

Christine CAPELANI

## **PLACE DES VALEURS EN FORMATION DE FORMATEURS ET VALEURS DE LA FORMATION D'ADULTES**

**Résumé :** Cette communication prend appui sur une expérimentation de deux années réalisée au sein du D.U.F.A. (Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes) de Lille et ayant conduit, par une approche comparative de trois autres formations de formateurs diplômantes à la soutenance d'une thèse en décembre 1995. On ne retiendra ici que les questions et enjeux axiologiques liés à la formation de formateurs et plus globalement à la formation d'adultes. La communication, après avoir brièvement développé le cadre de l'expérimentation, la méthode mise en œuvre, présente trois projets et s'attache plus particulièrement aux problèmes d'orientation actuels de la formation des adultes.

**Mots-clefs :** Formation de formateurs - Recherche-action stratégique - Formation d'adultes - Éthique.

### **TROIS PROJETS DE RECHERCHE-ACTION DE TYPE STRATÉGIQUE**

La recherche-action de type stratégique choisie comme méthode de recherche par le Laboratoire Trigone (Université Lille I), vise à mobiliser conjointement les savoirs pluridisciplinaires des chercheurs et les savoirs professionnels des praticiens pour mener des projets d'intervention dont les résultats seront la production de connaissances nouvelles sur la formation d'adultes et la transformation, non nécessairement adaptative, des institutions, de leur mode de fonctionnement, des pratiques des formateurs et de leurs réponses aux publics. Annonçant ce type d'objectifs, il était inévitable de rencontrer la question des valeurs qui sous-tendent toute intervention en formation ou en éducation.

Organisée en promotion, la formation a accueilli, entre 1992 et 1994, un groupe de 20 formateurs et leur a proposé, à eux et à leurs institutions, d'élaborer des projets fondés sur une démarche de recherche-action. Dans la construction des projets, la tendance première des formateurs, en lien avec leurs habitudes de fonctionnement, avec les exigences des financeurs, mais aussi avec les représentations dominantes du champ, était de construire des projets adaptatifs, tant en matière d'orientation, de santé, d'employabilité, etc., ce qui conduisait le plus souvent à des dérives moralisatrices, voire à des jugements de valeur dépréciant les publics, leurs connaissances et leurs compétences sociales. Bref, le discours commun dominait.

### C. CAPELANI

La première partie de la formation a donc consisté en un questionnement des orientations professionnelles et éthiques des formateurs, de leurs institutions et des différents partenaires de la formation ; comme on le constatera, ce questionnement a pu conduire à l'abandon de certains projets, à l'infléchissement d'autres, et, le plus souvent, à l'exacerbation des contradictions. On peut repérer quatre niveaux de contradictions : le niveau des demandes et exigences des financeurs ; le niveau des organismes de formation et des objectifs qu'ils visent en matière d'orientation et de survie institutionnelle ; le niveau des orientations professionnelles et personnelles des formateurs ; et le niveau des orientations et valeurs des enseignants universitaires qui interviennent dans cette formation.

Pour exemplifier ces situations, nous prendrons trois projets ; le premier a été abandonné ; le second se heurtera au désengagement des entreprises et le troisième, responsabilisant les publics, enregistrera des résultats encourageants, mais sa pérennisation ne sera pas assurée par les financeurs.

Dans le premier cas, le projet est porté par les financeurs et par l'organisme de formation ; il se fonde sur des représentations énoncées comme des évidences dans les discours de certains acteurs de la formation d'adultes. Ce discours est le suivant : « *On ne peut pas contrôler les publics en grandes difficultés ; ils usent et abusent des aides, des dispositifs et des professionnels mis à leur disposition ; bref, ils nous roulent et il faut pouvoir suivre les démarches qu'ils réalisent et, pour ce faire, mettre en place un carnet de suivi qui permettra de contrôler leur parcours et d'éviter les perversions du système D* ». On caricature évidemment le propos mais il est, hélas, parfois utilisé.

Ici, financeurs et organisme se trouvaient d'accord ; les enseignants universitaires renvoyés à leurs orientations professionnelles et à leurs valeurs éthiques, ne pouvaient pas l'être et le formateur, écartelé entre son institution, sa formation et ses valeurs personnelles, a fini par abandonner, non seulement le projet mais aussi la formation. Exacerbées, les contradictions ont été ingérables et ont conduit à la rupture.

Dans le second cas, le projet est porté par l'organisme et deux formatrices ; il est approuvé par le financeur et soutenu par l'Université. Il s'agit de viser la montée en qualification d'un public de jeunes en articulant une action du Crédit Formation Individualisé (C.F.I.) et un contrat de qualification. Le financeur est intéressé dès lors qu'il prône la mise en synergie des dispositifs et les jeunes se mobilisent pour l'organisation d'un parcours de formation qui peut les mener du B.E.P. au Bac professionnel. Bref, le projet apparaît viable, mais seule la partie C.F.I. fonctionnera, car aucune entreprise de la branche professionnelle n'acceptera de conclure de contrat de qualification. Les valeurs de professionnalisation, de qualification se sont heurtées là aux intérêts des entreprises qui, pour devenir formatives, avaient, dans ce cas précis, quelques progrès à faire.

Enfin, dans le troisième projet, ce sont les financeurs publics qui seront les grands absents. Dans ce projet, un important travail de réflexion avait été fait auprès de la formatrice qui, accueillant des publics bénéficiaires du R.M.I. dans un Module Santé, entendait suivre, au pied de la lettre, les injonctions du cahier de charges du

Conseil Général et mettre en place des « enseignements » sur la santé ; en caricaturant toujours, il s'agissait d'expliquer au public que l'abus d'alcool est dangereux pour la santé, qu'il convient de développer une hygiène de vie, etc.

Les débats ont été nombreux avec cette formatrice pour lui faire comprendre que ceci n'était peut-être pas du ressort de la formation d'adultes mais qu'elle pouvait faire bien d'autres choses pour mobiliser et dynamiser son public. Elle y est parvenue et le groupe s'est découvert des intérêts pour l'environnement et la nature. Avec l'aide de la mairie et d'une association de protection de l'environnement, ils ont obtenu l'autorisation de nettoyer et de valoriser une friche du pays minier qu'ils ont transformée en lieu d'animation, de promenade, de découverte de la faune et de la flore, etc. Bref, les publics ont pris en charge leur projet et sont devenus acteurs dans la cité ; les problèmes de santé ont été traités dans et par le groupe, au moment où ses membres l'ont souhaité et non par imposition comme le prévoyaient les financeurs. Néanmoins, ceux-ci, tout en reconnaissant l'intérêt du projet et l'engagement des stagiaires, ont refusé de prendre en charge des formations de connaissance de l'environnement et d'animation (BAFA) que souhaitaient suivre certains bénéficiaires.

Ces trois exemples, rapidement brossés, montrent que valeurs et orientations, injonctions et innovations, objectifs et nécessités se heurtent et se contredisent à différents niveaux. Ils montrent aussi que tout ne va pas au mieux dans la formation des adultes.

## LES DIFFICULTÉS DE LA FORMATION DES ADULTES

Un numéro de la revue *Éducation Permanente* s'intitule « Formation des adultes : de l'utopie à la crise » (n° 129) ; un colloque de l'AECSE s'intitule également « La formation des adultes entre utopies et pragmatismes ». Par ailleurs, les projets précédents l'ont montré, les organismes de formation et les formateurs d'adultes sont dans des situations de plus en plus difficiles ; pour les uns se multiplient les licenciements, pour les autres, les dépôts de bilan, les cessations d'activités, les fusions etc. La crise est bel et bien au cœur de la Formation des Adultes. Mais de quelle crise s'agit-il ? Quels en sont les contextes, les protagonistes, les enjeux et les contradictions et quels sont aussi les choix, les potentialités et les valeurs, aujourd'hui et pour l'avenir ? C'est ce que nous tentons de montrer ici, de manière nécessairement succincte.

L'équipe *Printemps* de l'université de Saint Quentin-en-Yvelines (Dubar 1996, 19) a réalisé, suite à une étude commanditée par la Délégation à la formation professionnelle sur la promotion sociale « à la française » et son rapport avec le mot d'ordre européen « formation tout au long de la vie », un retour en arrière et une analyse de la formation des adultes, depuis la loi Debré de 1959 jusqu'à la loi quinquennale de 1993. Ce travail juridique et historique et cette analyse ont permis à l'équipe « *d'acquiescer la conviction que l'initiative européenne d'une formation tout au long de la vie accentue le mouvement par lequel la formation professionnelle continue (voire toute l'éducation permanente en France), en se rapprochant au plus*

C. CAPELANI

*près des évolutions du système éducatif et du système productif, est de plus en plus porteuse d'inégalités* » (Dubar, 20).

Pour les chercheurs de cette équipe, comme pour beaucoup d'autres, suite aux conditions d'emploi et de travail — mobilité, reconversions, flexibilité, nécessité de « se vendre », etc. — seules se tireront d'affaire les personnes qui auront bénéficié d'une bonne formation de base, relayée par une solide formation continue, ayant acquis une certaine autonomie, une capacité à se diriger dans le « maquis » des formations et des emplois, et occupant une position sociale et professionnelle leur permettant de faire jouer, en leur faveur, des réseaux de relations.

Ainsi donc, la formation des adultes, engagée sous la bannière européenne d'une « formation tout au long de la vie », mais aussi écartelée entre l'accompagnement social du chômage et le management moderniste, confondue avec la formation à « l'employabilité » a perdu « son sens » (Le Goff 1996, 29) : « *le développement de la logique libérale et de l'idéologie managériale en a sapé l'esprit et le contenu, au point de les rendre méconnaissables* ». La formation s'oriente alors dans une double direction : elle devient un élément central de la gestion du chômage ou elle s'intègre étroitement aux objectifs des entreprises. La formation, « *au fond* » dira C. Dubar (20) peut être considérée comme une pièce d'un vaste dispositif comprenant le système éducatif et l'ensemble des conditions du travail et de l'emploi. Lorsqu'il s'avère que l'emploi et le système éducatif génèrent toujours plus d'inégalité, la formation accompagne et renforce ce mouvement. Notons que ce propos vient d'être confirmé par le dernier numéro d'*Économie et Statistiques* (1997, 306, 41-55). Et la politique européenne « *orchestre un mouvement de désagrégation sociale déjà largement engagé, tout particulièrement en France* » ; elle en constitue une sorte « *d'accélérateur* ».

Un des symptômes alarmants de cette situation et de la responsabilisation des individus est mis en lumière par les travaux de C. Dejours (1995) qui montre, à partir d'analyses statistiques, le développement gravissime d'une psychiatrisation des situations de chômage et d'une culpabilisation croissante des personnes touchées. Les psychologues et les psychiatres reçoivent de plus en plus de gens sans travail, qui se sentent responsables de ce qui leur arrive et qui se désignent comme coupables de ne pas avoir la personnalité, les connaissances ou le niveau requis.

Nous sommes à la croisée des chemins, souligne Dubar (27), mais que peut la formation des adultes dans une telle situation ?

## **QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION**

Il ne saurait être question de répondre de manière exhaustive à cette question mais de fournir quelques pistes, à réfléchir, à débattre, à développer pour l'avenir de la formation des adultes et des formateurs.

Tout d'abord, comme l'indique A. Lebaube (1996, 43-44), il faut intégrer l'idée qu'il ne s'agit pas d'une crise, mais d'une mutation : « *Nous sommes, à l'heure actuelle, dans un moment de bascule ; sortis de l'ère industrielle, nous vivons tout autre chose et nous manquons de repères pour aborder cette nouvelle si-*

tuation ». En fait, soulignera B. Latour (1996), c'est bien une crise de la modernité, du progrès ou plutôt d'un certain type de progrès ; celui qui permettait de définir « *la modernité par une flèche du temps bien orientée qui nous arrachait à notre passé archaïque pour nous acheminer vers un avenir plus ou moins radieux* ».

Or, plus personne aujourd'hui n'ose prononcer le mot *modernisation* sans interrogations, sans inquiétudes, sans scrupules ni remords. L'ancienne idée de progrès, celle que nous avons quittée récemment, permettait de ne plus faire attention, elle libérait de toute prudence, de toute précaution ; la nouvelle idée apparaît plutôt comme ce qui oblige à la prudence, au choix sélectif et à un triage minutieux des possibles. Ce qu'U. Beck et A. Giddens, dans *Reflexive Modernity* appellent « *la modernité réflexive* » ou la « *seconde modernité* ».

Alors que l'ancienne idée de progrès permettait d'échapper aux complications inutiles du passé, voici que la nouvelle nous oblige à redevenir comme les *autres* ; en cela, « *nous ne perdons pas notre âme, nous retrouvons notre humanité* ». Nous allons enfin comprendre le sens du mot *civilisation* qui ne voudra pas dire *balayer le passé pour se moderniser à l'euro péenne*, mais *trier parmi les possibles* et surtout *rendre la vie invivable aux simplificateurs... En ne perdant qu'une fausse idée de notre propre histoire, nous contribuerons davantage à celle qui reste à faire*.

Comment la formation des adultes peut-elle contribuer à développer cette « *modernité réflexive* », à retrouver le sens du mot « *civilisation* » ? Quatre pistes de réflexion sont ouvertes ici : le retour aux idéaux de la formation continue ; la mobilisation active de ses acteurs ; la nécessaire élaboration d'un code de déontologie et la formation des formateurs.

### **Les idéaux de l'éducation permanente**

« *Il faut réinventer une utopie, reconstituer un supplément d'âme...* » Même si « *ce système de mobilisation et les croyances qu'il génère ne peuvent pas être complètement déconnectés des phénomènes qui affectent le marché du travail* » (Dubar, 23). Mais il faut faire la part des choses et revaloriser les deux piliers qui ont structuré l'idée même d'éducation permanente et de promotion sociale :

- d'une part, développer une formation professionnelle et technique qui doit demeurer ancrée sur l'acquisition de connaissances et de compétences techniques et qui vise la qualification professionnelle la plus élevée possible permettant de prendre en compte les évolutions économiques et technologiques,

- d'autre part, faire le choix d'une éducation permanente, qui vise la formation culturelle de base et la qualification sociale, seules capables de permettre un recul réflexif sur les situations sociales, sur les évolutions, pour en mesurer les enjeux et les contraintes et agir ainsi en citoyen. Bref, il s'agit de retrouver les idéaux de Condorcet ; l'émancipation, soulignait celui-ci, est inséparable de l'instruction, mais l'instruction entendue comme étant tout autant la qualification professionnelle, la qualification sociale et la culture générale.

La formation des adultes n'est en rien « *périmée* » ; il faut tout au contraire lui redonner sa place et réaffirmer ses objectifs ; elle doit être cet « *espace de respiration* » (Lebaube, 47) permettant de donner, à chacun, quel que soit son âge ou sa situation, des possibilités de se former et de se forger des repères dans l'histoire, dans l'économie, le droit, les langues, les connaissances scientifiques et techniques et il ne s'agit, en aucune manière, de lier ces besoins de formation aux seuls besoins d'emploi ou d'adaptation au travail.

#### **La mobilisation de tous**

Mais pour faire entendre ce message, encore faut-il que les professionnels de la formation continue, chercheurs, responsables, décideurs, formateurs se mobilisent. Comment, en effet, peut-on comprendre que 170 chercheurs et universitaires de la formation initiale se sont mobilisés en 1996 pour « défendre et transformer l'école » et que la formation des adultes ne soit pas capable d'en faire autant.

#### **Un code de déontologie**

Par ailleurs, si l'on s'interroge d'un point de vue éthique, il manque à la formation continue, ce qui existe pour un certain nombre de professions, à savoir un code de déontologie auquel seraient tenus de se conformer les professionnels sous peine d'éventuelles sanctions disciplinaires. Ce code n'existe pas en formation d'adultes, même si un certain nombre d'associations professionnelles tentent de promouvoir des « *labellisations* », des normes, des chartes qualité, etc..

Tout ceci, comme le rappelle J.-M. Baudouin (1994, 51), va dans le sens du professionnalisme, mais que produira cette normalisation excessive ? Elle présente l'inconvénient majeur de mêler une exigence de normativité définissant des critères de qualité portant sur les prestations de formation et une démarche qui ne serait pas exempte d'aspects apologétiques (chartes diverses à caractère quasi-promotionnel). En outre, on peut penser qu'elle favorisera la prudence plutôt que la créativité, le respect des règles plutôt que l'innovation et le label plutôt que l'engagement personnel. Elle risque également de réduire la formation à un standard de production normée (nombre de formateurs, niveau de formation, nombre de stagiaires, nombre de m<sup>2</sup> de locaux, nombre d'ordinateurs, etc). Il s'agit donc de suivre avec beaucoup de vigilance ces démarches qui risqueraient de n'être que normalisations prescriptives et stérilisantes visant à réguler un « marché économique ».

#### **Soutenir et former les formateurs**

Les pionniers de la formation d'adultes luttèrent, on l'a souligné précédemment, pour l'émancipation des publics pour lesquels ils travaillaient (Dominice 1994, 77). Cette génération a cru que l'éducation pouvait devenir permanente. Elle a cherché à ouvrir l'accès des institutions éducatives aux adultes, en réclamant qu'ils puissent se consacrer à leur formation sur le temps de leur exercice professionnel. A l'époque, les programmes de formation cherchaient à « *rejoindre* » les adultes dans

leurs préoccupations quotidiennes de citoyens, de parents, de consommateurs autant que de producteurs.

Aujourd'hui, les scénarii ont changé : la formation se doit d'être « rentable », tant pour les entreprises de formation — on parle de plus en plus d'entreprises — que pour les formateurs. En effet, ceux-ci travaillent sous contraintes, celles de leurs organismes, eux-mêmes soumis aux fluctuations des politiques, des dispositifs, des moyens mis à leur disposition ; celles de l'économie et de la rigueur budgétaire ; celles de la rentabilité et de l'efficacité immédiate « qui relèguent la réflexion sur les politiques éducatives à plus tard alors qu'elles pourraient constituer une de leurs responsabilités principales » (Caspar 1996, 10). Ils travaillent dans des champs de tensions, d'insécurité professionnelle permanente et, parfois, de conflits.

Alors, que faire ? Comment ne pas céder aux tentations de l'adaptation ? Comment ne pas perdre confiance ?

« Il faut beaucoup de lucidité et de force d'âme pour continuer à croire en priorité aux vertus de la conquête permanente du savoir et des compétences » (Caspar, 7), beaucoup de courage pour conserver une éthique et des valeurs professionnelles. Or, on l'a montré, la situation ne les aide guère aujourd'hui. Il s'agit donc de conforter ces professionnels mis à mal par la situation économique ; de les conforter :

- en les formant au sein même de leurs institutions, au cœur même de leurs situations professionnelles ;
- en les « armant » pour qu'ils soient à même de comprendre, d'intégrer, voire d'utiliser les contradictions du système ;
- en les aidant à repérer et à se servir des marges de manœuvre qui, si minimes soient-elles, ne peuvent manquer d'exister ;
- en les formant à analyser les situations, les besoins, à évaluer le travail réalisé afin de faire état des résultats et effets de la formation ;
- en leur apprenant à travailler sur plusieurs temporalités : résoudre les problèmes rencontrés et simultanément, réfléchir aux fonctionnements ; capitaliser et formaliser les acquis et simultanément améliorer les pratiques professionnelles pour travailler toujours dans le sens d'un accueil attentif et performant des publics qui leur sont confiés.

La recherche-action, notamment de type stratégique, par les objectifs qu'elle se donne de modification des réalités sociales, d'analyse en continu des rapports de forces et d'influences et de production de connaissances peut les aider grandement dans ces objectifs ; à condition que ces pratiques de recherche-action soient collectives, capitalisées, qu'elles portent sur des pratiques effectives des formateurs et qu'elles soient prises en charge et reconnues par les responsables de formation continue, par les décideurs politiques, par les organisations professionnelles et les partenaires sociaux.

Il est nécessaire, en effet, que chacun de ceux-ci s'engage sur la qualification et la professionnalisation des formateurs. Ainsi évitera-t-on, peut-être, la multiplication des « formateurs aux pieds nus », presque aussi précarisés que les publics qu'ils

C. CAPELANI

accueillent et appliquera-t-on dans la formation d'adultes, le principe, si cher à B. Schwartz de « *discrimination positive* ».

Ultime utopie enfin : que la formation initiale prépare à la formation d'adultes pour que se réalise une éducation permanente à tous les âges de la vie. Sans souhaitables, sans orientations et valeurs constitutives, il ne peut y avoir de pensées et d'actions progressistes, sachant qu'il convient aussi de savoir analyser réussites et échecs pour « *rebondir* ».

**Christine CAPELANI**  
CUEEP  
Université Lille 1

### **Bibliographie**

- Bandt de J., Dejours C. & Dubar C. (1995) *La France, malade du travail*. Paris : Bayard.
- Baudouin J.-M. (1994) « La réflexion éthique contemporaine » — *Éducation Permanente* 121 (13-52).
- Capelani C. (1995) *Une formation à et par la recherche-action de type stratégique*. Thèse de doctorat, université Lille 1.
- Caspar P. (1996) « Formation des adultes : de l'utopie à la crise » — *Éducation Permanente* 129 (5-11).
- Dominice P. (1994) « L'éthique comme dimension culturelle de la formation » *Éducation Permanente* 121 (77-84).
- Dubar C. (1996) « La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? » — *Éducation Permanente* 129 (19-28).
- Goux D. & Maurin E. (1997) « Les entreprises, les salariés et la formation continue » — *Économie et Statistique* 306-6 (41-55).
- Latour B. (1996) « La modernité terminée » — *Le Monde du 29-08-96* (11)
- Lebaube A. (1996) « Une crise profonde ? Non, une mutation effective » — *Éducation Permanente* 129 (43-50).
- Le Goff J.-P. (1996) « L'érosion des idéaux de l'éducation permanente » — *Éducation Permanente* 129 (29-42).
- Schwartz B. (1994) *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.