

INÉGALITÉS, INNOVATIONS ET CONNAISSANCE DES AGENTS ÉDUCATIFS

JACQUES HÉDOUX

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

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

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

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

1. QUELQUES QUESTIONS INITIALES

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

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

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

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

PREMIÈRE QUESTION : POURQUOI MOI ET PAS LES AUTRES ?

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

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

Qu'est-ce que je suis en train de faire, quel est le sens de ce que je fais ? Cette troisième question provenait d'une situation de maître auxiliaire, enseignant en lycée, en philosophie en classes terminales, et en lettres dans la 6^e 8, soit la classe des « déjà réprimés » puisqu'il n'y avait que huit classes de sixième et qu'elles étaient parfaitement hiérarchisées, scolairement et socialement. Outre la gymnastique pédagogique – passer d'une heure sur l'autre de la terminale à la sixième – des interrogations naissaient. Qu'est-ce qu'un professeur de philosophie ? Une réponse fulgurante me vint à la lecture de Paul Nizan, *Les chiens de garde* ! Comment gérer une classe de 6^e en lettres ? Cette fois, les réponses surgirent d'une formation à orientation psycho-sociologique (faire vivre un groupe), du cinéma (*Peuple et Culture* et

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. QUELQUES RENCONTRES ET EXPÉRIENCES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. PRINCIPAUX TRAVAUX ET CHAMPS CONCEPTUELS EXPLORÉS

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

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

PUBLICS / NON-PUBLICS DE L'ACF

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

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

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

ACTIONS JEUNES

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

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

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

Après l'évaluation du dispositif ACI⁶ en milieu minier et ouvrier, une deuxième piste a été ouverte avec les actions jeunes, menée avec l'Association de développement et

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

CHAMPS ET AGENTS ÉDUCATIFS

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

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

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

sont pas en première ligne, à la construction d'une unité sociale dans les marges de manœuvre qui sont les leurs. Là se nouent pour moi les relations entre innovations, inégalités et connaissance des agents éducatifs et de ce qu'ils font.

Par « champ éducatif », j'entendais les activités sociales ayant explicitement pour objet l'enseignement, la formation d'adultes, l'animation socioculturelle et le conseil en éducation. On supposait que ces pratiques éducatives, cloisonnées politiquement et financièrement, institutionnellement éclatées, pouvaient constituer un champ d'étude spécifique. L'hypothèse pédagogique et politique qui guidait l'action était que ces agents éducatifs pouvaient, dans un lieu ouvert, dans un lieu de rencontre, laisser momentanément au vestiaire des réflexes, des arguments et des attitudes imprégnées par l'esprit « boutique » pour échanger, travailler, réfléchir ensemble à leurs pratiques et situations professionnelles. Nous avons en effet été frappés par l'aspect illusoire de certaines querelles de chapelles, de certaines oppositions que les agents éducatifs reprenaient à leur compte pour s'opposer entre eux. L'enseignant est agressé par l'animateur ou l'éducateur et ceux-ci sont tous fustigés par le formateur d'adultes, etc. Nous pensions que les acteurs, sans vouloir rechercher un consensus tout aussi illusoire, auraient plus à gagner en identifiant leurs situations et fonctions sociales objectives respectives qu'en s'opposant entre eux par la prise en compte d'intérêts et d'enjeux extérieurs puissants, certes, mais réducteurs.

Statistiquement, en 1975, ces activités représentaient 25 % du budget de l'État et contribuaient à encadrer dix-sept millions de Français à temps plein ou partiel et occuper deux millions de cadres pédagogiques. Ces données massives ont été l'objet d'analyses sociologiques diverses, Jackie Beillerot parlant de « société pédagogique » à visée de contrôle et Joffre Dumazedier de « société éducative » en voie de formation. À l'image de Luc Boltanski, pour les cadres, nous envisagions une autonomisation possible de tous les agents éducatifs, configurant un sous-groupe social pouvant faire reconnaître ses fonctions et contribuer à l'émergence d'un pouvoir culturel indépendant des pouvoirs politiques, juridiques, économiques, institué au sein de conseils locaux de développement socio-culturels réunissant animateurs et créateurs (Dumazedier, 1977). Ne pouvait-on aussi, avec Bertrand Schwartz, espérer que

les actions collectives de formation conduisent à la réalisation de districts socio-éducatifs et culturels incluant et coordonnant, sur une zone délimitée et pour des visées démocratisantes, les activités de l'ensemble des agents, structures et secteurs éducatifs ?

VINGT ANS APRÈS, QUE RESTE-T-IL DE CES NOTIONS ?

Sans méconnaître les pesanteurs institutionnelles et les histoires sociales différenciées des organisations et des agents, nous souhaitions co-construire, de façon transversale, des espaces d'échanges, d'analyses, de coopérations et constituer un réseau régional de « marginaux sécants » plus ou moins affiliés à *Peuple et Culture*.

Aujourd'hui, *Peuple et Culture Nord* n'existe plus même si des références informelles subsistent et ont contribué à élargir cette idée de professionnalisation de l'université par la notion de *surface sociale d'influence*, associée à l'enseignant-chercheur dans le rapport de la CORESE (Hédoux, 1995). De nouveaux agents sont venus s'ajouter aux enseignants et animateurs : les travailleurs sociaux, les professions de la santé, élargissant ainsi le cadre de l'action et de la recherche.

La notion même d'agent, après la lecture du *Retour de l'acteur* d'Alain Touraine et de Crozier-Friedberg, mériterait d'être reprise. En 1978, nous parlions d'agent pour combattre la surdétermination institutionnelle qui nous semblait freiner toute conscience critique, distanciatrice, afin que les enjeux se déplacent de l'intra-organisation vers l'inter-organisation, de tel champ éducatif vers le sens des actions éducatives dans une société globale et au sein de rapports sociaux à analyser. Nous rejoignons aujourd'hui l'évolution qui a été celle de Claude Dubar, concernant les notions d'acteur et de sujet social. Quand il revisite le concept de *socialisation*, il aboutit à des types et à des formes identitaires au croisement de la psychologie piagétienne, de la psychanalyse et de la sociologie pour établir que les constructions identitaires relèvent d'une double transaction, médiatisée, objective et subjective, soit doublement située d'identité pour soi et d'identité pour autrui (Dubar, 1991).

Des interrogations renouvelées par Bernard Charlot (1997) sur les sujets sociaux, leur rapport aux savoirs et à leurs histoires laissent ouvert le recours à une anthropologie qui réunirait des univers aujourd'hui inconci-

liables entre logiques du social et logique du psychique. Les champs éducatifs évoqués sont toujours soumis à des logiques politiques, économiques, financières et institutionnelles spécifiques mais, aux marges de chaque institution, les frontières sont poreuses quand il s'agit de faire face, sur une zone territoriale délimitée, aux dégradations sociales liées au chômage, à la précarité, aux toxicomanies, à la délinquance, etc.

Les institutions éducatives, mais aussi les institutions à vocation répressive, ne peuvent que tenter de coopérer dès lors qu'il est acquis, par les faits, qu'aucune d'entre elles ne peut, seule, faire face. Le partenariat et l'inter-institutionnel deviennent des impératifs catégoriques. Des politiques et divers dispositifs s'élaborent, visant des quartiers, des villes, et contribuent à modifier ou infléchir les professionnalités éducatives, agissant de plus en plus dans le cadre des lois de décentralisation. Nous pouvons étayer ce propos en faisant référence aux recherches commanditées par la Mission interministérielle de recherche (MIRE) dans un numéro des *Cahiers du CUEEP* sur le travail social ou dans des travaux portant sur une base territoriale (Henriot-van Zanten, 1990 ; Glasman, 1992).

Les noyaux durs des différentes professionnalités éducatives se maintiennent. Les automatismes professionnels, l'intériorisation du mode de fonctionnement pédagogique sans souci des effets produits et les micro-décisions susceptibles d'aggraver le score scolaire ne m'ont jamais autant frappé que dans l'accompagnement d'un mémoire sur les carnets de correspondance scolaire. Cette étude des modes de communication des enseignants envers les parents montre les différences du langage utilisé selon les niveaux sociaux des élèves, et a donné naissance à un article dans la *Revue française de pédagogie* (Binsse & Hédoux, 1990). En même temps que ces habitudes professionnelles se maintiennent, elles se recomposent aussi sous les effets d'une crise qui, comme toutes les crises, renvoie à l'exacerbation des contradictions sociales. Ainsi, les enseignants, selon leurs statuts et leurs lieux d'affectation, n'exercent pas le même métier. Certains, au sein de « bons » collèges ou lycées, produisent et reproduisent de l'excellence sociale et scolaire tandis que d'autres, en école, collège ou lycée professionnel, classés ou non en Zone d'éducation prioritaire, font face en assumant ou non des rôles pluriels d'enseignant, d'éducateur, d'animateur ou de médiateur. L'unité statutaire, liée à la réussite de

concours de recrutement d'État, ne garantit aucunement l'homogénéisation des conditions d'exercice. La précarisation s'étend également : contractuels, emplois jeunes, contrats emploi solidarité, maîtres auxiliaires, jeunes docteurs engagés dans les IUFM sur la base de 150 % du SMIC.

Dans le même temps, les reconversions dévoilent de nouveaux savoirs et compétences, comme nous avons pu le constater dans une expérience conduite de 1994 à 1996 auprès de seize professeurs de lycées professionnels volontaires, de l'académie de Lille. Portée par Armand Liagre, inspecteur pédagogique régional, délégué académique à l'enseignement technique, cette expérimentation, orientée vers l'insertion économique et sociale des lycéens et jeunes scolarisés, s'accompagnait d'une formation alternée, comprenant, sur deux ans, 670 heures de regroupements collectifs ou d'engagements dans des formations individualisées, pour des enseignants dont le poste était ou serait menacé et qui allaient apprendre à devenir des « accompagnateurs de survie ». En dépit d'une évaluation plutôt satisfaisante des différents acteurs (autorités, syndicats, formés et formateurs) et d'une fonction de tiers, d'aide et de conseil, armée de manière cognitive et pédagogique, l'expérimentation ne fut pas reconduite, d'où le raccourci que j'ai forgé pour la nommer « l'échec d'une réussite » (Hédoux & Faliu, 1997).

Les formateurs d'adultes, aux statuts diversifiés peu ou mal stabilisés, sont tout autant dans des positions clivées. L'élite de la profession intervient auprès des entreprises comme consultant, audit, conseiller ou comme formateur spécialisé de haut niveau. Les formateurs précarisés qui s'adressent à des publics allocataires du RMI, demandeurs d'emploi de longue durée ou jeunes en errance, pour une insertion sociale toujours fragile et aléatoire, ont peu à voir socialement et professionnellement avec les premiers. L'hétérogénéité et la division du travail prévalent là encore.

En bonne logique, ces évolutions pourraient contribuer à des coopérations accrues entre divers agents à condition qu'aux impositions politiques, financières et institutionnelles correspondent, à la base, entre agents éducatifs, des volontariats effectifs, des moyens d'échanges de savoirs professionnels dans et par des pratiques conjointement réfléchies, analysées et formalisées. Cela exigerait du temps d'animation et de coordi-

nation pédagogiques, des soutiens méthodologiques en analyse et en écriture de pratiques professionnelles et un accompagnement ou une reconnaissance de ces acquis au sein de formations qualifiantes. Ces conditions sont rarement réunies en raison des freins en matière de recherche et développement.

4. LES FILS CONDUCTEURS QUI DONNENT SENS À MON PARCOURS ET À MA POSTURE

Le premier fil conducteur est fondamentalement le rapport entre innovations et inégalités sociales et culturelles. Je n'ai jamais pu m'exempter des inégalités. J'ai tenté de les analyser selon un cadre de référence marxien, dialectique et constructiviste, et à l'aide d'une méthodologie de recherche-action stratégique, en croisant plusieurs outils de recueil de données, ce qui permet de décrire les différences inter ou intra-catégorielles mais aussi d'étudier les conditions favorables ou défavorables au développement de telle innovation ou de telle qualification pour tels agents.

Je vois un second fil conducteur dans le domaine de l'autoformation, notion chère à Joffre Dumazedier. Qu'est-ce qui se passe en dehors de l'institution scolaire, dans ce temps à soi qui, avec d'autres ou seul, peut contribuer à développer des formes éducatives originales ? Je me suis approprié cette méthode, ainsi qu'une démarche de prise de décision, à partir du moment où j'ai eu le projet de la thèse. Il s'agissait de mesurer les moyens, les modes d'investigation et le temps à dégager sur d'autres activités pour mener à bien ce travail de longue haleine. Après la thèse, j'ai gardé le goût des budgets-temps et du calcul du nombre d'heures nécessaires, environ 300, à l'écriture d'un article. Ce qui m'a valu de la part de Guy Jobert une publication dans *Éducation permanente* (Hédoux, 1985). Mais c'est aussi dans la guidance des travaux d'étudiants que j'ai pu approfondir cette expérience par les apports et le renouvellement des situations apportées (un mémoire sur les

libraires autodidactes ou une thèse sur les lectures des formateurs d'adultes).

Je reste convaincu de l'importance des processus d'auto et de co-formation qui échappent aux institutions sociales à vocation éducative, même si les innovations qu'ils génèrent sont aussi récupérées par elles selon des voies potentiellement technicistes (en raison de l'ambivalence des technologies nouvelles) ou managériales (du coinvestissement dans la gestion des « ressources humaines »). La multiplication des publications en la matière dans les années 1990 vaut d'être signalée⁶, autant qu'une dérive maximaliste relevée dans une littérature récente n'excluant pas le scénario selon lequel les salariés seraient tenus de maintenir, à leurs frais personnels, leurs qualifications et/ou compétences professionnelles, sachant que le non-respect de cet engagement conduirait à une rupture de leur contrat de travail. Nous serions loin, alors, de la formation volontaire et de l'éducation permanente évoquée par ailleurs mais, de fait, reléguée dans la publication citée⁷. Nous serions loin aussi des accords et lois de juillet 1970 et 1971, tels qu'André Tarby en analyse les évolutions socio-juridiques dans plusieurs ouvrages (1990 et 1996). L'aventure de la revue *Éducatives*, qui est une idée de Myriam Matonog, est une autre manière de participer à la diffusion des savoirs mais, pour des raisons commerciales, le produit qui a été bien reçu par le milieu n'a pas trouvé les subventions nécessaires à la poursuite de l'entreprise. Cette expérience éditoriale s'est enrichie, ensuite, grâce à l'arrivée de nouveaux publics dans les sciences de l'éducation, les cadres infirmiers, pour lesquels un guide de lecture a été rédigé afin de montrer l'intérêt des sciences humaines pour l'analyse possible de l'action (Hédoux, 1996).

Finalement, j'ai eu la chance de rencontrer, voire de côtoyer en amitié, de grands innovateurs, dans une logique toujours active, personnages qui sont aussi de grands désillusionnés du politique. Le constat de l'écart entre le temps du politique et le temps de l'action innovante a sans doute rendu proches pour moi ces hommes tels que Louis Legrand, Joffre Dumazedier et Bertrand Schwartz. Obligés de développer des capacités

6. À titre d'exemple, citons quatre numéros de revues largement diffusées et identifiées : *Éducation permanente*, 1985, 1995 ; *Éducatives*, 1995, *Revue française de pédagogie*, 1993. Ajoutons, en 1997, un ouvrage collectif, *L'autoformation* de Philippe Carré et André Moisan, ainsi que de nombreux colloques internationaux sur le sujet (Montréal, organisé par Roland Foucher, Gaston Pineau et Nicole Tremblay, en 1997 ; AECSE, en 1998).

7. *Contrat d'études prospectives. Les organismes de formation*. Paris : La Documentation française, 1998.

collectives pour faire passer un dispositif nouveau, ils sont confrontés à des pratiques d'organisation, d'intervention directe, de négociation interminable, et arrive le moment où l'institution ne suit plus. Comme s'il y avait le double message : « Innovez mais ne changez rien » !

Jacques HÉDOUX

*Maître de conférences en sciences de l'éducation,
université Lille III
(décédé en juillet 2004)*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEILLEROT J. (1982). *La société pédagogique*. Paris : PUF.
- BINSSE T. & HÉDOUX J. (1990). « Correspondances sociales et scolaires : de la communication en collège ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 63-73.
- BOLTANSKI L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1966) *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. et al. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDONCILLI R. & HÉDOUX J. (1996). « Professionnalité des Sciences de l'éducation et professionnalisation des cursus. Tentatives de clarification ». *Bulletin de l'AECSE*, n° 19 : « La professionnalité des sciences de l'éducation », p. 8-15.
- CACÈRES B. (1972). *La rencontre des hommes*. Paris : Seuil.
- CAPELANI C., HÉDOUX J., NISAL C. & REMORQUET J. (1997). « Les formateurs d'adultes, leurs formations et leurs métiers ». *Recherche et formation*, n° 26, p. 185-187.
- CARRÉ P., MOISAN A. & POISSON D. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- CERTEAU M. DE (1980). *L'invention du quotidien*. Tome 1 : *Arts de faire*. Paris : UGE, collection 10/18.
- CHARLOT B. (1977). *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de la reproduction*. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales*. Paris : Payot.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CRDP de Lille (1973). *Le cinéma moyen permanent de culture de la maternelle à l'université*. Lille : CRDP.
- CROZIER M. & FRIEDBERG E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- DELEDICQUE M.-J. & HÉDOUX J. (1979). *Les actions jeunes*. Paris : ADRAC.
- DUBAR C. et al. (1979). *Les retombées d'une action collective de formation*. Villeneuve-d'Ascq : CUEEP.
- DUBAR C. (1987). *L'autre jeunesse*. Lille : PUL, collection Mutations sociologiques.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin, collection U.
- DUMAZEDIER J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre*. Paris : Méridiens; Klincksieck.
- DUMAZEDIER J. (1977). *Pourquoi un conseil de développement socio-culturel? Avignon : Peuple et Culture*.
- DUMAZEDIER J. & SAMUEL N. (1976) *Société éducative et pouvoir culturel*. Paris : Seuil.
- GLASMAN D. (1992). *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
- HÉDOUX J. (1982). « Des publics et des non-publics de la formation d'adultes. L'accès à l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens ». *Revue française de sociologie*, tome LXIV, avril-juin, p. 363-463.
- HÉDOUX J. (1984). *Des femmes en formation. Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation*. Sallaumines : ADACFO; Villeneuve d'Ascq : LASTRÉE, p. 211-342.
- HÉDOUX J. (1985). « Temps de recherche et recherche de temps ». *Éducation permanente*, n° 80, p. 67-76.
- HÉDOUX J. (1988). « Les enseignants du second degré en France : Études typologiques », *Recherche et Formation*, n° 4, p. 37-50.
- HÉDOUX J. (1995). Disparités et unité des sciences de l'éducation : incursions dans des domaines peu explorés. In B. Charlot. *Les Sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF, p.223-224, collection Pédagogies.
- HÉDOUX J. (1998). Champs et agents éducatifs : 1978-1998, une expérience questionnée. *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 37-38 : « Les formateurs d'adultes et leurs formations », p.9-22.
- HÉDOUX J. & FALIU A. (1998). *Professeurs médiateurs en lycée professionnels dans l'académie de Lille : 1994-1996*. Rapport d'étude, 2 tomes. Lille ; CREL-Profeor ; FCEP ; IUFM ; MAPPEN.
- HÉDOUX J. et al. (1996). *Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation*. Paris : Lamarre.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des ZEP*. Lyon : PUL.
- JEAN G. (1988). *Le roman*. Paris : Le Seuil. Coll. Peuple et Culture.
- JOBERT G. (1988). « De la pratique à la théorie et retour ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 15, p. 39-54.
- LEFEBVRE H. (1962). *Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris : L'Arche.
- LEGRAND, L. (1990). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- MALGLAIVE G. (1993). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF.
- NIZAN P. (1976). *Les chiens de garde*. Paris : La Découverte.

POUJOL G.(1981). *L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.

SCHWARTZ B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier.

SCHWARTZ B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.

TARBY A. (1990). *L'incontournable relation formation et droit*. Paris : L'Harmattan ; Bruxelles : Contradictions.

TARBY A. (1996). *Lectures et pratiques du droit de la formation continue. Sa place dans les Sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan ; Bruxelles : Contradictions.

TOURAINÉ A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.

VERSPIEREN, M.-R (1990). *Recherche-action de type stratégique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan ; Bruxelles : Contradictions.

VIAN B. (1980). *L'automne à Pékin*. Paris : Éd. de Minuit.