

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

N° 61 - 2004



Institut national de recherche pédagogique

Fonds Gaston MIALARET

PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publiée trois fois par an
par le service des publications de l'Institut national de recherche pédagogique
Fondée en 1983 par Jean Hassenforder.*

CONSEILLERS À LA RÉDACTION

*JEAN-MARIE BARBIER, professeur en sciences de l'éducation, CNAM
MICHEL BERNARD, professeur en sciences de l'éducation, université Paris II
ALAIN COULON, professeur, université de Paris VIII ; directeur du CNDP
FRANÇOISE CROS, professeur en sciences de l'éducation à l'INRP, en délégation au CNAM
MARIE DURU-BELLAT, professeur en sciences de l'éducation, IREDU, université de Bourgogne
JEAN-CLAUDE FORQUIN, professeur honoraire en sciences de l'éducation
JEAN GUGLIELMI, professeur émérite en sciences de l'éducation, université de Caen
JEAN HASSENFORDER, professeur émérite à l'INRP et à l'université Paris V
ANDRÉE TIBERGHEN, maître de recherche, CNRS de Lyon
AGNÈS VAN ZANTEN, directrice de recherche, CNRS/OSC Paris
GEORGES VIGARELLO, professeur en sciences de l'éducation, université Paris V*

RÉDACTION

Directeur de publication : EMMANUEL FRAISSE, directeur de l'INRP

CHRISTIANE ÉTÈVE : rédactrice en chef

AGNÈS CAVET : secrétaire de rédaction, INRP

Rédaction : 04 72 76 61 62 ou 61 58 – courriel : PDE@inrp.fr

Assistance documentaire : Service de la veille scientifique et technologique de l'INRP

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.

Photographie de couverture : Musée national de l'éducation, INRP

Diffusion : Service des Publications de l'INRP

19 mail de Fontenay – BP 17424 – 69347 LYON cedex 07 – Tél. 04 72 76 61 64 ou 61 65 – courriel : pubvad@inrp.fr

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de recherche

- L'alternance entre recherche et action : l'itinéraire de Gérard Malglaive..... 9
JACQUES HÉDOUX / Inégalités, innovations et connaissances des agents éducatifs 19

Perspectives de recherche

- SERGE TISSERON / Psychanalyse et éducation..... 31
CATHERINE AGULHON / 100 % d'une classe d'âge qualifiée et insérée : un pari impossible ?..... 35
CLAUDIA JACINTO / Politiques publiques de formation et d'emploi des jeunes en Argentine. Un bilan critique des années quatre-vingt-dix..... 43

Chemin de doctorant

- CEDRICIA MAUGARS / De la notation à l'évaluation : des représentations d'enseignants en éducation musicale..... 55

Chemin de praticiens

- CHRISTIAN DESPLAT / Enseigner l'histoire régionale..... 65
THÉRESE MARTIN / Regards sur un parcours fidèle à la technologie de l'éducation 75

Communication documentaire

- GWÉNAEL LEFEUVRE, JEAN-FRANÇOIS MARCEL ET FRANCIS D'ANVERS / Les champs de l'éducation et de la formation : de l'image renvoyée par un recueil de mots-clefs 87

Innovations et recherches à l'étranger

- MURIEL VAREILLAS 99

Vues sur revues

- FABIENNE LECLERCQ ET OLIVIER REY..... 107

Observatoire des thèses concernant l'éducation

- FABIENNE LECLERCQ 109

RESSOURCES

- Bibliographie courante..... 127
Adresses d'éditeurs 139
Summaries 141

1

ÉTUDES

ITINÉRAIRES
DE RECHERCHE

L'ALTERNANCE ENTRE RECHERCHE ET ACTION : L'ITINÉRAIRE DE GÉRARD MALGLAIVE

Note d'introduction

À la différence des articles de la rubrique « Itinéraires de recherche », dans lesquels l'auteur s'exprime à la première personne, Gérard Malglaiive a préféré le style indirect, plus adapté aux conditions d'élaboration d'un texte à trois voix. En effet, cet itinéraire est le fruit du décryptage d'un entretien conduit par la rédaction de la revue, d'une sélection des travaux de l'auteur effectuée par Madeleine Maillibouis, responsable du Centre de documentation sur la formation et le travail du CNAM, et d'une relecture finale par l'auteur.

Gérard Malglaiive a beaucoup hésité avant d'accepter de revenir sur son parcours. Il avait en effet l'impression que les événements de sa vie professionnelle étaient survenus sans qu'il les ait véritablement préparés. C'est plutôt sa participation à des situations lui apportant une expérience correspondant à des demandes émergentes de la politique de formation continue qui a conduit son parcours. S'il accepte par ailleurs de parler d'itinéraire de recherche, c'est à condition de ne pas confondre cette

recherche avec celle que mènent les enseignants-chercheurs à l'université.

Ce qu'il désigne par recherche est un type de recherche particulier, toujours en lien avec l'action, et qui correspond plutôt à ce que l'on intitule : « études ». Il ne s'agit donc pas de recherche au sens d'une méthodologie contrôlée de recueil et de traitement de données mais d'un travail de praticien, suffisamment formé aux sciences humaines pour tenter de comprendre les fondements de son action.

I. DE L'EXPÉRIENCE DU CUCÉS À NANCY À CELLE DU C2F AU CNAM

1. LA FORMATION INITIALE : 1959-1963

Sorti ingénieur de l'École nationale des sciences appliquées (INSA) de Lyon, Gérard Malglaiive a fait ses premières armes comme formateur d'adultes, avec un statut de coopérant et de bénévole-militant en Algérie. Son public en formation était composé de jeunes algériens qui avaient arrêté leurs études pour prendre le maquis et préparer l'indépendance. Cette expérience

d'enseignement avec des adultes l'a amené à se rapprocher du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCÉS) de Nancy. Bertrand Schwartz venait d'y adjoindre l'Institut national de formation d'adultes (INFA) au moment où Gérard Malglaive l'intègre, en 1965.

2. L'EXPÉRIENCE DU CUCÉS ET LA FORMATION DE FORMATEURS À L'INFA

Avec beaucoup d'autres¹, Gérard Malglaive a connu l'aventure du CUCÉS de Nancy où Bertrand Schwartz a expérimenté bon nombre de projets et de méthodes, devenues classiques par la suite dans la formation des adultes. Dans ce contexte, il a acquis l'habitude de mener une enquête avant toute action de formation, celle aussi d'avoir à porter la contradiction dans divers débats, comme avec Fernand Oury, auteur de *Vers une pédagogie institutionnelle*, qui avait quitté l'enseignement pour s'inscrire à un stage.

C'est à l'INFA qu'il a connu sa première expérience avec l'Éducation nationale, à l'occasion des classes pratiques et des classes de transition. Il faut se rappeler qu'avant la réforme Haby sur le collège unique, 25% des jeunes considérés « non conceptuels » ne rejoignaient pas la classe de 6^e. Comme la prolongation de la scolarité imposait le maintien des élèves jusqu'à 16 ans à l'école, on inventa les classes de transition et les classes pratiques, dispositifs qui visaient à développer l'abstraction chez les élèves par la technique. Gérard Malglaive fut chargé à l'INFA de former les responsables des centres de formation qui allaient eux-même former les instituteurs de ces élèves. Cette expérience s'arrêta pour lui en 1971, lorsque Raymond Vatier, délégué à la formation continue au Ministère, lui demanda de former les enseignants qui allaient devenir les conseillers en formation continue des Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes (CIFFA).

3. ACTIONS ET RECHERCHES CONDUITES AU C2F DU CNAM (1973-1991)

Après l'accord paritaire de 1970 et la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, Marcel Lesne

(professeur titulaire de la chaire de formation des adultes au CNAM) proposa à Gérard Malglaive de créer un CIFFA au CNAM, comme il en avait été créé déjà, à titre expérimental, dans d'autres académies. Ces structures avaient pour objectif de former des conseillers en formation continue dans les Groupements d'établissements académiques (GRÉTA). D'entrée de jeu, cette fonction fut proposée aux promus de Nancy supposés expérimentés en formation d'adultes.

Si cette loi n'a pas créé la formation d'adultes, qui avait jusque-là intéressé surtout l'enseignement technique, elle officialisait et généralisait ce qui n'était encore l'objet que d'un petit nombre de spécialistes.

Si Gérard Malglaive avait accepté cette proposition, c'est parce qu'elle permettait à l'Éducation nationale de prendre sa place dans le domaine de la formation de formateurs d'adultes et parce qu'il ne s'agissait pas d'une formation d'enseignants, qui aurait reproduit la pédagogie des écoles normales ou celle des écoles nationales d'application. Cette formation devait être étroitement liée aux problèmes rencontrés par les adultes à former, au sein de leur milieu professionnel, et au fonctionnement concret d'une institution de formation qui allait se développer et évoluer. Ces centres intégrés étaient « destinés à être auprès de chaque recteur d'académie, et dans le cadre de ses responsabilités, les instances d'animation et de développement de la formation continue, leur outil principal [étant] la formation de formateurs ». Le mot « intégré » désignait bien le souci d'articuler la formation aux conditions socioéconomiques de la région, après avoir négocié celle-ci avec toutes les composantes (syndicats, organismes patronaux, membres des collectivités territoriales). Il signifiait aussi que les CIFFA devaient s'adresser à tous les ordres et niveaux d'enseignement, classique, moderne, primaire ou secondaire. Il signifiait enfin que des relations avec les universités devaient être construites pour réfléchir sur ces pratiques de pédagogie des adultes, dans un contexte juridico-réglementaire renouvelé.

Former des adultes : un nouveau métier

Un nouveau métier de formateur pouvait-il trouver sa place à l'Éducation nationale ?

1. La revue *Perspectives documentaires en éducation* s'est fait l'écho de ces expériences : cf. J.-M. Berbain, n° 17, 1989, p. 45-58 ; Jobert, n° 15, 1988, p. 39-54.

S'adresser à des adultes, au-delà d'une question d'âge, c'est s'adresser à des personnes situées dans un tissu de relations sociales, professionnelles et culturelles. « À la différence d'un enfant qui par sa formation s'engage dans un processus d'initiation sur tous les plans, la formation d'un adulte ne peut se concevoir qu'à partir de tous les éléments qui ont contribué et contribuent encore à la constitution de sa personnalité. Toute formation d'adultes s'établit, sauf à échouer, en forme de réponse à des problèmes de nature sociale, culturelle et économique qui constituent le contexte, la situation dans laquelle se trouvent engagés les adultes à former et qui conditionne leur demande, leurs attentes et leurs réactions face à la formation. La première tâche à réaliser [...] est donc d'analyser [...] la situation globale, le contexte dans lequel se pose le problème de la formation à traiter » (Malglaive, 1973).

Les entreprises attendaient ces formateurs et l'exprimaient dans ces termes : « Montrez-nous ce que vous savez faire ! » Former des adultes allait demander d'autres savoirs qu'un savoir-faire pédagogique ! Il était apparu d'emblée à Gérard Malglaive qu'il n'était pas possible d'apporter aux formés l'ensemble des connaissances nécessaires à leur fonction, avant qu'ils ne l'exercent réellement. La stratégie de l'alternance fut adoptée pour supprimer ce hiatus entre formation et action sur le terrain. Elle consiste, sur le plan pratique, à réaliser la formation sous forme de sessions de une à deux semaines, entre lesquelles les stagiaires sont en inter-sessions dans leur académie pour y effectuer des travaux liés à leur formation et surtout à leur activité d'animateur de CIFFA.

Une enquête sur les besoins de formation en vue d'une intervention de sensibilisation auprès des personnels de l'Éducation nationale permit la prise en compte des problèmes à résoudre dans le projet de formation (Malglaive, 1973). Les CIFFA ont ensuite cédé la place aux centres académiques de formation continue (CAFOC), en 1973.

Entré au CNAM en septembre 1973, Gérard Malglaive est devenu l'un des responsables du C2F (Centre de formation de formateurs). Il s'agissait d'une petite équipe qui n'a jamais dépassé dix personnes mais au sein de laquelle furent expérimentés et évalués de nombreux dispositifs innovants.

Avec Yvon Minvielle, ils mirent en place un cycle pour former des formateurs d'entreprise. La conduite

d'enquêtes y était importante, selon des protocoles moins rigides que ceux élaborés dans un premier temps à Nancy, mais avec le même souci de rigueur. Un article tente de conceptualiser cette formation mais il n'a porté que sur une partie du dispositif et non sur l'ensemble des séquences (Malglaive et Minvielle, 1979). C'était aussi un moyen pour les auteurs d'expliquer leur position et de continuer le débat en interne. Le fait que cette formation soit au CNAM a fortement induit le côté recherche, mais dans le sens d'une recherche non académique.

Une troisième expérience de Gérard Malglaive avec l'Éducation nationale lui a laissé une assez triste impression. En effet, avec la mise en place des IUFM, décidée dès 1990, les écoles normales nationales de l'apprentissage (ENNA) comme les écoles normales étaient condamnées. Par les contacts qu'il avait établis avec les membres des CIFFA puis des CAFOC, il connaissait bien les anciens enseignants des ENNA engagés dans la formation des professeurs de lycées professionnels. Avec ce type de stagiaires, il n'était pas besoin d'expliquer ce qu'est une capacité ou un objectif ; encore moins un objet technique (Malglaive, 1969). En effet, les professeurs de lycées professionnels avaient déjà connu le contrôle continu et les CAP par unités capitalisables. La formation demandée par le Ministère consistait en une réadaptation, en vue de les intégrer dans les futurs IUFM. Ce fut, essentiellement, une formation pédagogique ; elle resta sans suite.

Avec l'Éducation nationale, les raisons de l'échec furent en grande partie, selon Gérard Malglaive, l'absence de gestion, la hiérarchisation excessive et une approche universitaire trop cloisonnée.

Actions 16-18 ans en 1981 : pesanteurs et innovations

Rappelons ce que furent les actions destinées aux jeunes, qui connurent de nombreuses formules depuis 1981.

Alors que l'insertion des jeunes concernait jusque-là le passage court de la sortie de l'école au travail, à partir des années 1970, la montée du chômage des jeunes a fait de l'insertion un problème social. L'État met alors en place des dispositifs publics d'aide à l'emploi comprenant notamment des stages de formation alternée. Les premières mesures d'aide à l'insertion des jeunes « quels que soient leurs niveaux de formation générale » sont celles des premiers pactes nationaux pour l'emploi (1977-1980), qui contiennent des stages de formation professionnelle destinés « à se préparer à la

vie et aux techniques de l'entreprise», ainsi que des mesures fiscales destinées à inciter les entreprises à embaucher des jeunes.

Elles font suite à des actions expérimentales destinées à certaines fractions de jeunes non diplômés (actions Giffard, 1968; actions Granet, 1975). Elles sont suivies du plan Avenir Jeunes (1980-1981), nouveau dispositif d'ensemble mis en place par le gouvernement de gauche sur la base des recommandations du rapport de Bertrand Schwartz sur l'« insertion sociale et professionnelle des jeunes » (septembre 1981). Les ordonnances du 26 mars 1982 feront de l'insertion sociale et de la qualification professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans une « obligation nationale », impliquant tous les partenaires concernés (État, collectivités locales, établissements d'enseignement, associations, organisations professionnelles, syndicales et familiales). Elles créent les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) sur l'ensemble du territoire français et les premières Missions locales pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Points de rencontre et de coopération des institutions existantes (ANPE, CIO, GRÉTA, AFPA, CCI, etc.)², les Missions locales doivent « aider les jeunes à construire un itinéraire d'insertion sociale et professionnelle, en assurer le suivi et se préoccuper de l'ensemble des problèmes d'insertion sociale qui se posent à eux : vie quotidienne, logement, loisirs, santé, etc. ».

Par ailleurs, ces ordonnances mettent en place le dispositif de formation alternée qui constitue l'axe central de l'aide à l'insertion : stages de qualification de six mois à un an, devant déboucher sur un diplôme professionnel ou une certification reconnue et comprenant « des séquences de formation pratique assurée en vraie grandeur sur le lieu de travail » (30 % à 50 % du temps), des stages d'insertion sociale destinés aux jeunes en butte à de sérieux handicaps socio-culturels et des stages d'orientation. Toutes ces mesures sont complétées par des incitations à la mise en œuvre de formations de formateurs et de stages de sensibilisation des tuteurs en entreprise destinés à accompagner les jeunes dans leurs séquences de formation pratique.

Quel bilan tirer ?

Pour la première fois, en France, un programme d'évaluation accompagne la mise en place d'un dispositif de formation ; Gérard Malglaive est amené à conduire un groupe national et est chargé de son animation. Celle-ci est rendue possible par le fait qu'elle a été confiée à des instances extérieures à la mise en œuvre du programme. Ces instances sont composées d'équipes universitaires qui placent l'évaluation dans une perspective de recherche. En même temps, la finalité de celle-ci est la démarche d'action visant une opérationnalité efficace. Il n'allait pas de soi d'articuler le travail de recherche et la perspective d'action mais deux écueils ont été évités : s'en tenir à une approche trop théorique et être sous la soumission de l'action. La mission d'observation et d'évaluation, décentralisée, a été confiée à une quinzaine d'équipes, après convention avec le délégué régional à la formation professionnelle, coordonnées par un groupe national comprenant le CNAM, le CÉREQ, l'ADEP et le Centre INFFO³. Chaque groupe a produit un rapport et le groupe national a fait la synthèse de tous ces rapports (Malglaive, 1983).

Les conclusions de ce double travail collectif permettent de mettre en valeur l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil. Les organismes de formation ont proposé une offre en fonction de leurs compétences pédagogiques propres et en fonction de leur expérience construite à l'occasion des précédents programmes tels que les Pactes pour l'emploi, les stages Éducation-santé-travail et le plan Avenir Jeunes.

La dichotomie entre l'insertion et la qualification est apparue dans les stratégies diverses des entreprises de formation. Une meilleure articulation à la réalité de l'emploi aurait pu améliorer la situation si les commissions locales avaient profité de la circulaire du 14 avril 1982, qui prévoyait les stages en alternance dans les entreprises de toutes natures, et si les entreprises elles-mêmes s'étaient mobilisées. De la même manière, peu au fait des réalités des schémas régionaux de la formation professionnelle, les commissions d'orientation-formation ont eu tendance à privilégier le quantitatif sur

2. ANPE : Agence nationale pour l'emploi ; AFPA : Association nationale pour la formation professionnelle des adultes ; CIO : Centre d'information et d'orientation ; CCI : Chambre de commerce et d'industrie.

3. CNAM : Conservatoire national des arts et métiers ; CÉREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications ; ADEP : Agence de développement de l'éducation permanente ; Centre INFFO : Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente.

le qualitatif. À leur décharge, il faut dire qu'elles ont été peu informées des caractéristiques des jeunes concernés, ce qui réduisait leur marge de manœuvre.

Au total, à cause de la rigidité du système, la réalisation de cursus était quasiment impossible, les jeunes ayant peu l'opportunité d'une réorientation. La grande innovation est venue des structures d'accueil qui, par leur situation d'interface entre les demandes des jeunes et la réalité du travail, ont peu à peu occupé une place stratégique. Elles ont couvert à peu près tout le territoire urbain, et par la mise en synergie de leurs connaissances et compétences, en dépit de grandes différences dues à l'absence de formation des personnels, sont devenues des lieux d'accueil reconnus qui ont su faire évoluer la formation en fonction du degré de connaissances initiales et des projets des jeunes.

À partir des observations des PAIO et des Missions locales, il a été permis de distinguer les stages d'insertion des remises à niveau et de prolonger le dispositif au-delà de 18 ans, pour permettre une véritable évolution.

Cette étude sur les stages pour les 16-18 ans, dont les résultats furent publiés sous forme de rapport (Malgaive *et al.*, 1983), a valu à son auteur une notoriété dont il se serait bien passé ! Il découvrait le pot aux roses : ces stages n'apportaient rien à l'insertion des jeunes puisqu'ils ne conduisaient pas à un emploi. Quand on comparait deux groupes de jeunes, au temps T, les uns au travail, les autres en formation, après un temps T+1, les jeunes au travail étaient toujours au travail et les jeunes en formation, toujours en formation.

Le journal *Libération* publia les conclusions de ce rapport. Une interview à la télévision suivit qui provoqua une réponse du CÉREQ dans *Libération*, tentant de réfuter la méthode scientifique. À la suite de ce différend sur les résultats des actions d'insertion, Michel Delebarre, qui venait de remplacer Marcel Rigout, demanda à Gérard Malgaive de montrer un accord avec le CÉREQ dans une conférence de presse. Et quelques années plus tard, au moment où Jean-François Germe était directeur-adjoint du CNAM, le ministère des Finances se retourna vers l'auteur de ce rapport, qui avait eu l'heur de déplaire, pour qu'il chiffre les mesures préconisées pour le maintien des jeunes en entreprise !

Les employés du tertiaire et la pédagogie des « nouvelles technologies »

Les cycles de formation développés au CNAM, en raison de l'immersion dans le monde du travail, donnaient une

bonne vision du monde industriel et de ses transformations. À travers elle, il devint manifeste que les technologies bouleversaient les activités tertiaires. Face à cette explosion des nouvelles technologies, un travail d'études fut lancé qui, lui, n'a pas donné lieu à des formations mais a débouché sur une publication.

Commencée en 1987 avec des employés du tertiaire, la formation précédente des secrétaires au traitement de texte a révélé la complexité de la réalité des petites entreprises, complexité plus grande que ne le dit le terme « technologie ».

Il faut désormais produire plus et plus vite des objets plus diversifiés et de meilleure qualité.

Les machines marchent toutes seules mais, d'une part, l'investissement qu'elles représentent impose une rentabilisation maximale de leur utilisation et, donc, tout arrêt de l'installation est lourd de conséquences ; d'autre part, des fonctions de maintenance succèdent à des fonctions de production, ce qui demande d'autres compétences.

Si l'informatique et l'automatisation des tâches contribuent à résoudre des problèmes dans les ateliers et les bureaux, il reste aux ouvriers et aux employés non seulement à maîtriser les nouveaux outils qu'on leur propose mais aussi à travailler autrement, à prendre en charge des fonctions nouvelles qui ne leur incombaient pas auparavant (Malgaive *et al.*, 1987).

Les transformations de l'organisation du travail dans le sens d'un accroissement des responsabilités des salariés, d'un appel à leur réflexion et à leur initiative apparaissent souvent comme la condition d'une mise en œuvre optimale des nouveaux procédés techniques. Les « nouvelles compétences » sont faites de savoirs et savoir-faire technologiques mais aussi de capacités de raisonnement, d'aptitude au travail en groupe, de maîtrise de problèmes de production, pouvant aller jusqu'à la considération de facteurs économiques, de données du marché et encore de paramètres relatifs à la nature de la clientèle ou aux positions de la concurrence (Le Goff et Malgaive, 1989).

Face à la fin du taylorisme, de nouvelles formes de managements'imposaient qui requéraient une ré-orientation du cycle de formation. Serge de Witte a repris ce cycle. Deux personnes ont été recrutées, Jean-Pierre Le Goff et Elisabeth Dugué, qui intervenaient déjà au CNAM dans le domaine des technologies nouvelles et avec lesquels fut mené un travail théorique pour approfondir ces questionnements.

II. LA FORMATION DE FORMATEURS DANS LES IUFM

Dans la décennie 1990, à la suite d'un rapport de M. Bancel sur une réforme de la formation des enseignants, le Ministère crée une commission pour la mise en œuvre de cette formation dans les futurs IUFM, devant remplacer les anciennes écoles normales.

Membre de cette commission, Gérard Malglaive demande à travailler avec Jacky Beïllerot (1991), professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 10 Nanterre, avec lequel il partageait une communauté d'esprit et avec lequel il s'est très bien entendu. Dans cette commission, l'alternance est préconisée comme mode de formation.

Cependant, n'ayant jamais enseigné dans le secondaire, Gérard Malglaive, afin d'asseoir sa crédibilité, demande une classe au lycée Turgot pour conforter son expérience pédagogique.

Malgré cela, il fut mal accueilli par les enseignants. Pour eux, le métier d'enseignant, n'était pas un métier mais un don de soi. Ce fut là la principale source de malentendus entre eux. Faire apparaître les contradictions du discours entre la référence à la vocation et la réalité des situations (combien d'enseignants sont titularisés par intégration spéciale après avoir été auxiliaires ? combien après le stage de formation vont se retrouver vraiment devant les élèves ?) ne leur a pas plu. Au lieu d'avoir en stage les directeurs d'établissements, ce sont les enseignants de base qui se présentèrent, le cycle de formation étant inscrit au plan académique de formation.

III. LE RETOUR À L'ENTREPRISE PAR LE BIAIS DES NOUVELLES FORMATIONS D'INGÉNIEURS PAR L'APPRENTISSAGE : OPÉRATION « INGÉNIEURS 2000 » (1991-2000)

1. DE LA FIN DU C2F À LA CRÉATION DE L'ESCPI

En 1990, toujours directeur du Centre de formation de formateurs (C2F), Gérard Malglaive a suivi le dispositif de préparation aux IUFM et dirigé les recherches du laboratoire du CNRS sur les Mutations industrielles et

les relations sociales au travail (MIRST), fonctions qui cumulaient beaucoup de responsabilités. Au CNAM, il avait recruté un nouveau collègue, Patrick Chevalier, tourné vers la discipline information-communication. C'est alors qu'arriva un nouveau directeur au CNAM, Guy Fleury, qui le nomma, en 1991, responsable des nouvelles formations d'ingénieurs. En effet, à la suite du rapport Decomps⁴, le CNAM était concerné par ces formations. Gérard Malglaive décida alors de quitter la direction du C2F.

Redevenu ingénieur, après un passage comme directeur au CNAM de l'École supérieure de conception et de production industrielles (ESCPI), qui avait été créée en septembre 1991 pour délivrer le diplôme habilité par la Commission des titres d'ingénieurs, il prit la direction de l'ensemble des formations « Ingénieurs 2000 », opération dans laquelle il put réinvestir avec bonheur tout ce qu'il avait appris jusque-là.

2. « L'INTELLIGENCE AVISÉE » DES INGÉNIEURS AU SERVICE DE LA « RÉALISATION »

Pourquoi est-il devenu possible, en France, de « former les ingénieurs comme les coiffeurs », se demande Gérard Malglaive ? Les raisons sont surtout politiques. Dans les comparaisons économiques européennes, la France était à la traîne aussi bien quantitativement, par le nombre réduit d'ingénieurs, que qualitativement, car la coupure entre les cadres et les techniciens ne permettait pas la promotion de ces derniers. Or, dans la pratique, un continuum existe entre ces tâches mais le statut, lui, constitue un fossé infranchissable.

Par ailleurs, le titre d'ingénieur recouvre des fonctions très diverses et le recrutement « par le haut », à partir d'une hiérarchie d'écoles plus ou moins « grandes », fausse le jeu du marché de l'emploi. Les formations d'ingénieurs par l'apprentissage s'adressent aux jeunes sans pratique professionnelle et non à des salariés expérimentés, mais les questions qu'elles posent au métier d'ingénieur sont les mêmes (Malglaive, 1993).

En France, le trait dominant de la formation d'ingénieur est le généralisme (Lange, 1992), lequel suppose des capacités d'abstraction et de formalisme et confère à son titulaire un titre plutôt qu'une qualification professionnelle. De plus, ce prestige du titre fonctionne comme un

4. Le rapport Decomps préconise de nouvelles formations d'ingénieurs, sur le modèle de « l'apprentissage » étendu aux formations supérieures.

modèle positif de cadre dirigeant, pour les jeunes ingénieurs, ou comme celui de « l'inventeur ». Or, la réalité de l'entreprise est bien plus complexe. La moitié seulement des ingénieurs exercent leur activité comme managers ou inventeurs et, dans ce dernier cas, l'innovation est le résultat de bureaux d'études et d'équipes de recherche et développement.

Un chef d'entreprise de PME résume ce qu'il attend d'un ingénieur, de manière plus réaliste : « *L'ingénieur par définition, c'est pas forcément quelqu'un qui va créer. Ça peut être simplement quelqu'un qui, à partir d'une technique qu'il a maîtrisée, va réaliser ce qu'on attend de lui* » (propos de D. Delamare, cité par Malglaive, 1996). Face à cette position, les représentants des ingénieurs continuent à être attachés à la représentation de l'ingénieur, créateur de produits et de procédés, à partir des avancées scientifiques, et à conserver « l'art » de l'ingénieur, fait de conception, garant et contrôleur d'application des techniques modernes.

Une troisième voie s'ouvre par une autre analyse du couple « conception-production ».

Pour réaliser, il faut concevoir. Loin d'être un exécutant, terme toujours mal vécu, le réalisateur engage sa responsabilité en mobilisant, en adaptant, voire en construisant les moyens nécessaires à faire exister, dans le concret, ce qui existait jusque-là dans l'esprit.

L'intelligence est à prendre ici au sens fonctionnel que lui donne Piaget, et le qualificatif « avisé » renvoie à un savoir d'action, collectif, qui conduit à réfléchir à la pertinence des objectifs et des moyens de les atteindre, ainsi qu'aux conséquences des décisions prises et des actes qui en découlent. « *Elle est un itinéraire où s'acquiert à la fois connaissances théoriques et savoir général de l'action, au fil duquel s'opère la confrontation progressivement expérimentée de la science et du faire* » (Malglaive, 1996). Dans cette perspective, l'alternance entre les phases pratiques et théoriques de la formation, à la différence d'une formation scolaire toujours ego-centrée, repose sur le principe de responsabilité, en vertu duquel les ingénieurs s'engagent à mener à bien ce qu'on leur demande et, selon l'avancement dans le cursus, ce qu'ils proposent de faire, ce dont ils se portent garant devant l'équipe, l'entreprise et les clients.

L'autonomie et la cohérence sont les deux principes de la construction de l'intelligence avisée. La pédagogie de l'action qu'ils impliquent a pour condition une implication de tous les partenaires, celui du milieu industriel dans lequel l'apprenti va passer cinq années, celui de l'apprenti qui doit construire cette cohérence entre les outils théoriques et pratiques rencontrés ou construits et la démarche elle-même, qui avait été appelée ailleurs la didactique du concret (Malglaive, 1990) et qui, ici où la transmission de séquences scientifiques s'impose, passe par la mixité des méthodes (cours magistraux aussi bien que démarches actives sous forme d'ateliers, de groupes de projet ou de séminaires).

Cette aventure des « Ingénieurs 2000 », qui n'a pas été facile avec ses mille ingénieurs à manager, reste une grande aventure. Elle incarne ce qui est la conviction profonde de Gérard Malglaive et ce à quoi il a tenté d'être fidèle : la recherche doit être liée à la pratique.

3. LE SAVOIR ET L'ACTION : DES RELATIONS COMPLEXES

Si, en formation initiale, la question des savoirs à enseigner se pose en termes de *disciplines* et de *programmes*, la conception des cursus en formation des adultes ne peut ignorer l'action et les savoirs qui s'y investissent.

Les premiers pas réalisés dans la prise en considération de cette dimension furent pris au piège de la *définition des objectifs* qui, pour ne pas oublier l'action, oubliait les connaissances. *Savoir* devenait *pouvoir* et le verbe était roi : savoir jouer du violon, savoir souder une tôle, savoir animer un groupe, etc. Même les pédagogues les plus désinvoltes finirent par se rendre compte que de tels aphorismes étaient creux, et que la locution *être capable de* n'y changeait rien. On pensa à combler le vide par la litanie du savoir-faire, savoir-être. C'était un progrès : le savoir-connaissance y retrouvait son existence. Mais, comme s'ils devaient le lui faire payer, ces deux faux amis semaient la pagaille. Comment définir le savoir-faire ? Ce fut l'époque des « listes non sensiques d'actes invertébrés »⁵. Quant au savoir-être, les managers s'en emparèrent, croyant pouvoir s'en servir pour définir et quantifier les comportements qu'ils attendaient des salariés. Ils échouèrent, et les formateurs d'adultes avec eux.

5. Gérard Malglaive fait ici référence aux objectifs pédagogiques, déclinés sous forme de listes et formulés en termes de capacité : « être capable de... » suivi d'un verbe d'action. Sur ces propos, cf. Malglaive (1990, p. 107-134).

Ne se déclarant pas vaincus, les mêmes managers se mirent à parler de *compétence* pour parler de profil (et, plus tard, apparût le profil de compétences, pléonasmes pompeux). Avoir le profil de l'emploi supposait désormais avoir les compétences demandées pour être efficace, dans des postes que les nouvelles technologies et l'abandon du taylorisme rendaient plus complexe. Quand ils ne le précédèrent pas, les formateurs suivirent le mouvement, espérant enfin résoudre leur problème : les savoirs étaient solubles dans les compétences. Si bien dissous qu'il n'était plus possible de les reconnaître.

Le véritable problème était ailleurs : la notion de compétence est un artefact. Ce qui existe, ce sont d'une part les connaissances (ou savoirs), d'autre part les activités. Ces deux aspects du fonctionnement humain sont de nature radicalement différente mais entretiennent des relations étroites et constantes, dynamiques et complexes. En simplifiant énormément, on peut dire que les savoirs s'investissent dans les activités et que les activités sont génératrices de savoirs.

Qu'on le veuille ou non, la société structure les savoirs en disciplines formalisées. Que l'école finisse par confondre savoir et discipline n'y change rien, même si l'on pourrait souhaiter un peu plus de souplesse épistémologique dans cette identification. La formation des adultes, même la plus professionnelle, même la plus « conduite par l'aval » (comme disent les technocrates), ne peut rompre avec les disciplines. Dès lors, pour les formateurs d'adultes, la question devient celle de savoir comment déterminer les programmes de formation sans reproduire de manière routinière et inadaptée les programmes scolaires si communément disponibles.

La mise en relation des activités et des disciplines nécessaires à la conception des programmes de formation d'adultes n'est jamais tracée à l'avance, jamais identique d'une situation à une autre. Une bonne démarche semble être la mise en relation de ceux qui enseignent et des agents expérimentés du domaine d'activité auquel s'ordonne la formation à mettre en œuvre. Avec deux conditions que l'on peut dire méthodologiques :

1. que les protagonistes de cette mise en relation acceptent à dignité égale les deux cultures qu'elle sous-tend mais que tout ou presque oppose dans notre société : celle de l'élaboration et de la transmission des connaissances, d'une part, et celle de l'activité et de l'industrie humaine, d'autre part ;

2. ne rien entendre de ce que disent les opérateurs de ce qu'il faut savoir pour exercer leur activité (la fameuse conduite par l'aval) ; ne rien entendre de ce que disent les spécialistes de telle ou telle connaissance du rôle (fondamental, forcément) de leur discipline dans l'activité considérée.

Le corollaire de cette deuxième condition, qui peut sembler rude, est qu'il revient à l'animateur(trice) du débat :

1. de proposer des synthèses opérationnelles en termes de profil d'activité (ce qui suppose la mobilisation des concepts de base des sciences du travail) et de les faire approuver par les membres du groupe mixte ;
2. de demander aux spécialistes des disciplines ayant participé aux débats sur l'activité de bâtir un cursus de formation et de le faire approuver par les acteurs professionnels du groupe.

Ce processus peut être itératif et donc, parfois, assez long. Cela ne doit pas conduire à tenir le résultat obtenu pour définitif. Au contraire, il faut régulièrement le remettre sur l'ouvrage.

Madeleine MAILLEBOUIS

Responsable du centre de documentation sur la formation et le travail, CNAM

avec l'aide de la rédaction

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEILLEROT J. (1991). « La "recherche", essai d'analyse ». *Recherche et formation*, n° 9, avril, p. 17-31.
- DÉLÉGATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE, MALGLAIVE G. et al. (dir.) (1987). *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?* Paris : La Documentation française. Coll. Recherche et formation continue.
- DUGUÉ E. & MALGLAIVE G. (1990). *Les employés face au changement : transformation du travail et acquisition de compétences dans le tertiaire financier*. Paris : CNAM.
- GONNIN-BOLO A. (1992). « Entretien avec Gérard Malglaise ». *Recherche et formation*, n° 11, p. 129-138.
- LE GOFF J.-P. & MALGLAIVE G. (1989). *Entre culture de métier et culture scolaire : les CFA du bâtiment au tournant de leur évolution*. Paris : CNAM.
- MALGLAIVE G. (1969). « Analyse logique de l'objet technique ». *Éducation permanente*, n° 3, p. 65-100.
- MALGLAIVE G. (1977). « Défense et illustration du cours magistral ». *Éducation permanente*, n° 10, p. 62-121.

MALGLAIVE G. & MINVIELLE Y. (1979). « Former et qualifier les formateurs ». *Éducation permanente*, n° 49-50, p. 47-83.

MALGLAIVE G. & WEBER A. (1982). « Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie ». *Revue française de pédagogie*, n° 61, p. 17-27.

MALGLAIVE G. (1983). *La formation et la qualification des agents de la formation continue*. Paris : CNAM.

MALGLAIVE G. et al. (dir.) (1983). *Observation et évaluation d'un dispositif de formation de jeunes de 16 à 18 ans. Tome I : La constitution de l'offre de formation et le fonctionnement des structures d'accueil. Tome II : Le fonctionnement des stages de formation alternée*. Paris : ADEP.

MALGLAIVE G. (1986). « Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ? Une étude du Centre de formation de formateurs du Conservatoire national des arts et métiers ». *Études et expérimentations*, n° 17, janv.-fév., p. 1-8.

MALGLAIVE G. et al. (1987). « La place de l'emploi dans les formations à l'initiative locale : une étude du centre de formation de formateurs du CNAM ». *Études et expérimentations*, n° 27, sept.-oct., p. 15-19.

MALGLAIVE G. (1988). « Enseigner à des adultes : travail et pédagogie ». Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction d'Antoine Léon, université Paris V.

MALGLAIVE G. (1990). « Enseigner à des adultes : travail et pédagogie ». Paris : PUF. Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

MALGLAIVE G. (1991). Un modèle cognitif des activités d'assurance. *Éducation permanente*, n° 106, p. 43-55.

MALGLAIVE G. (1993). « Apprentissage et alternance : la formation 2000 et l'ESCPI du CNAM ». In Universités francophones. *Préparer les ingénieurs pour l'an 2000 : un défi du Nord et du Sud*. Montréal : AUPPEL-UREF, p. 231-236.

MALGLAIVE G. (1996). « Apprentissage : une autre formation pour d'autres ingénieurs ». *Formation Emploi*, n° 53, janv.-mars, p. 85-99.

MALGLAIVE G. & DECOMPS B. (1996). « Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? ». In J.-M. Barbier (dir). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, p. 57-72.

WITTE S. DE. (1987). « Nouvelle problématique de la formation ». *Actualité de la formation permanente*, n° 90, sept.-oct., p. 105-112.

INÉGALITÉS, INNOVATIONS ET CONNAISSANCE DES AGENTS ÉDUCATIFS

JACQUES HÉDOUX

Une amicale sollicitation de la rédactrice de *Perspectives documentaires en éducation* m'amène à cet itinéraire de recherche, en soi un exercice difficile. Tous les auteurs qui m'ont précédé l'ont signalé. Personnellement, j'aurais aimé rédiger quelque chose qui tiendrait conjointement de l'itinéraire de praticien, de l'itinéraire de lecture et peut-être aussi d'un itinéraire de rencontres intellectuelles et humaines, sans doute à inventer.

En effet, démêler dans la recherche ce qui a pu la nourrir et l'orienter tient conjointement à une histoire, singulière, à des conjonctures, à des ouvrages lus mais aussi à des rencontres décisives d'hommes, de femmes et d'équipes qui m'ont fortement influencé.

Décider d'une écriture réflexive est aussi entreprendre une auto-analyse, sachant que les pièges sont nombreux : ceux de l'auto-analyse elle-même¹, de la subjectivité, de la reconstitution *a posteriori* de cheminements où la recherche, sociologique et socio-pédagogique, n'a jamais été déconnectée de l'action. Pour un minimum d'organisation, je distingue :

- les questions initiales qui ont structuré un parcours de recherche, chaotique et non linéaire, en « mosaïque » comme le dit Guy Jobert à propos de son propre itinéraire publié dans cette revue (*PDE*, n° 15, 1988) ;
- les personnes qui ont marqué ce parcours, sachant que je ne pourrai mentionner qu'une partie d'entre elles ;
- les principaux travaux et champs conceptuels explorés ;
- en conclusion, les fils conducteurs qui, plus ou moins finement tressés, ont donné sens à ce chemin de recherche.

1. QUELQUES QUESTIONS INITIALES

Celles-ci sont liées à un itinéraire singulier. J'ai 52 ans², je suis fils d'ouvrier, mais aussi « en reclassement » vis-à-vis de la branche matrilinéaire et ceci a permis, entre les années 1963 et 1970, l'obtention d'un baccalauréat en philosophie, à Boulogne-sur-Mer, puis, après une

1. Cf. Bourdieu P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences humaines*, n° 62-63, juin, p. 69-72.

2. La première partie de cet itinéraire a été rédigée en 1998, en préparation d'un entretien avec la rédaction.

année de propédeutique, d'une licence et d'une maîtrise de philosophie.

PREMIÈRE QUESTION : POURQUOI MOI ET PAS LES AUTRES ?

Pourquoi la majorité de mes camarades de quartier et d'école avaient-ils décroché, avaient-ils été éliminés ? De ce constat, il restera une question-clé transformée plus tard en question sociologique : « Pourquoi ceux-là et pas les autres ? » et une orientation de pensée : « Comment faire pour réduire les inégalités sociales face à l'éducation sous toutes ses formes ? » Autre question encore : pourquoi un examinateur en mathématiques, lors de l'oral du concours d'entrée à l'école normale d'instituteurs, en 1958, ne m'a guère donné une deuxième chance après avoir posé deux questions : « Que fait votre père ? Quel âge avez-vous ? » J'avais répondu qu'il était ouvrier et que j'avais 13 ans et demi. La sentence est tombée : « Vous êtes jeune, vous pourrez repasser l'année prochaine ». Celle-ci m'avait bouleversé, révolté, car il y avait une injustice manifeste. Cet enseignant avait des marges de manœuvre et pesait alors sur mon devenir social et scolaire. D'où une interrogation de type socio-pédagogique qui se formulera plus tard de la façon suivante : que font les enseignants de leur marge de manœuvre professionnelle en matière de reproduction ou de lutte contre les inégalités sociales en éducation ?

D'AUTRES QUESTIONS VENUES DES PREMIÈRES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET DES PREMIERS ENGAGEMENTS SOCIAUX (1969-1972)

Qu'est-ce que je suis en train de faire, quel est le sens de ce que je fais ? Cette troisième question provenait d'une situation de maître auxiliaire, enseignant en lycée, en philosophie en classes terminales, et en lettres dans la 6^e 8, soit la classe des « déjà réprouvés » puisqu'il n'y avait que huit classes de sixième et qu'elles étaient parfaitement hiérarchisées, scolairement et socialement.

Outre la gymnastique pédagogique – passer d'une heure sur l'autre de la terminale à la sixième – des interrogations naissaient. Qu'est-ce qu'un professeur de philosophie ? Une réponse fulgurante me vint à la lecture de Paul Nizan, *Les chiens de garde !* Comment gérer une classe de 6^e en lettres ? Cette fois, les réponses surgirent d'une formation à orientation psycho-sociologique (faire vivre un groupe), du cinéma (*Peuple et Culture* et

sa pratique d'animation de ciné-clubs) et de la littérature (*L'automne à Pékin* de Boris Vian), de la poésie et d'exposés de Georges Jean (les universités d'été de *Peuple et Culture*). Il est resté de cette période d'enseignement dans le secondaire une conviction qui sera ensuite traduite sous la forme de quelques principes : libérer l'expression, faire confiance aux élèves, assumer des proximités sociales et culturelles, travailler avec les collègues qui partageaient mes orientations.

Un tiers de cette classe de 6^e 8, après un travail beaucoup plus structuré en 5^e avec un collègue linguiste, a finalement rejoint la classe d'excellence de 4^e. Bref, l'échec scolaire n'était pas une fatalité si, par un travail collectif, on pouvait *libérer le rapport à l'école et l'expression* puis *structurer les apprentissages*.

Je n'ai pas poursuivi dans cette voie qui aurait pu être pédagogique et didactique, la formation d'adultes devenant un autre horizon. Il restera toutefois un questionnement socio-pédagogique qui redouble la question précédente : il est possible de faire partiellement échec à l'échec et l'enseignant, tout en étant un « agent », est aussi un « acteur » disposant, à partir de ses valeurs et de différents moyens et ressources techniques, de marges de manœuvre non négligeables pouvant influencer, à un niveau micro-sociologique, les destinées sociales et scolaires.

De cette période d'enseignement des années 1970, toujours comme maître auxiliaire, je constatais que des collègues certifiés ou agrégés, donc par définition compétents, étaient incapables de réfléchir à leurs pratiques et de mobiliser leurs savoirs méthodologiques et techniques pour les appliquer à leur vie professionnelle, voire personnelle. *Pourquoi les savoirs utiles pour enseigner n'étaient-ils pas aussi des savoirs vivants dans la vie quotidienne ?*

Là encore, les réponses vinrent plus tard par *Peuple et Culture*, Joffre Dumazedier et, à travers lui, les lectures ultérieures de Michel de Certeau et d'Henri Lefebvre qui, à la suite de l'expérience de Mai 68, avait tenté de théoriser l'invention de la vie quotidienne propre aux mouvements sociaux.

Enfin, pourquoi certains collègues, amis et complices échappaient-ils (elles) à cette atonie intellectuelle et pratique ? Pourquoi certains étaient fonctionnarisés (au sens péjoratif du terme) et pourquoi d'autres innovaient, réfléchissaient, acceptaient des coordinations, des animations gratuites hors services, s'investissaient dans des activités para-scolaires, sportives ou culturelles alors

que d'autres campaient, quasiment becs et ongles, sur leur pré-carré pédagogique et professionnel ?

Ce constat et cet étonnement, plus tardivement, conduirent à une interrogation sur *les dynamiques innovatrices et les minorités actives* et sur *ce qu'il advient, dans la réalité des situations mais aussi, plus largement, dans l'évaluation des innovations, toujours menacées par le politique, d'une part, et l'épuisement du volontariat des agents, d'autre part.*

Ce cheminement, biographique et praticien, a donc généré des interrogations initiales qui seront irriguées, alimentées ultérieurement. Résumons-les :

– pourquoi ceux-là et pas les autres dans l'accès aux formes élaborées de l'éducation par des pratiques culturelles non formelles, informelles ?

– que font, que peuvent faire les enseignants puis, plus largement, les agents éducatifs, de leurs marges de manœuvre, limitées mais réelles, pour réduire (ou accentuer) les inégalités sociales en éducation qu'ils ne contrôlent qu'aux frontières. Pourquoi certains luttent contre elles au quotidien des pratiques tandis que d'autres renoncent ?

– qu'est-ce qui fait qu'une culture « académique » puisse devenir une culture « vivante » ? Pourquoi est-ce le fait de minorités actives, novatrices ; qu'est-ce qui les caractérise et quelles évaluations socio-pédagogiques pourrait-on faire de leurs actions car l'enfer est, par définition, pavé de bonnes intentions !

– comment peut-on articuler connaissance et actions pour des transformations sociales « progressistes » ? Comment dès lors orienter l'action éducative et pédagogique afin qu'elle ne soit pas « mystifiante » (Charlot, 1977) ?

Partiellement reconstruits et reformulés ici, ces questionnements étaient présents dans les pensées du pré-adolescent, du lycéen puis de l'étudiant et du maître d'internat puis du surveillant d'externat et enfin du maître auxiliaire. Transformées, sociologisées ou encore plus ou moins réalisées au fil de l'action éducative et culturelle, ces idées fortes restent un message non pour ce que j'ai « trouvé » mais pour ce que j'ai « cherché » de diverses manières.

2. QUELQUES RENCONTRES ET EXPÉRIENCES

Je me limite, dans une approche chronologique, à la vie étudiante puis professionnelle et de recherche.

– 1965 : l'obtention d'une licence de philosophie, et surtout du certificat de « morale et sociologie », m'offrit l'occasion d'une rencontre éblouissante avec Pierre Bourdieu qui m'éclairait sur ce que je vivais assez mal à l'université et sur les sources des inégalités et sélections sociales. L'auteur des *Héritiers* plaidait encore à cette époque pour une « pédagogie rationnelle ». En tant que praticien, j'ai éprouvé la limite de cette influence conscientisante à la lecture de la *Reproduction*, mais en tant qu'étudiant, elle m'a conduit à produire, en 1970, un mémoire de maîtrise intitulée : « Culture et langage, les inégalités sociales devant l'éducation », qui fut jugé très peu philosophique. Deux échecs successifs au Capes de Philosophie me conduisirent vers d'autres voies.

– 1969-1974 : la rencontre de *Peuple et Culture Nord* apporta une leçon magistrale, transmise par ce mouvement d'éducation populaire : « Dis ce que tu fais et fais ce que tu dis ». Il ne suffit pas de discourir sur la réalité mais de la transformer et de réfléchir aux valeurs et moyens d'y parvenir. Par ce groupe et ce réseau de militants³ il y eut, en chaîne, la participation aux premiers groupes de l'Action collective de formation (ACF), comme formateur, et par là aussi l'opportunité d'une ré-orientation professionnelle pour fonder, avec Viviane Zanel, le Centre intégré de formation de formateurs d'adultes (CIFFA) appelé à recruter et former des animateurs de formation continue (AFC). En bref, il s'agissait d'aider à la structuration et au développement de la formation continue au sein du second degré.

La deuxième participation à une innovation provoqua d'autres rencontres fondamentales : sur le plan universitaire, comme intervenant associé, j'ai contribué à la création du Diplôme universitaire de formation d'adultes (DUFA) et, comme représentant de *Peuple et Culture*, je fus engagé, quasiment dès sa création, au sein du Centre régional de formation en milieu ouvrier (CREFO), avec comme partenaires l'union régionale CFDT, les clubs Léo-Lagrange, Culture et Liberté. De l'ACF au CIFFA en passant par le DUFA et le CREFO, il

3. Je citerai en premier lieu Fred Thébaud, Gérard Mlékuz, Bernard Lluch, Yves Louchez, Viviane Zanel, Willy Soudan...

ya toujours eu la présence profonde de *Peuple et Culture*, de son manifeste exprimé en 1945 (« La culture populaire ne saurait être qu'une culture commune à tout un peuple. Elle n'est pas à distribuer, il faut la vivre ensemble pour la créer »)⁴ et, pour accompagnement, le contenu d'un ouvrage de Bégnino Cacérés, *La rencontre des hommes*, et la conscience d'un passage toujours difficile d'une rive à l'autre, de l'action à la réflexion et réciproquement, par la volonté militante et les espérances de lutte contre les inégalités sociales. Mais ce fut une autre époque de transformation de la formation par l'innovation en formation d'adultes.

Les rencontres dans cette période sont riches, nombreuses et concernent des innovations à orientation sociologique.

– Claude Dubar assure les enquêtes préalables au lancement de l'ACF. Très actif dans le DUFA, il prépare les premières réflexions de l'Établissement public régional de 1974 sur la formation d'adultes ;

– Marcel Lesne et Gérard Malglaive animent, en 1972-1973, au sein de l'Institut national de la formation d'adultes de Nancy, la formation préparatoire à la création du CIFFA ;

– Joffre Dumazedier, rencontré à Avignon en 1973, se préoccupe déjà d'autoformation par la lecture documentaire, conçue comme le développement de la méthode socio-pédagogique d'Entraînement mental. Nous créons une commission nationale de travail à laquelle s'associent activement, entre autres, Christiane Étévé (chargée au CRDP de Lille de la formation des documentalistes de CDI, nouveaux lieux de communication des savoirs dans les établissements scolaires) et Martine Hédoux (laquelle avait participé à la création de l'option animateur socio-culturel à l'IUT Carrières sociales de Lille III, département dans lequel les techniques d'expression, avec Bernard Delforce, servaient de viatique) ;

– Bertrand Schwartz est aperçu à Sallaumines. C'est seulement quelques années plus tard que des relations personnalisées et amicales se noueront à l'occasion de la soutenance de thèse consacrée à l'ACF de Sallaumines-Noyelles (Hédoux, 1980) ;

– Geneviève Poujol, historienne de l'Éducation populaire et alors responsable de la revue *Les Cahiers de l'animation* a ouvert pour moi la réflexion sur l'animation socioculturelle.

Au niveau régional, les figures d'André Lebrun, de Jacques Decobert, de Claude Roubinet sont tout aussi déterminantes.

3. PRINCIPAUX TRAVAUX ET CHAMPS CONCEPTUELS EXPLORÉS

Je commence à penser à la recherche en 1975-1976, au moment où l'expérimentation des animateurs en formation continue « capote » quand il s'agit de les transformer en conseillers en formation continue. Il apparaît alors clairement qu'il n'y aura pas, dans les activités des CFC, d'animation pédagogique véritable. On fera d'eux plutôt des administrateurs, des négociateurs et des gestionnaires. J'utilisai en 1973 une expression qui sonnait le glas de cette innovation : *les barbelés dans la prairie !*

Quoi faire d'autre ? L'institution me propose à ce moment-là de devenir soit inspecteur d'enseignement technique, soit chef d'établissement. Et cela ne me va pas car je ne sais pas exercer l'autorité simplement à partir d'une casquette institutionnelle. Qu'est-ce qui reste, après ça ? La voie de la recherche commence à mûrir grâce à l'influence de Claude Dubar rencontré dans l'Action collective de formation, qui me pousse à un peu plus de culture par la fréquentation des ciné-clubs, et surtout grâce à Joffre Dumazedier auprès de qui je m'inscris pour un DEA de sociologie à l'université Paris V, que je devrais abandonner faute de pouvoir suivre régulièrement les séminaires en raison du travail professionnel exigeant. J'étais alors directeur des études au CAFOC. En 1977-78, s'ouvre à Lille I / Lille III le DEA sciences de l'éducation avec Françoise Mayeur, Pierre Louchet et Paul Demeuter. Je fais partie de la poignée de gens qui sautent sur l'occasion. À partir de là, les travaux menés seront liés à mon insertion dans des laboratoires régionaux successifs de Lille I et de Lille III, le LASTREE, Trigone et Profeor.

PUBLICS / NON-PUBLICS DE L'ACF

La conjoncture pour le DEA, préparatoire à la thèse, se trouve dans un groupe d'études animé par Claude Dubar auquel j'avais participé et pour lequel j'avais suivi le deuxième rapport sur les retombées culturelles de

4. *Un peuple, une culture. Manifeste de Peuple et Culture*. Paris : PEC, 1972.

l'action de formation. L'opportunité fut un financement du conseil régional pour réaliser cette étude. La première partie du travail comprenait un questionnaire sur les pratiques d'une société, lancé à la suite des travaux de Michel Feutrie sur les changements induits par la formation, pensés comme une évolution plutôt que comme une innovation. L'hypothèse que ma thèse vérifiera était que les facteurs sociaux producteurs d'inégalités interclasses sont aussi à l'œuvre à l'intérieur de la classe ouvrière et des groupes sociaux.

ACTIONS JEUNES

Ce travail avec Claude Dubar s'est mené dans un laboratoire, le LASTREE⁵, autour des problématiques de la formation professionnelle continue : à quoi sert la formation continue et quels sont ses effets ? Les analyses s'organisent autour de fonctions contradictoires et complémentaires de la formation professionnelle continue :

- fonction économique (préparer ou transformer les forces de travail requises par les évolutions de la production) ;
- fonction de division technique et sociale (mobiliser et répartir les forces de travail selon les exigences de la production sociale capitaliste) ;
- fonction sociale de reproduction des rapports sociaux de production (justifier idéologiquement cette division) ;
- fonctions culturelle et idéologique (assurer la satisfaction des besoins de développement de la personnalité, d'appropriation symbolique du monde et du savoir social accumulé).

Cette troisième dimension était, depuis 1971, marginalisée en raison du faible taux de congés individuels de formation attribués et de la faiblesse des mouvements d'Éducation populaire face aux formations organisées par les entreprises privées et publiques. Un consensus provisoire s'est exprimé pendant quelque temps, sous forme d'un objectif général : élever le niveau culturel de la population.

Après l'évaluation du dispositif ACF en milieu minier et ouvrier, une deuxième piste a été ouverte avec les actions jeunes, menée avec l'Association de développement et

de recherche sur l'animation culturelle (ADRAC). Ces actions substituaient à une conception de promotion sociale des adultes une figure de traitement social du chômage. Cette seconde piste conduira Claude Dubar à réfléchir à l'autre jeunesse, celle qui n'est plus scolarisée mais ne dispose pas encore d'un emploi, représentée par le dispositif 16-18 Schwartz-Rigault (1982-1984) et dont l'enjeu était, à la suite d'un stage, de faciliter l'entrée dans un poste de travail (actions qui se prolongeront sous diverses nominations et en reculant la limite d'âge des jeunes concernés). L'évaluation de ce dispositif et des innovations afférentes mettra en évidence que ce qui importe ce sont les formateurs et non les jeunes. Les formateurs mobilisent, selon leurs origines sociales, les moyens de re-scolarisation et de travail social autant que de mises à l'emploi.

CHAMPS ET AGENTS ÉDUCATIFS

À ce moment, s'élabore mon idée de « champ et d'agents éducatifs », largement encore dans l'utopie, que je formule et communique dans un atelier lors d'une université d'automne de *Peuple et Culture* en 1977. Rallié à l'approche de Claude Dubar, prise chez Pierre Bourdieu, de l'individu comme trajectoire sociale et acteur stratégique : « Une conception dialectique de l'individu signifie une définition de son être social à la fois en termes d'acteur et de détermination, et une analyse de sa pratique à la fois en termes de stratégies et de contraintes. Acteur déterminé, l'individu, membre d'un groupe social, est à la fois déterminé par des déterminations probabilistes plus ou moins fortes qui pèsent sur lui mais aussi capable de développer des stratégies limitées, partielles, déterminées. Le concept de stratégie objective (i.e. P. Bourdieu) paraît correspondre assez bien à cette problématique de la formation comme incorporation progressive des enjeux c'est-à-dire à la fois des contraintes et des possibles, des déterminations et des projets. »

Cette conception de l'identité sociale est induite par une conscience critique sur la place de la division sociale du travail et de la production/reproduction des biens symboliques. S'il faut s'intéresser aux formateurs, il faut savoir en quoi les éducateurs contribuent, même s'ils ne

5. Après le départ de C. Dubar du Lastree, je participerai à la recherche dans d'autres laboratoires : Trigone (Nouvelles technologies en éducation) et Profeor (Interactions professions, éducation et orientation).