

NOTE DE SYNTHÈSE

POUR AIDER LE LECTEUR À FAIRE FACE À L'INFLATION DES PUBLICATIONS, CETTE RUBRIQUE PROPOSE DE FAIRE LE POINT SUR UNE QUESTION DÉTERMINÉE EN REPÉRANT, CHOISSISSANT ET ANALYSANT LES TEXTES QUI LA TRAITENT ET EN MONTRANT SON ÉVOLUTION.

UNE REVUE DES TRAVAUX SUR LA FORMATION DES FORMATEURS - 1970-1989

Matériaux pour la recherche

L'évolution de l'organisation et des fonctions de la formation des adultes en France depuis 1970 se répercute directement sur la perception de la tâche et du rôle des formateurs, entraînant de nouvelles conceptions et de nouvelles pratiques de la formation des formateurs.

Cette évolution peut s'appréhender soit à partir d'une expérience personnelle capitalisée, soit à travers l'expérience des autres, relatée dans divers discours dont il s'agira alors de faire la synthèse pour en dégager les principales tendances.

Seule la seconde démarche sera développée ici. C'est de ma position d'enseignante en IUFM - de formatrice de professeurs des écoles - que j'interrogerai la formation des formateurs et en proposerai une lecture partielle, peut-être partielle, orientée par un regard institutionnellement extérieur au champ exploré (1).

Cette extériorité du regard, loin de constituer un obstacle majeur à la connaissance de son objet, peut au contraire être érigée en principe méthodique, à condition toutefois que des moyens d'approche rigoureux et fiables viennent garantir la validité des hypothèses proposées.

Ainsi, pour décrire l'évolution du champ de la formation des formateurs sur une période relativement courte et récente - de 1970 à 1989 - je me propose d'interroger les travaux produits au cours de cette période, tels qu'ils sont répertoriés dans une banque de données bibliographiques élaborée par une équipe de chercheurs de l'INRP : « *Inventaire des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs* » (dite « Prof. »).

La fonction d'une banque de données bibliographiques est d'opérer le repérage et d'assurer le signalement de tous les documents existant sur la question traitée. Plus la banque sera spécialisée, plus son champ sera délimité de manière précise, et plus elle

1 - La transformation des Écoles Normales en IUFM développe la dimension professionnelle de la formation des enseignants et souligne ses analogies avec la formation des adultes. Un enseignant en IUFM peut donc prétendre avoir une certaine expérience de cette dernière.

pourra satisfaire à l'exigence d'exhaustivité qui l'anime. Toutefois, l'exhaustivité est un idéal seulement régulateur, jamais atteint, puisque les spécialistes estiment que l'on doit considérer comme satisfaisante une couverture réalisée à 75 % (2). Quels que soient le soin et la vigilance apportés au repérage, les références bibliographiques qui constituent le point de départ de ce travail seront nécessairement incomplètes.

De surcroît, la démarche adoptée introduit un biais qui doit être explicité. Les critères qui conduisent à retenir ou rejeter un document, dans une banque de données bibliographiques, sont soit d'ordre purement matériel (nombre de pages, origine géographique, langue...) soit d'ordre existentiel. L'existence de ce document concerne ou ne concerne pas le champ, sans aucune considération de sa valeur intrinsèque ou de sa signification. De ce point de vue, seront mis sur le même plan et traités de la même manière, sans sélectivité, des documents de nature et d'importance très variables au regard des acteurs du champ.

Ce parti pris génère une distance qui permet de souligner certains aspects, apparemment insignifiants ou secondaires, inaperçus, méconnus, oubliés des acteurs eux-mêmes. Une telle lecture peut renvoyer aux principaux intéressés une image d'eux-mêmes qu'ils jugeront peut-être déformée au point de s'y reconnaître difficilement. Leur réticence sera d'autant plus justifiée que le miroir qui leur est ainsi tendu fonctionne comme miroir déformant, à double titre : l'image en question n'est pas une image de la réalité, mais une image du discours sur la réalité ; et ce discours n'est pas restitué de manière objective mais interprétative. En brossant à grands traits les tendances de l'évolution de la formation des formateurs telles que j'ai pu les repérer à travers mes lectures, il s'agit bien pour moi de chercher à situer les formateurs, dans une relation à la fois de familiarité et d'étrangeté, par rapport aux enseignants, dont je fais partie.

116

La banque de données « Prof. » présente l'avantage d'être conçue en fonction d'un champ précis, dont elle définit *a priori* les limites, à la fois quant à l'objet : « **la formation des enseignants et des formateurs** », et quant à la durée : **à partir de 1970**. Elle constitue ainsi un instrument d'observation qui permet d'appréhender l'évolution - aussi bien en extension qu'en compréhension - de la production documentaire dans les limites indiquées.

Les documents répertoriés, par un dépouillement systématique des sources primaires et secondaires pour la période considérée, représentent des matériaux de nature hétérogène, tant par la complexité du champ étudié (formation des enseignants et formation des formateurs) que par la diversité des supports (articles, livres, thèses, rapports de recherche et colloques) (3).

On peut néanmoins soumettre l'ensemble de ces matériaux à une analyse de type bibliométrique, c'est-à-dire commencer par les considérer sous leur aspect quanti-

2 - Van Dijk M., Van Slype G. (1969). - *Le service de documentation face à l'explosion de l'information*. Paris : Les éditions d'organisation.

3 - Bourdoncle R. (dir.) (1991). - *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs - Bibliographie signalétique (1970-1988)*. INRP.

tatif, en négligeant leur contenu, afin d'obtenir une mesure de l'activité de recherche et de production textuelle déployée dans le champ étudié. Cette première approche, à travers les données chiffrées, devrait permettre de voir émerger quelques points de repères à partir desquels il sera alors possible d'entreprendre un premier débroussaillage des matériaux bruts et de commencer à structurer une analyse thématique de l'évolution de la formation des formateurs entre 1970 et 1989.

Pour ces 20 années de référence, la banque « Prof. » a recensé et indexé à ce jour 1 108 documents, dont presque un quart concerne la formation des formateurs (248 documents).

Les créateurs de cette banque de données ont voulu associer les deux champs de la formation des enseignants et de la formation des formateurs, en raison de leur histoire en partie commune et de la proximité de leurs objets, de leurs fonctions et de leurs finalités. Cela n'exclut pas cependant la possibilité de considérer le champ de la formation des formateurs comme un champ largement autonome par rapport à celui de la formation des enseignants.

Si, jusque dans les années 70, nombreux sont les formateurs issus du monde enseignant, dix ans après la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle continue, il n'en va plus de même : les formateurs d'adultes ont su baliser leur propre itinéraire de formation et définir des qualifications professionnelles spécifiques.

La banque « Prof. » offre ainsi un double intérêt :

- elle couvre une période charnière qui voit apparaître et se constituer progressivement le nouveau métier de « formateur » (ou les nouveaux métiers de la formation) ;
- elle permet, à une époque de mutation des institutions de la formation des enseignants, de mettre en perspective, l'une par rapport à l'autre, l'évolution des champs de la formation des enseignants et de la formation des formateurs.

BILAN DESCRIPTIF : L'ÉVOLUTION D'UN POINT DE VUE QUANTITATIF

Le découpage temporel : 1970-1989

1970 ne constitue pas l'année zéro de la formation de formateurs : la formation des adultes est indissociable des mouvements d'éducation populaire dont on peut voir l'origine dans le compagnonnage, et l'on s'accorde à attribuer la paternité du concept d'éducation permanente à A.N. Condorcet. En filigrane, la question de la formation des formateurs a toujours été incluse dans celle de la formation des adultes – ce qui fait qu'il est souvent difficile de tracer les frontières entre le champ de la formation des formateurs et celui de la formation des adultes dont l'évolution retentit bien évidemment sur la formation des formateurs.

La loi de 1971 sur la formation professionnelle continue va pourtant donner une impulsion nouvelle et sans précédent au développement de la formation de formateurs, en favorisant, à travers l'organisation sociale de la formation des adultes,

l'apparition de spécialistes de la formation des adultes. Cette loi marque donc une avancée capitale pour la formation des formateurs et justifie le commencement assigné à notre travail.

1989 : une banque de données bibliographiques ne présente d'intérêt, pour les chercheurs, que si elle peut, en permanence être actualisée et mise à jour. Arrêter le bilan aux travaux publiés en 1989, se justifie cependant de deux façons :

- d'une part, cette période de 20 ans définit un objet bien identifiable, à la fois suffisamment restreint pour pouvoir être étudié en profondeur, et suffisamment riche et complexe pour mériter qu'on s'y arrête ;
- d'autre part, une distance de cinq années par rapport à l'actualité n'est pas inutile pour échapper à l'ardeur des débats et se mettre à l'écart des conflits qui animent le champ de la formation des formateurs, même si ce recul risque de faire apparaître comme obsolètes certaines de nos remarques.

Panorama d'ensemble

Pour appréhender l'évolution de la masse des documents à traiter, nous avons décidé d'opérer leur regroupement par périodes de cinq années, de manière à permettre l'émergence des phénomènes dominants de chaque époque, sans les avoir construits *a priori*. En rassemblant ainsi les documents, nous faisons l'hypothèse que des problématiques particulières peuvent se manifester autour de concepts majeurs, sans pour autant prétendre rendre compte de l'intégralité de la production documentaire des 20 années concernées.

On peut ainsi commencer par comparer globalement la production documentaire des deux principaux champs composant la banque, la formation des enseignants et la formation des formateurs :

118

FE/FF	1970-74		1975-79		1980-84		1985-89		TOTAL	
	FE	FF	FE	FF	FE	FF	FE	FF	FE	FF
Ouvrages	33	4	40	8	46	8	50	13	169	33
Articles	52	26	92	29	114	50	168	58	426	163
Thèses	12	0	18	2	46	4	22	8	96	14
Rapports	8	1	8	2	17	11	18	19	51	33
Colloques	8	0	4	0	5	0	24	5	41	5
Total	113	31	162	41	226	73	282	103	783	248

FE = Formation des enseignants ; FF = Formation des formateurs

(NB. La différence entre 1 108 (nombre total de références) et la somme des références concernant la formation des enseignants et celle des formateurs (783 + 248 = 1 031) s'explique du fait que certaines notices (77) traitant à la fois de l'un et l'autre champs ont été classées dans une rubrique spéciale. Par ailleurs, on attendrait des effectifs plus importants pour la dernière période : leur faiblesse relative s'explique par l'inachèvement du repérage qui est en cours.)

On remarque que la production documentaire dans le champ de la formation des formateurs reste bien inférieure, on ne s'en étonnera pas, à ce qu'elle est dans le champ de la formation des enseignants : ce phénomène s'explique par l'inégal développement des institutions de formation dans l'un et l'autre domaine, et il ne faut jamais l'oublier lorsqu'on propose une telle comparaison. On peut noter cependant que cette production est en progression constante et significative (x3) pour tous les types de documents, y compris les documents témoignant d'une activité de recherche (thèses et colloques).

Répartition dans le temps

L'analyse année par année de la production documentaire permet de constater que son accroissement est loin d'être régulier. Si la formation de formateurs, en 1989, apparaît bien comme un objet suscitant la production de documents, il semblerait que ce champ ne soit pas encore institutionnalisé de manière suffisante pour en assurer le flux régulier.

FF	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
	4	5	3	4	15	7	4	4	13	13

FF	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
	6	18	14	17	18	22	8	26	28	19

(Pour les raisons indiquées plus haut, les chiffres de 89 ne sont donnés qu'à titre indicatif et provisoire.)

119

Certaines années présentent des pics remarquables par rapport aux années environnantes :

- 1974 : 15 documents (en 1973 : 4 et 1975 : 7)
- 1978 et 79 : 13 et 13 documents (en 1976 : 4 et 1980 : 6)
- 1981 : 18 documents (en 1980 : 6 et 1982 : 13)
- 1983, 84, 85 : 17, 22, 16 documents (en 1982 : 14 et 1986 : 8)
- 1987 et 88 : 26 et 28 documents (en 1986 : 8 et 1989 : 19)

Si l'on recherche en amont les raisons de cet accroissement de la production documentaire, on trouve à chaque fois dans les deux ou trois années précédentes des faits d'ordre législatif organisant la formation des adultes dans ses dimensions économiques et sociales. Ainsi :

- 1974 : la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle permanente ;
- 1978 et 79 : les pactes pour l'emploi des jeunes de 1975 ;
- 1981 : la loi de juillet 1978 relative au congé individuel de formation et au rôle des entreprises dans la formation en alternance des jeunes de 18 à 25 ans ;

- 1983-85 : le plan de 1982 pour la formation et l'insertion des jeunes de 16-18 ans ;
- 1987 et 88 : la loi du 24 février 1984, sur les contrats de qualification pour les jeunes jusqu'à 25 ans, et la réforme de la formation continue dissociant le congé formation individuel du plan de formation de l'entreprise (4).

La production documentaire apparaît bien alors comme un indicateur du mouvement créé par les différentes réformes dans le champ de la formation des adultes, en même temps qu'elle témoigne de la dépendance du champ de la formation des formateurs à l'égard des événements législatifs et de son ancrage dans l'univers social.

Répartition par types de documents

On peut rappeler que selon son type, un document connaît un mode de diffusion particulier et atteint par conséquent un public différent. Les documents de recherche (thèses, rapports, colloques) s'adressent plutôt à un public restreint et spécialisé tandis que les articles et les ouvrages visent un public plus large.

Or, Raymond Bourdoncle remarque que « *les travaux sur la formation des formateurs sont beaucoup plus des articles (62,3 %, contre 50,5 % pour la formation des enseignants) et des rapports (12 % contre 9,2 %) que des thèses (5,1 % contre 13,5 %) ou des ouvrages (18,8 % contre 20,2 %)* » (R. Bourdoncle, 1991) (5). Les documents qui concernent la formation des formateurs sont donc davantage des documents de large diffusion, plus accessibles et s'adressant à un public plus nombreux (articles) que des documents de recherche (thèses, colloques).

Certes, les forces en présence - le poids en hommes comme les ressources - de ces deux secteurs ne sont guère comparables et cela n'est pas sans conséquence sur le nombre de personnes susceptibles d'entreprendre des thèses ou des recherches sur leur activité. Par ailleurs, si les universités - qui ont longtemps été tenues à l'écart de la formation des enseignants - ont investi sur le plan de la formation des adultes en développant des missions de formation continue et ont favorisé une importante activité de recherche dans ce domaine, la recherche a porté davantage sur la formation des adultes que sur la formation des formateurs. Toutefois, l'erreur serait de « prendre la carte pour le territoire » et d'interpréter la discrétion relative des manifestations de la recherche dans le champ de la formation des formateurs comme le signe d'un manque de vitalité de ses agents en la matière.

120

4 - S'il n'est fait ici aucune allusion à la Convention Collective Nationale des Organismes de Formation du 30 avril 1988, c'est qu'elle n'apparaît pas encore dans les documents que nous avons traités pour cette période, à ce jour.

5 - Bourdoncle R. (1991). *De la formation continue des adultes à la formation initiale des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Paris VIII.

La proportion des ouvrages consacrés à la formation des formateurs reste faible, et le monde de l'édition semble ne pas avoir encore rencontré son public. On peut formuler l'hypothèse que la littérature sur la formation des formateurs, mis à part les articles de périodiques, est essentiellement une « littérature grise » à usage interne (rapports), destinée à un public restreint de spécialistes, et que les auteurs producteurs de textes sont aussi les premiers lecteurs de ce type de documents. On peut également supposer que la masse critique de lecteurs potentiels de cette littérature – à l'inverse de celle des ouvrages consacrés à la formation des enseignants – n'incite pas encore suffisamment les éditeurs à publier.

Enfin, bien que les thèses soient en augmentation constante selon une progression arithmétique (0, 2, 4, 8), elles restent en très petit nombre. Ici encore, deux hypothèses (peut-être complémentaires) peuvent être envisagées :

- d'une part la formation de formateurs a pris son essor au cours d'une période encore récente ; or, il faut compter de 10 à 15 ans pour monter un laboratoire de recherche et pouvoir commencer à en percevoir les effets ;
- d'autre part, étant donné la dispersion de l'origine des thèses (6), il semblerait qu'elles relèvent plus d'une stratégie de promotion individuelle de formateurs dans le but d'une reconnaissance universitaire de leurs acquis professionnels que de l'institutionnalisation d'une réelle activité de recherche en ce domaine. Ce qui suit contribuera à conforter cette interprétation.

Les auteurs

■ Les organismes producteurs de documents

L'index des organismes (cf. Bourdoncle, 1991) fait apparaître que deux types d'organismes occupent la scène :

- d'un côté des organismes spécialisés qui produisent majoritairement des documents ayant trait à la formation des formateurs : tels l'ADEP (17 documents sur la formation des formateurs sur un ensemble de 21) ou le CNAM (5/7) ;
- d'un autre côté, ceux qui n'en produisent qu'occasionnellement et dont la formation de formateurs n'est pas la préoccupation première : tels le Conseil de l'Europe (1/13) ou l'UNESCO (1/19).

La plupart des organismes qui ont pour objet la formation des enseignants ne s'intéressent pas du tout à la formation des formateurs (tels l'INRP, Media-Formation ou le ministère de l'Éducation Nationale), alors que le contraire n'est jamais vrai : tous les organismes spécialisés dans la formation de formateurs produisent également au moins quelques documents ayant trait à la formation des enseignants ou aux relations entre les deux.

6 - Voir annexe p. 131.

Les universités tiennent une place à part parmi ces organismes. En effet, la loi de 1971 les introduit sur le marché de la formation (Barrau, Ginoux, Lagier, 1975), mais elles accomplissent leurs tâches de formation à travers des missions de formation continue, des instituts, voire des associations, qui restent marginaux par rapport au mode de fonctionnement traditionnel des universités (7). Cela ne les empêche cependant pas d'avoir, directement ou indirectement, une pratique réelle de la formation de formateurs, essentiellement par le biais des sciences sociales et des sciences de l'éducation (Beillerot, Lesne, Minvielle, 1981). Cette pratique les conduira progressivement à jouer un rôle capital dans la qualification, la certification et la professionnalisation du métier de formateur.

Toutefois, si l'on écarte l'exception représentée par la thèse de Fritsch en 1969 (8), ce sont les premières thèses, en 1978, (Malgloive, Paris V et Rembert, Paris X) qui marquent le début de la reconnaissance par l'université de la formation de formateurs comme objet de recherche.

À partir de cette date, s'il est possible de repérer quelques universités qui se distinguent par leur intérêt particulier pour la formation de formateurs : Paris VIII (4 références), Paris V et Lille (3), puis Paris X, Aix-Marseille, Caen et Nancy (2), il semble difficile de déceler une nette concentration de la production des thèses dans certaines universités qui en ferait leur préoccupation majeure.

Bien que les attentes des formateurs à l'égard des universités soient de plus en plus manifestes et précises, il faut bien reconnaître qu'elles ne jouent, en 1989, qu'un rôle encore modeste sur ce terrain, aussi bien pour offrir des actions de formation de formateurs que pour inciter au développement de la recherche sur la formation des formateurs (Foudriat, 1988).

122

■ Les personnes

Sur les 970 auteurs répertoriés dans la banque, 228 ont produit au moins un document concernant la formation des formateurs. 6 ont écrit un seul article de cette nature parmi d'autres traitant de la formation des enseignants. 160 sont signalés pour un seul et unique document portant sur la formation des formateurs.

À côté de ces auteurs occasionnels, il reste 62 auteurs qui offrent deux références ou plus dans ce domaine. Mais il n'y a que 11 auteurs qui présentent 3 références au moins.

7 - Il faudra attendre 1984 (Loi Savary) pour que la formation continue s'intègre juridiquement au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur sous la forme de « Services communs d'éducation permanente ».

8 - Fritsch P. (1971). - *L'éducation des adultes*. Paris : La Haye, Mouton.

À travers ces personnalités qui vont assurer la dynamique de la recherche sur l'ensemble du champ, ce sont aussi leurs institutions d'appartenance qui vont faire valoir leurs intérêts et leurs préoccupations prioritaires. Ainsi, par exemple, pour l'ADEP, Claude Bapst (13 réf.) et Élisabeth Beauvallet (10) ; au CNAM, Jean-Marie Barbier (16), Marcel Lesne (7) et Gérard Malglaive (13), etc.

LES PRINCIPALES COMPOSANTES DU CHAMP DE 1970 À 1989

Il nous a semblé pertinent de conserver le découpage arbitraire par périodes de cinq années pour baliser la structuration thématique progressive de la formation des formateurs, tout en sachant que l'évolution des idées n'est jamais simplement linéaire et cumulative et qu'il faut toujours envisager des avancées ou des reculs possibles par rapport à celles qui paraissent dominantes pour une période considérée.

Par ailleurs, dans le cadre de ce court article, l'appareil des preuves sera réduit au minimum et prendra la forme d'un simple renvoi entre parenthèses à tel ou tel auteur. Ce justificatif demanderait bien entendu à être davantage développé et explicité.

1970-1974

La loi de 1971 légifère sur une pratique sociale déjà existante, mais elle a pour effet de souligner une distinction institutionnelle – voire une rupture – latente mais non explicite jusqu'à ce jour, entre la formation initiale et la formation continue, entre l'enseignement et la formation proprement dite.

Dès lors, la formation se définit surtout, à travers les discours des formateurs, par la nature du public auquel s'adressent les actes de formation, à savoir : les adultes.

123

Former : enseigner à des adultes

En pratique, les préoccupations des formateurs, qu'ils soient issus du monde enseignant, de l'éducation populaire ou de l'entreprise, seront d'abord d'ordre pédagogique.

Les emprunts aux psychosociologues américains devraient permettre d'adapter et de perfectionner les techniques de transmission de connaissances et d'animation de groupe (Le Batef, 1971).

L'effort de théorisation de cette pratique de formation – à partir de la sociologie (Fritsch, 1971) ou de la psychologie (Léon, 1971) – cherchera à clarifier les processus, les difficultés et les effets de la formation.

De nouveaux modèles de formation

À ce modèle de formation qui s'inscrit encore dans le prolongement de la formation initiale s'en opposent d'autres, plus ou moins en concurrence, qui se veulent prospectifs et qui se mettent à l'écoute des besoins sociaux pour tenter d'y répandre par

l'innovation et la recherche. On peut évoquer ici celui de la promotion sociale, celui de l'éducation populaire, ou celui de l'entreprise... Tous affichent leur volonté de rupture avec l'Éducation nationale (Fritsch, 1971).

Ainsi compris, le développement de la formation des adultes doit entraîner une refonte de l'ensemble du système éducatif (Scheffknecht, 1972).

Le conflit entre ces différents modèles de formation est exprimé également par Malglaive (1973) qui oppose un modèle traditionnel et hiérarchique reposant sur la séparation des tâches entre les cadres, le bureau d'études et les enseignants-exécutants, et un modèle novateur et régulateur répartissant les tâches entre une cellule d'animation pour la gestion de la formation et une cellule d'enseignement pour la réalisation pratique des cours.

Diversité des situations professionnelles et typologies

Toutefois, ces nouveaux modèles restent une vue idéale, car la réalité du terrain montre le formateur en véritable « homme-orchestre ». Il doit assumer des fonctions multiples et contradictoires, être tout à la fois « agent de changement » et « dispensateur de savoir ». Il joue divers rôles dans l'entreprise et reste responsable aussi bien de la formation professionnelle que de la formation personnelle ou générale, etc. (Bonnet, 1973).

Devant cette diversité des tâches et des situations professionnelles – Le Boterf et Viallet recense une centaine de termes pour désigner les formateurs (1974) – des tentatives de rationalisation de cette réalité empirique se font jour avec la construction de nombreuses « typologies des formateurs ». Leur développement foisonnant peut surprendre, mais il s'agit de tenter de réduire la diversité en hiérarchisant et articulant les différentes tâches que les formateurs assument. Produire un inventaire raisonné des fonctions des formateurs semble être une condition préalable pour résoudre la question de l'identité professionnelle des formateurs que la loi de 1971 a propulsés sur le marché du travail sans leur donner de véritable statut (Scheffknecht, 1974).

La loi de 1971 – en impliquant davantage les entreprises dans la formation permanente – a pour effet immédiat (contre l'option humaniste souhaitée par les formés – Malglaive, 1974) d'ouvrir la voie à une option technocratique de la formation qui fait prévaloir les aspects méthodologiques sur les aspects psychologiques de la relation pédagogique. En prenant ainsi la mesure de son rôle économique et social, le formateur est amené à s'interroger sur la signification de sa pratique : s'agit-il d'un « métier » ou d'une « fonction » ? (Beillerot, 1974).

Les formateurs existent, ils sont nombreux et partout présents dans une société industrielle en expansion, mais ils apparaissent comme une catégorie floue, dont l'identité professionnelle est incertaine, flottante et mal définie.

1975-1979

Les formateurs et la pédagogie

Avec le développement de la formation des adultes apparaissent des techniques et des pratiques qui lui sont propres, comme l'« analyse des besoins » (Lesne, Barbier, 1976, 1977).

Mais la problématique de la formation des adultes ne saurait se réduire à des questions de méthodes, de techniques ou de procédés pédagogiques. Bien que l'intervention du formateur reste de nature pédagogique, la prise en compte des différents rôles sociaux du public auquel il s'adresse caractérise son action. Selon la manière dont il articulera savoir et pouvoir, le formateur s'inscrira dans l'un des trois « modes de travail pédagogique » définis par Lesne : « transmissif », « incitatif » ou « appropriatif » (Lesne, 1977).

C'est encore en termes de pédagogie que Malglaive cherche à définir la spécificité du rôle du formateur, lorsqu'il préconise, entre une « pratique pédagogique enseignante » et une « pratique pédagogique politique », le développement d'une « pratique pédagogique progressiste » ogissant pour la transformation de la société au service des luttes sociales (Malglaive, 1978).

Les formateurs et l'entreprise

Les formateurs se distinguent surtout par le lieu d'exercice de leurs pratiques, à savoir : l'entreprise. Or, les rapports des formateurs et des entreprises sont complexes et non dépourvus de contradictions. D'un côté, le formateur est souvent mal perçu par l'entreprise, pour laquelle il constitue un frein à la production (AFPA, 1978), tandis que d'un autre côté, le formateur ressent le poids du système à l'encontre de ses tentatives d'innovation (Cousty, Nehmy, Sainsaulieu, 1978). En tout état de cause, le rôle du formateur en entreprise est ambigu. En travaillant à la formation permanente, selon la loi de 1971, le formateur, croyant se mettre au service des travailleurs, accomplit en fait les finalités de la classe dominante. Pour échapper à cette illusion, il lui faut articuler sa lutte pour une pratique progressiste de la formation à la lutte des autres travailleurs, et pour cela, parvenir à conquérir un statut qui lui permettra de mettre en place des dispositifs de formation non subordonnés aux règles du profit (Malglaive, 1978).

La formation des formateurs

Affirmant la spécificité de leurs pratiques, les formateurs peuvent alors prétendre à une formation appropriée. Les caractéristiques d'une telle formation de formateurs se transféreront à la formation des adultes (Lesne, 1978). La pédagogie de l'alternance, à condition qu'elle ne se contente pas d'être une utopie généreuse ou une forme commode d'exploitation d'une force de travail, pourrait fournir le modèle d'une « pratique réfléchie » articulant formation théorique et formation pratique (Malglaive, 1975).

Cependant, étant donné le faible degré de professionnalisation et le statut souvent précaire des formateurs, les modalités de formation des formateurs restent elles-

mêmes inégales et disparates et sont loin de satisfaire aux exigences qu'elles devraient remplir pour constituer une véritable formation professionnelle (Scheffknecht, 1978).

L'Université et la formation de formateurs

La loi de 1971 introduit les universités sur le marché de la formation au même titre que n'importe quelle entreprise en leur imposant d'autofinancer leurs actions de formation continue et de négocier avec les employeurs (Barrau, Ginoux, Lagier, 1975). Les universités vont être doublement concernées par la formation : d'une part, elles développent des actions de formation continue en direction des adultes ; d'autre part, elles participent à la formation des formateurs, par la mise en place de nouveaux diplômes (par exemple, le DUFA de Lille, Foudriat, 1974 ; « DESS des problèmes de formation », Marquart, 1979).

Mais les ambiguïtés du rôle du formateur de terrain se retrouvent à l'université. En effet, comment trouver un équilibre entre la transmission des savoirs théoriques et l'animation du groupe ? Ces deux tendances de la formation conduisent à une remise en question permanente des formés comme du formateur et les engagent dans un processus de recherche perpétuelle qui devient le moteur de la formation. Formateurs et formateurs de formateurs ne peuvent faire l'économie d'un questionnement sur leurs pratiques et sur les institutions dans lesquelles ils travaillent (Maisonneuve, 1979 ; Beillerot, 1979 ; Besnard, 1979).

1980-1984

De la formation à l'insertion : alternance et tutorat

126

À l'expansion économique et au développement technologique qui caractérisent les années 70 succèdent la récession et le chômage. Au cœur de l'entreprise, les formateurs doivent renoncer à l'illusion d'être des « agents de changement » et assumer le rôle de « gardien de chômeurs » que leur assigne l'État (Hébrard, 1980).

Le public de la formation est de plus en plus constitué d'exclus ou de groupes minoritaires plus ou moins laissés pour compte : les jeunes « dits de bas-niveau » (Hédoux, 1982, 1983, 1984), les femmes (Breton et al., 1984), les immigrés (Ribamar Ribeiro, 1981)...

C'est dans ce contexte que le plan gouvernemental de 1982 en faveur des jeunes de 16 à 18 ans met en place un dispositif de formation dans lequel les stages d'insertion tendent à prendre le pas sur ceux de qualification. Ce plan de formation, qui répond dans l'urgence à une situation d'urgence, a pour originalité de s'accompagner d'un dispositif de recrutement et de formation des formateurs. Ces formateurs-jeunes sont soit des formateurs appartenant à des organismes de formation, soit des « tuteurs » travaillant en entreprise. Les différences entre ces deux catégories de formateurs - quant à l'âge, au passé professionnel, au profil psychosociologique, au statut - entraînent des divergences quant à la conception de la formation. C'est surtout lors de la mise en place de l'alternance, clé de cette formation des jeunes, que

ces conceptions divergentes risquent de creuser un fossé entre le monde de l'école et celui du travail (Bapst, Beauvallet, 1983). L'une des stratégies pour éviter un tel écueil sera de développer une analyse du principe d'alternance dans la formation professionnelle de manière à pouvoir définir clairement le rôle et la responsabilité des tuteurs (Vincent, 1981). Puisque le tutorat n'est pas un métier mais une fonction, le tuteur doit d'abord être un « bon professionnel », dont le savoir-faire pédagogique, à la fois sur le plan relationnel et sur le plan de la transmission de son savoir technique, permettra l'insertion progressive des jeunes dans le milieu socioprofessionnel (*Éducation et Société*, 1983).

Ainsi, l'alternance n'est pas seulement une démarche pédagogique se référant au domaine professionnel comme modèle (Vincent, 1983), elle est également une pratique de socialisation qui tend à articuler apprentissage et vie professionnelle (Bercovitz, 1982).

La qualification des formateurs et le savoir de la formation

La priorité accordée à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes entraîne un renouvellement de la conception de la formation – qui doit prendre en compte les problèmes locaux, socio-démographiques et socio-économiques (Fritsch, 1983) – et, par contrecoup, un renouvellement de la formation des formateurs – qui doit être capable de s'adapter aux transformations technologiques et économiques (Théry, 1983).

Le développement des actions 16-18 ans a pour conséquence la multiplication des « formateurs-occasionnels », « formateurs-jeunes » et « tuteurs », dont les statuts mal définis accroissent la précarité du métier. Plusieurs études soulignent l'existence de solidarités et de proximités sociales entre les formateurs et leurs publics (Feutrie, Hédoux, 1984). Si l'on peut voir dans cet isomorphisme de situation et d'itinéraire une des conditions de la réussite des stages d'insertion destinés aux jeunes, on peut aussi s'interroger sur les limites d'un tel dispositif qui serait reconduit et prolongé sans plus d'analyse (Weber, 1984).

Quels que soient leurs itinéraires et leurs formations antérieures, les formateurs acquièrent des compétences dans le domaine des technologies éducatives. Mais ils restent en quête d'une reconnaissance sociale appuyée par un statut juridique (Théry, 1983).

Il existe pourtant un champ d'action et des structures propres à la formation continue dont la particularité tient à son articulation à la logique des activités sociales. Il faut respecter et préserver la diversité et l'hétérogénéité des actions de formation (Bapst, 1983) mais elles ne doivent pas constituer un obstacle à la mise en place de formations qualifiantes pour les formateurs.

Le point commun à toutes les situations de formation continue serait que le projet pédagogique s'associe toujours à un projet politique (Malglaive, 1982). C'est en produisant les outils méthodologiques et théoriques nécessaires à l'analyse du processus de formation, en développant l'innovation et la recherche (Montalembert, 1983) que les formateurs produiront le savoir dont ils ont besoin, en élaborant leurs propres théories pédagogiques, qui seront aussi des théories d'action (Lesne, 1981).

La formation de formateurs semble permettre de bénéficier du recul réflexif nécessaire pour théoriser et rationaliser sa propre pratique, c'est-à-dire, la formation (Lesne, 1984).

La formation : métier ou profession ?

Le développement des formations de formateurs et des associations professionnelles témoigne de l'évolution et de l'organisation progressive du champ de la formation (Caspar, Vonderscher, 1984). Toutefois, la question est de savoir si ces indices de professionnalisation du métier de formateur sont suffisants pour définir une identité professionnelle stable et consistante. Si l'on s'attache à la description empirique des emplois de formation, la diversité et l'hétérogénéité des pratiques de formation sont telles que toute tentative pour les réduire et les maîtriser à travers l'élaboration de typologies apparaîtra comme plus ou moins illégitime (Mahé, 1984). Le débat qui s'instaure à partir d'une telle étude entre Mahé et Chanteloube d'un côté, et Jobert de l'autre, oppose en fait deux conceptions de la profession : les premiers s'en tiennent à un point de vue pragmatique, qui cherche à restituer la réalité diverse et multiple dans toute sa complexité et qui est celui des formateurs de terrain (Mahé, Chanteloube, 1984) ; tandis que le second développe une analyse à partir d'une approche théorique de la profession : dans cette perspective, la pluralité des tâches s'efface devant la constitution d'un ensemble de savoirs communs, enjeux de luttes sociales et catégorielles (Jobert, 1984).

La notion de « métiers » - au pluriel - conviendrait mieux, selon Mahé et Chanteloube, à décrire la réalité du travail du formateur, alors que celle de « profession » - au singulier - serait plutôt l'expression de la revendication, par les formateurs de formateurs, d'un statut juridique.

1985-1989

Les formateurs : un groupe social hétérogène

Il y a une demande sociale, il y a des besoins en formation, mais les formateurs restent un groupe social hétérogène dont il est difficile de préciser les compétences professionnelles (Vasconcellos, 1987). À cette époque, aucun texte législatif ne définit encore cette profession et les emplois de formateurs ne sont pas déterminés par un niveau de formation ou de qualification. Et pourtant, des fonctions spécifiques sont repérables, auxquelles on peut faire correspondre différents profils de formateurs (Chanteloube, 1987). On peut distinguer au moins deux fonctions de la formation, et donc deux types de formateurs : les uns, formateurs sociaux, visant à qualifier les sans emplois ; les autres, formateurs d'entreprise, ayant pour objectif d'accroître les compétences des actifs (Pollefoort, 1987).

Les premiers voient leur existence liée à la mise en place du dispositif transitoire pour l'insertion des jeunes. Peu formés, non qualifiés, leur statut et leurs conditions de travail précaires ne les incitent guère à une intégration forte dans les organismes employeurs (Dugue, 1985 ; Sorel, 1985). Les seconds sont les maîtres d'œuvre

d'une formation qui représente un véritable investissement pour l'entreprise. Souvent formés à l'université, de plus en plus diplômés, ils sont les tenants d'une ingénierie de la formation de pointe (Viallet, 1987). Beaucoup plus gestionnaires que pédagogues ils font valoir la domination de la perspective économique et technologique sur la formation (Chanteloube, Mattout, 1986).

Les mutations technologiques et organisationnelles que connaissent les entreprises exigent l'évolution des savoirs et des qualifications, mais aussi des attitudes et des mentalités. Il revient aux formateurs d'accompagner ces mutations en assumant la gestion des ressources humaines, d'une part, et en assurant la transmission des nouveaux savoirs et savoir-faire d'autre part (De Witte, 1987).

Mieux encore, par les pratiques d'audit et d'ingénierie, cette nouvelle génération de formateurs intègre et dépasse les deux modèles de la formation d'adultes qui se sont longtemps opposés : le modèle scolaire de l'expertise disciplinaire, centré sur la transmission des savoirs, et le modèle non directif, centré sur la relation et le développement personnel (Jobert, 1987).

Les formateurs : émergence d'un groupe professionnel

Quelle que soit l'hétérogénéité des formateurs, on peut néanmoins repérer des mécanismes qui assurent la cohésion et la permanence de ce groupe social. Une formation qualifiante sanctionnée par un diplôme, comme celle que dispensent désormais de nombreuses universités, venant s'ajouter à des compétences professionnelles antérieurement acquises, constitue un élément capital pour définir l'identité professionnelle d'un corps spécialisé (Vasconcellos, 1987, 1988).

Toute formation repose sur la codification d'un corpus de savoirs et de savoir-faire spécifiques et transmissibles ; et l'existence de possibilités de formation est un indice essentiel de la professionnalisation d'une activité (Liétard, 1987).

Si les universités peuvent jouer un rôle important dans la formalisation et la transmission du savoir des professions enseignantes, elles ne peuvent rendre compte entièrement de la spécificité du savoir de la formation. La formation est une pratique qui produit une sorte de savoir technique constitué de « lieux communs » au groupe des formateurs – « lieux communs » qui seront accessibles à travers des « récits de vie professionnelle » où se manifesterait la particularité de ce savoir (Jobert, 1987).

Dans le contexte actuel de la production, la demande de formation est à interpréter comme une demande d'intervention qui doit contribuer à la résolution de problèmes de nature technique, économique ou sociale, mais non éducative. Le rôle du formateur, consultant, n'est plus alors de transmettre un savoir constitué, mais de permettre l'émergence des savoirs informels produits par les travailleurs face à la réalisation concrète de la tâche. C'est là que s'éprouvent les compétences propres aux formateurs, leurs capacités de recherche et d'invention et que se constitue leur « nouvelle professionnalité » (Jobert, 1987).

Au terme de la confrontation et de la mise en perspective de l'ensemble de la documentation produite pendant cette période de 20 années (1970-89), il nous apparaît aujourd'hui qu'une question traverse le champ de la formation des formateurs de

manière rémanente et insistante, c'est celle de l'identité des formateurs : qui sont les formateurs ?

La loi de 1971 crée le métier de formateur. Elle ouvre un marché de la formation. Mais elle ne donne pas pour autant un statut juridique en rapport avec les acquis professionnels et la qualification à ces nouveaux formateurs. Il faudra pour cela attendre la signature de la Convention Collective Nationale de 1988.

Entre école et entreprise, entre modèle scolaire et modèle professionnel, les formateurs ont dû définir leur domaine et leur rôle.

À travers le développement et la diversification de leurs pratiques, ils sont parvenus à conquérir une identité professionnelle en se donnant les moyens, dans des formations de formateurs qualifiantes, d'élaborer et de porter le savoir spécifique de leur pratique.

La littérature étudiée témoigne de ces enjeux et manifeste que la formation de formateurs fût et demeure un objet de luttes sociales. Dans cette formation, la « recherche », au sens universitaire du terme, apparaît comme un moyen au service de ces enjeux. Mais bien que la recherche soit de plus en plus présente et revendiquée, on doit néanmoins constater que la production de documents de recherche sur le champ de la formation de formateurs reste, en 1989, encore limitée.

Cette revue de littérature n'est pas complète, et elle ne se prétend pas objective. Dans quelle mesure les travaux étudiés expriment-ils ou déforment-ils la réalité de la formation des formateurs ? Le but de cet article n'était pas de le déterminer, mais seulement de souligner quelques unes des tendances qui se manifestent au travers des écrits. Nous espérons avoir ainsi indiqué quelques pistes qui pourront être ultérieurement explorées de manière plus approfondie.

Il convient toutefois de ne pas oublier que, si les travaux dans ce domaine traduisent assez étroitement l'évolution de la conjoncture, tous ses aspects ne sont pas également explorés, et ceux qui tiennent le plus au cœur de la profession le sont inévitablement bien davantage. Les livres servent à décrire et analyser la réalité, aussi bien qu'à l'amplifier ou à l'exalter, mais la réalité n'est pas toute entière dans les livres.

ANNEXE

LES THÈSES PORTANT SUR LA FORMATION DES FORMATEURS
 (classées par années)

Malglaive (Gérard) ; Léon (Antoine) dir. - 1978.

Pratique et pédagogie en formation d'adultes : finalités et fonctionnement actuels de la formation continue des adultes. Proposition pour une autre pratique pédagogique. Université de Paris V (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Rembert (Jean) ; Maisonneuve (Jean) dir. - 1978.

Les stratégies des acteurs de la formation permanente. (Étude organisationnelle.) Université de Paris X (thèse de 3^e cycle en psychologie).

Dubus (Alain) ; Louchet (Pierre) dir. - 1980.

Les conseillers en formation continue sont-ils ou peuvent-ils être des agents de changement pédagogique ? (1973-79) : 7 années de fonctionnement dans l'Académie de Lille. Université de Lille III (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Hébrard (Pierre) ; Claustre (Henri) dir. - 1980.

La place du formateur : représentation et réalités. Contribution à l'analyse institutionnelle de l'éducation permanente. Université de Grenoble III (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Ribamar Ribeiro (J. de) ; Avanzini (Guy) dir. - 1981.

Représentation de la culture des immigrés et pratiques éducatives chez les formateurs d'adultes. Université de Lyon II (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Manteil (Jean-Marc) ; Wittwer (Jacques) dir. - 1982.

Savoir et systèmes de formation. Contribution à une psychosociologie des conditions de production intellectuelle chez l'adulte. Université de Bordeaux II (thèse d'État)

Rosas (Haydée) ; Ferry (Gilles) dir. - 1984.

Le formateur et le système : la formation de formateurs dans une administration publique. Université de Paris X (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Barbier (Jean-Marie) ; Mialaret (Gaston) dir. - 1985.

Analyser les phénomènes de formation. Présentation d'un itinéraire de recherche en formation d'adultes. Université de Caen (thèse d'État en sciences de l'éducation).

La Rosa Vasquez (Graciela de) ; Ferry (Gilles) dir. 1985.

L'entreprise et la formation des formateurs d'une entreprise produisant des biens et des services en informatique. Université de Paris X (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Le Baterf (Guy) ; Guglielmi (Jean) dir. - 1985.

Pour une démarche participative en formation : la recherche-action et l'ingénierie éducative. Université de Caen (thèse d'État en sciences de l'éducation).

Sorel (Maryvonne) ; Camilleri (Carmel) dir. - 1985.

Propositions pour une formation des formateurs jeunes. Étude des caractéristiques des publics formateurs : formateur ou formateur de jeunes ? Université de Paris V (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Belem (Edmond de) ; Bataille (Michel) dir. - 1987.

Formation de formateurs de migrants. Formation Continue Éducation Nationale Midi-Pyrénées : contribution à l'étude de l'appropriation d'une innovation en pédagogie. Université de Toulouse-Mirail II (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Luneau (Marie-France) ; Lourau (René) dir. - 1987.

Intervention socio-analytique et utilisation de l'image dans des processus de formation. Université de Paris VIII (thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation).

Malglaive (Gérard) ; Léon (Antoine) dir. - 1988.

Enseigner à des adultes : travail et pédagogie. Université de Paris V (thèse d'État).

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1970-74

1971

FRITSCH (Philippe). - *L'éducation des adultes.* Paris, La Haye, Mouton, 1971, 176 p.

LE BOTERF (Guy). - La formation des formateurs, l'autogestion pédagogique et la pratique de l'analyse. *Éducation permanente*, 1971, n° 12, pp. 107-126.

LÉON (Antoine). - *Psychopédagogie des adultes.* Paris, PUF, 1971, 186 p.

1972

SCHEFFKNECHT (Jean-Joseph). - Le métier de formateur : éléments d'introduction à la pratique de la formation des formateurs. *Cahiers du CUCES*, 1972, n° 4, 57 p.

1973

BONNET (Charles). - 170 000 formateurs en 1976 : comment et par qui seront-ils formés ? *Objectif formation*. 1973, n° 1, pp. 36-47.

MALGLAIVE (Gérard). - Une expérience de formation de formateurs : la formation des animateurs de CIFFA. *Éducation permanente*, 1973, n° 18, pp. 43-60.

1974

BEILLEROT (Jacky). - Formateur : métier ou fonction ? *Éducation permanente*, 1974, n° 26, pp. 99-102.

LE BOTERF (Guy), VIALLET (François). - Les formateurs sont-ils en situation professionnelle ? *Éducation permanente*, 1974, n° 25, pp. 61-85.

SCHEFFKNECHT (Jean-Joseph). - Pour une clarification des composantes d'un système de formation continue. *Éducation permanente*, 1974, n° 25, pp. 87-113.

1975-79

1975

BARRAU (Patrick), GINOUX (Jean-Claude), LAGIER (Robert). - Pour une méthodologie de la formation de formateurs « travailleurs sociaux » à l'Université d'Aix-Marseille II. *Éducation permanente*, 1975, n° 27, pp. 81-109.

MALGLAIVE (Gérard). – La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 1975, n° 30, pp. 34-49.

1976

LESNE (Marcel), BARBIER (Jean-Marie). – Une recherche dans les pratiques d'« analyse des besoins ». *Pour*, 1976, n° 46, pp. 51-64.

1977

BARBIER (Jean-Marie), LESNE (Marcel). – *L'analyse des besoins en formation*. Champigny, Robert Jauze, 1977, 255 p.

LESNE (Marcel). – *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris, PUF, 1977, 185 p.

1978

AFPA. Table ronde : la formation de formateurs occasionnels, des Persans à Paris. *Objectifs formation*, 1978, n° 22, pp. 35-45.

COUSTY (Paul), NEHMY (Rosa), SAINSAULIEU (Renaud). – Les formateurs affrontés au système de production. *Éducation permanente*, 1978, n° 45-46, pp. 119-141.

LESNE (Marcel). – *La formation des formateurs d'adultes. Traité des sciences pédagogiques*. Paris, PUF, 1978, tome 8, pp. 233-277.

MALGLAIVE (Gérard). – *Pratique pédagogique en formation d'adultes : finalités et fonctionnement actuels de la formation continue des adultes. Proposition pour une autre pratique pédagogique*. Paris, Université de Paris V, Thèse de 3^e cycle, 1978, 338 p.

MALGLAIVE (Gérard). – Enfin la formation au service des travailleurs. *Éducation permanente*, 1978, n° 42, pp. 35-44.

SCHEFFKNECHT (Jean-Joseph). – La formation des formateurs en Europe. *Éducation permanente*, 1978, n° 12, pp. 5-31.

1979

BEILLEROT (Jacky). – Deux questions de sens à propos de la formation de formateurs. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 7-16.

BESNARD (Pierre). – Cinq ans à reculons dans le labyrinthe andragogique. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 101-107.

MAISONNEUVE (Paul). – Questions sur un itinéraire. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 129-142.

MARQUART (François). – Enjeux et avatars de la formation de formateurs à l'université : l'expérience d'un DESS des problèmes de formation. *Éducation permanente*, 1979, n° 49-50, pp. 143-170.

1980-84

1980

HEBRARD (Pierre). – *La place du formateur : représentation et réalités. Contribution à l'analyse institutionnelle de l'éducation permanente*. Grenoble, Université de Grenoble, 1980, Thèse de 3^e cycle, 251 p.

1981

- LESNE (Marcel). - Sociologie et formation. *Pour*, 1981, n° 75-76, pp. 25-31.
- RIBAMAR RIBEIRO (J. de). - *Représentations de la culture des immigrés et pratiques éducatives chez les formateurs d'adultes*. Lyon, Université de Lyon II, 1981, Thèse de 3^e cycle, 279 p.
- VINCENT (Francine). - Du côté de l'entreprise : à l'ombre des tuteurs. *Actualité de la formation permanente*, 1981, n° 55, pp. 78-86.

1982

- BERCOVITZ (Alain), CHOSSON (Jean-François), CRAYSSAC (Laurence). - *Éducation et alternance*. Paris, Edilig, 1982, 287 p.
- HEDOUX (Jacques), VERMERSH (Pierre), DELEDICQUE (Marie-Géo), NOEL (André), NOEL (Chantal). - *Des praticiens analysent leurs démarches : approche sociologique et psychologique des jeunes dits de « bas niveaux » et de leurs formateurs. Une recherche action sur les « formations jeunes » du CREFO*. Lille, CREFO-ORCEP, 1982, 491 p.
- MALGLAIVE (Gérard). - *La formation et la qualification des agents de la formation continue*. Paris, CNAM, 1982, 95 p.

1983

- BAPST (Claude), BEAUVALLET (Elisabeth), GUERIN (Michel). - *Qui sont les formateurs en formation dans le cadre du dispositif jeunes ?* Paris, ADEP, 1983, 105 p.
- BAPST (Claude). - Validation des acquis des formations de formateurs jeunes. *Courrier de l'ADEP*, 1983, n° 66, pp. 104-140.
- MONTALEMBERT (M. de). - Politiques universitaires en matière d'éducation d'adultes-formateurs. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1983, n° 3-4, pp. 45-53.
- THERY (Benoît). - Vers un statut de formateur. Formation en alternance et formation des adultes : quelques réflexions à partir de portraits de formateurs européens. *Actualité de la formation permanente*, 1983, n° 64, pp. 45-50.
- THERY (Benoît). - Pour une formation de formateurs adaptée au contexte économique et social. *Formation professionnelle*, CEDEFOP, 1983, n° 13.
- Les tuteurs dans le dispositif jeunes. *Éducation et société*, 1983, n° 4, 168 p.
- VINCENT (Francine). - *Les tuteurs en entreprise*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1983, 169 p.

1984

- CASPAR (Pierre), VONDERSCHER (Marie-Jeanne). - *Profession : responsable de formation*. Paris, Éditions d'organisation, 1984, 213 p.
- JOBERT (Guy). - Les formateurs d'adultes : des métiers ou une profession ? À propos d'une étude de l'association A3E. *Études et expérimentations*, 1984, n° 9, pp. 1-8.
- LESNE (Marcel). - *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris, Edilig, 1984, 238 p.
- MAHE (Marie-Claire). - *Les métiers de la formation (qualification et formation professionnelle)*. Paris, A3E, 1984, 2 vol. 151 p. et 95 p.

MAHE (Marie-Claire), CHANTELOUBE (Jean-Pierre). – Les formateurs d'adultes : des métiers ou des professions ? Réponse à Guy Jobert. *Études et expérimentations*, 1984, n° 10, pp. 27-30.

WEBER (Anita). – Les contenus des formations de « formateurs jeunes » : quelques questions. *Éducation permanente*, 1984, n° 74, pp. 93-101.

1985-89

1985

DUGUE (Elisabeth). – *Les formateurs d'Île-de-France intervenant dans le dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans*. Paris, CNAM, 1985, 73 p.

JOBERT (Guy). – Processus de professionnalisation et production de savoir. *Éducation permanente*, 1985, n° 80, pp. 125-145.

SOREL (Maryvonne). – *Propositions pour une formation des formateurs de jeunes. Étude des caractéristiques des publics formateurs : formateur ou formateur de jeunes ?* Paris, Université de Paris V, 1985, Thèse de 3^e cycle.

1986

CHANTELOUBE (Jean-Pierre). – *Pratiques professionnelles des responsables de formation en entreprises*. Paris, A3E, 1986, 161 p.

1987

CHANTELOUBE (Jean-Pierre). – Les métiers de la formation : une approche par les pratiques professionnelles. Paris, *La documentation française*, 1987, pp. 111-127.

DE WITTE (Serge). – Nouvelle problématique de la formation. *Actualité de la formation permanente*, 1987, n° 90, pp. 105-112.

JOBERT (Guy). – Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Éducation permanente*, 1987, n° 87, pp. 19-33.

JOBERT (Guy). – La professionnalisation des formateurs. Quelle formation ? Quels formateurs ? Paris, *La documentation française*, 1987, pp. 129-138.

JOBERT (Guy). – *Les formateurs d'adultes : matériaux pour l'étude sociologique d'un groupe professionnel*. Paris, Délégation à la formation professionnelle, 1987, 313 p.

LIETARD (Bernard). – Formation des formateurs d'adultes en France : situation actuelle. *Actualité de la formation permanente*, 1987, n° 90, pp. 121-124.

POLLEFOORT (Raymond). – Formateur demain, quel métier ? *Formation continue et développement des organisations*, 1987, n° 75, pp. 11-16.

VASCONCELLOS (Maria). – *Les formateurs : groupe social et identité professionnelle*. Paris, Université de Paris VIII, 1987, 78 p.

VIALLET (François). – *L'ingénierie de la formation*. Paris, Éditions d'organisation, 1987, 184 p.

1988

BEILLEROT (Jacky). – *Voies et voix de la formation*. Paris, Éditions Universitaires, 1988, 93 p.

BARREAU (Ginette). – La formation des formateurs, son évolution, ses enjeux. *Hommes et Migrations*, 1988, n° 1111, pp. 42-45.

- BRAUN (Agnès). – Enseigner et former : deux composantes du processus éducatif. *Éducation Permanente*, 1988, n° 96, pp. 121-130.
- CHAMBON (Françoise). – Le dispositif de formation des formateurs « jeunes » : les cycles longs qualifiants pluriannuels. *Études et Expérimentations*, 1988, n° 29, pp. 3-9.
- DE WITTE (Serge). – Essais de typologie des métiers de la formation. *Actualité de la formation permanente*, 1988, n° 95, pp. 75-83.
- DE WITTE (Serge). – Contribution à un débat sur les métiers de la formation. *Jeunes et Technologies*, 1988, n° 19, pp. 11-16.
- FIGARI (Gérard). – Se former à l'ingénierie de la formation par l'action et par la recherche. *Éducation Permanente*, 1988, n° 96, pp. 243-247.
- LIIETARD (Bernard). – Situation actuelle de la formation des formateurs en France. *Études et Expérimentations*, 1988, n° 22, pp. 1-9.
- FOUDRIAT (Michel). – L'Université et la formation des formateurs. *Formation, outil de développement*, 1988, Cahier n° 3, pp. 179-197.
- LE BOUEDEC (Guy). – *Les défis de la formation continue. Développement personnel ou développement professionnel ?* Paris, L'Harmattan, 1988, 278 p.
- MALGLAIVE (Gérard), LEON (Antoine) dir. – *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie.* Thèse pour le doctorat d'État, Université de Paris 5, 1988, 422 p.
- PIVOT (Sylvain), CHARLES (Béatrice). – *Les statuts professionnels des travailleurs de la formation professionnelle continue.* Paris, Délégation à la Formation Professionnelle, 1988, 183 p.
- VASCONCELLOS (Maria). – Les formateurs, l'accès au métier. *Actualité de la formation permanente*, 1988, n° 94, pp. 102-106.

1989

- APEC. – *Les métiers de la formation.* Paris, APEC, coll. « Demain les cadres », 1989, 62 p.
- AUBEGNY (Jean). – *Formation et développement. Vers une ingénierie de la formation ?* Paris, L'Harmattan, 1989, 270 p.
- BARBIER (Jean-Marie), LUMBROSO (Max). – Évaluation en formation et formation à l'évaluation. *Bulletin de l'AECSE*, 1989, n° 6, pp. 36-43.
- BERBAUM (Jean). – Quelle connaissance de l'apprentissage pour les formateurs ou les enseignants ? *Éducation Permanente*, 1989, n° 97, pp. 113-117.
- CUEEP. – *Public du DUFA de Lille, 1974-1987.* Lille, CUEEP, 1989, 113 p.
- Dossier : Formations qualifiantes pour les formateurs. *Actualité de la Formation Permanente*, 1989, n° 103, pp. 17-98.
- LIIETARD (Bernard), BEAUMELOU (Fabienne). – Vers un formateur européen ? *Éducation Permanente*, 1989, n° 99, pp. 55-66.

Marie-Agnès ORSONI,
INRP / IUFM de Créteil