et qui laisse accroire que la formation est une fonction autonome et souveraine.

Nous tenterons ici, sans vouloir toujours être exhaustif et en empruntant des raccourcis toujours discutables, de repérer, chronologiquement, l'émergence de faits ayant entraîné, dans les métiers de la formation, la constitution de nouvelles réponses, tant pédagogiques que politiques ou organisationnelles.

Nous construirons notre propos autour de trois grandes étapes et sur une série de trois facteurs qui, selon nous, apparaissent comme des facteurs déterminants dans l'apparition de nouvelles pratiques donc, à terme, dans la constitution des nouvelles compétences et des nouveaux savoirs des formateurs.

Le premier est un facteur juridique, institutionnel ou organisationnel. En effet, nous constatons que les modifications faites au Livre IX du Code du travail favorisent ou imposent aux métiers et aux politiques de la formation des évolutions constantes. Le CFI (crédit de formation individualisée) et le droit au bilan de compétences en sont des exemples récents. Il en va de même, dans le cadre de la démarche qualité en formation, avec l'utilisation des normes AFNOR ou ISO.

Le deuxième est un facteur socio-économique. Les modifications de la situation économique, la crise et la recherche d'une plus grande efficacité de la formation, ont fait

529

er

Ce texte a paru in *Flash formation continue*, n° 398, 1 février 1995, pp. 12-16.

530

Voir *supra*.

naître les notions d'investissement, de co-investissement et de retour d'investissement-formation. Autant de concepts qui ont donné lieu à l'apparition de nouveaux savoirs d'une part, et de nouvelles pratiques d'autre part chez les formateurs. La recherche, aujourd'hui, d'organisation qualifiante et/ou formative en est une bonne illustration. L'évolution des mentalités, quant à elle, a permis l'apparition de pratiques de formation plus participatives et davantage centrées sur l'apprenant. De même les évolutions dans les conceptions du management et de l'organisation des entreprises ont entraîné des manières de faire différentes.

Le troisième facteur intègre les données technologiques et scientifiques qui permettent, et président à l'apparition de compétences et de savoirs nouveaux. Les technologies modernes de l'information, appliquées à la formation, ont permis des évolutions majeures dans la conception et les pratiques des formateurs. Les EAO (enseignements assistés par ordinateur), les centres-ressources et les formations ouvertes en font la démonstration chaque jour. Les avancées de la psychologie cognitive le prouveront, on peut le penser, encore davantage demain.

Nous allons donc tenter, à l'aide de ces trois facteurs, de repérer les grandes compétences mobilisées par les métiers de la formation dans les années 70, puis dans les années 80, en soulignant plus particulièrement celles apparues dans le début des années 90.

Pour terminer, dans une visée prospective, nous dégagerons quelques tendances et nous formulerons quelques hypothèses sur les compétences et les savoirs encore à naître.

Les années 70

Suite à la loi de 1971, organisant le droit à la formation, apparaît un nouvel espace social où vont se développer des pratiques, connues pour les unes, entièrement nouvelles pour les autres. Dès cette époque, le métier de formateur se constitue en fonction des besoins des politiques mises en acte.

Certaines de ces pratiques appartiennent au connu, ce sont celles de l'animation, largement inspirées de la psycho-sociologie et des méthodes actives en pédagogie⁵³¹. Néanmoins, la réflexion sur la formation des adultes s'amplifie et s'accélère, un corps de professionnels se constitue et revendique l'appellation de formateur pour bien marquer la distinction avec celui des enseignants.

Les pratiques qui apparaissent sont fréquemment liées à une nouvelle fonction : responsable de formation en entreprise. Elles tendent à organiser et à s'organiser autour du plan de formation. Ainsi naissent un discours, une recherche, des méthodologies et des outils qui structurent de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Toute une série de capacités se construit autour des notions de politique et de plan de formation, d'analyse des besoins et d'évaluation. Dans le même temps, un savoir juridique et

⁵³¹ Dans le champ de la pédagogie, l'apparition des premiers magnétoscopes et leur utilisation pédagogique, la vidéoscopie, font naître des pratiques de formation alors innovantes.

jurisprudentiel, sur le droit et l'accès à la formation, se constitue. En parallèle, des lieux spécialisés dans la documentation et l'information sur la formation, où se forgent de nouvelles compétences, sont mis en place.

Les années 80

Les années 80 renforcent et approfondissent les pratiques et savoirs nés dans les années 70. Néanmoins, sous l'effet de la crise économique et sociale et de la professionnalisation du milieu, de nouvelles compétences (individualisation des formations) émergent ou sont importées de secteurs économiques voisins (audit et ingénierie).

Dans ces années, en effet, la formation est utilisée comme un outil de gestion sociale. Nous entrons, alors dans une période du "tout formation". Le nombre et l'importance des dispositifs publics se proposant de favoriser le maintien ou le retour à l'emploi se multiplient. A en croire certains, la formation est un remède parfaitement adapté à la crise de l'emploi et un outil de production de qualifications dont on détecte, dans certains secteurs, l'absence ou la rareté. Ce nouveau positionnement de la formation entraînera le traitement de nouveaux publics, la naissance de nouveaux profils de formateurs, l'apparition ou la ré-apparition de nouveaux outils.

Les années 80 marquent la montée en puissance des dispositifs publics destinés à favoriser l'insertion des jeunes en difficulté, puis des demandeurs d'emploi de longue durée (CLD). Dans le même temps, l'entreprise, face à la crise et aux évolutions technologiques, prend conscience de l'ampleur du phénomène BNQ (bas niveau de qualification). La crise et le conflit Talbot, en région parisienne, en sont l'un des révélateurs. Cette prise de conscience tardive des responsables industriels sera à l'origine de grands dispositifs de reconversion et de qualification des personnels ouvriers. L'opération "mille/mille" menée en Rhône-Alpes chez Merlin-Gérin ou les grands dispositifs de la chimie en sont les illustrations les plus spectaculaires.

Dans les deux cas, l'utilisation de la formation comme outil de traitement de ces difficultés permet l'émergence de nouvelles pratiques et de nouveaux acteurs. Les formateurs-jeunes et les formateurs-BNQ accèdent à une difficile reconnaissance sociale et développent de nouveaux savoirs pédagogiques. Les TRE, techniques de recherche d'emploi, se "pédagogisent" et se déploient tous azimuts.

Les premiers outils de remédiations cognitives ré-apparaissent (PEI, entraînement mental) ou sont mis au point et diffusés largement (ARL, Tanagra). Ils acquièrent leurs lettres de noblesse et font figure de panacée. Apparaissent dans le même temps, mais pas exclusivement pour ces publics, les premiers logiciels éducatifs.

L'informatique et les techniques de communication ouvrent un champ de pratique vierge aux marges de la pédagogie et des technologies. Elles percutent et interrogent la didactique, la psychologie de l'apprentissage, etc. Elles permettent la création de nouveaux outils, les EAO, la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage assistées ou individualisées, quelquefois à distance.

Pour les servir, des profils de formateurs particuliers, aux compétences spécifiques,

font leur entrée.

En parallèle, les dispositifs d'insertion et l'évolution de l'appareil législatif favorisent la réflexion et des pratiques organisationnelles innovantes.

L'alternance, déjà bien connue en milieu rural, devient une modalité dominante, même si elle n'est pas toujours dominée et trop souvent juxtapositive. Des pratiques qui tendent à combiner situation de travail et situation de formation se font jour.

Une réflexion importante sur l'analyse du travail et sur les modalités d'apprentissage par alternance s'engage, des méthodologies nouvelles⁵³² sont tentées, des pratiques de gestion et d'organisation de l'alternance sont mises au point.

Un nouvel acteur pédagogique, avec lequel une coopération doit se nouer, surgit : le tuteur. Il apparaît rapidement comme un agent de transmission de connaissances théoriques et pratiques, comme un agent de socialisation et d'évaluation.

Dans le même temps sont mises en place des structures d'information à destination de ces publics : les PAIO (permanences d'accueil, d'information et d'orientation) et autres missions locales dans lesquelles se développera un ensemble de pratiques spécifiques.

L'entreprise est reconnue comme un lieu de production de savoir, ce qui ne sera pas sans conséquences : le débat actuel sur l'organisation qualifiante est sans doute l'une d'entre elles. Les dispositifs en direction des CLD, de leur côté, relancent le discours et les pratiques visant à individualiser les parcours de formation. Ils consacrent, à leur tour, la place et le rôle du stage en entreprise comme lieu de confrontation et de mémorisation des savoirs théoriques et pratiques, comme espace d'acquisition des savoirs pratiques⁵³³.

Pour les salariés et les entreprises, les textes de 1982 et 1984 donnent au CIF (congé individuel de formation) les moyens de fonctionner. Ils suscitent la création de nouvelles structures, de nouveaux modes de gestion de la formation, pour l'individu et pour l'entreprise. Les conseillers et les gestionnaires du CIF définissent et mettent en application de nouvelles compétences.

Les formateurs et les organismes de formation, dans le même sillage, font évoluer leur offre afin de mieux répondre à la demande de ces salariés en congé de formation.

Dans les entreprises, apparaissent des directions de la formation ce qui est significatif du rôle et du statut que cette fonction a acquis.

Dans et autour de l'entreprise se développent toute une série de pratiques et de savoirs nouveaux, au moins en ce qui concerne la terminologie. Il s'agit de savoir-faire, quelquefois importés d'autres secteurs d'activité, aujourd'hui, communément appelés : conseil, audit et ingénierie de formation.

Pour clore cette période, rapidement évoquée, soulignons qu'elle a pour conséquence une démultiplication et une évolution des contenus des formations de formateurs⁵³⁴. Qu'elle voit, du même coup, les acteurs de la formation se professionnaliser

⁵³² La mission et les opérations "nouvelles qualifications", conduites par B. Schwartz, en sont l'exemple le plus connu.

⁵³³ Sur cette notion de savoir pratique cf. Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

et ce malgré une grande précarité.

Qu'elle voit les métiers de la formation se constituer en profession et la négociation d'une convention collective.

Qu'elle voit l'activité du secteur et des formateurs s'inscrire dans et sur le marché, avec l'apparition d'une fonction commerciale.

Qu'elle voit signer les accords Durafour qui marquent pour les salariés de la fonction publique une réelle avancée en matière de droit à la formation, et pour l'Etat la mise en place d'une réelle politique de formation de ses agents.

Qu'elle voit s'organiser les premières "grand-messes", et en particulier, les Entretiens Condorcet. Autant d'éléments qui engendreront à leur tour de nouvelles pratiques.

Les années 90

Dans cette dernière période, toujours sous l'influence des facteurs juridico-institutionnels, socio-économiques, techniques et scientifiques, vont naître ou se constituer des compétences et des savoirs nouveaux, générateurs de politiques de formation adaptées.

Certains prolongent ceux des années antérieures, d'autres pas. Ces années marquent l'apogée du discours, si ce n'est des pratiques réelles, de la formation-investissement. Concept fortement teinté d'économisme, s'inscrivant dans une recherche générale de gain de productivité et/ou de réduction des coûts.

De cette tentative naîtront une rationalisation plus grande des politiques de formation en entreprise et une maîtrise plus affirmée de l'utilisation des budgets qui y sont consacrés.

Dans le même temps, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences bat son plein. Elle a pour conséquence, d'intégrer davantage encore les directions et les services de formation aux politiques de gestion des ressources humaines. La formation devient, encore plus, un outil de management et d'accompagnement des évolutions organisationnelles et technologiques, mais perd dans ce mouvement une partie de son autonomie. La logique de formation s'inscrit désormais dans une logique de production et d'entretien des compétences individuelles et collectives.

Les besoins en formation s'inscrivent dans les dispositifs d'appréciation des personnels et le rôle formateur de l'encadrement est réaffirmé.

Les pratiques mécaniques qui asservissaient la formation à une utilisation dogmatique de la pédagogie par objectifs, peu à peu s'estompent, sans toutefois disparaître complètement. Une réflexion de fond s'engage et incite à dépasser la seule évaluation et à s'intéresser à la mesure des effets de l'effort de formation sur l'individu, sur l'organisation et le travail. Ce mouvement marque une convergence d'intérêt de préoccupations pédagogiques et économiques.

Ces dernières années, où tente de s'imposer une logique de la demande en lieu et

⁵³⁴ Apparaissent en particulier durant cette période les premiers DESS et les premiers DUFA.

place de la logique de l'offre, sont aussi riches en textes, législatifs ou non, qui impriment aux politiques de formation de nouvelles orientations et qui génèrent de nouveaux métiers.

Le premier d'entre eux est la loi de juillet 1990 qui officialise les réflexions menées sur la notion de qualité en formation. Notion et pratique qui sont, encore aujourd'hui, au coeur de nombreux propos.

Le zéro défaut, les clients et les fournisseurs fleurissent. Les déclarations d'intention se multiplient sans toujours profondément modifier les pratiques. Les normes AFNOR, puis ISO et OPQCMF viennent rapidement renforcer ce mouvement.

Dans le même temps, le secteur patronal se regroupe et se restructure autour de la Fédération de la formation professionnelle (FFP).

Par ailleurs, cette loi affirme le droit pour tous, non seulement à la formation, mais évolution fondamentale, à la qualification.

La loi de 1971, déjà revue en 1984, est revisitée. La loi de décembre 1991 la remplace désormais. Elle intensifie l'effort financier, le 1,2 % passe à 1,5 %⁵³⁵. Elle réaffirme la place des formations sous contrat en alternance. Elle associe les entreprises de moins de dix salariés à l'effort de formation.

Mais surtout, elle instaure pour tous le droit au bilan de compétences, soit dans le cadre du plan de formation, soit dans le cadre du CIF.

Ce droit nouveau, précisé par la loi de mars 1992, aura pour conséquences la consécration de nouvelles structures, les centres de bilan agréés⁵³⁶, et l'apparition d'un nouveau métier, de nouvelles compétences et d'un nouvel acteur : le conseiller ou accompagnateur de bilan.

Le co-investissement formation, dernier aspect de la loi de 1991, souvent critiqué et dont les effets sur les politiques de formation d'entreprise et la gestion des carrières sont encore mal connus, voit le jour.

Un dernier texte de loi, malheureusement trop peu connu, marque cette période. Il s'agit de la loi de juillet 1992⁵³⁷ sur la validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur. Loi dont l'application aurait, à n'en point douter, des effets considérables sur les pratiques des formateurs, mais aussi sur les reprises d'études par les salariés et sur la gestion des flux étudiantins dans les universités.

Application qui, par ailleurs, aurait des conséquences importantes sur les politiques de production de qualifications des entreprises dans le cas de formations lourdes et les politiques de gestion individualisée des congés individuels de formation par les OPACIF (organismes paritaires agréés pour la gestion du congé individuel de formation).

⁵³⁵ Il s'agit du pourcentage de la masse salariale brute que les entreprises de plus de dix salariés doivent consacrer à la formation.

⁵³⁶ Même si les CIBC (centres interinstitutionnels de bilan de compétences) existaient déjà depuis quelque temps.

⁵³⁷ Voir à ce propos : Lenoir H., *la Reconnaissance et la Validation des acquis dans l'enseignement supérieur*, Actes du colloque "L'avenir de la formation professionnelle universitaire continue", Paris, Païdeia, 1993.

Les avancées technologiques, quant à elles, influenceront aussi sur les politiques de formation et favoriseront l'émergence de nouvelles compétences, voire de nouveaux métiers de formateurs. Les centres-ressources, les formations multimédias prennent de l'importance, de la réalité et du sens. Ils influent et influenceront encore plus demain sur la mise en oeuvre de politique de formation individualisée. Ils réinterrogent la notion de stage et démultiplient les lieux, les temps et les rythmes possibles de formation.

Ils permettent la définition de nouveaux outils et de nouvelles démarches pédagogiques. Ils intègrent de nouveaux supports aux progressions pédagogiques, obligent à repenser pour une part la relation pédagogique et l'évaluation formative, relancent le travail du facilitateur cher à C. Rogers.

Ils développent chez les formateurs de nouvelles aptitudes techniques et les obligent à sortir de l'isolement et à élaborer collectivement des produits pédagogiques coûteux. Ils incitent à travailler en équipe pluridisciplinaire, à coopérer entre didacticien, technicien, cogniticien...

Avancées techniques aux conséquences encore à venir et qui modifieront considérablement nos manières de faire et de penser la formation et seront productrices de nouvelles compétences. Au-delà, de tels bouleversements technologiques influenceront, à terme, sur les politiques et la gestion de la formation.

Ces évolutions technologiques ouvrent, de plus, un nouvel espace économique, celui du marché des multimédias.

Pour conclure ce bref panorama des années 90, soulignons une modification importante dans les politiques de développement des grands opérateurs. Si nous n'avons pas assisté à une concentration-fusion des organismes, ni à l'assainissement du marché souhaité par certains, de profondes modifications apparaissent dans cette période.

En effet, les organismes de formation, sans délaisser le marché intérieur, ont engagé des politiques de coopération et d'implantation à l'étranger. Les uns dans l'espace de l'Union européenne en pratiquant le lobbying bruxellois, les autres en direction de l'Europe centrale ou du Canada.

Du côté des grands groupes industriels et commerciaux naissent, du fait de l'internationalisation de l'encadrement, des pratiques d'ingénieries pédagogiques interculturelles intégrées à des politiques de formation touchant de nombreux sites sur plusieurs continents.

Les années 95

Les années qui nous séparent de la fin du siècle apporteront aussi leur lot de transformations, tant des politiques de formation que des pratiques et des compétences mobilisées.

Dans l'immédiat, la loi quinquennale (1993), dans laquelle l'insertion précède la qualification et une régionalisation accrue de la formation vont très sensiblement influencer sur les politiques publiques de formation.

De leur côté, le capital-formation dont on débat déjà et la chaîne de télévision

éducative apporteront à notre paysage professionnel des dimensions inattendues et des espaces vierges à conquérir.

Difficile d'imaginer ce qu'impliquerait une réelle sortie de crise, articulée sur une relance forte des économies occidentales. Quel besoin de main-d'oeuvre, avec quelle qualification, pour quel développement ? Quels nouveaux moyens donner à la formation, pour quel objectif, avec quels opérateurs ?

S'il n'est pas possible de faire des prévisions dans ce domaine, nous pouvons affirmer que deux phénomènes exerceront une influence déterminante sur la définition des politiques de formation à venir et sur l'évolution des métiers. D'une part, le développement des technologies éducatives, la structuration du marché et la réduction des coûts de production entraîneront des infléchissements sensibles de la pratique des formateurs et des organismes de formation, des évolutions considérables des compétences requises aujourd'hui. D'autre part, la poursuite de la réflexion et la construction d'organisations qualifiantes auront pour conséquence de nous amener à repenser la formation comme un élément constitutif de l'acte de travail.

Dans les entreprises formatrices et productrices de compétences, le temps de la formation et le temps de la production ne seront sans doute plus aussi distincts qu'aujourd'hui. L'élaboration des politiques de formation et le travail du formateur en seront, on peut le penser, profondément affectés. De nouvelles pratiques d'interface entre l'acte pédagogique et la production se dessinent déjà.

De manière générale, les organisations seront de plus en plus exigeantes, les politiques de formation de plus en plus adaptées, les moyens de mieux en mieux gérés, ce qui demandera aux formateurs d'accroître encore leurs compétences en matière d'expertise et leur capacité à conduire la complexité. Expertise en matière d'analyse des environnements et des systèmes de travail, d'audit et d'évaluation, de détermination des capacités d'apprentissages et des parcours de formation, d'utilisation combinée des ressources pédagogiques. Cette évolution de l'environnement professionnel renforcera l'activité de conseil, tant en matière de politique de formation que de pédagogie, et donnera une importance accrue à la recherche et au développement.

Ce panorama a permis de repérer le lien étroit qui unit métier de formateur et politique de formation et de démontrer que les pratiques de la formation sont contingentes et non pas autonomes, le plus souvent surdéterminées par l'environnement. Toute nouvelle politique impose aux métiers de formateurs la construction de compétences nouvelles, de profils adaptés, rarement l'inverse.

Parcours de formateur⁵³⁸

Au-delà d'un itinéraire singulier et du passage - de la rupture - d'un individu "de la littérature et de l'histoire des idées au champ du social et de l'éducatif", ce texte est une

538

Cet aperçu biographique a été publié dans *Perspectives documentaires en éducation*, n° 39, 1996, pp. 23-37.

description intime d'une construction identitaire professionnelle et des processus à l'oeuvre dans ce cheminement. Il témoigne que tout parcours professionnel est jalonné de rencontres et d'éloignements successifs, de contradictions et de fusions, de renoncements, de vérifications et d'avancées, en bref, de fractures et de sutures. Il renvoie, plus ou moins explicitement, à l'ensemble des questions traitées dans les parties précédentes en les associant à des rencontres dont les effets sont certains et qui président pour une part à la production d'une identité professionnelle affirmée. Il est une tentative de mesure d'effet des "attractions" au regard de la "destinée". Il rattache enfin son auteur à celui dont la pensée pédagogique fut sans doute déterminante quant aux réflexions et pratiques étudiées et mises en actes, à savoir Charles Fourier.

L'apprentissage

"Se former est un rapport du Je au discours : le signe ou le témoignage en sont des questions, questions de rigueur et rigueur des questions"⁵³⁹

Passer du champ littéraire au champ éducatif

Avant de décrire et d'analyser mon parcours professionnel, entamé en 1974, il convient d'expliquer ce qui pourrait apparaître comme une rupture dans mon itinéraire individuel et intellectuel : mon passage de la littérature au champ du social et de l'éducatif. De mon cursus universitaire initial en lettres modernes, il me reste un goût et un plaisir de l'écriture et de la langue, du texte et de la forme. Mais, au-delà ou à côté de la forme, tout texte est porteur d'idées qui de texte en texte et d'auteur en auteur me firent quitter la forme pour le fond. Cette rencontre avec les idées et les phénomènes sociaux (système affinitaire et dynamique des passions) fut largement le résultat du travail que j'avais engagé sur l'oeuvre de Charles Fourier. Cette oeuvre poétique et sociale fut l'un des catalyseurs de mon évolution (*Contribution à l'étude de l'oeuvre de Charles Fourier*, 1982) même si, aujourd'hui encore, je demeure sensible à la forme poétique de son écriture et aux capacités imageantes qu'elle contient et si je suis encore séduit par la qualité de ses métaphores. Mutation personnelle, sans doute déjà engagée en maîtrise avec un travail sur le roman initiatique de l'illuministe Louis-Claude de Saint-Martin intitulé *le Crocodile* (1976).

Choisir la formation des adultes

Une rencontre fortuite mais pourtant décisive avec la formation des adultes étrangers allait confirmer ce passage de la littérature et de l'histoire des idées au champ du social et de l'éducatif. Ceci en dépit du fait que l'activité d'enseignant en français langue étrangère - formateur en "FLE" comme cela se dit à présent - s'apparentait au futur métier d'enseignant de langue et de littérature françaises que je n'exercerai jamais. Activité que je conserverai jusqu'à la fin de mes études et que j'ai d'abord menée à l'association pour l'enseignement au étrangers (AEE), puis à l'Institut de formation des adultes (IFA) où j'ai rencontré les premiers adultes français illettrés. Ce glissement fut facilité, sans doute,

⁵³⁹ Beillerot J., *Voies et Voix de la formation*, Paris, Editions universitaires, 1988, p. 11.

dans le même temps par ma participation à une unité de valeur de psychopédagogie où j'eus l'occasion de mettre en rapport ma pratique de formateur en français langue étrangère avec non seulement des éléments théoriques, en particulier le petit ouvrage d'Antoine Léon, *Psychopédagogie des adultes*⁵⁴⁰, mais aussi un discours critique et une mise à distance dans le cadre de ce travail universitaire. C'est à cette occasion que j'ai rédigé mon premier texte à contenu pédagogique, *Audiovisuel et alphabétisation* (1976) qui visait à analyser les méthodes audiovisuelles d'apprentissage du français langue étrangère en vogue dans ces années-là.

Ainsi, je peux penser que, de cette période, datent mon intérêt et ma "conversion" d'un paradigme à un autre, de la littérature française à la formation des adultes et que commence mon interrogation permanente sur la transmission et la production de savoirs. Hypothèse réaliste que je pose sans être totalement dupe d'une explication trop évidemment rationnelle quant aux causes d'une telle évolution. Mais il s'agit ici d'un autre champ d'investigation, celui de l'auto-analyse, et d'un autre parcours bibliographique plus intime, encore plus difficile à repérer, à construire et à comprendre.

Comprendre l'acte éducatif

De ce temps-là, remontent cette tentative et cette volonté, quelque peu prométhéennes, d'essayer de comprendre et de maîtriser l'ensemble des processus mis en oeuvre dans l'acte éducatif, tant du point de vue du contexte social et économique que méthodologique, relationnel et pédagogique. Ensemble de préoccupations et sujets d'études que reflètent pour une part, mes écrits. Ces textes abordent en effet de nombreux sujets, des plus généralistes aux plus spécifiques ainsi qu'en témoignent par exemple des textes comme *Contre le pessimisme, se situer dans la crise* (1984) ou *la Reconnaissance et la Validation des acquis dans l'enseignement supérieur* (1993). Tentative démesurée, prétentieuse et irréaliste ou pari audacieux de couvrir un champ intellectuel aussi vaste, à l'intersection de disciplines multiples et riches, mais qui révèle néanmoins, je l'espère, une vraie curiosité intellectuelle et une appétence forte de compréhension et de savoirs nouveaux.

Mais à bien y regarder, pour peu que ma place d'acteur me le permette, on connaît la difficulté et les égarements du travail bibliographique (mais ici encore, la littérature à laquelle je n'ai jamais totalement renoncé resurgit à l'improviste et en particulier un très beau texte de Jean Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*⁵⁴¹ où est évoqué le travail autobiographique de Rousseau dans les *Confessions*), une ligne de force et un thème récurrent se dégagent. En effet, au-delà de mon intérêt pour la formation des adultes, apparaît le souci constant de la formation et de l'accès au savoir de groupes sociaux constituant un public par bien des aspects cohérent, qu'il s'agisse d'adultes étrangers, quelquefois analphabètes, de jeunes en difficultés d'insertion, de publics dits "bas niveaux de qualification", d'adultes illettrés.

Activité professionnelle constante et intérêt permanent, depuis plus de vingt ans, de

⁵⁴⁰ PUF, "Que sais-je", 1971.

⁵⁴¹ Starobinski J., *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*, Paris, Ed. Gallimard, 1971, p. 216 et suivantes.

mes premiers enseignements de français dans des foyers de travailleurs immigrés jusqu'à la mission d'animation du groupe "premier niveau de qualification" que m'a confié la délégation Provence-Alpes-Côte d'Azur du Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) ou encore ma fonction de responsable du département "bas niveaux de qualification" à l'INFREP (Institut national de formation et de recherche sur l'éducation permanente). Problématique centrale d'un certain nombre d'articles, de *S'insérer en Picardie* (1982) où sont évoquées les difficultés rencontrées par les jeunes relevant des "programmes de formation 16-18 ans" d'alors, en passant par *Une expérience d'ingénierie pédagogique* (1988) où j'évoque un dispositif national de formation en direction des CLD (chômeurs de longue durée), jusqu'à *Discours sur l'illettrisme et illettrisme en entreprise* (1995), rédigé pour le ministère du Travail et le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) ou encore le texte réalisé pour la troisième Biennale de l'éducation et de la formation (avril 1996) décrivant un dispositif de formation innovant mis en place par la communauté urbaine de Strasbourg pour des agents de la catégorie C.

Le métier de formateur, plus enraciné dans l'environnement socio-économique que celui d'enseignant, m'est apparu alors plus en rapport avec mes préoccupations. Il ne s'agissait pas seulement de transmettre des connaissances littéraires et académiques mais des savoirs fondamentaux essentiels à l'épanouissement et à l'autonomie des individus. Il me permettait d'agir dans un espace professionnel plus ouvert, à l'intersection du champ social et du champ éducatif. Problématique dans laquelle s'inscrivent aujourd'hui encore mes recherches.

Rencontres et professionnalisation

Former les formateurs

Si je n'ai jamais enseigné la littérature française, ma formation première à l'Université, après une formation continue de formateur à Paris VIII (1981), me permit de m'insérer dans l'équipe du dispositif "Expression-communication" de la Chaire de formation des adultes et du C2F (centre de formation de formateurs) du CNAM. C'est dans ce même lieu, prestigieux aux yeux de plus d'un jeune formateur que, quelques mois plus tard durant l'année 1982, me fut donnée l'occasion de vivre ma première expérience de formateur de formateurs en participant à l'animation de la deuxième séquence du cycle FFPS (formation de formateur par séquences), consacrée à la construction d'un dispositif de formation, aujourd'hui appelé ingénierie de formation et à laquelle je forme, depuis quelques années déjà, des étudiants en sciences de l'éducation à Lyon II et à Paris X.

Equipes du Conservatoire national des arts et métiers dans lesquelles j'eus la chance de rencontrer quelques "grands anciens" dont l'influence sur mon parcours ultérieur fut déterminante : Marcel Lesne, Hélène Cuénat, Gérard Malglaive, Yvon Minvielle, et plus tard Jean-Marie Barbier, parmi tant d'autres, dont certains avec qui j'entretiens encore de constantes relations professionnelles comme Rozenn Guibert et Elisabeth Dugué par exemple.

Le CNAM et ses univers très particuliers, la Chaire et le C2F, dédiés à la formation

des adultes furent pour moi l'occasion d'une rencontre, celle d'un autre public adulte engagé dans des parcours d'apprentissage souvent longs et difficiles : le public de la promotion sociale supérieure du travail. Ce public d'adultes, majoritairement français et francophones, alphabétisés, en quête de savoirs, de qualification, de certification et de reconnaissance sociale, aux besoins et aux attentes multiples, m'incita, m'obligea, à réinterroger et à repenser ma pratique et certaines de mes conceptions en matière d'apprentissage, de relations pédagogiques... et à m'intéresser au couple savoir/pouvoir. Public que j'ai dans une certaine mesure retrouvé lors de mon embauche au centre d'éducation permanente de l'université de Nanterre et dans les enseignements qui me furent proposés au département des sciences de l'éducation.

Dans mon itinéraire intellectuel, le centre de formation de formateurs du CNAM apparaît encore comme une étape essentielle pour, au moins encore, deux raisons. La première, c'est qu'il me permit de me rendre compte de l'importance de l'information dans le métier où je m'étais engagé depuis quelques années. Son centre documentaire, animé alors par Yvonne Capus, était à la fois un lieu permanent et ouvert de discussions, d'échanges et d'analyses sur le métier (aussi sur le monde, il faut en convenir) et un lieu où un fonds documentaire, déjà riche à l'époque, permettait, grâce à la grande compétence de la documentaliste, de se construire une première connaissance et de se constituer une bibliographie sur les savoirs ou les pratiques de la "profession" en fonction des préoccupations de chacun. La seconde raison, elle, me permit de découvrir une abondante littérature professionnelle, y compris la "grise" dont j'ignorais, si ce n'est l'existence, du moins l'intérêt et qui, depuis lors, est pour moi une nourriture de tous les instants.

Etudier et analyser le terrain

Cette période (1981-1982), brève en temps, mais intense sur le plan des apprentissages et des expériences, fut encore pour moi l'occasion de participer - *Représentations que la hiérarchie de la direction des travaux neufs de la RATP se fait de la formation* (1982) - et de conduire - *Approche de la planification en formation initiale et en formation d'adultes* (1984) - mes premières études sur le terrain professionnel. Celles-ci, au-delà d'une connaissance approfondie d'une partie de mon secteur d'activité, m'aidèrent à acquérir une meilleure maîtrise des méthodologies d'enquête (questionnaire, entretien, analyse de contenu...), mais aussi, peut-être, de me forger un style d'écriture plus "professionnel", moins littéraire, plus mature. Travail d'étude dans lequel, je suis depuis lors régulièrement engagé dans de multiples domaines, comme ceux de l'évaluation (CNAVTS, 1987), de la mesure d'effets (CNFPT, 1989) ou de la qualité en formation (CEP-Paris X, 1995).

Ce passage au CNAM fut pour moi déterminant, car si le travail sur Charles Fourier me donna le goût de la recherche en bibliothèque, à partir de textes, mon activité en ce lieu me fit découvrir différentes facettes de l'activité relevant du champ de la formation des adultes et suscita, chez moi, un goût pour la transmission des savoirs et des méthodologies à des pairs, les formateurs, et un intérêt marqué pour le travail d'étude conduit sur le terrain, au coeur d'une "matière plus vivante" et quelquefois extrêmement difficile à saisir, même avec de grandes précautions méthodologiques.

Concevoir et conduire des dispositifs de formation

La création de l'INFREP par la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente (LFEEP), dont la direction fut confiée à Yvon Minvielle, fut pour moi l'occasion de nouveaux apprentissages. Autant, avec le recul, le temps du CNAM peut apparaître comme un moment fort de mon mûrissement intellectuel, autant le temps de l'INFREP (1983-1988), même si mon activité intellectuelle y fut également intense et continue, semble être d'avantage celui de la maîtrise de l'action, de l'accès à une plus grande professionnalité voire, dans certains domaines, à un début d'expertise. Cette expérience de cinq ans me permit tout d'abord d'affirmer mon goût pour le travail pédagogique et d'améliorer ma pratique en matière d'animation de groupes et de transmission de savoirs théoriques et/ou méthodologiques. Activité de face-à-face pédagogique conduite, cette fois auprès d'un public d'entreprise et ne relevant pas de la catégorie "BNQ" (bas niveaux de qualification) puisqu'il s'agissait d'agents de maîtrise et cadres de la RATP pour ne citer que cet exemple. L'INFREP fut l'institution dans laquelle je pus confirmer mon intérêt pour la formation des formateurs et la professionnalisation du secteur, d'une part en enseignant dans le cadre d'un diplôme des hautes études en pratiques sociales (DHEPS), auquel l'institut était associé, et d'autre part en conduisant les négociations, comme représentant de la CFDT, de la future convention collective couvrant les organismes de formation du secteur privé qui vit le jour en 1988.

C'est dans cet organisme de formation, encore, que j'eus la possibilité, en qualité de chef de projet puis de responsable de département, de concevoir d'abord et de conduire ensuite un certain nombre de dispositifs pédagogiques dont plusieurs relevaient de l'ingénierie de formation. En effet, ma fonction me conduisit à rencontrer les responsables de formation d'entreprise ou des dispositifs publics, puis à négocier et à concevoir des dispositifs de formation, souvent simples, quelquefois aussi complexes. Le programme de formation en direction des CLD (chômeurs de longue durée) mis en place par le gouvernement de l'époque constitua, pour moi, une opportunité de participer à la construction et de piloter un dispositif de formation d'envergure nationale, concernant un millier de stagiaires répartis sur seize régions administratives et dans lequel étaient impliqués plus de cent formateurs, leur proposant, au-delà d'une très essentielle remise à niveau, une dizaine de cursus professionnalisants. Cette expérience, relatée dans *Une expérience d'ingénierie pédagogique*⁵⁴², consolida mes compétences en matière de conduite de dispositifs de formation. De plus ce chantier, du fait de sa dimension, fut l'occasion, même si j'en assumais la responsabilité institutionnelle, d'un travail d'équipe riche en apprentissage des réalités sociales et des phénomènes psychosociologiques. C'est aussi dans ce contexte que je pus tester le fonctionnement d'une ingénierie centralisée et d'en mesurer les avantages et les inconvénients puisque l'équipe nationale que je pilotais avait à charge d'alimenter en supports et en contenus l'ensemble des sites dupliquant une même formation grâce à l'animation d'un bureau d'ingénierie pédagogique.

Ecrire la formation

⁵⁴² *Actualité de la formation permanente*, n° 94, mai-juin 1988.

Enfin, cette période qui consolida et élargit mes compétences, hormis de me transformer pour un temps en "manager", me donna aussi la possibilité de participer au travail d'une revue professionnelle *Education et Société* et plus tard à *l'Année de la formation*. Projets éditoriaux, économiquement difficiles, qui m'offrirent un espace de réflexion ouvert sur plusieurs domaines, comme le tutorat et l'alternance (*l'Alternance plus tôt et pour tous* ou *Des tuteurs pour quoi faire ?*)⁵⁴³, les liens entre formation et crise économique (*Contre le pessimisme, se situer dans la crise*)⁵⁴⁴ ou la mise en place d'un serveur télématique sur la formation au centre INFFO (*l'Année de la formation 1987*). Cette réflexion se prolongea et s'enrichit, par ailleurs, de recherches, déjà évoquées, et d'observations outillées de la réalité du champ où s'exercent les activités de la formation d'adultes. Travail d'études, portant le plus souvent sur l'amont et l'aval de l'activité de formation, à savoir l'analyse des besoins (1985), les cahiers des charges (1988), l'évaluation (1987) et la mesure d'effets en formation (1989).

Ainsi, ces cinq années passées à l'INFREP furent riches d'expériences et d'enseignements humains et professionnels, théoriques et pratiques qui, tout comme ceux du CNAM, initialisent, fondent et légitiment, pour une part, la démarche d'habilitation engagée aujourd'hui.

Savoir et rapport au savoir

Lire les affinités électives

Avant d'évoquer l'étape suivante de mon cheminement, la préparation de mon départ et la fin de ma collaboration à l'INFREP furent l'occasion de faire la connaissance de trois personnes qui eurent une influence sur mon activité ultérieure : Monique Léonhardt qui dirigeait, à l'époque, le service commun de la formation continue de l'université Lumière Lyon II, Jean-François Pin et Michel Lamaury qui, alors, oeuvraient à la délégation à la recherche et au développement du Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Ces rencontres, sur lesquelles je reviendrai, me conduisirent à mener des activités, une fois encore, aussi intéressantes que variées. En ce qui concerne la rencontre avec J.-F. Pin et M. Lamaury, elle m'évita de rompre le fil rouge de mon activité professionnelle, celle qui s'exerce en direction de ceux et celles qui sont les plus en difficultés face aux savoirs de base. Intérêt permanent pour ces publics, de l'AEE au CEP (Paris X) en passant par les CLD de l'INFREP, même si, au travail pédagogique et organisationnel, s'est, au cours des années, substitué celui de chercheur et de conseil.

Ces rencontres, comme d'autres précédemment évoquées, sont intimement liées aux éléments qui me permirent et me permettent encore de me construire et de m'affirmer professionnellement. Rencontres fortuites, certes, à l'origine, mais qui, à terme, prennent tout leur sens. Ce qui me laisse penser qu'un parcours intellectuel et social comme le mien, même s'il est pour une large part, encore une fois sans trop se leurrer, fait de choix

⁵⁴³ *Education et Société*, n° 2, 1982.

⁵⁴⁴ *Education et Société*, n° 7, 1984.

de valeurs et d'engagement dans l'action, est aussi le résultat de concours de circonstances sans lesquelles, il aurait été, à n'en point douter, autre et que mon seul talent fut peut-être de combiner, au sens de réaliser des combinaisons, et d'articuler les champs du possible que mes valeurs, mes choix et ces rencontres rendaient possibles. Intérêt intellectuel, conjugaison des savoirs et rencontres fortuites dont la littérature classique a de nombreuses fois dépeint les effets et la magie. Histoire de vie à l'écoute de quelques grands textes comme *les Affinités électives* de Goethe et qu'une phrase célèbre de Charles Fourier, souvent utilisée par André Breton, illustrent parfaitement : "Les attractions sont proportionnelles aux destinées."

Produire et faire produire du savoir

L'année 1988 est celle de mon embauche, par Gérard Ignasse - Charles Fourier y fut sans doute aussi pour quelque chose-, au centre d'éducation permanente de l'université Paris X Nanterre. Cette dernière période me permit de mettre en oeuvre, dans le cadre d'une grande autonomie, ce que mes expériences antérieures m'avaient apporté en les approfondissant pour certaines d'entre elles. Cette période est aussi celle où je renoue avec les logiques institutionnelles de l'enseignement supérieur et de l'Université. Logiques dans lesquelles ma nouvelle activité va devoir s'organiser dorénavant et qui marquent sans doute, à la fois un retour, mais aussi un changement de culture, tant de mon activité professionnelle que personnelle. En effet, cette période et ce lieu modifient la place et le statut du savoir dans mon activité d'ingénierie éducative, qui sans sacrifier à l'efficacité des formations, retrouve une image positive et une fonction noble, non immédiatement ou pas seulement opératoire. La formation professionnelle s'y affirme comme un lieu de la pensée et de l'action. Quant à mon activité propre, elle prend, je crois, un caractère de plus grande rigueur et une distance critique plus affirmée, mais la liberté de l'espace universitaire y contribue aussi pour beaucoup, tant dans le cadre de mon activité de formateur d'adultes que dans celui de mes productions écrites.

Ces huit années au service commun de la formation continue de l'université de Nanterre furent pour moi l'ouverture de nouvelles opportunités et la possibilité d'affirmer et de consolider certaines pratiques.

Ma fonction au CEP, en qualité de chargé de mission, me permit de développer mon activité d'ingénierie de formation dans un système, celui de l'université, plus exigeant, d'une part parce qu'il s'agit d'enseignements et de formations de haut niveau et d'autre part parce qu'il faut y concilier démarche scientifique et recul critique sans nuire à l'opérationnalité des savoirs transmis. Les universités de Paris X et de Lyon II me donnèrent l'occasion de tenter cette "association" et d'y exercer ce "talent" pour reprendre, une fois encore, des termes chers à Charles Fourier.

Ainsi, je fus amené à participer à la construction ou à construire de toutes pièces plusieurs dispositifs de formation, les uns s'inscrivant strictement dans le cadre de la formation professionnelle continue, les autres, sans rien renier pour autant, dans un cadre universitaire, permettant l'accès à un niveau et à un titre de l'enseignement supérieur. C'est dans ces circonstances que j'ai oeuvré à Lyon II avec Monique Léonhardt à la mise en place et à l'animation, durant plusieurs années pour une grande banque lyonnaise,

d'un dispositif lourd de formation : Ulyce (université lyonnaise des cadres européens⁵⁴⁵). Cette action visait à former l'encadrement de cette banque au management, et dans celle-ci savoirs méthodologiques et discours savants se conjuguèrent. Dans le même temps au CEP, j'eus la chance de pouvoir construire et conduire plusieurs dispositifs ambitieux. Il y a quelques années d'abord, à l'ANPE dans le cadre d'une formation modulaire s'inscrivant dans un cycle de formation initiale d'agents nouvellement embauchés, et aujourd'hui dans celui de la formation des responsables des ressources humaines de plusieurs régions de la SNCF.

Néanmoins, ce sont les diplômes d'université construits au CEP qui firent le plus évoluer mes façons de faire. En effet, si pour les actions précédentes je prenais le soin d'associer des universitaires et des professionnels à leur conception, les cursus diplômants exigèrent plus de rigueur dans leur mise au point pour répondre à la double exigence déjà évoquée. Plus de rigueur dans la mesure où la place et la qualité des savoirs apparaissaient prioritaires, ce qui ne manquait pas d'entraîner quelques difficultés et critiques de la part des praticiens. La construction de ces titres (médiateur familial, gestion et administration des structures du spectacle vivant...) m'apprit à entrer dans des logiques quelquefois contradictoires et à les conjuguer tout en veillant aux intérêts des partenaires, en particulier ceux de l'Université (mais sans exclusive), et des futurs apprenants. C'est en partie de ces expériences, et de la réflexion qu'elles susciterent chez moi, que j'ai trouvé matière à deux textes *Enseignement supérieur, formation continue et développement* (1994) et *Interculturel et formation continue supérieure* (1994).

Transmettre les acquis

En dehors de mes interventions dans les filières du CEP, l'université de Nanterre m'offrit aussi, plus particulièrement son département de sciences de l'éducation, un espace pour transmettre ma passion, au sens fouriériste du terme, mon expérience et mes savoirs en matière d'éducation permanente à des étudiants intéressés ou se destinant aux métiers de la formation continue. Il me fut confié tout d'abord une UE (unité d'enseignement) de maîtrise intitulée "Formation des adultes", puis un séminaire du DESS cadre pédagogique de la formation, intitulé "Actualité et économie de la formation". Ces enseignements, y compris celui que j'assure annuellement à l'université de Lyon II, m'ont permis, non seulement de revisiter et d'approfondir mes connaissances sur un certain nombre de points, mais aussi de réorganiser mes pratiques et de m'en distancier. Ils ont, par ailleurs, confirmé mon intérêt théorique et méthodologique pour l'ingénierie de formation et la nécessaire maîtrise d'un champ large de connaissances en sciences humaines qu'elle requiert. Ce qui, d'une certaine manière légitime ou explique mon profil professionnel pluridisciplinaire.

Ma collaboration à l'activité du département de sciences de l'éducation fut aussi le lieu d'une expérience nouvelle, celle qui consiste à guider, accompagner, conseiller des étudiants dans leur travail de mémoire de DESS. Cette activité de conduite fut aussi l'occasion d'une réflexion sur ma représentation du savoir, sur sa place et sur sa production, ainsi que sur les formes de la relation pédagogique et du pouvoir-séduction

⁵⁴⁵ Cf. *L'Odyssée formative*, texte rédigé avec M. Léonhardt, *l'Année de la formation 1991*, Païdeia, 1991.

qui s'y joue. En effet, ce changement de place qui consiste à gérer au plus près une relation pédagogique individuelle modifia non seulement certaines de mes pratiques de conduites de groupes en m'efforçant de davantage personnaliser l'écoute, par exemple, mais m'amena aussi à reconsidérer avec humilité mes savoirs et un rôle de formateur qui exige, là plus qu'ailleurs, de conjuguer la prudence dans l'exigence, le conseil et le renforcement dans la fermeté, en préservant la liberté d'apprendre et la capacité à créer et à produire. Ce travail d'accompagnement m'incita à réinterroger mes savoirs, à confronter mes propres connaissances au doute légitime et aussi, de manière plus pragmatique, à relancer la réflexion que j'avais engagée quelques années auparavant sur le tutorat.

Se donner à voir et à entendre

Ces années passées au centre d'éducation permanente de l'université, le prestige de l'institution universitaire y contribue pour beaucoup, multiplèrent les occasions de prises de parole publiques dans de nombreux salons et colloques. Cette activité de représentation, au-delà de mieux faire connaître les activités de formation permanente de l'université de Nanterre et des réflexions qui s'y produisent, fut pour moi l'occasion d'exposer et de confronter dans des milieux, quelquefois très différents d'une manifestation à l'autre, mes représentations et mes connaissances. Ces espaces et ces temps de présentations et d'échanges aussi divers que les 5^{es} Rencontres de formation de formateurs diplômantes (1992), les Entretiens Condorcet (1992), les colloques du CRIEP⁵⁴⁶ (1994 et 1996) ou celui de la Qualité totale de la formation (1993), sans omettre les Biennales de l'éducation et de la formation (1994 et 1996), sont autant d'exercices intellectuels où les savoirs produits se donnent à entendre et s'offrent à la critique, à toutes les remises en cause et à tous les enrichissements. Ces exercices de style et ce travail de relations extérieures exigent, au-delà du paraître, une grande rigueur dans les propos tenus car bien souvent, ils dépassent le seul orateur et deviennent paroles institutionnelles. Il s'agit donc, en ces lieux, d'allier concision et discours scientifique, clarté et savoirs complexes.

Renouer avec les études et la recherche

Le dernier volet de mon activité depuis mon arrivée à l'université fut l'écriture. Productions écrites qui s'inscrivent dans la lignée de celles entamées au CNAM, puis poursuivies à l'INFREP, mais qui prirent aussi d'autres voies et peut-être plus de relief. Tout d'abord, mon activité d'études, plus que jamais instrumentée, continua en réalisant par exemple *l'Analyse des besoins en formation des personnels ATOSS de l'université Paris X* (1991) et un travail intitulé *Pour une démarche qualité au CEP* (1995). Ces travaux effectués dans le cadre universitaire me permirent d'y associer des étudiants de différentes disciplines, ce qui en fit à la fois des exercices en vraie grandeur pour les uns, et des sources d'informations fiables et enrichissantes pour les autres. Le cadre universitaire favorisa aussi mon engagement dans des productions écrites plus suivies et plus permanentes sur certains sujets, mais toujours liées à mon activité de formateur d'adultes

⁵⁴⁶ Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation permanente, intégré au centre d'éducation permanente de Paris X.

dans son acception la plus large. C'est ainsi que j'eus l'occasion d'être associé à la rédaction d'un ouvrage collectif et d'en produire un autre en collaboration. Un chapitre (*les Principes et les Méthodes en pédagogie des adultes ou andragogie*, Retz, 1995) et un ouvrage (*Outils et méthodes pour lutter contre l'illettrisme*, Nathan, 1995) furent l'occasion d'approfondir et de capitaliser, en la référençant, ma connaissance en matière de pédagogie et d'ingénierie de formation. Dans le même temps, je contribuais à une meilleure compréhension de l'illettrisme, tant par un travail d'observation sur le terrain, que par un travail de réflexion qui firent l'objet de plusieurs publications comme les Actes du colloque de Lyon intitulés *Réflexions sur les personnels d'exécution en difficulté dans la fonction publique territoriale* (CNFPT, 1994) ou la commande qui me fut faite par le Groupement permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) : *Discours sur l'illettrisme et illettrisme en entreprise* (ministère du Travail-GPLI/Centre Inffo, 1995). Autant d'actions et de productions réinvestissables dans mon activité d'ingénierie de formation ou de formateurs, mais qui furent aussi l'occasion de continuer à agir pour ceux et celles qui sont les moins riches et les plus éloignés du savoir émancipateur.

Conclure provisoirement et poursuivre

Afin de conclure cette brève biographie, je soulignerais que cette dernière partie de mon parcours fut, comme les autres, l'occasion de rencontres significatives, mais il est toutefois encore trop tôt pour en mesurer précisément l'influence. Dans la toute dernière période, même si l'illettrisme occupe une large place, d'autres champs de réflexion et d'intérêts se sont ouverts comme celui des nouvelles technologies éducatives (*Réflexion sur les effets du multimédia sur l'ingénierie de formation*, 1995) ou du droit à la formation dans les fonctions publiques (*Fonction publique et formation*, 1996). D'autres seront peut-être l'objet de publication, en particulier le travail que je conduis avec Paul Dupouey et un groupe de formateurs sur la place et le rôle de l'éthique dans l'activité des formateurs d'adultes (*Ethique et formation*, 1996).

A le parcourir à nouveau par l'écriture, mais n'est-ce pas là l'enjeu et le piège de toute construction *a posteriori*, mon itinéraire m'apparaît cohérent, des lignes de force s'en dégagent : intérêt pour les faits sociaux et les publics de la deuxième chance, une approche généraliste et interdisciplinaire au cœur des savoirs qui traversent et alimentent les sciences de l'éducation : de ceux qui s'intéressent à l'individu dans sa dimension unique à ceux qui l'observent et tentent de le comprendre dans son environnement, ses fonctionnements et sa dimension collective.

Mais ce parcours au gré de "*la papillonne*", passion incontournable de l'harmonie fourréenne, essentielle de mon point de vue à la découverte et à la recherche, ne s'interrompt pas ici : d'autres pistes surgissent ou s'affirment. S'affirme la préoccupation éthique sur laquelle je compte aller plus loin que le premier constat de l'état de la question dans le champ de la formation et s'affirme mon intérêt pour une meilleure connaissance de l'illettrisme, en m'engageant dans le programme de recherche proposé par le GPLI, où je tenterai de mettre à jour les représentations que les illettrés se font de la formation et celles que les formateurs se construisent des illettrés. Surgit un intérêt nouveau, lié à la rencontre déjà ancienne de Christian Carlier, sur le rôle et la fonction de la formation en

milieu carcéral et resurgit régulièrement ce qui pour moi est une question centrale mais à bien des égards mystérieuse, celle de la production de savoir. Ensemble de questions de recherche que je compte mener en parallèle à mon activité de formateur d'adultes car, comme l'écrit Jean Houssaye, "le pédagogue ne peut être ni un pur praticien, ni un pur théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister. C'est cette béance qui permet la production pédagogique"⁵⁴⁷.

Ethique et formation⁵⁴⁸

Cette réflexion vise à engager avec la communauté professionnelle des formateurs un questionnement éthique, plus nécessaire que jamais, dans un environnement où le mercantilisme et l'efficacité prennent le pas sur une conception plus émancipatrice du savoir. Elle atteste du renforcement quotidien des contradictions fondamentales qui se transmettent au monde de la formation et qui ravivent les risques de rupture sociale dont les conséquences alimentent le malaise d'une profession qui s'interroge sur son devenir et les rôles sociaux qui lui seront dévolus. Au-delà, elle s'intéresse à l'émergence du débat éthique dans une profession en construction, tout en soulignant que la question de l'éthique ne devrait pas se poser ponctuellement - en particulier lorsque la tension éducative est forte -, mais en permanence tant "elle est co-constituante de l'acte d'éduquer".

Bien qu'à ma grande surprise le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*⁵⁴⁹ ne contienne aucun article "éthique" - il fait place, par contre, à un long propos sur la formation morale de l'élève - la question de l'éthique en formation d'adultes a resurgi depuis quelques années. Pourquoi une telle interrogation dans un milieu professionnel peu enclin au débat si ce n'est "celui" des "grandes messes" institutionnelles ? Mais s'agit-il bien, en ces occasions, d'un débat ou simplement de la manifestation d'une parole légitimée et autorisée ? Le discours ou l'absence de discours sur les pratiques est une bonne illustration de ce mutisme professionnel. Pourquoi donc, dans un milieu aussi peu loquace sur ce qu'il est et sur ce qui le constitue, un tel questionnement et un réel souhait de débat ont-ils pu naître ?

Sans prétendre répondre totalement à ces questions, cette contribution se propose dans un premier temps de s'interroger sur l'origine du questionnement éthique dans la

⁵⁴⁷ Houssaye J. (dir.), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Ed. A. Colin, Paris, 1994, p. 11.

⁵⁴⁸ Cette approche théorique est parue dans *Actualité de la formation permanente*, n° 150, octobre-novembre 1997. Elle fait suite à une recherche que j'ai animée avec Paul Dupouey et alii, auprès de soixante-dix professionnels de la formation en 1996.

⁵⁴⁹ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Champy Ph. et alii, Paris, Nathan, 1995.

formation, dans un deuxième de mieux comprendre comment, dans la période récente⁵⁵⁰, la question de l'éthique se pose et ce qu'elle sous-entend dans l'activité des formateurs.

Ethique, morale et déontologie

Toutefois, avant cela, il convient de préciser le cadre de mon propos. Tout d'abord, je ne participerai pas à la discussion sur éthique et morale. En ce qui me concerne, même si elle est discutable, la distinction entre éthique et morale me semble favoriser le débat dans la mesure où l'une renvoie à l'individu et à ses oeuvres et l'autre à la profession et à la société. Comme le remarque Jean-Michel Baudoin - cette distinction est celle que propose Paul Ricoeur -, l'éthique renvoie à ce que "la personne estime bon de faire", tandis que la morale recouvre "ce qui s'impose comme obligatoire" et est délimité par des normes sociales à caractère universel⁵⁵¹. Ainsi entendue "l'éthique désigne des valeurs adoptées librement par l'individu, tandis que la morale caractérise des règles imposées par une autorité à l'exemple des membres de la société"⁵⁵². En d'autres termes, "la morale se réfère toujours au devoir-être et aux interdits - interdits qui ne sont jamais expliqués dans leurs causes profondes -, et par des jugements sur la conduite et les comportements (...). L'éthique (...) se réfère aux rapports entre l'individu et le social, entre le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de l'ensemble de la communauté"⁵⁵³. L'interrogation éthique, de mon point de vue, s'inscrit dans le rapport du formateur à lui-même, à ses valeurs, à sa pratique et aux relations qu'il entretient dans son activité professionnelle, et non dans le cadre d'un système normé et normalisant, calqué ou produit par un système social dominant. Il s'agit donc d'une démarche individuelle, voire individualiste au sens stirnerien⁵⁵⁴ du concept, qui ultérieurement se doit d'être discutée et à terme, pourquoi pas, partagée. Le questionnement éthique est d'abord la quête intime d'un promeneur solitaire qui s'interroge sur lui et sur ce qui le meut, sur ses valeurs, leur place dans le réel de l'action et les conséquences produites par son activité sur les hommes et l'environnement. La réflexion éthique apparaît donc dans ce contexte comme une manifestation de la liberté individuelle en regard de l'attendu social, en d'autres termes, "l'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles"⁵⁵⁵. L'éthique est un regard de soi sur soi qui vise, pour paraphraser Emmanuel Kant⁵⁵⁶, à ce que mon action, par son

⁵⁵⁰ En m'appuyant sur des lectures faites dans le cadre d'une recherche à peine commencée, donc sans prétention à l'exhaustivité.

⁵⁵¹ Baudoin J.-M., *la Réflexion éthique contemporaine, Education permanente*, n° 121, 1994-4, p. 20.

⁵⁵² Leconte J., *les Valeurs morales aujourd'hui, Sciences humaines*, n° 46, janvier 1995, p. 12.

⁵⁵³ Gomez L. E., *Culpabilité et implication, réflexion autour de la morale, l'éthique et la sociologie in Ethique, Epistémologie et Sciences de l'Homme* sous la direction de Feldman J., Filloux J.-C., Lecuyer B., Selz M., Vicente M., Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 51-52. Article dans lequel l'auteur reprend la distinction de Patrick Canivez.

⁵⁵⁴ Stirner M., philosophe allemand du XIX^e siècle, auteur de *l'Unique et sa propriété* (1844).

⁵⁵⁵ Imbert F., *la Question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987, p. 7.

exemplarité, puisse être érigée en maxime universelle. En conséquence, il est considéré ici que "l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'existence hors des moules et des empreintes (...) là où la morale canalise, unifie"⁵⁵⁷.

Ensuite, je n'engagerai pas non plus la discussion sur éthique et déontologie qui relève d'un autre champ, celui de la constitution et du fonctionnement des professions. Néanmoins, afin de clarifier mon propos, je rappellerai la définition de Christian Vigouroux à laquelle je m'associe. Pour cet auteur, "l'éthique (...) correspond à la recherche d'une juste manière d'être, **à la sagesse dans l'action**. L'éthique relève du facultatif alors que la déontologie est sinon toujours obligatoire, du moins sanctionnable. L'éthique mène à l'interrogation identitaire d'une personne et aussi d'un métier. La déontologie est sociale, pratique et appuyée par le disciplinaire collectif"⁵⁵⁸. Une telle définition rappelle à juste titre qu'une déontologie mal pensée peut avoir plus d'inconvénients qu'une liberté individuelle bien conduite et qu'il est sans doute opportun de ne pas se précipiter, mais j'y reviendrai, dans une telle codification. En effet, toujours en référence à une autre activité, la sociologie, et afin d'éclairer mon propos, je reprendrai une longue citation de Louis E. Gomez en l'appliquant à la formation des adultes. Pour lui, "une éthique de la pratique sociologique (de la formation) n'impose pas forcément une déontologie formalisée sous la forme d'un code écrit. Le danger d'une codification déontologique générale de la discipline [de la formation] (...), consiste précisément à confondre morale et éthique, donc, à dériver vers le cas de figure d'une police de la pensée sociologique [de la formation] (...). A notre avis, il vaudrait mieux faire de l'éthique une valeur culturelle en préservant son caractère théorique (...) parce qu'il n'est pas acceptable qu'une déontologie mise sur papier en arrive à imposer un seul point de vue moral [et à instituer la bonne pratique] face à ce qui fait la force et en même temps la faiblesse de l'éthique [qui] s'attache plutôt à la construction d'une notion de responsabilité"⁵⁵⁹.

Origine du questionnement éthique

Le cadre de ma contribution explicité, celui de l'individu et de sa *praxis*, il nous faut nous interroger sur l'émergence d'un "besoin" éthique dans le champ de la formation des adultes. Notre activité n'est pas la seule atteinte de cette fébrilité, même le monde des affaires se pique d'éthique. A quoi correspond un tel mouvement, est-ce le signe d'une maturité professionnelle, vingt-six ans après la promulgation de la loi de juillet 1971, la marque d'une angoisse collective, la manifestation d'un manque ou une façon habile de s'inscrire dans l'air du temps ? En effet, n'est-il pas légitime de se demander ce que cache ou tente de dévoiler une pareille préoccupation ?

Si l'on en croit certains propos tenus dans la revue *Education permanente*, consacrée

⁵⁵⁶ Rappelé par Jacques Leconte in op. cit.

⁵⁵⁷ Peron Y., *Ouverture éthique in Ethique et Pédagogie, Cahiers pédagogiques*, n° 302, mars 1992, p. 8.

⁵⁵⁸ Vigouroux C., *Déontologie des fonctions publiques*, Paris, Dalloz, 1995, p. 12 (souligné par nous).

⁵⁵⁹ Gomez L. E., *Culpabilité et implication...*, op. cit., p. 55.

au *Questionnement éthique*⁵⁶⁰, cette émergence et/ou ce retour de l'éthique appellent plusieurs types d'explications. Certains auteurs l'expliquent par la soi-disante vacuité idéologique de la période, la remise en cause des valeurs et la perte des repères qu'elle entraîne. Pour l'un, ce questionnement "paraît vital, à l'heure où les points de repères idéologiques se sont fragilisés, et où un sentiment de non-maîtrise de notre destin collectif s'est largement installé"⁵⁶¹; pour un autre "l'enjeu essentiel du débat est avant tout le sens : à un moment où les grilles collectives semblent s'affaiblir, c'est bien par le débat sur ses propres pratiques et leurs finalités qu'un groupe peut collectivement réinventer le sens perdu. Qu'il soit perdu de vue ou qu'il ait réellement disparu"⁵⁶². L'interrogation éthique renverrait donc, pour une large part, au sens de notre activité et à des préoccupations à caractères existentiels et identitaires de nombreux praticiens à réinvestir ultérieurement dans une dimension collective professionnelle.

Ou encore, sans être exclusive de ce qui précède, la démarche éthique relèverait plutôt d'une nécessité de dialogue, d'un besoin d'échanges et de communication professionnelle. Elle serait l'occasion "d'une rencontre en termes nouveaux, où le souci de compréhension [jouerait] un rôle de premier plan"⁵⁶³. Elle pourrait apparaître dès lors comme la renonciation à une forme d'isolement longtemps cultivé par la profession, comme une étape décisive dans la construction d'une culture commune, voire comme la phase terminale d'une profession qui achève sa structuration.

Pour ma part, j'y verrais bien aussi autre chose : la fin d'une mystification. Celle qui consistait à croire et à laisser penser, en dehors de tout clivage idéologique, que la profession tout entière partageait les mêmes valeurs. La fin du consensus issue du protocole de Grenelle qui faisait de la formation un outil de développement des hommes et des organisations.

Les pratiques récentes, les pressions multiples subies par les acteurs de la formation, les désillusions aussi, ont fait craquer cette belle construction idéologique. Le "tout entreprise", le "tout emploi", le "tout adaptation", le "tout rentabilité" ont mis un terme à cette belle image d'Epinal et ont renvoyé les formateurs à leurs valeurs et à leurs responsabilités. Le débat éthique analysé de la sorte peut apparaître comme un mouvement salutaire où des éducateurs d'adultes se reposent les questions fondatrices et principes devant présider à toute pratique éducative.

La question éthique annoncerait donc la fin du mythe fondateur et inciterait chacun à interroger, par devers lui, ce qui anime sa volonté de former et éventuellement de conformer, de se questionner sur le système d'intérêts qu'il sert. Ainsi cette perte de repères (repaires ?), ce brouillage idéologique font resurgir les vraies questions de

⁵⁶⁰ *Questionnement éthique*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4.

⁵⁶¹ Baudouin J.-M., *la Réflexion éthique contemporaine*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4, p. 22.

⁵⁶² Sanson B., *Un peu de ce que vous avez toujours eu envie de vous demander sur l'éthique sans jamais oser le savoir*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4, supplément EDF-GDF, p. 33.

⁵⁶³ Baudouin J.-M., op. cit., p. 19.

l'éducation des adultes, souvent oubliées et enfouies dans le fatras de la pseudo égalité devant la deuxième chance. Ils percutent et font voler en éclat le masque humaniste derrière lequel se dissimule un souci d'adaptation de la main-d'oeuvre, de productivité et de rentabilité. La question éthique rappelle douloureusement au formateur que, bien souvent, les discours du développement des individus et de la promotion sociale ne sont que prétextes et habillages. L'éthique oblige à mettre fin au bal masqué de la formation, elle met à nu les valeurs de l'agir des acteurs et des organisations de ce secteur. Car, comme le remarque Philippe Delamaire, "les conflits éthiques surgissent du conflit entre valeurs et non de leur manque"⁵⁶⁴.

Si la crise et ses conséquences sur l'activité de formation brisent le rêve communautaire et incitent à poser la question éthique, d'autres éléments complémentaires convergent dans ce sens. Il s'agit en particulier du réel souci de la qualité de la formation qui incite à moraliser le secteur professionnel et à repérer des pratiques "suspectes". Même si ce souci quelquefois n'est pas exempt d'arrière-pensées "marketing".

Si les années 90 détruisent l'illusion communautaire et révèlent une fracture profonde entre ceux et celles qui refusent la logique du tout économique et ceux et celles qui se reconnaissent dans le mythe d'entreprise, comment s'expliquer l'apparition tardive de ce sursaut éthique ? Je formulerai ici trois hypothèses. La première c'est qu'un milieu qui s'est largement structuré "contre", en particulier contre les valeurs et les pratiques de l'Education nationale et de l'école, ne pouvait dans les premiers temps qu'apparaître uni et solidaire autour d'un certain nombre de valeurs. La deuxième, c'est l'apparente proximité idéologique des pionniers de l'éducation des adultes dans les années soixante-dix. Soit ces défricheurs sont moins présents, leurs voix quelquefois s'estompent, d'autres acteurs envahissent la scène. Soit, eux aussi ont changé et ils ont quitté "les habits neufs du président Mao"⁵⁶⁵. Leur discours unificateur n'est plus le même et il est aujourd'hui discordant et varié. Quant à leurs valeurs, ils sont seuls à pouvoir en juger. La troisième, et non des moindres, est celle qu'avance Jean-Marie Domenach lors d'une table ronde et qui, cette fois, interpelle les "nouveaux" formateurs. Pour lui, en effet, "il n'y a pas de possibilité de recul éthique, s'il n'y a pas d'esprit critique, or [déclare-t-il] je crois qu'une des maladies de notre culture c'est d'avoir relativement éteint cet esprit critique"⁵⁶⁶.

Aujourd'hui, cette réflexion éthique apparaît comme fondamentale, l'économie ne peut en être faite car il est urgent de remettre en perspective notre activité comme formateur d'adultes et d'en questionner les implicites. Néanmoins, si tôt ou tard, il sera nécessaire de la rendre collective, il est essentiel de rappeler que "le questionnement

⁵⁶⁴ Delamaire Ph., *Quelques limites d'une formalisation de l'éthique*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4, suppl. EDF-GDF, p. 45.

⁵⁶⁵ Titre d'un ouvrage de Simon Leys.

⁵⁶⁶ *Culture, éthique, formation*, table ronde avec Decomps B., Dufoy (?), Domenach J.-M., Poupard D., in *Education permanente*, n° 103, juillet 1990, p. 29.

éthique ne se fait que sur le mode de la liberté individuelle"⁵⁶⁷.

La question de l'éthique dans la formation

La question de l'éthique dans la formation, dans l'idéal, ne se pose pas tant elle est co-constituante de l'acte d'éduquer lui-même. Mais, sans doute n'est-il pas inutile de rappeler qu'elle occupe une place "irréductible (...) dans les pratiques et les réflexions éducatives"⁵⁶⁸, qu'elle renvoie sans tendresse le sujet au sens des actes qu'il pose. Surtout lorsqu'il s'agit pour un individu d'en instruire un autre ou de lui ouvrir les chemins de la connaissance, lorsque l'activité éducative "concerne les possibilités de l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire de la constitution d'une liberté"⁵⁶⁹. Ainsi formulée, l'interrogation éthique implique de se poser la question de soi en tant que formateur, mais c'est aussi et surtout se poser la question de l'autre et des effets de sa pratique et de ses valeurs en actes sur son devenir. Elle revient à interroger aussi la question du pouvoir dans la relation pédagogique et la transmission du savoir, à s'interroger sur son rôle et sa volonté de puissance. Il s'agit d'oser se penser en actes au regard de ses propres valeurs et au-delà de ce qui, profondément, les irrigue. Car tôt ou tard, à l'occasion d'un propos, d'un acte ou d'une commande point la contradiction entre soi et soi.

En matière d'éthique, il s'agit pour le formateur, le facilitateur de se situer, de savoir qui on est, ce qu'on transmet et au nom de qui ou de quoi on le fait. Ce positionnement éthique est d'autant plus important que la formation des adultes inscrit la réflexion éducative "tout au long de la vie" et dans un contexte de marché où se brassent quelque cent trente milliards de francs par an en France. La formation des adultes, en raison de sa situation, amène à exercer l'activité éducative dans un champ où l'économie domine. Ce contexte contraint à repenser l'éducation et la promotion des individus dans un environnement qui, historiquement et culturellement, est étranger à l'éducation. Il oblige à repenser l'accès à la connaissance, et peu de formateurs acceptent de faire ce deuil, en des termes qui ne sont plus ceux de la pédagogie. Il renvoie à des questions sociétales qui ne se limitent plus aux grands projets idéologiques. Il impose les enjeux et les logiques économiques aux acteurs de l'éducation qui sont souvent peu réceptifs, pour ne pas dire aveugles et/ou hostiles à ce discours. Une fois resituée en terme d'enjeux de société, la question éthique exige aussi d'observer l'activité et d'analyser les pratiques pédagogiques afin que "les acteurs entendent quelque chose à ce qu'ils disent, qu'ils évitent les pièges de la démagogie et les lieux communs. [Et que] les participants sachent reconnaître les conceptions implicites qui se cachent derrière des décisions qui souvent semblent purement techniques"⁵⁷⁰. En d'autres termes, l'éthique revient à oser se

⁵⁶⁷ Sanson B., op. cit., p. 29.

⁵⁶⁸ Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 11.

⁵⁶⁹ Ibid., p. 13.

⁵⁷⁰ Meirieu Ph., préface à *la Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Gauthier C. et Tardif M., Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1996, p. XIV.

demander : quel maître et quels intérêts suis-je en train de servir ?

Ethique et identité de formateur

Quelle que soit la place de ces brouilleurs éthiques que sont le marché et l'économie, il n'est pas possible pour autant de déconnecter éthique et pédagogie. Dans la plupart des cas, l'acte pédagogique est un acte solitaire⁵⁷¹ qui engage l'individu, l'amène à faire des choix et quelquefois à renoncer. L'incertitude permanente et la complexité de l'acte pédagogique, associées à la réflexion éthique, sont une source de questionnement intarissable et un "activateur" identitaire.

Cette fonction identitaire de la réflexion éthique me paraît essentielle, j'affirme même que, sans cette réflexion, toute professionnalisation n'est que partielle, imparfaite. Comment ne pas se poser la question du sens de sa pratique, comment ne pas interroger son activité de formateur au regard de son système de valeurs ? En effet, "tout débat éthique mobilise les opinions et les croyances, et derrière les choix éthiques effectués par chacun, se dessinent des enjeux d'identité majeurs"⁵⁷². Compte tenu de sa spécificité, l'acte éducatif, dans la mesure où il implique l'autre dans sa construction et son devenir, impose une réflexion de cette nature. Comment, face à des choix de stratégies pédagogiques qui prétendent socialiser, émanciper, qualifier et/ou insérer... ne pas les analyser au regard de ce qui, pour une part, vous constitue ? Faire l'impasse d'une telle réflexion est impensable car elle découle de l'activité elle-même et le recul éthique est constitutif du travail pédagogique. Il est une interrogation inévitable sur soi dans l'action. Tout formateur y est confronté, même si certains feignent d'y échapper, car l'éthique renvoie à la conscience de soi. Quel formateur pourrait prétendre agir en toute inconscience ?

Ce questionnement éthique alimente les processus identitaires au travail, il permet de se situer, de se construire et peut-être de se connaître soi-même. Il est une clé de compréhension de sa professionnalisation, il est la conscience de l'être au regard de l'action. Il est, comme le souligne Louis E. Gomez, en référence à Michel Foucault, "la possibilité de se gouverner dans la liberté, la liberté de (se) choisir"⁵⁷³. La réflexion éthique ne se dissocie pas de celle de se comprendre et de se construire, elle est une manifestation et une affirmation de "ce pouvoir d'être soi-même comme le sujet de son acte, et pas seulement comme un produit de déterminations psychologiques et sociales"⁵⁷⁴. Elle est un refus des croyances en l'incontournabilité des surdéterminations

⁵⁷¹ En effet, même dans le cadre d'une pédagogie active et participative, le formateur, lorsqu'il agit, parle et se positionne dans le groupe, est bien en position de promeneur solitaire dont chaque pas peut découvrir ou enfouir des savoirs et des possibilités d'apprendre.

⁵⁷² Davezies Ph., *L'intervention sur la santé au travail : éléments de réflexion éthique*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4, p. 132.

⁵⁷³ Gomez E. L., in op. cit., p. 52.

⁵⁷⁴ Villiers G. (de), *Ethique des pratiques de formation*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4, p. 57.

socio-historiques, une revendication de rupture avec des modèles explicatifs simplistes et le déterminisme sociologique. L'éthique est une affirmation de la liberté de l'individu revendiquant une part de responsabilité et d'auto-construction identitaire.

Au-delà, car il faut bien survivre aux contradictions, aux petites lâchetés du quotidien professionnel, la réflexion éthique est un outil de régulation identitaire. Elle permet de continuer à agir dans des situations de tension, elle est un espace et une occasion de négociation avec soi. L'interrogation éthique offre la possibilité de gérer des trahisons marginales, d'où le débat weberien, toujours d'actualité, entre éthique de conviction et éthique de responsabilité. Comme régulateur, elle permet de mieux assumer ses courages et ses renoncements, sans que se produisent de trop grands désordres identitaires. Elle tend alors à devenir comme le propose Paul Ricoeur une "sagesse pratique", c'est-à-dire une capacité de "décision dans des situations singulières (...) par l'intermédiaire de la délibération"⁵⁷⁵. La réflexion éthique est un espace et une occasion de dialogue ouvert en soi et pour soi, un lieu de décision et une préfiguration de l'action.

Cette double fonction de la réflexion éthique, à la fois mode de production identitaire et outil pour l'action, m'apparaît essentielle dans une activité où se situer pour agir et se réguler pour pouvoir le faire est une situation quotidienne. En effet, le formateur d'adultes est fort souvent écartelé entre la logique du marché ou celle de son institution et tout ce qu'elle entraîne et l'esthétique pédagogique. Il vit alors une situation de "double bind", d'injonctions contradictoires qu'il lui faut bien gérer. L'activité de formation d'adultes est en perpétuelle tension éthique entre l'idéal pédagogique et l'exigence du contexte. Elle est une tension permanente entre le désir de faire "partager" en toute objectivité (subjectivité) et la possibilité institutionnelle d'offrir. Elle est aussi tension, dans une autre dimension, entre la volonté du formateur et la résistance des apprenants qui eux aussi développent des logiques qui leur sont propres en dehors des volontés institutionnelles qui les réunissent.

Si l'acte de former se situe à la confluence de l'éthique individuelle, des valeurs de l'organisation et des contraintes contextuelles, il offre du même coup des champs et des occasions multiples de réflexion. Dans cette dynamique, le questionnement éthique prend une dimension euristique car il entraîne dans son sillage, au-delà du fait identitaire, l'apprentissage de soi, une analyse de ses implications et de ses pratiques. Il est une opportunité pour produire des savoirs nouveaux, pour oeuvrer à des améliorations. Par là, il participe à un mouvement intime de professionnalisation.

Autant cette réflexion éthique me paraît incontournable, autant il va de soi que dans une telle dynamique, il est impossible de faire l'économie de soi se pensant dans un environnement. S'engager dans l'éthique implique pour le sujet un effort et une activité correctrice de ses actes de tous les instants et en situation car "l'éthique pose toujours la question de ma détermination personnelle et de ma place devant des responsabilités irréductiblement individuelles"⁵⁷⁶ mais toujours contextualisées.

⁵⁷⁵ Rencontre avec Paul Ricoeur : *Connaissance de soi et éthique de l'action*, propos recueillis par Jacques Leconte, *Sciences humaines*, n° 63, juillet 1996.

⁵⁷⁶ Meirieu Ph., *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 169.

Nécessité et urgence éthiques

La réflexion éthique, d'essence individuelle, incite à questionner la finalité sociale, collective donc normalisatrice et morale, de la formation. Toutes les dispositions réglementaires, tous les dispositifs et "toutes les pratiques didactiques ne se valent pas au regard des valeurs [qu'ils] prétendent promouvoir"⁵⁷⁷. Un tel constat, unanimement partagé, souligne combien il est nécessaire d'engager un débat sur l'éthique dans les métiers de la formation. Il y a urgence à lire, d'un point de vue éthique, les pratiques de la formation. Sans cette lecture, comment conserver du sens à l'éducation permanente et/ou durant toute la vie ? En effet, fort du constat que "l'éducation est toujours talonnée par l'urgence de la quotidienneté, que les principes y sont constamment violés sous la pression des impératifs institutionnels, de la fatigue professionnelle ou personnelle"⁵⁷⁸, comment faire l'économie d'une confrontation éthique ?

Comment, en effet, ne pas s'interroger dans un secteur d'activité en proie à toutes les modes pédagogiques, à toutes les dérives economicistes et où il est toujours possible d'influer, du moins le croit-on, sur les esprits ou les pratiques ? Comment ne pas questionner une fonction sociale soumise en permanence à de fortes pressions et par là, fragile face aux tentations de contrôle social et aux manipulations managériales ?

Le passage en quelques années d'une logique pédagogique à une logique de marché a considérablement modifié la façon d'appréhender cette activité. Tout aujourd'hui y a cours, le "dumping", les manipulations sectaires, la magie rédemptrice, le culte réducteur d'une efficacité superficielle. Le durcissement du marché a bon dos. Qu'il interroge et percute les pratiques de formation, cela tient de l'évidence. Que l'éducation pour tous, gratuite et laïque, héritée des Lumières, s'y trouve malmenée apparaît clairement. Qu'"enchevêtrée dans le raisonnement économique, la formation peine à sauver ses valeurs"⁵⁷⁹ est un élément d'explication réel.

Mais l'apparition de nouvelles données, que ce soit la qualité ou le multimédia, et de nouvelles exigences, l'externalisation, l'achat de formation ou des commandes différentes pour des publics renouvelés ne suffisent pas à expliquer l'émergence d'une urgence éthique. Autrefois, dans un contexte, certes différent, la question éthique, parce qu'évidente ne se posait pas ou se posait moins. Chaque formateur portait explicitement ou non son propre système de référence. Ce qui apparaît, et en cela les acteurs de la formation ne sont pas différents des autres acteurs sociaux, c'est l'érosion, chez beaucoup, ces dernières années, des repères philosophiques et idéologiques qui sous-tendent toute action éducative. La pseudo-fin des idéologies, qui est une idéologie en soi, a mis à mal les valeurs de l'éducation en sapant la plupart de ses repères culturels. L'éducation des adultes, sans l'éthique qui lui est consubstantielle, devient alors

⁵⁷⁷ Meirieu Ph., *le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 149.

⁵⁷⁸ Ibid., p. 159.

⁵⁷⁹ Dominique P., *l'Éthique comme dimension culturelle de la formation*, *Education permanente*, n° 121, 1994-4, p. 79.

un outil "neutre" et non plus une démarche émancipatrice. En bref, sans éthique et sans valeur, l'éducation permanente est en panne, car elle est privée de ce qui la fit naître et l'anima longtemps.

Le sursaut éthique de ces dernières années, au-delà du détestable effet de mode, doit être interprété dans le sens d'une revitalisation de la formation, qui pour pouvoir s'inscrire dans la logique de la formation tout au long de la vie doit retrouver ses fondements culturels. Cette exigence éthique vitale, comme le remarque Pierre Dominice, implique de faire face à cette "obsolescence culturelle, certains diraient d'analphabétisme [... et] justifie d'inscrire l'horizon éthique dans les programmes de formation"⁵⁸⁰ et d'en faire un objet d'échanges, un prétexte à confrontations. Car si l'engagement éthique est avant tout une pratique solitaire, il doit également à terme être l'objet de discussion, non pour édicter une quelconque morale, mais afin de faire progresser, et pour quoi pas de faire partager, certaines valeurs de références, toujours interrogées au regard de la réalité présente.

L'éthique n'est donc pas, contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser ou faire croire, un luxe inutile, une préoccupation d'intellectuel désœuvré, mais une nécessité absolue. Il n'y a pas d'éducation sans valeur, donc sans éthique. Le questionnement éthique est une clé de la dynamique éducative, il permet de mieux comprendre le "pourquoi" et le "vers où" de son action.

Cette réflexion sur les valeurs propres à l'individu, lues à la lueur de systèmes de valeurs plus larges et plus universels, permet de réinscrire l'acte pédagogique dans un rapport contractuel à l'autre. Elle replace le fait éducatif dans sa dimension première, l'émergence de l'autre, de celui auquel le savoir est offert ou proposé. Une telle conception, sans nier la dimension groupale de la formation, lui confère une dimension interindividuelle forte. Il s'agit pour le formateur en tant qu'individu d'en rencontrer un autre et de permettre à cet autre, si possible dans le cadre d'un contrat éthique clair, d'accéder aux différentes formes du savoir. Cette dimension de l'acte de formation exige donc d'adopter une attitude et "une vigilance éthique(s) (...) sans concession"⁵⁸¹ et de replacer encore une fois l'apprenant au centre des apprentissages, mais cette fois d'un point de vue philosophique et distancié. Conscient d'œuvrer, comme il le peut, à l'émergence de l'autre le formateur ne peut faire l'économie de l'interrogation éthique. Là encore, il y a urgence. Comment former sans se soucier de ce que mes actes produisent chez l'autre ? Mais comment le savoir ou l'imaginer sans référence et sans culture ? Le formateur doit s'enquérir de ce qu'il produit et met en marche. En premier lieu en se préoccupant du pouvoir de son discours car bien souvent "c'est dans le statut de (la) parole que se joue (la) position éthique" selon qu'on en fasse "un outil de séduction ou de domination"⁵⁸².

Le positionnement éthique, avant d'être acte est parole. Il s'inscrit dans une relation à l'autre qui tend à l'égalité et qui fait de la reconnaissance une valeur première. Il permet

⁵⁸⁰ Ibid., p. 83.

⁵⁸¹ Daurès N., Millat J.-F., *Notre approche éthique au SFP, Education permanente*, n° 121, 1994-4, supplément EDF-GDF, p. 6.

⁵⁸² Meirieu Ph., *la Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 75.

ainsi d'établir l'acte éducatif dans le cadre d'une éthique relationnelle⁵⁸³ favorable aux apprentissages et libérée de suspicions légitimes.

Ethique et pratique de la formation

Il faudrait prendre garde à ne pas se contenter d'un discours sur l'éthique et veiller à ce que la réflexion éthique alimente et guide nos actes professionnels. Rien ne serait plus dommageable pour l'éthique que de devenir un bavardage savant, sans effet sur l'activité concrète. Veillons aussi à ce qu'elle ne soit pas un frein à toute action et que, sous prétexte d'éthique, plus rien ne se fasse ou que toute activité de formation ne se conduise que dans la culpabilité. Il s'agit de se réapproprier la dimension éthique de la formation pour redonner une dynamique à l'éducation des adultes et la libérer des "fausses-vraies" valeurs et des contraintes dans lesquelles elle s'exerce. Elle doit devenir, dans un environnement professionnel difficile, une force libératrice. Le débat éthique vise donc à redonner aux formateurs la maîtrise de leur action en renvoyant les individus à eux-mêmes et à leur responsabilité, et non à créer un quelconque "ordre des formateurs" garant des "bonnes pratiques" et reflet d'une forme instituée de "pensée unique". Le questionnement éthique ne se délègue pas. Mais il ne s'impose pas non plus, c'est pourquoi, il s'agit plutôt de développer chez les formateurs une culture, un réflexe éthique que de leur édicter une morale réductrice ou une déontologie contraignante.

Mais qu'on ne s'imagine pas non plus que l'éthique, une fois posée et construite, soit définitivement acquise. La question éthique est récurrente, permanente : chaque situation nouvelle, chaque outil, chaque public la relancent incessamment. Elle n'est ni prescrite dans les formations de formateurs, "ni délivrée avec les diplômes, (...) elle est une exigence difficile jamais définitivement conquise"⁵⁸⁴. Veillons aussi à ce qu'elle ne se pense pas seule, de manière désincarnée. La réflexion éthique, en même temps qu'elle est un travail d'élaboration individuelle, doit être mise en perspective et en lien constant avec un environnement économique et social producteur lui-même de valeurs. Elle est équidistante entre un souci de soi, de l'autre et de la société. Elle est une quête où l'individu dans un débat constant tente "de réconcilier le particulier et l'universel"⁵⁸⁵.

La question éthique est fondamentale, elle est un acte de conscientisation et un processus d'auto-formation, mais elle est aussi une prise de risque dans la mesure où elle oblige le formateur à renoncer à l'angélisme de ses pratiques. Elle lui rappelle, à chaque pas, qu'il n'est pas un pur esprit et que tout acte d'éducation engage non seulement sa responsabilité, mais aussi et surtout l'autre dans ce qu'il est d'Unique. Elle est aussi une garantie, une manifestation de la liberté individuelle qui, en s'affirmant, renonce à toute forme de contrôle autoritaire autoproclamé. L'éthique, c'est-à-dire l'engagement de soi dans des pratiques analysées, est la revendication de sa responsabilité individuelle. De

⁵⁸³ Jean Houssaye, quant à lui parle, d'éthique du dialogue.

⁵⁸⁴ Meirieu Ph., *le Choix d'éduquer*, op. cit., p. 24.

⁵⁸⁵ Sauvagnargues A., *l'Education selon Hegel*, in *l'Education : approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, p. 265.

plus, en responsabilisant l'individu, elle protège contre la tentation de promouvoir une quelconque "police de la pensée" orwellienne, réglementant le quotidien de la formation.

Une telle nécessité éthique dans un secteur professionnel en perte de repères soulève la question du lieu de production de ces valeurs. Au-delà de l'incontournable débat entre pairs, quel rôle peut y jouer la formation des formateurs ? Une telle question n'est pas neutre et fait très rapidement naître une contradiction majeure. L'éthique renvoie à l'individu et à ses valeurs, comment le laisser libre de ses choix tout en participant à l'élaboration d'un système de pensées. L'exercice est délicat. Comme le souligne Philippe Meirieu, "nous voici donc, sans doute, en face d'une des apories les plus critiques de la réflexion éducative : il nous faut, en effet, à la fois revendiquer pour l'éducateur, la liberté radicale de ses options éthiques et, pour dégager le projet d'éduquer de l'aléatoire et du dérisoire, imaginer qu'il existe des méthodes qui, en formation sont susceptibles, non de contraindre, mais de favoriser ces choix"⁵⁸⁶. La question est bien celle-là, comment faire émerger la réflexion éthique, comment outiller intellectuellement les formateurs en préservant la liberté des individus. La solution du débat éthique ouvert, de la confrontation tolérante apparaît comme une solution potentielle où pourrait se construire et/ou se reconstruire la réflexion éthique de chacun, en évitant de faire de l'éthique un enjeu et un objet de formation. Rien ne serait plus dangereux et contradictoire de céder à la tentation et de figer l'éthique en formation des adultes dans le cadre d'un contenu et de pratiques déterminés.

Conclusion

Si la question éthique doit être envisagée sous plusieurs angles (orientations et valeurs des organisations d'exercice du métier, rapports aux collègues et valeurs collectives, processus identitaire mis en oeuvre...), c'est sans aucun doute dans le rapport aux apprenants que réside l'essentiel de la réflexion éthique. En effet, si se poser la question éthique vise à questionner le sens de son action, ses postulats et ses conséquences, c'est surtout afin de préserver la liberté d'agir et de choisir de celui ou celle qui est engagé dans la quête du comprendre et du connaître. De mon point de vue, les formateurs se retrouvent dans la même posture que ceux et celles qui pratiquent l'intervention psychosociologique et peut-être se reconnaîtront dans leur réponse. Deux principes éthiques semblent gouverner l'intervention⁵⁸⁷. Le premier est énoncé par Eugène Enriquez qui considère "qu'on ne peut pas faire d'intervention sans que l'intervenant se réfère à des principes éthiques et à une idéologie de type démocratique"⁵⁸⁸, c'est-à-dire, comme pour le formateur, en reconnaissant l'autre pour ce qu'il est et peut devenir et en

⁵⁸⁶ Meirieu Ph. , *le Choix d'éduquer*, op. cit., p. 174.

⁵⁸⁷ Au moins pour ceux qui se réclament de Jean Dubost et d'Eugène Enriquez.

⁵⁸⁸ Enriquez E., entretien avec Sainsaulieu R., *l'Intervention pour imaginer autrement, Education permanente*, n° 113, décembre 1992, p. 38. A cet égard, Eugène Enriquez, dans *l'Organisation en analyse* (Paris, PUF, 1995, p. 114) pousse encore plus loin l'exigence éthico-démocratique. Pour lui, "la tradition psychosociologique est fondamentalement anti-hiérarchique, anti-étatique, anti-bureaucratique".

s'inscrivant dans un procès reposant sur le dialogue, la tolérance, la reconnaissance mutuelle et la quête de l'égalité. Le second que toute pratique de formation doit chercher "à associer les interlocuteurs demandeurs dans "un processus de collaboration avec" et non "une prestation sur". Cette option répond à des valeurs reposant sur une éthique de la consultation selon laquelle "les sujets sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel de leur évolution"⁵⁸⁹. Il s'agit de considérer l'autre comme sujet et acteur, et non comme objet. On le voit, la posture du formateur est tout autre et la question de la décentration de l'apprentissage sur l'apprenant lui-même prend un autre sens : elle dépasse la mise en oeuvre de pratiques et les bonnes intentions éducatives. Il ne s'agit plus d'être simplement plus efficace en rétrocedant l'acte d'apprendre à l'apprenant, mais de lui conférer un droit à la pensée et à la construction autonomes.

Conclusion de la quatrième partie

Cette dernière partie a permis de souligner mon intérêt pour la professionnalisation et la qualification des professionnels de la formation. Que celle-ci s'insère dans des dispositifs formels comme les formations de formateurs ou dans des temps et des lieux de réflexion collective comme je me propose de le faire pour poursuivre le travail engagé sur l'éthique⁵⁹⁰.

Cette partie est aussi une réflexion sur les évolutions d'un métier perpétuellement percuté par des contradictions sociales - exogènes mais indissociables du milieu - et les ruptures et/ou les sutures qu'elles favorisent selon les périodes. Elle fait aussi écho aux effets de mode, aux apports de pratiques et de vocabulaires importés d'autres secteurs d'activité qui bien souvent créent plus de confusion et de non-discernement des enjeux réels, pas plus d'ailleurs qu'ils ne provoquent d'avancées conceptuelles, d'amélioration de la formation et de la relation à l'adulte apprenant.

CONCLUSION GENERALE

Parvenu à l'issue de ce travail, et non de notre parcours de formateur-chercheur que nous nous proposons de poursuivre comme l'évoquait un chapitre précédent, il apparaît que notre veille permanente sur les évolutions de la formation des adultes nous a permis d'éclairer certains pans de sa problématique générale, en particulier celle de son rôle et/ou des ses fonctions dans la société française contemporaine. Plus précisément sur une période de dix années (1988-1997), à travers laquelle nous avons constaté que,

⁵⁸⁹ Giust-Desprairies, Hans D., *les Enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation, Education permanente*, n° 127/1996-2, p. 162.

⁵⁹⁰ Il s'agit d'une allusion à un atelier permanent sur le thème *Ethique et Formation* que j'animerai dans le cadre du CEP/CRIEP.

comme l'histoire des XIX^e et XX^e siècles tendait à le démontrer, l'éducation des adultes se situe encore bien souvent - et ce quel que soit le niveau choisi de lecture de cette réalité complexe - en équilibre permanent entre suture et rupture.

En cela, nous pensons avoir étayé d'abord, puis validé notre hypothèse de départ que nous avons ainsi formulée, à savoir que "l'éducation des adultes est à la fois un instrument de cohésion et de dissociation sociale et que cette double fonctionnalité se retrouve dans toutes les pratiques de formation mais à des échelles différentes et au service d'enjeux plus ou moins fondamentaux".

Ce travail fut l'occasion de rappeler quelques enjeux de l'éducation des adultes et de souligner que, derrière la façade humaniste de l'éducation tout au long de la vie, demeure un système institutionnel clivé où les contradictions sociales, selon les époques, se lisent plus ou moins facilement et qu'elles demeurent toujours - même lorsqu'elles sont en filigrane dans les périodes consensuelles - irrésolues. Il fut aussi un prétexte pour oser tracer quelques perspectives d'avenir à un secteur professionnel en plein questionnement au moment où des groupes d'experts se réunissent afin de proposer une refonte de la loi de juillet 1971. Les résultats de ces réflexions encore confidentiels favorisent la circulation de nombreuses rumeurs. Sans prêter attention plus aux unes qu'aux autres, remarquons simplement que les bruits eux-mêmes reflètent la contradiction permanente de la formation entre développement de l'individu et/ou de l'organisation en oscillant entre trois pôles : régulation sociale, intervention étatique, libéralisme extrême.

Les axes d'analyse que ce travail de thèse a empruntés et que reflètent chacune des parties, même s'ils ne donnent qu'une vision relative du secteur de la formation des adultes, permettent de mieux comprendre certains mécanismes qui l'animent. Ils resteront pour nous des clefs privilégiées avec lesquelles nous comptons continuer et affiner nos investigations ultérieures. En effet, observer l'univers de la formation par l'entreprise et le monde du travail nous paraît être une clef de compréhension d'actualité au moment où la réduction du temps de travail devient une priorité et où d'aucuns annoncent la fin du travail. Dans cette perspective, il conviendrait de demander : quel financement et quelle place pour la formation ; à quel moment l'organiser "sur" ou en dehors d'un temps de travail peut-être résiduel et le sera-t-elle "tout au long de la vie" ? Comment nous y préparer ? Autant de questions à mettre à l'étude afin de saisir les mouvements à venir.

L'évolution des pratiques pédagogiques, l'apparition de nouveaux outils, de nouvelles modes, l'émergence d'une professionnalité renouvelée sont aussi pour nous d'autres précieux indicateurs de tendances que nous nous proposons d'observer encore. Système d'indicateurs qui, selon leur niveau, nous informe des processus au travail, qui nous permet la production d'hypothèses théoriques et pratiques propres à gouverner l'action et à enrichir la connaissance.

Ces observations sont indispensables à notre compréhension d'une réalité sociale plurielle. Elles sont nécessaires à des fins de réinvestissement dans notre pratique d'universitaire, tant du point de vue de la recherche et de l'enseignement que de l'action. Elles viennent non seulement enrichir notre recherche, mais aussi alimenter notre pratique et notre souhait de voir se réaliser une montée en puissance de la formation professionnelle dans les établissements d'enseignement supérieur.

En cela, notre interrogation présente et passée s'inscrit dans des questions théoriques et pratiques qui se dessinent. La réponse à ces questions sera l'un des éléments à intégrer à l'avenir de la formation continue universitaire. A cette fin, l'évolution de la culture universitaire, la fin de la césure entre formation initiale et formation continue, la place de la recherche en formation, la validation des acquis professionnels, etc., sont autant d'objets à investir pour appréhender et comprendre les enjeux nouveaux de la formation à l'Université. Le récent appel à concours⁵⁹¹ du ministre de l'Education nationale n'en est qu'une première illustration et il ne fait qu'anticiper sur un devenir probable. Il est aussi une tentative pour inciter la communauté scientifique à s'emparer d'un champ qu'elle a longtemps négligé, pour ne pas dire méprisé.

Si ce travail favorise une meilleure analyse d'un secteur complexe et en évolution constante, l'apparition du CTF (Capital-Temps-Formation) en étant l'une des dernières manifestations, il n'en offre qu'une vision relative et partielle. Cette thèse, comme toute production arrêtée à un moment "t", a en effet ses limites, car elle laisse dans l'ombre d'autres aspects de la formation qu'il conviendrait de traiter pour être exhaustif afin de pouvoir pousser nos analyses plus loin et affermir nos conclusions. Il serait souhaitable, par exemple, pour approfondir notre compréhension des enjeux de la formation, de s'intéresser à l'évolution des dispositifs publics ou privés de formation des adultes et à leur place dans les politiques d'emplois ; d'étudier sur une durée déterminée les évolutions du marché de la formation et ses transformations quantitatives et structurelles ; de formuler des hypothèses sur une éventuelle disparition de l'obligation légale ; de s'interroger sur les évolutions de la branche professionnelle et sur les différents scénarios qui se profilent devant elle et que l'équipe du cabinet de conseil d'*Interface* a tenté de repérer dans le contrat d'études prospectives⁵⁹² que lui a confié le ministère du Travail. Contrat d'études prospectives dont les scénarios d'évolution du secteur professionnel, que nous évoquerons brièvement, marquent bien cette tension de chaque époque entre rupture et suture. Ainsi, le scénario n° 1, celui de la "régression pédagogique", annonce "le développement d'une formation à deux vitesses"⁵⁹³ symétrique à la mise en place de la société duale ; le scénario n° 2, celui de "l'élitisme éducatif", prévoit que "les publics se répartissent en trois cercles : les "stratégiques" auxquels on accorde une attention particulière, les "occasionnels", qui se forment quand ils le peuvent, et les "exclus, écartés du champ de la formation"⁵⁹⁴. Le scénario n° 3, demeure dans la logique consensuelle de

⁵⁹¹ Je fais allusion ici au concours lancé par Claude Allègre et dont l'enjeu est le développement de la formation continue dans les universités en lien avec la formation initiale et dans le cadre d'une politique d'établissement explicite, voir *le Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 36, 16 octobre 1997.

⁵⁹² Les résultats de cette étude pilotée par Bernard Masingue sont à paraître à la Documentation française (1998). La presse professionnelle en a déjà publié les grandes conclusions, cf. Masingue B., Putot A., *Organismes privés de formation : le contrat d'études prospectives, Actualité de la formation permanente*, n° 150, septembre-octobre 1997.

⁵⁹³ *Les Organismes de formation, synthèse prospective formation emploi*, Paris, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1998, p. 23.

⁵⁹⁴ *Ibid.*, p. 24.

1971, en favorisant dans le cadre "d'une formation contractuelle (...) le rapprochement effectif entre formation et travail"⁵⁹⁵, où semble dominer, néanmoins, la logique de l'organisation aux dépens de l'évolution individuelle. Seul, le quatrième et dernier amorce l'idée très fouriériste d'une réconciliation du capital et du travail dans l'espace et le temps "d'une société cognitive" marquée par "l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail (et) le développement des compétences"⁵⁹⁶.

D'autres éléments encore pourraient être analysés, puis corrélés, pour améliorer notre intelligence de la place et des évolutions de l'éducation des adultes, tant son champ est large et complexe. Une analyse du discours des "formateurs", le lien entre formation et carrière⁵⁹⁷ et/ou itinéraire professionnel, la montée en puissance de l'achat de formation par les ménages, la validation des acquis professionnels comme outil rénové de la deuxième chance, l'essor et le développement de l'enseignement à distance et les risques d'exclusion dont il est porteur, etc., seraient autant de thèmes qui apporteraient des éclairages, partiels mais indispensables, à la construction d'une vision globale et plus fondée des enjeux de société qui se donnent à lire "dans" et "par" la place octroyée à la formation des adultes. Autant d'entrées et de croisements nécessaires à la lecture d'une réalité complexe, qu'il convient de mener en parallèle pour mieux mesurer et mieux comprendre des enjeux plus globaux que seule une vision historique, sur une période plus ou moins longue, permet de valider.

Mais à y regarder de près, les termes de la contradiction, ceux qui positionnent la formation entre rupture en suture, n'ont pas radicalement évolué sur le fond, même si la forme durant "les trente glorieuses" s'était légèrement adoucie. Ils reflètent toujours la difficulté, pour ne pas dire le refus, de certains, de penser le développement conjoint de l'homme et de l'organisation. Il ne s'agit pas ici de simples appréciations conjoncturelles mais de visions du monde radicalement différentes qui se traduisent par "deux conceptions opposées de la formation qui n'expriment pas un simple désaccord pédagogique mais la lutte de classes au sein de la formation professionnelle"⁵⁹⁸. Sans aller, jusqu'à affirmer que rien n'a fondamentalement changé depuis 1848 et que certains pensent toujours "que l'esprit de libre examen, chez les pauvres surtout, prédispose au socialisme"⁵⁹⁹, il faut noter que la formation qui fit consensus pendant la période récente et les discours qui l'accompagnent reflètent à nouveau une tension-exclusion sociale de plus en plus présente.

Si, "nos ouvriers ont (toujours) de plus en plus besoin d'intelligence pour être en état de diriger les machines"⁶⁰⁰, les gains de productivité, réalisés du fait de l'automatisation constante des équipements industriels et des opérations nécessaires à la réalisation des

⁵⁹⁵ Ibid., pp. 24-25.

⁵⁹⁶ Ibid., p. 25.

⁵⁹⁷ Thème sur lequel nous avons, grâce aux recherches menées au CEREQ, déjà de précieuses indications.

⁵⁹⁸ Charlot B., Figeat M., op. cit., p. 137.

⁵⁹⁹ Agulhon M., *1848 ou l'apprentissage de la République (1848-1852)*, Paris, Seuil, 1992, p. 163.

activités du tertiaire, nécessitent une main-d'oeuvre toujours moins nombreuse. Ce constat rend les perspectives des scénarios n° 1 et n° 2 proposés par Bernard Masingue, sinon probables, du moins crédibles. En ce cas, la rupture serait consommée, la formation ne serait plus créatrice de lien social mais outil de discrimination sociale.

Afin d'éviter cette fracture définitive entre formation et travail, peut-être convient-il, une fois de plus, de revenir au XIX^e siècle et à ses utopies, dont les objectifs visaient explicitement à réduire les contradictions sociales, à dépasser la fracture. Dans ce sens, une relecture de l'oeuvre de Charles Fourier, articulée aux concepts contemporains d'organisation qualifiante et de développement personnel - passionnel aurait écrit l'utopiste - pourrait nous aider à redonner du sens à la formation puisque pour lui, dans le monde sociétaire, "l'éducation harmonienne" a pour but "l'unité" et l'association du capital et travail⁶⁰¹. L'enjeu est toujours le même : construire dans l'avenir un *Nouveau Monde industriel et sociétaire* - celui où le savoir est à la fois festif⁶⁰², productif et libérateur - et non pas tenter un retour à un âge d'or mythique.

Comme le souligne Pierre-Joseph Proudhon, il s'agirait "de développer par une éducation intégrale, comme disait Fourier, le plus grand nombre d'aptitudes et de créer la plus grande capacité possible"⁶⁰³ pour chaque individu dans le cadre d'une éducation "tellement conçue et combinée qu'elle dure à peu près toute la vie" et qu'elle soit ainsi "la première garantie de notre dignité et de notre félicité"⁶⁰⁴. En bref, et pour paraphraser Albert Thierry, peut-être peut-on redonner à l'éducation des adultes un peu d'utopie originelle en lui assignant comme but ultime de concourir à rétablir chez l'homme, dans un souci de suture réaffirmé, une part de cette "plénitude d'humanité"⁶⁰⁵ dont tant de générations ont rêvé.

En dehors de cette logique de rupture radicale et dans le sillage de la trajectoire actuelle et peut-être dans le cadre d'une formation duale, l'avenir des sociétés dites développées et le maintien de leur hégémonie se joue aujourd'hui pour une part dans leur capacité à maintenir et à accélérer la production de biens et de services immatériels. La formation des adultes sera l'un des outils de cette suprématie, l'un des avatars contemporains de la guerre économique et l'une des réponses à la course technologique dans laquelle nos sociétés sont engagées. Elle prendra l'importance - mais sera-ce pour le plus grand nombre ? - que l'alphabétisation eut pour les Saint-Simoniens et l'école obligatoire gratuite et laïque pour la République, non pas tant du point de vue d'une

⁶⁰⁰ *Journal des instituteurs (1866)*, cité par Labelle J.-M., *la Réciprocité éducative*, Paris, PUF, 1996, p. 67.

⁶⁰¹ Cf. à ce propos : Fourier C., *Théories de l'unité universelle*, Paris, Anthropos, 1971, Oeuvres complètes, t. 5 et *le Nouveau Monde industriel et sociétaire*, Paris, Flammarion, 1973, section III.

⁶⁰² Allusion à l'ouvrage d'Henri Desroches : *la Société festive, du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués*, Paris, Seuil, 1975.

⁶⁰³ Proudhon P.-J., *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, Les éditions du Monde Libertaire, 1977, t. 2, p. 346.

⁶⁰⁴ Ibid., p. 346.

⁶⁰⁵ Cité par Dommanget M., *les Grands Socialistes et l'éducation : de Platon à Lénine*, Paris, A. Colin, 1970, p. 402.

égalité théorique à établir, mais comme support nécessaire, hier de l'industrialisation, aujourd'hui de l'entrée dans la "société cognitive". C'est pourquoi, il est essentiel, pour pouvoir s'y inscrire, d'en comprendre les développements et les tendances et, pourquoi pas, de participer à les infléchir.

BIBLIOGRAPHIE⁶⁰⁶

ORGANISATION ET FORMATION

606

Cette bibliographie ne reprend que les ouvrages et articles cités et/ou utilisés dans ce travail.

- Aventur F., Handache S. - *Formation continue et justice sociale dans l'entreprise*, CEREP, Bref, n° 136, novembre 1997.
- Blasquez A. - *Gaston Lucas, serrurier*, Paris, Plon, 1976.
- Caroux-Destray J. - *Un couple ouvrier traditionnel*, Paris, Anthropos, 1974.
- Chevalier D. (dir.) - *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, MSH, 1991.
- Durand M. - *Grain de sable sous le capot*, Paris, La Brèche, 1990.
- Enriquez E. - *L'Organisation en analyse*, Paris, PUF, 1995.
- Le Goff J.-P. - *le Mythe de l'entreprise*, Paris, La Découverte, 1992.
- Linhart D. - *le Torticolis de l'autruche, l'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Paris, Le Seuil, 1991.
- Linhart R. - *L'Etabli*, Paris, les Editions de Minuit, 1978.
- Weil S. - *la Condition ouvrière*, Paris, Gallimard, 1961.
- Zarifian Ph. - *Acquisition et Reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, Education permanente, n° 112, octobre 1992.

FONCTION PUBLIQUE ET FORMATION

- Les Fiches pratiques de la formation continue*, Centre Inffo, édition 1995 et 1997.
- Bauby J.-P., Boual J.-C. (dir.) - *Pour une citoyenneté européenne, quels services publics ?* Paris, Editions de l'Atelier, 1994.
- Bourgarel Y., Prévost A. - *Requalifier la fonction service, Actualité de la formation permanente*, n° 127, octobre-novembre 1993.
- INSEE - *les Effectifs communaux et intercommunaux par catégorie (métropole et DOM)*, décembre 1990.
- Deforges P., Fernandez J.-M. - *la Fonction formation dans la fonction publique*, Actualité de la formation permanente, n° 127, octobre-novembre 1993.
- Dugué E., Lenoir H. (dir.) - *Fonction publique : moderniser sans détruire*, Education permanente, n° 130, 1997-1.
- Ignasse G. (dir.) - *Fonction publique et Formation continue en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Lairre V. - *le Droit à la formation continue dans la fonction publique d'Etat*, Actualité de la formation permanente n° 127, novembre-décembre 1993.
- Lamaury M., Lenoir H. - *Agents territoriaux, qualification et requalification*, Actualité de la formation permanente, n° 127, octobre-novembre 1993.
- Salles J.-L. - *les Priorités de l'accord du 10 juillet 1992*, Actualité de la formation permanente, n° 127, novembre-décembre 1993.

Verne E. - *Quelles évolutions pour la formation professionnelle continue ?* Actualité de la formation permanente, n° 127, novembre-décembre 1993.

Vandenberghes M. - *la Transformation des logiques de formation dans le service public, les Cahiers du CUEEP*, n° 30, Lille, juin 1995.

QUALITE ET FORMATION

Etudes et Expérimentations, n° 4, Délégation à la formation permanente, mars-avril, 1990.

Aballéa F. - *Du bon usage des démarches-qualité en formation professionnelle*, Reflets, analyses et débats, n° 7, 1994.

Aballéa F. - *les Démarches-qualité en formation : de la qualité virtuelle à la qualité réelle*, Education permanente, n° 126, 1996-1.

Bonamy J., Manenti Y. - *Qualité de la formation : marché et structuration collective*, Education permanente n° 126, 1996-1.

Bonamy J., Voisin A. (dir.) - *la Qualité de la formation*, Education permanente, n° 126, 1996-1.

Bercowitz A., Fievet P., Poirier D. - *Pour apprécier la qualité en formation*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Duval G. - *les Habits neufs du taylorisme*, Alternatives économiques, mai 1996.

Duval G. - *Taylor rattrape les cols blancs*, Alternatives économiques, janvier 1993.

Jobert G., Orgogozo I. (dir.) - *la Qualité*, Education permanente, n° 97, avril 1989.

Manenti Y. - *la Qualité des services comme processus*, Reflets, analyses et débats, n° 7, 1994.

Vidal F. - *Mettre en oeuvre une démarche qualité dans un organisme de formation*, Reflets, analyses et débats, n° 7, 1994.

Voisin A. - *la Qualité de la formation : effet de mode ou lame de fond ?* Education permanente, n° 126, 1996-1.

VALIDATION DES ACQUIS ET FORMATION

Chauvel E. - *Une politique renouvelée de reconnaissance et de validation des acquis*, Education permanente, n° 109-110, décembre 1991-mars 1992.

Guilloux P., Luttringer J.-M. - *Validation et Reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles*, Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1992.

- Leclerc G. - *Principes et Concepts clés de la reconnaissance des acquis extra-scolaires*, Education permanente, n° 84-85, 1986.
- Liétard B. - *la Reconnaissance des acquis professionnels*, Flash formation continue, n° 359, février 1993.
- Luttringer J.-M. - *la Validation des acquis par les branches professionnelles*, Flash formation continue, n° 359, février 1993.
- Malglaive G. - *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- Malglaive G. - *Validation des acquis professionnels*, Lille, Actes des journées de travail, 1993.
- Ministère de l'Education nationale - *Crédit-formation, guide de la validation*, Noisy-le-Grand, ADEP-Editions, 1991.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle - *Reconnaissance et Validation des acquis (dossier)*, Paris, 1992.
- Perretti (de) A. - *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991.
- Terrot N. - *Validation des acquis dans l'enseignement supérieur : une typologie, un contexte*, Flash formation continue, n° 363, avril 1993.

EDUCATION DES ADULTES

- Apprendre peut-il s'apprendre ? *L'éducabilité cognitive*, Education permanente, n° 88/89, juillet 1987.
- Apprendre par l'expérience*, Education permanente, n° 100/101, décembre 1989.
- De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*, Marseille, CEREQ, 1996.
- Approches didactiques en formation d'adultes*, Education permanente, n° 111, juin 1992.
- Projet, formation-action*, Education permanente, n° 86, décembre 1986 (première partie).
- Projet, formation-action*, Education permanente n° 87, mars 1987 (deuxième partie).
- Savoir faire et pouvoir transmettre*, collection Ethnologie de la France, Paris, éditions de la MSH, 1991, cahier n°6.
- Allouche-Benayoun J., Pariat M. - *la Fonction formateur*, Toulouse, Privat, 1993.
- Amado G., Guitet A. - *la Dynamique des communications dans les groupes*, Paris, A. Colin, 1975.
- Aumont B., Mesnier P.-M. - *l'Acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992.
- Anzieu D. et Martin D. - *la Dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 1976.
- Avanzini G. - *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1992.
- Ardoino J., Berger G. - *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, L'Aigle, Andsha-Matrice, 1989.

- Barbier J.-M. - *l'Evaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.
- Beau D. - *100 Fiches de pédagogie des adultes*, Paris, les Editions d'organisation, 1976.
- Beillerot J. - *Voies et Voix de la formation*, éditions universitaires, Paris, 1988.
- Bourron Y., Deneville J. - *Se voir en vidéo, pédagogie de l'autoscopie*, Paris, les Editions d'organisation, 1991.
- Champy Ph. et alii - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1995.
- Charlot B., Figeat M. - *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, 1985.
- Chevrolet D. - *Méthodes directives et Formation des adultes*, Paris, ESF, 1979.
- Cresson E., Flynn P. (dir.) - *Enseigner et Apprendre, vers la société cognitive*, Luxembourg, Commission européenne, 1995.
- Dommanget M. - *les Grands Socialistes et l'éducation : de Platon à Lénine*, Paris, A. Colin, 1970.
- Ferry G. - *les Equivoques de la non-directivité*, les Amis de Sèvres, n°1, 1970.
- Foucambert J. - *l'Ecole de Jules Ferry*, Paris, Retz, 1986.
- Gauthier C., Tardif M. (dir.) - *la Pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1996.
- Goguelin P. - *la Formation animation, une vocation*, Paris, ESF, 1991.
- Héber-Suffrin C., Héber-Suffrin M. - *Echanger les savoirs*, Paris, EPI/Desclée de Brouwer, 1992.
- Houssaye J. (dir.) - *Quinze Pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994.
- Jean-Montcler G. - *Des méthodes pour développer l'intelligence*, Paris, Belin, 1991.
- Kaddouri M. (coord.) - *Formation et Dynamiques identitaires*, Education permanente, n° 128, 1996-3.
- Knowles M. - *l'Apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, les Editions d'organisation, 1990.
- Labelle J.-M. - *la Réciprocité éducative*, Paris, PUF, 1996.
- Lenoir H. - *Du style coopératif de la formation action*, Etude et Réflexions, n° 15, mars 1993.
- Léon A. - *Psychopédagogie des adultes*, Paris, PUF, 1971.
- Lesne M. - *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984.
- Lesne M. - *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.
- Linard M., Prax I.- *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*, Paris, Dunod, 1984.
- Lorenzi J.P., Prina C. - *les Outils de la formation*, Paris, Nathan, 1992.
- Malglaive G. - *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

- Malglaive G. - *Défense et Illustration du cours magistral*, Education permanente, n° 39/40, octobre 1977.
- Meirieu Ph. (dir.) - *Différencier la pédagogie, pourquoi ? comment ?* Lyon, CRDP, 1986.
- Mucchielli R. - *les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF, 1982.
- Palmade G. - *les Méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, 1976.
- Peretti (de) A. - *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991.
- Rogers C. - *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971.
- Terrot N. - *Histoire de la formation des adultes*, Paris, Edilig, 1983.
- Vanoye F. - *Expression et Communication*, Paris, A. Colin, 1973.
- Vergnaud G. - *Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés*, Education permanente, n° 111, 1992.
- Walter R. - *Evaluer l'investissement formation ?*, Formation et Développement, n° 31-32, 1988.

FORMATION ET NOUVELLES TECHNOLOGIES EDUCATIVES

- La formation dont vous êtes le héros*, Paris, la Documentation française, 1992.
- Les Formateurs face au multimédia*, Inffo Flash, n° 425, mars 1995.
- Technologies et Approches nouvelles en formation*, Education permanente, n° 127, 1996-2
- Blandin B. - *Formateurs et Formation multimédia*, Paris, les Editions d'organisation, 1990.
- Blandin B. - *les Systèmes multimédia*, Personnel, n°333, ANDCP, juin 1992.
- Chevalier P., Lochet C., Lamoureux J.-L. - *la Pédagogie et l'Ingénierie de formation*, Actualité de la formation permanente, n° 107, juillet/août 1990.
- CLP - *Centres de ressources et organismes de formation*, Paris, CLP, 1993.
- CLP - *Multimédia, multiressources : leur utilisation dans la formation des bas niveaux de qualification*, Paris, CLP, 1991.
- CUEEP - *Formations ouvertes multiressources*, les Cahiers d'études du CUEEP, n° 28 et n° 29, février et avril 1995.
- Dambert L. - Ducamp D., Leghli M., Winchennes Y. - *l'Apprenant dans la formation multimédia à distance*, Actualité de la formation permanente, n° 107, juillet/août 1990.
- Kepler A. - *Centre-ressources, pourquoi ? Comment ? Stratégie 25 fiches-action, 10 dossiers-débats*, Lyon, Chronique sociale, 1992.
- Lasfargue Y. - *Robotisés, rebelles et rejetés*, Paris, éditions de l'Atelier, 1993.
- Lenoir H., Rosconval B. - *le Centre ressources multimédia, pédagogie et mise en*

oeuvre, in *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris, Retz, 1995.

Torres A. - *le Grand Mythe du multimédia*, Alternatives économiques, janvier 1995.

FORMATION DE FORMATEURS, TUTORAT ET ALTERNANCE

Convention collective des organismes de formation, Paris, J.O., janvier 1997, 4^e édition.

Les Métiers de la formation, Paris, la Documentation française, 1994.

Les Organismes de formation, synthèse prospective formation emploi, Paris, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 1998.

Répertoire opérationnel des métiers et de l'emploi, Noisy-le-Grand, ANPE, 1993.

Allouche-Benayoun J., Pariat M. - *la Fonction formateur*, Toulouse, Privat, 1993.

APEC - *les Métiers de la formation*, Paris, APEC, 1992.

Barnier G. - *Interactions de guidage entre pairs*, Educations, n° 9, juin-octobre 1996.

Boru J.-J., Leborgne C. - *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, éditions Entente, 1992.

Canetti D., Lenoir H. - *les Tuteurs : cheville ouvrière de l'alternance*, les Cahiers pédagogiques, n° 260, 1988.

Charlot B. - *l'Alternance : une forme de métissage culturel*, Educations, n° 5, octobre-novembre 1995.

Clenet J. - *l'Alternance : émergence d'un concept*, Educations, n° 5, octobre-novembre 1995.

Coulet J.-C. - *la Médiation et les théories du développement*, Educations, n° 9, juin-octobre 1996.

Enriquez E. - *Petite Galerie de portraits de formateurs en mal de modèle*, Connexions, n° 33, 1981.

Kaës R. - *Quatre Etudes sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former* in *Fantasme et Formation*, Paris, Dunod, 1975.

Masingue B., Putot A. - *Organismes privés de formation : le contrat d'études prospectives*, Actualité de la formation permanente, n° 150, septembre-octobre, 1997.

Meignant A. - *Manager la formation*, Paris, éditions Liaisons, 1991.

INGENIERIE DE LA FORMATION

- AFITEP - *le Management de projet*, Paris, AFNOR, 1991.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (coord.) - *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- Blanchard-Laville C., Fablet D. (coord.) - *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Barbier J.-M. - *L'Analyse des pratiques : questions conceptuelles*, in *L'Analyse des pratiques professionnelles*, coordonné par Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 1996.
- Blondeau S. - *Dispositif d'analyse clinique de la conduite professionnelle* in *L'Analyse des pratiques professionnelles*, coordonné par Blanchard-Laville C. et Fablet D., Paris, L'Harmattan, 1996.
- Boutinet J.-P. - *le Concept de projet et ses niveaux d'appréhension*, Education permanente, n° 86, 1986.
- Boutinet J.-P. - *le Projet dans le champ de la formation entre le dur et le mou*, Education permanente, n° 87, 1987.
- Boutinet J.-P. - *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.
- Castoriadis C. - *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
- Cifali M. - *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*, Education permanente, n° 127, 1996-2.
- Enriquez E. - *L'Organisation en analyse*, Paris, PUF, 1992.
- Kaës R., Anzieu D., Thomas L.V. - *Fantasme et Formation*, Paris, Dunod, 1975.
- Léauté M. - *le Terrorisme du projet*, Education permanente, n° 109-110, 1991.
- Lesne M. - *Lire les pratiques de formation*, Paris, Edilig, 1984.
- Lamaury M., Lenoir H., Rosconval B. - *Outils et Méthodes pour lutter contre l'illettrisme*, Paris, Nathan, 1995.

ETHIQUE ET FORMATION

- Ethique et Economie sociale*, les Dossiers de la Lettre de l'économie sociale, n° 492, Actes du colloque , 8 novembre 1990.
- Ethique et Pédagogie*, les Cahiers pédagogiques, , n° 302, mars 1992.
- L'Ethique*, Sciences humaines, n° 46, janvier 1995.
- Baudouin J.-M. - *la Réflexion éthique contemporaine*, Education permanente, n° 121, 1994-4.
- Questionnement éthique*, Education permanente, n° 121/1994-4 et suppléments AFPA et EDF-GDF.
- Daurès N., Millat J.-F. - *Notre approche éthique au SFP*, Education permanente, n° 121, suppl. EDF-GDF, 1994.

- Davezies Ph. - *l'Intervention sur la santé au travail : éléments de réflexion éthique*, Education permanente, n° 121, 1994.
- Delamaire Ph. - *Quelques limites d'une formalisation de l'éthique*, Education permanente, n° 121, suppl. EDF-GDF, 1994.
- Decomps B., Dufoy, Domenach J.-M., Poupard D. - *Culture, Ethique, Formation*, Education permanente, n° 103, juillet 1990.
- Dominice P. - *l'Ethique comme dimension culturelle de la formation*, Education permanente, n° 121, 1994.
- Dupouey P., Lenoir H., et alii - *Ethique et Formation*, Paris, INSEP Ingénierie, 1996.
- Enriquez E., Sainsaulieu R. - *l'Intervention pour imaginer autrement*, Education permanente, n° 113, décembre 1992.
- Feldman J., Filloux J.-C., Lécuyer B.-P., Selz M., Vicente M. (dir.), *Ethique, Epistémologie et Sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Giust-Desprairies F., Hans D. - *les Enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation*, Education permanente, n° 127, 1996-2.
- Gomez L.-E. - *Culpabilité et Implication, réflexion autour de la morale, l'éthique et la sociologie* in Feldman J., Filloux J.-C., Lécuyer B.-P., Selz M., Vicente M. (dir.), *Ethique, Epistémologie et Sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Imbert F. - *la Question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, éd. Matrice, 1987.
- Leconte J. - *les Valeurs morales aujourd'hui*, Sciences humaines, n° 46, janvier 1995.
- Peron Y. - *Ouverture éthique*, les Cahiers pédagogiques, n° 302, mars 1992.
- Meirieu Ph., *le Choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1995.
- Meirieu Ph., *la Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995.
- Ricoeur P. - *Connaissance de soi et Ethique de l'action*, Sciences humaines, n° 63, juillet 1996.
- Sanson B. - *Un peu de ce que vous avez toujours eu envie de vous demander sur l'éthique sans jamais oser le savoir*, Education permanente, n° 121, suppl. EDF-GDF, 1994.
- Sauvagnargues A. - *l'Education selon Hegel* in Kahn P., Ouzoulias A., Thierry P. (dir.), *l'Education : approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.
- Vigouroux C. - *Déontologie des fonctions publiques*, Paris, Dalloz, 1995.
- Villiers (de) G. - *Ethique des pratiques de formation*, Education permanente, n° 121, 1994.

HORS CHAMP

- Agulhon M. - *1848 ou l'apprentissage de la République (1848-1852)*, Paris, Seuil, 1992.
- Desroches H. - *la Société festive, du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués*, Paris,

Seuil, 1975.

Dolléans E. - *Histoire du mouvement ouvrier*, Paris, A. Colin, 1967, 3 tomes.

Fourier C. - *Théories de l'unité universelle*, Paris, Anthropos, 1971, Oeuvres complètes.

Fourier C. - *le Nouveau Monde industriel et sociétaire*, Paris, Flammarion, 1973.

Juillard J. - *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Paris, Seuil, 1971.

Ladmiral J.-R., Lipiansky E.-M. - *la Communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.

Proudhon P.-J. - *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, Les éditions du Monde libertaire, 1977, 2 tomes.

Stirner M. - *l'Unique et sa propriété*, Paris, SLIM, 1948.

Storobinski J. - *la Transparence et l'Obstacle*, Paris, Gallimard, 1971.