

DE LA PRATIQUE A LA THÉORIE ET RETOUR

Guy Jobert

RECEVOIR, d'une revue académique quasi-officielle, la commande d'un papier rédigé à la première personne du singulier est une chose en effet bien singulière. Après avoir cédé, dans l'instant, à un frémissement de plaisir narcissique, il faut bien commencer son travail de chercheur et s'interroger sur le sens d'une telle demande.

Où est le savoir ?

Il me semble que la rubrique des "itinéraires de recherche" est sous-tendue par une double option, non pas rédactionnelle, mais épistémologique. Première option : *la biographie, dans sa singularité même, peut-être source de connaissance* ; dans cette perspective, l'exemplarité du récit tient au fait qu'il "apparaît, jusque dans ses aspects les moins généralisables comme la synthèse verticale d'une histoire sociale et jusque dans ses formes les plus uniques comme la synthèse horizontale d'une structure sociale" (Ferrarotti).

Seconde option : "alors que les sciences "normales" se fondent sur le principe disjonctif qui exclut le sujet (ici le connaissant) de l'objet (ici la connaissance)", l'approche biographique s'efforce "d'introduire le sujet connaissant comme objet de connaissance et (de) considérer objectivement le caractère subjectif de la connaissance" (Morin). Dans cette perspective, on reconnaît non seulement que l'implication de l'observateur dans le champ de son objet est inévitable mais qu'elle est nécessaire. "La connaissance devient alors ce que la méthodologie

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 15, 1988

sociologique a toujours voulu éviter qu'elle devienne : un risque" (Ferrarotti, *ibid.*)

Les options implicites que je prête, abusivement peut-être, aux responsables de cette publication, trouvent en moi des échos profonds. La valeur heuristique potentielle de mon "itinéraire de recherche", entendu comme récit d'une pratique sociale historiquement située, tient à sa trivialité même. Mon histoire professionnelle m'apparaît liée, presque mécaniquement, à l'histoire de la formation des adultes, en France, au cours des vingt-cinq années écoulées. Si elle peut être isolée comme objet "intéressant", c'est que les faits qu'elle contient et qu'elle articule en un savoir organisé et crypté, autorisent une médiation entre l'acte et la structure, entre une histoire individuelle et l'histoire sociale. S'intéresser, dans une posture de chercheur, à cette "histoire d'en bas", tenter d'en saisir le mouvement et le sens, renouer les fils des médiations sociales, n'entraîne pas, bien au contraire, que l'on renonce à une approche de nature sociologique mais que l'on tente de faire en sorte que "*le fait sociologique* ne soit pas trop déconnecté du *fait social*" (Maffesoli, 1985).

Ainsi l'itinéraire de recherche que je vais évoquer est en même temps et d'abord celui d'un praticien de l'éducation des adultes. Je m'efforcerais de donner à voir une trajectoire, "comme série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations" (Bourdieu). Ce qui caractérise les étapes de ce parcours c'est qu'elles se sont déroulées, pour l'essentiel, dans des lieux où l'on tentait de ne jamais dissocier pratique et réflexion sur la pratique, production et conceptualisation. D'un côté, des démarches d'intervention inspirées de la recherche-action ; de l'autre, des études s'efforçant de produire de la connaissance à partir des pratiques, celles des autres et les siennes propres.

Travailler à l'école (1962-1968)

Il me faut l'avouer, pendant près d'un quart de siècle, j'ai exercé mon métier de formateur d'adultes dans des institutions proches du système scolaire ou à l'intérieur de celui-ci. Paradoxe étrange et pourtant logique qui fait de ma réticence militante à l'égard de l'école le ferment de mon engagement dans la formation des adultes. Après une carrière scolaire brève et peu profitable il m'a fallu gagner ma vie. Demandeur d'un poste de surveillant, la pénurie d'enseignants me conduit comme maître auxiliaire dans un lycée technique du centre de la France. Nous

sommes en 1962. J'ai 19 ans ; j'enseigne la comptabilité, le droit, l'économie, les mathématiques financières de la seconde à la terminale. Une élève est née le même jour que moi mais elle l'ignore. J'aime préparer et faire les cours, je gagne ma vie, j'ai une situation. Un concours de recrutement et c'est l'E.N.N.A. de Paris (Ecole Normale Nationale d'Apprentissage). Entre autres choses, on m'y enseigne la pédagogie. Je suis devenu fonctionnaire, réalisant ainsi le projet de ma mère. Mon salaire a doublé mais rien de ce que je trouve dans cette école ne me convient. Recruté premier, j'en sors dernier et me voilà tout désigné pour occuper un poste aux Marches de la République. Savez-vous où se trouve Forbach ?

J'aimerais pouvoir évoquer longuement ces quatre années passées dans le bassin houiller lorrain, dire quelque chose de cette région germanophone, méconnue, isolée, cruellement traitée par le siècle, à l'identité torturée, à la fois fière et honteuse. Il faudrait trouver les mots pour parler de la mine, des générations successives d'immigrés venus de tous les horizons et *devenus* mineurs lorrains. Je peux, vingt-cinq ans après, en parler des heures durant et retrouver intacte la même émotion. Rien pourtant ne préparait le méditerranéen que je suis à vivre cette terre qui se livre si peu, si mal, si lentement. Il est difficile de rendre compte de tous les apprentissages qui marquent pour moi cette période. J'en retiendrai trois. L'univers de la mine d'abord. La seconde guerre mondiale est déjà loin et le mineur a cessé d'être la figure héroïque du redressement national ; il lui reste la souffrance et la peur. La lecture des *Enfants de Sanchez* d'Oscar Lewis me donne l'idée de recueillir les récits de vie d'une espèce rare et fragile, les vieux mineurs. Je ressens aujourd'hui encore comme une faute personnelle, irrémédiable, de ne pas avoir su réaliser ce projet. J'aurais eu l'impression de rendre ainsi un peu de justice à ces hommes, bien peu en regard de ce qu'ils m'ont apporté. La mine étant partout présente, je finis par faire mes premières armes de formateur d'adultes pour le compte de la Houillère (c'est ainsi qu'il faut dire).

Il me faut parler ensuite de la vie dans une zone frontalière. J'ai compris bien des années plus tard, en travaillant sur les stratégies aux frontières des organisations, l'importance de la notion de frontière, comme limite et comme passage, dans ma problématique personnelle. Toutes mes activités sociales se sont développées à la périphérie des institutions et je sens à quel point les analyses théoriques que j'ai pu développer, par exemple en termes de centre et de périphérie, s'enracinent dans cette expérience lorraine (dans ces zones frontières qui arrêtent et mettent en rapport tout à la fois, il en va des connaissances comme des personnes. Ecoutez Bourdieu : "l'histoire de vie est une de ces no-

tions du sens commun qui sont entrées en contrebande dans l'univers savant". Dans la Cité scientifique, moi aussi je suis un contrebandier). Comme pour les histoires de vie, ce sera Gaston Pineau, dans le cadre d'une recherche commune France-Québec menée beaucoup plus tard, qui m'ouvrira à la conceptualisation de ce "déjà-là".

Un troisième aspect de cette époque touche à mon activité professionnelle. En Moselle, l'enseignement professionnel est héritier du système allemand. C'est ainsi que je peux voir de près ce que produit dans sa version française le dual-system germanique que l'on vante tant aujourd'hui et le système des corporations professionnelles qui lui est associé. A la Chambre des Métiers, pour laquelle j'enseigne en "extra" la gestion, mes élèves préparent le "Brevet de Maîtrise" qui les autorisera à recruter des apprentis, main d'oeuvre docile et bon marché. Tout cela finit de me convaincre que la gestion n'est décidemment pas ce qui m'intéresse et j'intensifie ma formation en psychologie sociale. Le courant non directif commence à être connu en France. Je découvre Hameline et sa *Liberté d'apprendre*, Ardoino et ses *Propos actuels sur l'éducation*, Pagès et son premier ouvrage chez Dunod. Je dévore ces auteurs, et Freud, Rogers, Lewin, Moreno, Balint. Je suis des sessions de formation à l'Andsha (voir Jacques Ardoino en action en 1966 : une expérience forte pour le petit prof de province que j'étais). La Houillère m'offre alors l'occasion de passer à la pratique avec une formation de cadres ; c'est ainsi que je fais mes premiers pas de psycho-sociologue.

Au même moment, par des lectures, des conversations, je découvre l'existence d'un homme dont les propos résonnent fort en moi : Bertrand Schwartz. La réforme de l'Ecole des Mines de Nancy, le CUCES, l'INFA, c'est lui. Et il parle de tout cela avec tellement de passion et de clairvoyance ! Je vais y voir de plus près et je suis embauché, en décembre 1967, au Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale de Nancy.

La formation des adultes, en son creuset (1967-73)

Créé en 1954 d'une initiative conjointe du Recteur d'Académie et du Président de la Chambre de Commerce, cet organisme a disparu en 1982 (sous le même sigle perdure le service commun de formation continue des Universités de Nancy I et II). Il s'y est inventé, développé, capitalisé, publié, l'essentiel de ce qui nourrit encore les pratiques et les méthodes de la formation des adultes en France : la promotion supérieure du travail, les actions collectives de formation, l'interven-

tion dans les organisations, les transferts de formation, l'ingénierie éducative, des méthodes pédagogiques adaptées aux adultes (pédagogie par objectifs, enseignement programmé, formations individualisées, applications audio-visuelles...). Couplé au CUCES mais distinct, l'Institut national pour la formation des adultes (INFA), également dirigé par Bertrand Schwartz, a été la seule institution de recherche spécialisée en formation des adultes.

A cette époque, le CUCES permet et exige que l'action soit innovante, que la production s'accompagne de réflexion et que la conceptualisation soit formalisée par des textes. On s'y trouvait nourri non seulement de ses propres expériences mais de toutes celles réalisées autour de soi par chacune des équipes qui travaillaient au plan local, national ou international. A côté de l'apprentissage par l'action, par l'échange intense, par la lecture et l'écriture, on peut parler d'un véritable apprentissage institutionnel à travers ce qu'autorisaient les règles de fonctionnement de l'institution et les messages explicites ou implicites délivrés sur les valeurs et les objectifs de l'organisme. L'extrême diversité des milieux d'intervention, des publics touchés, des objectifs poursuivis, des démarches mises en oeuvre constituaient un stimulant puissant pour échapper à la répétition des schémas de pensée et d'action.

Des lieux d'apprentissage

Pendant cette période, compagnonnage, réflexion collective, lectures sont les ingrédients de ma formation. Deux lieux pour cela : le CUCES et l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique). Les organismes de formation supportent aujourd'hui des contraintes économiques qui rendent difficiles la formation des nouveaux venus, la réflexion et l'innovation internes. A Nancy, ces contraintes étaient alors plus légères. Nous disposions de temps avant et après toute activité pour la préparer et en parler longuement, pour lire et commenter nos lectures. Des collègues expérimentés guidaient nos apprentissages en guidant nos réalisations. Des modèles identificatoires nombreux et valorisants étaient là, à la fois différents et homogènes. (je faisais équipe alors avec Alain Bercovitz, qui m'a initié au métier d'intervenant, et avec Alain Meignant). Sur le même principe d'association du compagnonnage et de la réflexion sur la pratique éclairée par des apports théoriques, je suis à l'A.R.I.P. un cycle de deux années de perfectionnement professionnel de psycho-sociologue. Qu'on se souvienne de l'importance de l'approche psycho-sociologique dans la formation et l'intervention dans les organisations à la fin

des années 60. J'ai pu ainsi travailler avec des personnages qui étaient -une fois encore- à la fois des praticiens et des théoriciens. (J.C. Filloux, E. Enriquez, Max Pagès, A. Levy, J. Dubost, G. Palmade, J.C. Rouchy).

Un lieu de production

Mon activité professionnelle au CUCES se répartissait en trois secteurs : la formation directe, la formation de formateurs, l'intervention dans les organisations. La demande de formation dans le domaine des relations émanait de milieux nombreux et divers : cadres d'entreprises ou de l'administration, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation, formateurs d'adultes, etc... Il s'agissait d'animer des sessions de formation à la conduite de réunions, à l'entretien de face à face, à l'analyse de contenu ou des sessions de dynamique des groupes.

La formation des formateurs se déroulait le plus souvent dans le cadre d'interventions dans les organisations. On nommait ainsi les réponses que nous apportions à des organisations, non pas en termes de contenus et de modalités de formation, mais de dispositifs d'analyse et de prise de décision. Plutôt que de mettre simplement en oeuvre "l'action-réponse" demandée par le client, il s'agissait d'engager un processus d'analyse de ce qui sous-tend la demande au niveau du fonctionnement de l'organisation. Ce schéma est bien sûr sommaire et général. Du fait de l'image "formation des adultes" du CUCES, les demandes s'exprimaient à nous, dans un premier temps, en termes de formation du personnel. On nous demandait une étude de besoins de formation, la conception et la mise en oeuvre d'un système éducatif interne, parfois le traitement de dysfonctionnements divers pour lesquels la formation apparaissait comme un remède possible. Cette présence permanente de la dimension éducative dans la demande, dans la démarche d'intervention et dans les effets recherchés justifie qu'Alain Meignant ait pu parler "d'intervention socio-éducative dans les organisations". (Mouton, 1972).

Il serait long de décrire les chantiers d'intervention menés pendant cette période : études de besoins en formation, mise en place de systèmes éducatifs internes, évaluation d'actions, formation de formateurs, enquêtes, etc... Mes clients sont les Forges de Strasbourg, la Compagnie Générale d'Electricité, les Ciments Lafarge, le Commissariat à l'Énergie Atomique pour lequel je mène à Marcoule deux longues et passionnantes interventions. Une action, hors de ce cadre, accroche ma mémoire. Après mai 1968, Edgard Faure devient ministre de l'Éducation Nationale, B. Schwartz son conseiller. La loi de 1971 sur la formation continue est encore loin mais le Ministère se précoc-

cupe déjà de créer à travers le pays un réseau d'institutions de formation d'adultes. L'entité territoriale choisie est la Région alors que le référendum sur la régionalisation (qui se soldera par un "non" fatal à qui l'on sait) n'a pas encore eu lieu. Je suis chargé, (avec A. Bercovitz) de cette opération dans les Pays de la Loire et la démarche que nous choisissons est celle de l'"intervention sur une région" (mélange de naïveté de psychosociologue soixante-huitard et d'anticipation des démarches actuelles de développement local). Un organisme, baptisé Association Universitaire d'Éducation et de Formation des Adultes, doit surgir du consensus des "forces vives" du territoire. Je démarche tout ce qui, sur cinq départements, constitue ces forces vives, en ratisant large. La phase de travail en commun dérange et passionne tout le monde mais le projet échoue néanmoins avec un consensus sur ... la nécessité de ne rien faire dans le contexte politique pré-référendaire et surtout de ne pas remettre en cause les clivages qui organisent si efficacement la vie sociale locale. J'ai beaucoup appris. Au passage j'ai fait la connaissance de Michel Bernard, correspondant local du projet, qui ignorait encore qu'il deviendrait un jour professeur de Sciences de l'éducation. Je pars alors me consoler de cet échec au Québec d'où je reviens enthousiasmé. C'est la "révolution tranquille", l'époque des grands projets éducatifs ; je retournerai dans ce pays une bonne douzaine de fois au cours de années suivantes.

Au printemps de 1972, je reçois une lettre de Max Pagès avec qui j'avais travaillé quelques années auparavant. Devenu professeur de psychologie sociale à Dauphine, il me demande pour le compte du Président de l'Université si je suis intéressé par la création d'un secteur universitaire de formation des adultes. Un nouvel épisode commence pour moi, là encore lié à un développement nouveau de la formation des adultes en France.

Le temps de l'institutionnalisation

Dans la logique de la Loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, les années 70 vont être celles de la création d'institutions multiples. Institutions de production de formation, de gestion des fonds, de négociation, de coordination, etc... Le système public d'enseignement s'engage à son tour comme offreur, l'enseignement secondaire d'abord, puis le supérieur. Les données du problème sont simples au départ : le Ministère alloue à l'Université une dotation initiale pour créer une structure qui doit rapidement auto-financer ses activités en produisant des services et en les commercialisant sur le

"marché" concurrentiel de la formation continue. Rien n'existe, tout est à créer, sans modèle et sans intérêt excessif de la part des enseignants. Le vide est fascinant. Dans cette entreprise, mes intérêts personnels sont multiples. Sur un plan intellectuel ils se ramènent à une double interrogation : vais-je être capable d'utiliser dans une pratique instituante réelle les connaissances que j'ai accumulées dans le domaine de la sociologie des organisations et en particulier de l'analyse stratégique, de l'analyse institutionnelle, de la pédagogie, etc... ? ; dans quelles conditions vais-je passer de la position de celui qui sait et qui conseille à la position de celui qui fait, "en vrai" ? Sur le plan tactique, l'indifférence universitaire constitue à la fois un obstacle à lever et une commodité d'action. Stratégiquement, les difficultés pratiques qui m'accaparent comme acteur sont autant de questions théoriques qui m'intéressent comme chercheur. La première est de définir, pour la structure qui doit produire la formation continue, la position institutionnelle qui lui permette tout à la fois d'entendre les demandes venues de l'environnement, de mobiliser en réponse les ressources universitaires internes et d'agir sur elles pour les rendre capables de travailler avec d'autres publics que les étudiants, sur des objectifs autres que la préparation des diplômes, dans des rapports de pouvoir différents de ceux de la situation scolaire. La seconde question qu'il me faut traiter est celle de la cohérence entre mon projet pédagogique d'une part (le pronom possessif renvoie à l'absence de projet de l'institution) et l'organisation des moyens de production et les règles institutionnelles d'autre part. Comme formateur de formateurs, comme conseil auprès d'organisations diverses, c'est un point sur lequel j'ai toujours beaucoup insisté. La troisième question qui me préoccupe alors précède et contient en fait toutes les autres : quelle est la spécificité d'une institution universitaire de formation d'adultes ? Progressivement les choix deviennent clairs. Tout d'abord, ne pas chercher à produire un grand volume de sessions de formation ; non seulement les limites matérielles et humaines de l'institution freineraient rapidement les ambitions mais de toutes les façons l'effort quantitatif resterait dérisoire. La spécificité universitaire me semble plutôt devoir se définir autour d'un tryptique cher à B. Schwartz et reliant indissolublement formation directe, formation de formateurs et recherche. Chaque terme de l'action s'appuie alors sur les deux autres pour y trouver sa ressource et sa justification. A partir d'une production de formation directe significative par son volume et sa diversité, l'apport universitaire se développe "au second degré", à travers la formation de formateurs, l'ingénierie éducative ou la recherche-action. Dans cette perspective, la réponse éducative n'est pas immédiate, sous la forme

de diffusion de contenus, mais passe par une phase d'étude préalable menée conjointement avec le partenaire demandeur. Prenons quelques exemples. Des cadres infirmiers souhaitent créer un dispositif de formation à la gestion hospitalière. Le contenu est effectivement enseigné par l'Université et la tentation est grande de répondre par des stages. Notre réponse a été de mener une étude des déterminants de la demande, des besoins, des conditions de diffusion des connaissances dans le milieu. C'est alors seulement que des programmes longs ont été construits, selon une programmation par objectifs, qu'une institution a été fondée (l'Institut d'Enseignement Supérieur de Cadres Hospitaliers) et implantée au sein même de l'Assistance Publique, sous contrôle universitaire ; un diplôme enfin a été créé, en l'occurrence une Maîtrise spécialisée. Second exemple : en 1972, la Commission Centrale des Marchés de l'Etat souhaite que les acheteurs publics puissent bénéficier d'une formation spécialisée. Là encore, la réponse immédiate aurait consisté à organiser des formations à partir d'un programme pluri-disciplinaire mosaïque. Nous avons considéré qu'avant de construire des programmes de formation il convenait de définir la nature du savoir réellement mobilisé par les praticiens acheteurs. A cette époque, l'achat public est encore à l'état de pratique non formalisée, de gestuelle professionnelle qu'il faut aider à mettre en mots (discours de la pratique), puis sur lesquels un méta-discours doit être tenu pour tenter d'élaborer une théorie de la pratique. Le dispositif complexe mis en place pour produire ce savoir puis pour assurer sa diffusion dans un réseau national ne peut être décrit dans les limites de ce texte. Dernier exemple : un pays maghrébin puis un pays d'Afrique noire nous demandent d'assurer la naturalisation du corps enseignant de deux institutions éducatives. Notre démarche a été de former des nationaux au plus près des besoins du développement de ces pays et d'éviter un exode des cerveaux. C'est ainsi que dans un des pays nous avons suscité la création d'une filière universitaire locale de troisième cycle et que pour l'autre nous avons créé, à Paris, un DESS de "gestion et économie du développement", centré sur les problèmes spécifiques que les futurs enseignants auraient à traiter.

En dix années bien remplies les opérations menées ont été nombreuses. Il ne saurait être question de les évoquer toutes. Deux encore méritent sans doute une mention. La création d'un Centre Universitaire Régional d'Etudes Municipales succédant à l'Ecole Nationale d'Administration Municipale (créée après la première guerre mondiale), dont j'ai été le dernier directeur. Les CUREM ont permis à des agents communaux de venir, souvent pour la première fois, étudier à

l'Université. L'autre action qui me tient à cœur est la création d'un DUFA (Diplôme universitaire de formateur d'adultes), selon un modèle pédagogique peu universitaire (voire anti-universitaire). Les stagiaires, rémunérés par l'Etat, étaient avec nous en formation pendant deux années à temps plein. Ils apprennaient leur métier en l'exerçant en grandeur réelle, avec de vrais clients, en facturant les services rendus. Outre le tutorat sur les terrains, la formation consistait en réflexion collective sur les pratiques de production, en apports théoriques et méthodologiques, en productions personnelles écrites. (Cette formation a été conçue avec Daniel Hameline, aujourd'hui professeur à Genève, collègue, maître à penser, ami envers qui j'ai une dette de reconnaissance à chaque rencontre renouvelée).

J'ai appelé cette période le "temps des institutions" parce que qu'il en a été ainsi pour moi mais aussi pour souligner, une fois de plus, que mon histoire singulière est aussi celle d'un milieu professionnel. Les années 70, la chose se vérifie aisément, sont celles de la mise en place, dans tous les milieux, des institutions que nous connaissons aujourd'hui. En ce qui me concerne, cette période s'arrête fin 1981 avec ma démission de la direction du Département d'Education Permanente. Un regard en arrière me rassure : il n'est pas une seule institution créée pendant cette période, celle que j'ai mentionnée et d'autres, qui ne m'ait survécu et qui ne continue à vivre.

Le savoir et la pratique (1981- 1988)

Dans un texte récent, Pierre Bourdieu critique ce qu'il appelle "l'illusion biographique", "cette inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence". C'est pourtant ce que je tenterai de faire pour donner sens au récit de cette dernière séquence. Et s'il est vrai comme le dit notre auteur que "le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans contenu, selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert", mon récit prenant place dans une rubrique "d'itinéraires de recherche" et s'adressant à des chercheurs, il se mettra au service de ce que l'ensemble de mon récit prétend signifier : la présence constante d'une pratique réflexive au cœur même des pratiques productives, l'association indissoluble du théorétique et du praxéologique, ce dernier terrain fut-il, à certains moments, des plus "cuisinier".

Bourdieu dit encore : "les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social,

dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré". Quelle est ma "position" actuelle ? Elle se répartit sur quatre espaces distincts dont je voudrais montrer qu'ils sont complémentaires et que leur complémentarité apprend, me semble-t-il quelque chose, sur une façon d'agir aujourd'hui avec son appartenance aux Sciences de l'Education.

Première position, premier métier (j'aime le mot métier et ce qu'il dit du monde du travail) : je suis enseignant à l'Université de Paris-Dauphine et à l'Institut d'Etudes Politiques. Mon service se répartit entre trois D.E.S.S. et une Maîtrise. L'essentiel de ma contribution concerne la théorie et la pratique des démarches nouvelles de formation des adultes dans les organisations : la consultation, le conseil, l'audit. Il s'agit clairement de donner aux étudiants une compétence recherchée sur le marché du travail. Cela n'implique, en aucune façon, une quelconque concession sur le plan de la rigueur et de l'exigence universitaires, notions par ailleurs difficiles à définir. Je serais tenté de dire au contraire que la régulation externe introduite par le souci du terrain professionnel accroît l'exigence de qualité, si l'on prend soin de bien choisir ses références. Dans cette activité, les difficultés que je rencontre sont épistémologiques (la constitution du savoir) et pédagogiques (sa transmission), les deux plans étant tout à fait liés. Sur le premier plan, il s'agit de définir la nature des savoirs et des savoir-faire directement ou indirectement liés aux métiers préparés. Le second plan consiste à clarifier le cheminement de l'apprentissage. Mon option est claire : les situations d'apprentissage que je crée reproduisent celles qui m'ont permis à moi-même d'apprendre.

Mon second métier, statutairement lié au premier est celui de chercheur. J'appartiens à un Laboratoire propre du C.N.R.S., le Laboratoire de Sociologie du Changement des Institutions que dirige Renaud Sainsaulieu. Mon intérêt principal touche aux processus de constitution des professions nouvelles ; mon intérêt secondaire va à une théorisation des pratiques d'intervention sociologique dans les organisations. Ce dernier thème est à l'évidence en rapport avec la pratique d'enseignant dont je viens de parler et celle de consultant dont je parlerai plus loin. Le premier thème se situe au coeur de cette pratique, dans la mesure où la population à laquelle je m'intéresse plus particulièrement est celle des formateurs d'adultes. Mon approche emprunte ses concepts à la sociologie des professions et étudie le processus par lequel un groupe de praticiens cherche à acquérir les attributs qui lui procureront plus d'autonomie professionnelle et les avantages moraux et économiques qui lui sont liés. J'isole la constitution d'un savoir

spécifique comme passage obligé de tout processus de professionnalisation pour conclure que l'approche sociologique d'une semi-profession passe par la connaissance de ses connaissances. Me voici ainsi, comme chercheur en sociologie, attaché à un objet dans lequel je suis impliqué à de multiples niveaux, comme formateur d'adultes, comme enseignant en formation des adultes et comme chercheur en pédagogie des adultes. Plus "grave" encore. La démarche que j'utilise pour faire produire ce savoir praticien est celle des récits de vie, comme récits de pratiques sociales. Me voilà revenu aux interrogations du début de ce texte. Le défi épistémique que nous lance l'utilisation de l'approche biographique dans la recherche en sciences sociales me stimule d'autant plus qu'elle est en même temps un mode d'accès privilégié au processus d'auto-formation des individus. (Pineau)

Troisième métier : directeur d'une revue spécialisée en formation des adultes, *Education Permanente*. Encore la formation des adultes, encore Nancy et B. Schwartz (il y a créé la revue en 1969), encore la constitution et la diffusion des savoirs propres d'un groupe professionnel, encore la présence des pratiques au fondement d'une réflexion théorique. J'ajouterai : encore de la gestion et de l'organisation. Cette publication m'apporte beaucoup en ce qu'elle m'oblige à explorer sans cesse de nouveaux thèmes ; elle me prend beaucoup aussi, pour les mêmes raisons et pour d'autres encore : l'apprentissage d'une temporalité de l'action très particulière, des relations souvent enrichissantes mais parfois délicates avec les auteurs, la gestion d'une entreprise qui doit s'auto-financer.

J'ai annoncé quatre métiers. Le dernier est celui de consultant et de formateur. Comment former des consultants sans l'être soi-même ? Comment produire des connaissances sur un milieu sans l'approcher au plus près, (il est vrai que c'est là une option que l'on peut discuter) ? Comment publier sur les thèmes qui préoccupent les professionnels sans être soi-même un praticien ?

Pour relier ma pratique de consultant à celle de chercheur en Sciences de l'Éducation, je voudrais rapprocher ici deux constats. D'un côté, les Sciences de l'Éducation sont à la recherche de leur identité, certes parce qu'elles sont éclatées entre des appartenances disciplinaires multiples, tournées vers un objet lui-même polymorphe, mais aussi parce que leur utilité sociale est incertaine, parce qu'elles ne donnent accès à aucun métier, n'apportent à aucune catégorie professionnelle une compétence estimée indispensable. Simultanément, des milieux professionnels de plus en plus nombreux, qu'il s'agisse d'entreprises, d'associations, d'organismes publics ou para-publics sont confrontés, pour survivre, à la résolution de problèmes inédits et com-

plexes. Leur traitement suppose, le plus souvent, un détour par une étude, une recherche-action ou pour le moins la mise en oeuvre d'une posture de recherche. Je vois arriver à moi des demandes d'études, d'audit, de conseil non seulement parce que je suis un spécialiste de ces questions mais aussi parce que je suis universitaire et chercheur. Ce qui est demandé, c'est une capacité de recherche, c'est aussi -la chose est nouvelle- des apports de connaissances théoriques et c'est enfin l'indépendance économique et intellectuelle supposée être celle d'un universitaire. L'offre est plus rare que la demande et il y a là une opportunité pour des enseignants et/ou chercheurs en Sciences de l'Éducation de répondre à une demande sociale sous-tendue par des enjeux sociétaux non négligeables. Cela suppose notamment d'accepter une sorte de renversement du rapport au savoir, parfois difficile à accepter pour des enseignants. Les personnes qui s'adressent à nous demandent que nous les aidions à produire leur propre savoir, celui que leurs pratiques professionnelles ou sociales a accumulé sans l'objectiver. L'adaptation, le changement, l'invention sont pour eux, comme pour nous, à ce prix. Répondre à ce type de demande n'entraîne pas, au contraire, que l'on renonce à son identité de chercheur mais que l'on accepte de reconnaître qu'à côté d'une recherche destinée à produire un savoir universel, il puisse exister légitimement une recherche produisant des savoirs locaux, des savoirs partiels liés à des préoccupations de décision et d'action. Là encore, je prendrai un exemple parmi les actions que j'ai menées récemment.

Une grande entreprise a mis en place un système d'enseignement assisté par ordinateur pour assurer le maintien des connaissances des agents de conduite d'installations automatisées très complexes. Les enjeux économiques et les risques pour l'environnement sont considérables. L'idée initiale de recourir à l'EAO apparaît excellente ; les machines et les didacticiels "maison" ne sont pas plus mauvais que ceux du marché. Après quelques années il apparaît que le niveau d'utilisation des terminaux est très inférieur à ce qu'il devrait être. La question posée alors au chercheur par l'entreprise est la suivante : pourquoi, contre toute logique, en est-il ainsi, que faire pour améliorer la situation ? Tous les ingrédients que je viens d'évoquer sont ici rassemblés. Nous avons affaire au départ à une question de *formation* ; il s'agit bien de *comprendre* en vue de *prendre des décisions* et pour *comprendre* il faut en passer par une phase *d'étude* ; la demande est adressée en toute connaissance de cause à un *enseignant-chercheur* en éducation. Face à la question qui lui est posée (dont on voit bien qu'elle répond à une utilité sociale), je ne vois pas ce qui peut empêcher le chercheur de faire son métier de chercheur. Tout va dépendre, bien sûr, de la façon dont

il exerce ce métier et de sa volonté de produire des savoirs (locaux) *sur* l'objet qui lui est proposé et au delà, des savoirs (généraux) *à partir* de cet objet. Dans le cas d'espèce, nous avons pu mettre en évidence que les raisons pour lesquelles les agents de conduite n'utilisaient pas le dispositif mis à leur disposition ne devaient pas être recherchées du côté de l'instrument lui-même mais dans le *sens* qu'ils lui attribuaient par rapport aux situations de travail, à la nature et au mode de constitution de leur compétence, au statut du savoir dans l'entreprise, etc... Sur le plan méthodologique, ma tendance est de plus en plus de renoncer à l'enquête traditionnelle au profit d'une approche de type ethnologique (qu'on pourrait qualifier de socio-anthropologique) qui conduit à vivre les situations de travail avec les acteurs concernés (ici à prendre plusieurs quarts successifs avec des équipes de jour et de nuit). Par l'observation participante, par le questionnement, par l'interaction permanente avec les personnes et les groupes se constitue progressivement au sein de l'équipe de recherche une "forme" interprétative dont les éléments sont sans cesse livrés aux personnes rencontrées. A partir du traitement d'un cas particulier, et au delà de lui, la recherche a produit des savoirs sur les conditions sociologiques d'implantation de l'enseignement assisté par ordinateur dans les milieux de travail, savoirs transférables à d'autres situations. Il s'agit bien entendu de savoirs pratiques, comme le sont d'une manière générale les savoirs pédagogiques.

Comme discipline, les Sciences de l'Éducation auraient intérêt, (cette formulation n'a de sens que si l'on n'oublie pas qu'à côté des savoirs considérés d'un point de vue épistémologique il existe un usage social de la connaissance qui s'inscrit dans des luttes sociales) à renoncer au modèle exclusif de "l'étude isolée" (single study). Entendons par là les "recherches qui, conçues comme autonomes et indépendantes, fournissent tous les éléments de preuve nécessaires pour accepter ou rejeter les conclusions avancées et dont les résultats doivent être vus comme une nouvelle brique qui s'ajoute au mur de la science en construction" (Howard S. Becker). Un autre modèle possible trouve son expression métaphorique dans la mosaïque : "chaque pièce ajoutée à la mosaïque enrichit un peu plus notre compréhension de l'ensemble du tableau. Quand beaucoup de morceaux ont été placés, nous pouvons voir, plus ou moins clairement, les objets et les individus dans le tableau ainsi que leurs relations réciproques. Des morceaux différents enrichissent diversement notre compréhension : certains sont utiles pour leur couleur, d'autres parce qu'ils permettent de discerner le contour d'un motif. Aucun morceau n'a un grand rôle et, si nous n'a-

vons pas sa contribution, il y a d'autres moyens de parvenir à la compréhension de l'ensemble".

Voilà qui me convient pour conclure : je suis un mosaïste. Je ne souhaite pas apporter ma pierre à la construction d'un mur de la Connaissance. Je préfère penser qu'il n'y a pas de mur mais une fresque en devenir, perpétuellement recomposée, colorée, faite de vie, pour servir à la vie des gens, du "vrai monde" comme disent les québécois. Je regarde mes quatre petites pierres, l'enseignement, la recherche, l'édition, la consultation. Elles s'ajustent les unes aux autres. Il a fallu longtemps pour leur donner forme et couleur, beaucoup de peine et beaucoup de travail aussi. C'est l'endroit où, jour après jour, je décide de les poser qui leur donne leur sens.

Guy Jobert

*Maître de Conférence à l'Université de Paris-Dauphine
et à l'Institut d'Etudes Politiques*

Chercheur au Laboratoire de Sociologie de la Création des Institutions (C.N.R.S.)

Directeur de la revue ÉDUCATION PERMANENTE.

Bibliographie

- Jobert, G., *Les formateurs d'adultes, Matérix pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*, Paris, D.F.P., 1987, 313 p., ronéo.
- Jobert, G., *Production de la compétence et technologies nouvelles de formation. Le cas de l'E.A.O. dans les centrales nucléaires*, Université de Paris-Dauphine, 1986, 71 p., ronéo.
- Jobert, G., (avec G. Pineau), *Les histoires de vie en formation*, Paris, L'Harmattan, à paraître, décembre 1988.
- Jobert, G., Politique et stratégie d'implantation de la formation continue en milieu universitaire, *Connexions*, n° 16, 1975.
- Jobert, G., Processus de professionnalisation et production du savoir, *Éducation Permanente*, n° 80, sept. 1985.
- Jobert, G., Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes, *Éducation Permanente*, n° 87, mars 1987.
- Jobert, G., Pour une approche sociologique de l'E.A.O. en formation professionnelle, *Actualité de la formation permanente*, sept. 1987.
- Jobert, G., Automatisation et formation, rupture technologique et rupture dans les savoirs, *Formation et Gestion*, déc. 1986.
- Jobert, G., L'audit de la formation entre le contrôle et la recherche du sens, *Éducation Permanente*, n° 91, déc. 1987.
- Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1965.
- Bourdieu, P., L'illusion biographique, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, juin 1986.
- Ferrarotti, F., Sur l'autonomie de la méthode biographique in Duvignaud, J., *Sociologie de la connaissance*, Paris, Payot, 1979.

- Hameline, D. et Dardelin, M.J., *La liberté d'apprendre*, Paris, Editions Ouvrières, 1967.
- Maffesoli, M., *La connaissance ordinaire, Précis de sociologie compréhensive*, Paris, Librairie des Méridiens, 1985.
- Meignant, *L'intervention socio-éducative dans les organisations*, Mouton, 1972.
- Morin, E., *La Méthode, La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986.
- Pages, M., *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1965.
- Pineau, G., *Les combats aux frontières des organisations*, Montréal, 1984.
- Pineau, G., *Produire sa vie*, Paris, Edilig, 1986.

- **GAMO-KUBA (Marie-Odile).** - 20 années de points de vue, de repères et de débats à travers une tentative de présentation exhaustive de sommaires de revues. reflet de l'univers de *La Formation des Adultes, L'Education Permanente, La Formation Continue.* - Nancy : CUCES- Universités, 1988. - 144 p.

Pour qui s'est essayé à rechercher ce qui a pu s'écrire dans un numéro de revue déjà ancien, sur un thème lui tenant à coeur ou en relation avec un champ de pratiques et d'expériences spécifiques,

ne pas pouvoir disposer d'un instrument qui sauvegarde cette mémoire minimum a de quoi surprendre, déconcerter, une MEMOIRE des positions, réflexions, débats portés -au cours de ces vingt dernières années- par des revues propres à l'univers de


**La Formation des Adultes
L'Education Permanente
La Formation Continue ...**

Il paraissait donc opportun de réaliser un document bibliographique proposant :

- ▷ *d'une part, la présentation de revues consacrées à la Formation à travers :*
 - *une fiche d'identité de chaque revue ;*
 - *les sommaires détaillés ;*
 - *les lieux où il est possible d'accéder à ces revues ;*
- ▷ *d'autre part, une tentative d'ouverture sur d'autres revues qui n'abordent que ponctuellement ou de façon plus implicite les questions posées par l'évolution des problèmes de formation.*

Ce document tente donc de sauvegarder La Mémoire des 20 dernières années, apportant de ce fait une aide à la caractérisation de l'évolution de l'Education Permanente et de la Formation Continue ...

Il a été élaboré au cours de la première étape d'une investigation sur les processus de professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle continue dans le cadre d'une recherche qui associe le département des Sciences de l'Education de Nancy II et le CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale), service de Formation Continue des Universités de Nancy I et Nancy II.

*Prix de l'exemplaire : 80 Frs, payable par chèque bancaire ou postal à l'ordre de : Agent Comptable de l'Université de Nancy I
CUCES-UNIVERSITES, B.P. 3098 - 54013 NANCY CEDEX*