

PARCOURS BIOGRAPHIQUE D'UN FORMATEUR

Hugues Lenoir

"Se former est un rapport du Je au discours : le signe ou le témoignage en sont des questions, questions de rigueur et rigueur des questions." J. Beillerot (1)

L'apprentissage

Passer du champ littéraire au champ éducatif

Avant de décrire et d'analyser mon parcours professionnel, entamé en 1974, il convient d'expliquer ce qui pourrait apparaître comme une rupture dans mon itinéraire individuel et intellectuel : mon passage de la littérature au champ du social et de l'éducatif. De mon cursus universitaire initial en Lettres modernes, il me reste un goût et un plaisir de l'écriture et de la langue, du texte et de la forme. Mais, au-delà ou à côté de la forme, tout texte est porteur d'idées qui de texte en texte et d'auteur en auteur me firent quitter la forme pour le fond.

Cette rencontre avec les idées et les phénomènes sociaux (système affinitaire et dynamique des passions) fut largement le résultat du travail que j'avais engagé sur l'œuvre de Charles Fourier. Cette œuvre poétique et sociale fut l'un des catalyseurs de mon évolution (*Contribution à l'étude de l'œuvre de Charles Fourier*, 1982) même si,

Chemin de praticien

Perspectives documentaires en éducation, n° 39, 1996

aujourd'hui encore, je demeure sensible à la forme poétique de son écriture et aux capacités imageantes qu'elle contient et si je suis encore séduit par la qualité de ses métaphores. Mutation personnelle, sans doute déjà engagée en maîtrise avec un travail, sur le roman initiatique de l'illuministe Louis-Claude de Saint-Martin intitulé *Le Crocodile* (1976).

Choisir la formation des adultes

Une rencontre fortuite mais pourtant décisive avec la formation des adultes étrangers allait confirmer ce passage de la littérature et de l'histoire des idées au champ du social et de l'éducatif. Ceci en dépit du fait que l'activité, d'enseignant en français langue étrangère, formateur en "Fle" comme cela se dit à présent, s'apparentait au futur métier d'enseignant de langue et littérature françaises que je n'exercerai jamais. Activité que je conserverai jusqu'à la fin de mes études et que j'ai d'abord menée à l'Association pour l'enseignement aux étrangers (AEE), puis à l'Institut de formation des adultes (IFA) où j'ai rencontré les premiers adultes français illettrés. Ce glissement fut facilité, sans doute, dans le même temps par ma participation à une unité de valeur de psychopédagogie où j'eus l'occasion de mettre en rapport ma pratique de formateur en français langue étrangère avec non seulement des éléments théoriques, en particulier le petit ouvrage d'Antoine Léon, *Psychopédagogie des adultes* (2), mais aussi un discours critique et une mise à distance dans le cadre de ce travail universitaire. C'est à cette occasion que j'ai rédigé mon premier texte à contenu pédagogique, *Audiovisuel et alphabétisation* (1976) qui visait à analyser les méthodes audiovisuelles d'apprentissage du français langue étrangère en vogue dans ces années-là.

Ainsi, je peux penser que, de cette période, datent mon intérêt et ma "conversion" d'un paradigme à un autre, de la littérature française à la formation des adultes et que commence mon interrogation permanente sur la transmission et la production de savoir. Hypothèse réaliste que je pose sans être totalement dupe d'une explication trop évidemment rationnelle quant aux causes d'une telle évolution. Mais il s'agit ici d'un autre champ d'investigation, celui de l'auto-analyse, et d'un autre parcours bibliographique plus intime, encore plus difficile à repérer, à construire et à comprendre.

Comprendre l'acte éducatif

De ce temps-là, remontent cette tentative et cette volonté, quelque peu prométhéennes, d'essayer de comprendre et de maîtriser l'ensemble des processus mis en œuvre dans l'acte éducatif, tant du point de vue du contexte social et économique, que méthodologique, relationnel et pédagogique. Ensemble de préoccupations et sujets d'études que reflètent, pour une part, mes écrits. Ces textes abordent, en effet, de nombreux sujets, des plus généralistes aux plus spécifiques comme en témoignent par exemple des textes comme *Contre le pessimisme, se situer dans la crise* (1984) ou *La reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur* (1993). Tentative démesurée, prétentieuse et irréaliste ou pari audacieux de couvrir un champ intellectuel aussi vaste, à l'intersection de disciplines multiples et riches, mais qui révèle, néanmoins, je l'espère, une vraie curiosité intellectuelle et une appétence forte de compréhension et de savoirs nouveaux.

Mais à bien y regarder, pour peu que ma place d'acteur me le permette, on connaît la difficulté et les égarements du travail bibliographique (mais ici encore, la littérature à laquelle je n'ai jamais totalement renoncé resurgit à l'improviste et en particulier un très beau texte de Jean Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle* (3) où est évoqué le travail autobiographique de Rousseau dans *Les Confessions*), une ligne de force et un thème récurrent se dégagent. En effet, au-delà de mon intérêt pour la formation des adultes, apparaît le souci constant de la formation et de l'accès au savoir de groupes sociaux constituant un public par bien des aspects cohérent, qu'il s'agisse d'adultes étrangers, quelquefois analphabètes, de jeunes en difficulté d'insertion, de publics dits "bas niveaux de qualification", d'adultes illettrés.

Activité professionnelle constante et intérêt permanent depuis plus de vingt ans, de mes premiers enseignements du français dans des foyers de travailleurs immigrés jusqu'à la mission d'animation du groupe "premier niveau de qualification" que m'a confié la délégation Provence Alpes-Côte d'Azur du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) ou encore ma fonction de responsable du département "bas niveaux de qualification" à l'INFREP (Institut National de Formation et de Recherche sur l'Éducation Permanente). Problématique centrale d'un certain nombre d'articles, de *S'insérer en*

Picardie (1982) où sont évoquées les difficultés rencontrées par les jeunes relevant des "programmes de formation 16-18 ans" d'alors, en passant par *Une expérience d'ingénierie pédagogique* (1988) où j'évoque un dispositif national de formation en direction des CLD (Chômeurs de longue durée), jusqu'à *Discours sur l'illettrisme et illettrisme en entreprise* (1995), rédigé pour le Ministère du travail et le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) ou encore le texte réalisé pour la troisième Biennale de l'Éducation et de la Formation (avril 1996) décrivant un dispositif de formation innovant mis en place par la Communauté urbaine de Strasbourg pour des agents de la catégorie C.

Le métier de formateur, plus enraciné dans l'environnement socio-économique que celui d'enseignant, m'est apparu alors plus en rapport avec mes préoccupations. Il ne s'agissait pas seulement de transmettre des connaissances littéraires et académiques, mais des savoirs fondamentaux essentiels à l'épanouissement et à l'autonomie des individus. Il me permettait d'agir dans un espace professionnel plus ouvert, à l'intersection du champ social et du champ éducatif. Problématique dans laquelle s'inscrivent aujourd'hui encore mes recherches.

Rencontres et professionnalisation

Former les formateurs

Si, je n'ai jamais enseigné la littérature française, ma formation première à l'Université, après une formation continue de formateur à Paris VIII (1981), me permit de m'insérer dans l'équipe du dispositif "Expression-communication" de la Chaire de formation des adultes et du C2F (Centre de Formation de Formateurs) du CNAM. C'est dans ce même lieu, prestigieux aux yeux de plus d'un jeune formateur que, quelques mois plus tard durant l'année 1982, me fut donnée l'occasion de vivre ma première expérience de formateur de formateurs en participant à l'animation de la deuxième séquence du cycle FFPS (Formation de Formateur par Séquences) consacrée à la construction d'un dispositif de formation, aujourd'hui appelé ingénierie de formation et à laquelle je forme, depuis quelques années déjà, des étudiants en Sciences de l'éducation à Lyon II et à Paris X.

Équipes du Conservatoire National des Arts et Métiers dans lesquelles j'eus la chance de rencontrer quelques "grands anciens" dont l'influence sur mon parcours ultérieur fut déterminante : Marcel Lesne, Hélène Cuénat, Gérard Malglaive, Yvon Minvielle et plus tard Jean-Marie Barbier, parmi tant d'autres, dont certains avec qui j'entretiens encore de constantes relations professionnelles comme Rozenn Guibert et Elisabeth Dugué par exemple .

Le CNAM et ces univers très particuliers, la Chaire et le C2F, dédiés à la formation des adultes furent pour moi l'occasion d'une rencontre, celle d'un autre public adulte engagé dans des parcours d'apprentissage souvent longs et difficiles : le public de la promotion sociale supérieure du travail. Ce public d'adultes, majoritairement français et francophone, alphabétisé, en quête de savoirs, de qualification, de certification et de reconnaissance sociale, aux besoins et aux attentes multiples, m'incita, m'obligea, à réinterroger et à repenser ma pratique et certaines de mes conceptions en matière d'apprentissage, de relations pédagogiques...et à m'intéresser au couple savoir/pouvoir. Public que j'ai dans une certaine mesure retrouvé lors de mon embauche au Centre d'Éducation Permanente (CEP) de l'Université de Nanterre et dans les enseignements qui me furent proposés au Département des Sciences de l'Éducation.

Dans mon itinéraire intellectuel, le Centre de Formation de Formateurs du CNAM apparaît encore comme une étape essentielle pour, au moins encore, deux raisons. La première, c'est qu'il me permit de me rendre compte de l'importance de l'information dans le métier où je m'étais engagé depuis quelques années. Son centre documentaire, animé alors par Yvonne Capus, était à la fois un lieu permanent et ouvert de discussions, d'échanges et d'analyses sur le métier (aussi sur le monde, il faut en convenir) et un lieu où un fonds documentaire, déjà riche à l'époque, permettait, grâce à la grande compétence de la documentaliste, de se construire une première connaissance et de se constituer une bibliographie sur les savoirs ou les pratiques de la "profession" en fonction des préoccupations de chacun. La seconde, elle me permit de découvrir une abondante littérature professionnelle, y compris la "grise" dont j'ignorais, si ce n'est l'existence, du moins l'intérêt et qui, depuis lors, est pour moi une nourriture de tous les instants.

Étudier et analyser le terrain

Cette période (1981-1982), brève en temps, mais intense sur le plan des apprentissages et des expériences, fut encore pour moi l'occasion de participer - *Représentations que la hiérarchie de la direction des travaux neufs de la RATP se fait de la formation (1982)** - et de conduire - *Approche de la planification en formation initiale et en formation d'adultes (1984)* mes premières études sur le terrain professionnel qui, au-delà d'une connaissance approfondie d'une partie de mon secteur d'activité, m'aident à acquérir une meilleure maîtrise des méthodologies d'enquête (questionnaire, entretien, analyse de contenu...) mais aussi, peut-être, de me forger un style d'écriture plus "professionnel", moins littéraire, plus mature. Travail d'étude dans lequel, je suis, depuis lors régulièrement engagé dans de multiples domaines, comme ceux de l'évaluation (CNAVTS, 1987), de la mesure d'effets (CNFPT, 1989) ou de la qualité en formation (CEP - Paris X, 1995).

Ce passage au CNAM fut pour moi déterminant, car si le travail sur Charles Fourier me donna le goût de la recherche en bibliothèque, à partir de textes, mon activité en ce lieu me fit découvrir différentes facettes de l'activité relevant du champ de la formation des adultes et suscita, chez moi, un goût pour la transmission des savoirs et des méthodologies à des pairs, les formateurs, et un intérêt marqué pour le travail d'étude conduit sur le terrain, au cœur d'une "matière plus vivante" et quelquefois extrêmement difficile à saisir même avec de grandes précautions méthodologiques.

Concevoir et conduire des dispositifs de formation

La création de l'INFREP par la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (LFEPP) dont la direction fut confiée à Yvon Minvielle fut pour moi l'occasion de nouveaux apprentissages. Autant, avec le recul, le temps du CNAM peut apparaître comme un moment fort de mon mûrissement intellectuel, autant le temps de l'INFREP (1983-1988), même si mon activité intellectuelle y fut également intense et continue, semble être davantage celui de la maîtrise de l'action, de l'accès à une plus grande professionnalité voire, dans certains domaines, à un début d'expertise. Cette expérience de cinq ans me permit, tout d'abord, d'affirmer mon goût pour le travail pédagogique et d'améliorer ma pratique en matière d'animation de groupe et

de transmission de savoirs théoriques et/ou méthodologiques. Activité de face à face pédagogique conduite, cette fois auprès d'un public d'entreprise et ne relevant pas de la catégorie "BNQ" (Bas Niveaux de Qualification) puisqu'il s'agissait d'agents de maîtrise et cadres de la RATP pour ne citer que cet exemple. L'INFREP fut l'institution dans laquelle je pus confirmer mon intérêt pour la formation des formateurs et la professionnalisation du secteur en enseignant, d'une part, dans le cadre d'un diplôme des Hautes Études en Pratiques Sociales (DHEPS), auquel l'Institut était associé, et d'autre part, en conduisant les négociations, comme représentant de la CFDT, de la future convention collective couvrant les organismes de formation du secteur privé qui vit le jour en 1988.

C'est dans cet organisme de formation, encore, que j'eus la possibilité, en qualité de chef de projet puis de responsable de département, de concevoir d'abord et de conduire ensuite un certain nombre de dispositifs pédagogiques dont plusieurs relevaient de l'ingénierie de formation. En effet, ma fonction me conduisait à rencontrer les responsables de formation d'entreprise ou des dispositifs publics, puis à négocier et à concevoir des dispositifs de formation, souvent simples mais aussi quelquefois complexes. Le programme de formation en direction des CLD (Chômeurs de longue durée) mis en place par le gouvernement de l'époque constitua, pour moi, une opportunité de participer à la construction et de piloter un dispositif de formation d'envergure nationale concernant un millier de stagiaires répartis sur seize régions administratives et dans lequel étaient impliqués plus de cent formateurs leur proposant, au-delà d'une très essentielle remise à niveau, une dizaine de cursus professionnalisants. Cette expérience relatée dans *Une expérience d'ingénierie pédagogique* (4), consolida mes compétences en matière de conduite de dispositifs de formation. De plus ce chantier, du fait de sa dimension, fut l'occasion, même si j'en assumais la responsabilité institutionnelle, d'un travail d'équipe riche en apprentissage des réalités sociales et des phénomènes psychosociologiques. C'est aussi, dans ce contexte, que je pus tester le fonctionnement d'une ingénierie centralisée et d'en mesurer les avantages et les inconvénients puisque l'équipe nationale, que je pilotais, avait à charge d'alimenter en supports et en contenus l'ensemble des sites dupliquant une même formation grâce à l'animation d'un Bureau d'ingénierie pédagogique.

Écrire la formation

Enfin cette période qui consolida et élargit mes compétences, hormis de me transformer pour un temps en “manager”, me donna aussi la possibilité de participer au travail d’une revue professionnelle *Éducation et Société* et plus tard à *L’année de la formation*. Projets éditoriaux, économiquement difficiles, qui m’offrirent un espace de réflexion ouvert sur plusieurs domaines, comme le tutorat et l’alternance (*L’alternance plus tôt et pour tous* ou *Des tuteurs pour quoi faire ?*) (5), les liens entre formation et crise économique (*Contre le pessimisme, se situer dans la crise*) (6) ou la mise en place d’un serveur télématique sur la formation au centre INFFO (*L’année de la formation 1987*). Cette réflexion se prolongea et s’enrichit, par ailleurs, de recherches, déjà évoquées, et d’observations outillées de la réalité du champ où s’exercent les activités de la formation d’adultes. Travail d’études, portant le plus souvent sur l’amont et l’aval de l’activité de formation, à savoir l’analyse des besoins (1985), les cahiers des charges (1988), l’évaluation (1987) et la mesure d’effets en formation (1989).

Ainsi, ces cinq années passées à l’INFREP furent riches d’expériences et d’enseignements humains et professionnels, théoriques et pratiques qui, tout comme celles du CNAM, initialisent, fondent et légitiment, pour une part, la démarche d’habilitation engagée aujourd’hui.

Savoir et rapport au savoir

Lire les affinités électives

Avant d’évoquer l’étape suivante de mon cheminement, la préparation de mon départ et la fin de ma collaboration à l’INFREP furent l’occasion de faire la connaissance de trois personnes qui eurent une influence sur mon activité ultérieure : Monique Léonhardt qui dirigeait, à l’époque, le service commun de la formation continue de l’université Lumière Lyon II, Jean-François Pin et Michel Lamaury qui, alors, œuvraient à la délégation à la recherche et au développement du Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT). Ces rencontres, sur lesquelles je reviendrai, me conduisirent à mener des activités, une fois encore, aussi intéressantes que variées. En ce qui

concerne la rencontre avec J.-F. Pin et M. Lamaury, elle m'évita de rompre le fil rouge de mon activité professionnelle, celle qui s'exerce en direction de ceux et celles qui sont les plus en difficulté face aux savoirs de base. Intérêt permanent pour ces publics, de l'AEE au CEP (Paris X) en passant par les CLD de l'INFREP, même si au travail pédagogique et organisationnel s'est, au cours des années, substitué celui de chercheur et de conseil.

Ces rencontres, comme d'autres précédemment évoquées, sont intimement liées aux éléments qui me permirent et me permettent encore de me construire et de m'affirmer professionnellement. Rencontres fortuites, certes, à l'origine, mais qui, à terme prennent tout leur sens. Ce qui me laisse penser qu'un parcours intellectuel et social comme le mien, même s'il est pour une large part, encore une fois sans trop se leurrer, fait de choix de valeurs et d'engagement dans l'action, est aussi le résultat de concours de circonstances sans lesquelles, il aurait été, à n'en point douter, autre et que mon seul talent fut peut-être de combiner, au sens de réaliser des combinaisons, et d'articuler les champs du possible que mes valeurs, mes choix et ses rencontres rendaient possibles. Intérêt intellectuel, conjugaison des savoirs et rencontres fortuites dont la littérature classique a de nombreuses fois dépeint les effets et la magie. Histoire de vie à l'écoute de quelques grands textes comme *Les Affinités électives* de Goethe et qu'une phrase célèbre de Charles Fourier, souvent utilisée par André Breton, illustre parfaitement : "*Les attractions sont proportionnelles aux destinées*".

Produire et faire produire du savoir

L'année 1988 est celle de mon embauche, par Gérard Ignasse, Charles Fourier y fut sans doute aussi pour quelque chose, au Centre d'éducation permanente de l'université Paris X-Nanterre. Cette dernière période me permit de mettre en œuvre, dans le cadre d'une grande autonomie, ce que mes expériences antérieures m'avaient apporté en les approfondissant pour certaines d'entre elles. Cette période est aussi celle où je renoue avec les logiques institutionnelles de l'Enseignement supérieur et de l'Université. Logiques dans lesquelles ma nouvelle activité va devoir s'organiser dorénavant et qui marquent sans doute, à la fois un retour, mais aussi un changement de culture tant de mon activité professionnelle que personnelle. En effet, cette période et ce lieu modifient la place et le statut du savoir dans

mon activité d'ingénierie éducative, qui sans sacrifier à l'efficacité des formations, retrouve une image positive et une fonction noble, non immédiatement ou pas seulement opératoire. La formation professionnelle s'y affirme comme un lieu de la pensée et de l'action. Quant à mon activité propre, elle prend, je crois, un caractère de plus grande rigueur et une distance critique plus affirmée, mais la liberté de l'espace universitaire y contribue aussi pour beaucoup, tant dans le cadre de mon activité de formateur d'adultes que dans celui de mes productions écrites.

Ces huit années au service commun de la formation continue de l'université de Nanterre furent pour moi l'ouverture de nouvelles opportunités et la possibilité d'affirmer et de consolider certaines pratiques.

Ma fonction au CEP, en qualité de chargé de mission, me permit de développer mon activité d'ingénierie de formation dans un système, celui de l'université, plus exigeant d'une part, parce qu'il s'agit d'enseignements et de formations de haut niveau et d'autre part, parce qu'il faut y concilier démarche scientifique et recul critique sans nuire à l'opérationnalité des savoirs transmis. Paris X et Lyon II me donnèrent l'occasion de tenter cette "association" et d'y exercer ce "talent" pour reprendre, une fois encore, des termes chers à Charles Fourier.

Ainsi, je fus amené à participer à la construction ou à construire de toutes pièces plusieurs dispositifs de formation, les uns s'inscrivant strictement dans le cadre de la formation professionnelle continue, les autres, sans rien renier pour autant, dans un cadre universitaire, permettant l'accès à un niveau et à un titre de l'enseignement supérieur. C'est dans ces circonstances que j'ai œuvré à Lyon II avec Monique Léonhardt à la mise en place et à l'animation, durant plusieurs années pour une grande banque lyonnaise, d'un dispositif lourd de formation : Ulyce (Université Lyonnaise des Cadres Européens (7)). Cette action visait à former l'encadrement de cette banque au management et dans celle-ci savoirs méthodologiques et discours savants se conjuguèrent. Dans le même temps au CEP, j'eus la chance de pouvoir construire et conduire plusieurs dispositifs ambitieux. Il y a quelques années d'abord à l'ANPE dans le cadre d'une formation modulaire s'inscrivant dans un cycle de formation initiale d'agents nouvellement embauchés et aujourd'hui dans celui de la formation des responsables des Ressources humaines de plusieurs régions de la SNCF.

Néanmoins, ce sont les diplômés d'université, construits au CEP, qui firent le plus évoluer mes façons de faire. En effet, si déjà pour les actions précédentes je prenais le soin d'associer des universitaires et des professionnels à leur conception, les cursus diplômants exigèrent plus de rigueur dans leur mise au point pour répondre à la double exigence déjà évoquée. Plus de rigueur dans la mesure où la place et la qualité des savoirs apparaissaient prioritaires, ce qui ne manquaient pas d'entraîner quelques difficultés et quelques critiques de la part des praticiens. La construction de ces titres (Médiateur familial, Gestion et administration des structures du spectacle vivant...) m'apprit à entrer et à conjuguer des logiques quelquefois contradictoires en veillant aux intérêts des partenaires, en particulier ceux de l'Université (mais sans exclusive), et des futurs apprenants. C'est en partie de ces expériences et de la réflexion qu'elles suscitérent chez moi, que j'ai trouvé matière à deux textes *Enseignement supérieur, formation continue et développement* (1994) et *Interculturel et formation continue supérieure* (1994).

Transmettre les acquis

En dehors de mes interventions dans les filières du CEP, l'Université de Nanterre m'offrit aussi, plus particulièrement, son département de Sciences de l'éducation, un espace pour transmettre ma passion, au sens fouriériste du terme, mon expérience et mes savoirs en matière d'éducation permanente à des étudiants intéressés où se destinant aux métiers de la formation continue. Il me fut confié tout d'abord une UE (Unité d'enseignement) de maîtrise intitulée "Formation des adultes" puis un séminaire du DESS "Cadre pédagogique de la formation" intitulé "Actualité et économie de la formation". Ces enseignements, y compris celui que j'assure annuellement à Lyon II, m'ont permis, non seulement de revisiter et d'approfondir mes connaissances sur un certain nombre de points, mais aussi de réorganiser mes pratiques et de m'en distancier. Ils ont, par ailleurs, confirmé mon intérêt théorique et méthodologique pour l'ingénierie de formation et la nécessaire maîtrise d'un champ large de connaissances en sciences humaines qu'elle requiert. Ce qui, d'une certaine manière, légitime ou explique mon profil professionnel pluridisciplinaire.

Ma collaboration à l'activité du Département de Sciences de l'éducation fut aussi le lieu d'une expérience nouvelle, celle qui consiste à

guider, accompagner, conseiller des étudiants dans leur travail de mémoire de DESS. Cette activité de conduite fut aussi l'occasion d'une réflexion sur ma représentation du savoir, sur sa place et sur sa production ainsi que sur les formes de la relation pédagogique et du pouvoir-séduction qui s'y joue. En effet, ce changement de place qui consiste à gérer au plus près une relation pédagogique individuelle modifia, non seulement certaines de mes pratiques de conduites de groupes en m'efforçant de davantage personnaliser l'écoute, par exemple, mais aussi m'amena à reconsidérer, avec humilité, mes savoirs et un rôle de formateur qui exige, là encore plus qu'ailleurs, de conjuguer la prudence dans l'exigence, le conseil et le renforcement dans la fermeté en préservant la liberté d'apprendre et la capacité à créer et à produire. Ce travail d'accompagnement m'incita à réinterroger mes savoirs, à confronter mes propres connaissances au doute légitime et aussi, de manière plus pragmatique, à relancer la réflexion que j'avais engagée quelques années auparavant sur le tutorat.

Se donner à voir et à entendre

Ces années passées au Centre d'Éducation Permanente de l'Université, le prestige de l'institution universitaire y contribue pour beaucoup, multiplièrent les occasions de prises de parole publiques dans de nombreux salons et colloques. Cette activité de représentation, au-delà de mieux faire connaître les activités de formation permanente de l'Université de Nanterre et des réflexions qui s'y produisent, fut pour moi l'occasion d'exposer et de confronter dans des milieux, quelquefois très différents d'une manifestation à l'autre, mes représentations et mes connaissances. Ces espaces et ces temps de présentations et d'échanges aussi divers que les 5èmes Rencontres de formation de formateurs diplômantes (1992), les Entretiens Condorcet (1992), les colloques du CRIEP (1994 et 1996) (8) ou celui de la Qualité totale de la formation (1993), sans omettre les Biennales de l'Éducation et de la Formation (1994 et 1996), sont autant d'exercices intellectuels où les savoirs produits se donnent à entendre et s'offrent à la critique, à toutes les remises en cause et à tous les enrichissements. Ces exercices de style et ce travail de relations extérieures exigent, au-delà du paraître, une grande rigueur dans les propos tenus car, bien souvent, ils dépassent le seul orateur et deviennent paroles institutionnelles. Il s'agit donc, en ces lieux, d'allier concision et discours scientifique, clarté et savoirs complexes.

Renouer avec les études et la recherche

Le dernier volet de mon activité depuis mon arrivée à l'Université fut l'écriture. Productions écrites qui s'inscrivent dans la lignée de celles entamées au CNAM, puis poursuivies à l'INFREP mais qui prirent aussi d'autres voies et peut-être plus de relief. Tout d'abord, mon activité d'études, plus que jamais instrumentée, continua en réalisant par exemple *l'Analyse des besoins en formations des personnels ATOSS de l'Université Paris X** (1991) et un travail intitulé *Pour une démarche qualité au CEP** (1995). Ces travaux effectués dans le cadre universitaire me permirent d'y associer des étudiants de différentes disciplines, ce qui en fit à la fois des exercices en vraie grandeur pour les uns et des sources d'informations fiables et enrichissantes pour les autres. Le cadre universitaire favorisa aussi mon engagement dans des productions écrites plus suivies et plus permanentes sur certains sujets, mais toujours liées à mon activité de formateur d'adultes dans son acception la plus large. C'est ainsi que j'eus l'occasion d'être associé à la rédaction d'un ouvrage collectif et d'en produire un autre en collaboration. Un chapitre ("*Les principes et les méthodes en pédagogie des adultes ou andragogie*", Retz, 1995) et un ouvrage (*Outils et méthodes pour lutter contre l'illettrisme**, Nathan, 1995) furent l'occasion d'approfondir et de capitaliser, en la référant, ma connaissance en matière de pédagogie et d'ingénierie de formation. Dans le même temps, je contribuai à une meilleure compréhension de l'illettrisme, tant par un travail d'observation sur le terrain que par un travail de réflexion qui firent l'objet de plusieurs publications comme les actes du colloque de Lyon intitulés *Réflexions sur les personnels d'exécution en difficulté dans la fonction publique territoriale** (CNFPT, 1994) ou la commande qui me fut faite par le Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), *Discours sur l'illettrisme et illettrisme en entreprise* (Ministère du travail-GPLI/Centre Inffo, 1995). Autant d'actions et de productions réinvestissables dans mon activité d'ingénierie de formation ou de formateurs mais qui furent aussi l'occasion de continuer à agir pour ceux et celles les moins riches et les plus éloignés du savoir émancipateur.

Conclure provisoirement et poursuivre

Afin de conclure cette brève biographie, je soulignerai que cette dernière partie de mon parcours fut comme les autres l'occasion de rencontres significatives, mais il est toutefois encore trop tôt, pour en mesurer précisément l'influence. Dans la toute dernière période, même si l'illettrisme occupe une large place, d'autres champs de réflexion et d'intérêts se sont ouverts comme celui des nouvelles technologies éducatives (*Réflexion sur les effets du multimédia sur l'ingénierie de formation*, 1995) ou du droit à la formation dans les fonctions publiques (*Fonction publique et formation*, 1996). D'autres seront peut-être l'objet de publication, en particulier le travail que je conduis avec Paul Dupouey et un groupe de formateurs sur la place et le rôle de l'éthique dans l'activité des formateurs d'adultes (*Éthique et formation**, 1996).

À le parcourir à nouveau par l'écriture, mais n'est-ce pas là l'enjeu et le piège de toute construction *a posteriori*, mon itinéraire m'apparaît cohérent, des lignes de force s'en dégagent : intérêt pour les faits sociaux et les publics de la deuxième chance, une approche généraliste et interdisciplinaire au cœur des savoirs qui traversent et alimentent les Sciences de l'éducation : de ceux qui s'intéressent à l'individu dans sa dimension unique à ceux qui l'observent et tentent de le comprendre dans son environnement, ses fonctionnements et sa dimension collective.

Mais ce parcours au gré de "*la papillonne*", passion incontournable de l'harmonie fourrièrène, essentielle aussi de mon point de vue à la découverte et à la recherche, ne s'interrompt pas ici et déjà d'autres pistes surgissent ou s'affirment. S'affirme la préoccupation éthique sur laquelle je compte maintenant aller plus loin que le premier constat de l'état de la question dans le champ de la formation et s'affirme mon intérêt pour une meilleure connaissance de l'illettrisme en m'engageant dans le programme de recherche proposé par le GPLI où je tenterai de mettre à jour les représentations que les illettrés se font de la formation ainsi que celles que les formateurs se construisent des illettrés. Surgit, un intérêt nouveau, lié à la rencontre déjà ancienne de Christian Carlier, sur le rôle et la fonction de la formation en milieu carcéral et resurgit, régulièrement, ce qui pour moi est une question centrale mais à bien des égards mystérieuse, celle de la production de savoir. Ensemble de questions de recherche que je compte mener en

parallèle à mon activité de formateur d'adultes car comme l'écrit Jean Houssaye "le pédagogue ne peut être ni un pur praticien, ni un pur théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister. C'est cette béance qui permet la production pédagogique" (9).

Hugues LENOIR
CEP Paris X

Notes

* Les textes suivis d'un astérisque sont des productions collectives.

- (1) BEILLEROT, J. *Voies et voix de la formation*, Paris : Éditions universitaires, 1988, p. 11. (Savoir et formation ; 1).
- (2) PUF, 1971. (Sup.).
- (3) STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle*. Paris : Gallimard, 1971, p. 216 et suivantes.
- (4) *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, mai-juin 1988, n° 94, p. 77-80.
- (5) *Éducation et Société*, 1982, n° 2, p. 90-94.
- (6) *Éducation et Société*, 1984, n° 7, p. 54-56.
- (7) Cf., *L'Odyssée formative*, texte rédigé avec M. Léonardt, in *L'année de la formation* 1991. Paris : Païdeia, 1991.
- (8) Centre de Recherche et d'Intervention sur l'Éducation Permanente intégré au Centre d'Éducation Permanente de Paris X.
- (9) HOUSSAYE, J. dir. *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin, 1994, p. 11.

