

DEUX MODÈLES DE LA FORMATION DE FORMATEURS AU TOURNANT DE LA LOI DE 1971

LE MODÈLE « PROFESSIONNEL » de JEAN-FRANÇOIS NALLET*

LE MODÈLE « GÉNÉRALISTE » de PIERRE CASPAR**

Résumé *Cet article reprend les témoignages de deux acteurs sur les expériences contrastées de deux institutions. Le premier retrace ce que l'on a nommé ici le modèle « professionnel » de formation de formateurs qui, construit autour de la transmission de gestes professionnels, s'appuie sur l'expérience professionnelle des formateurs et permet de répondre rapidement à des besoins en personnel qualifié. Le second s'intéresse à ce que l'on a appelé le modèle « généraliste », il s'agit ici, en partant d'une analyse des besoins de susciter une auto-éducation au sein du personnel d'une grande entreprise. L'intervention porte alors presque exclusivement sur la formation pédagogique de formateurs occasionnels et vise à introduire une procédure de changement dans l'univers de travail.*

25

La période qui précède l'ouverture du marché de la formation, avec la loi de 1971, est intéressante à étudier à plus d'un titre. C'est une période ouverte, où toutes les orientations en matière de formation sont possibles. La professionnalisation des formateurs reste encore souvent jugée peu opportune, mais leur formation commence à s'institutionnaliser, tout en empruntant à différents courants. Deux modèles de formation de formateurs ont retenu particulièrement notre attention : un modèle inspiré de la *formation professionnelle* où l'aspect technique du métier prévaut, et un modèle de formation plus *généraliste*, où l'accent est plutôt mis sur les aspects communicationnels et méthodologiques.

La séance du 23 mars 2004 a été consacrée au modèle « professionnel » de formation de formateurs développé à l'AFPA à partir d'archives, de textes de présentation,

* - Jean-François Nallet, consultant, ancien directeur technique de l'AFPA.

** - Pierre Caspar, professeur émérite, chaire de formation des adultes, CNAM.

de programmes et de contenus de formations proposées par cette institution dans les années 1960-1970. Elle avait pour intervenant Jean-François Nallet, alors directeur technique à l'AFPA. Le modèle professionnel s'entend ici comme donnant la priorité au métier : le formateur est avant tout le professionnel d'un métier, compétent dans son domaine. Pour devenir formateurs, ces professionnels suivent une formation à « la méthode AFPA » basée sur la transmission progressive des gestes professionnels.

La séance du 25 mai 2004 a été consacrée au modèle « généraliste » et avait pour intervenant Pierre Caspar, professeur émérite du CNAM. Partant d'un rapide retour sur une action de transformation de la culture scientifique et technique d'ingénieurs d'une grande entreprise, réalisée entre 1963 et 1970, la séance s'est centrée sur la démarche de formation de formateurs inhérente à « l'intervention ». Plutôt que de former en direct les ingénieurs de l'entreprise aux méthodes statistiques, l'intervention a consisté à prendre un petit groupe d'ingénieurs réputés déjà compétents en mathématiques pour se centrer sur leur formation en tant que formateurs. C'est un modèle généraliste qui a été alors mis en œuvre, plutôt qu'un modèle professionnel spécifique au métier d'ingénieur. La démarche s'est appuyée sur un ensemble de valeurs, mais aussi d'instruments et de méthodes pédagogiques créés pour la circonstance et qui ont été, avec d'autres travaux réalisés au même moment dans d'autres entreprises, à l'origine de la formation de formateurs au CUCES de Nancy.

LE MODÈLE « PROFESSIONNEL » DE L'AFPA **DE JEAN-FRANÇOIS NALLET**

Les prémices de la FPA (formation professionnelle accélérée) remontent à 1935, quand une démarche originale va être mise en œuvre à Paris sur l'initiative croisée de deux confédérations syndicales et de l'Union des industries métallurgiques et minières, la création d'un comité dédié à la réinsertion des chômeurs. Les effets de la crise de 29-30 jouent à plein, l'industrie rencontre des problèmes de restructuration fort délicats. L'industrie automobile, par exemple est déjà entrée dans sa phase de concentration, et celle-ci s'accompagne de réduction d'effectifs. Ce comité se donne pour but de réinsérer les travailleurs licenciés en les formant à un métier. Des centres de formation, financés par le ministère du Travail, vont donc être ouverts, dans l'urgence et sans grands moyens. Qui peut y intervenir ? On fait l'hypothèse que le mieux placé pour amener un chômeur à devenir plombier, c'est un plombier... à devenir ajusteur... sûrement un maître ajusteur. Le modèle de la transmission, pour qualifier rapidement le procédé, s'inspire directement de la tradition du compagnonnage qui a fait ses preuves.

Les fondements de la formation des moniteurs

Quatre ans plus tard, en 1939, un décret de loi, va donner à cette démarche ses premières bases institutionnelles. Quelques principes vont être arrêtés qui sont toujours à l'œuvre aujourd'hui, avec d'une part la création de centres de formation agréés par le ministère du Travail dans lesquels sont impliqués les partenaires sociaux, d'autre part le recrutement de *moniteurs d'apprentissage* pour faire tourner les centres. L'urgence, en 1939, consiste à accélérer l'effort de préparation de guerre. Il faut former très rapidement des mécaniciens, des ajusteurs, des tourneurs, etc. Le temps manque pour développer un corps professoral *ad hoc* ou une analyse approfondie de la situation. Le plus rapide, le plus facile, consiste à postuler qu'un *professionnel* transmettant à un tiers son métier va permettre à celui-ci de devenir lui-même un professionnel. Afin d'optimiser la formation, le psychologue suisse Alfred Carrard est sollicité par le ministère du Travail pour organiser « l'instruction pédagogique des moniteurs aux méthodes de formation professionnelles accélérée » (1). Il mettra donc en place les premières formations de « formateurs ». Il estime en effet que le moniteur doit être averti de l'originalité de sa tâche et formé à sa fonction de chef avant qu'on lui confie des élèves. Le futur moniteur doit également être préparé à la compréhension de la méthode pédagogique préconisée (qui est associée à une méthode de sélection à partir de tests psychotechniques) et à concevoir et utiliser des programmes d'enseignements inspirés de celle-ci. « Tout l'art du maître, écrit-il, [consiste à] présenter à ses élèves les matières les plus difficiles d'une façon suffisamment concrète et progressive pour que chacun puisse apprendre sans peine en voyant réellement chaque chose croître sous ses yeux depuis son origine et en l'expérimentant du commencement à la fin ». Six débutants semblent un maximum par moniteur car celui-ci doit connaître tous ses apprentis. Ce dispositif, créé sommairement, aura permis de former 1 251 adultes en quelques mois, juste avant la déclaration de guerre. Ce chiffre rend finalement compte d'une expérimentation significative.

27

Sous le régime de Vichy, le dispositif de formation accélérée va être mis en sommeil. Mais le Centre de formation des cadres professionnels (CFPC), créé en décembre 1940 et installé rue Dareau, va travailler à perfectionner la formation des moniteurs (2). Il mettra au point la fameuse méthode Dareau qui aura cours pendant longtemps à l'AFPA. Le CFPC forme les moniteurs professionnels en séminaire de trois semaines en internat (cf. encadré, page suivante, sur le contenu du stage). Le programme est varié, les questions pédagogiques y tiennent une place importante.

1 - Cf. B. Bonnet, *La formation professionnelle des adultes, Une institution et ses formateurs*, Paris : L'Harmattan, 1999, 299 p. ; B. Danzer-Kantof, *Former pour l'emploi. L'AFPA : 50 ans de formation professionnelle des adultes*, Montreuil : AFPA, 1999, 311 p.

2 - Encore parfois nommés instructeurs.

On y étudie en particulier la progression des exercices. On retrouve dans cet emploi du temps la discipline toute militaire des écoles de cadres créées par Vichy. Le CFCP fait partie de la centaine d'écoles créées alors, dont la plus connue est l'école des cadres d'Uriage.

Après la guerre, face aux besoins urgents de reconstruction, la formation des moniteurs se généralise à l'ANIFRMO (3), puis à l'AFPA (4) jusqu'au milieu des années soixante-dix au sein de l'Institut national de formation professionnelle qui succède au CFCP à la Libération.

Emploi du temps d'un stage de moniteur du CFCP

(Danzer-Kantof, 1999)

7 h : lever, décrassage

7 h 45 : soins de propreté

8 h : inspection

8 h 10 : petit déjeuner

8 h 20 : mot d'ordre

8 h 30 à 9 h 30 : cours sur les problèmes socio-économiques puis deuxième et dernière partie de la session, sur les principes de la méthode pédagogique

9 h 30 à 12 h 15 : étude des progressions d'exercices de travaux pratiques et leçons d'entraînement

12 h 15 à 14 h : déjeuner

14 h à 16 h : étude des progressions d'exercices de travaux pratiques et leçons d'entraînement

16 h à 17 h : le dessin technique : « Comment l'enseigner pour permettre rapidement la lecture des dessins d'exécution »

17 h : pause

17 h 15 à 18 h 15 : cours sur les problèmes socio-économiques puis deuxième et dernière partie de la session, sur les principes de la méthode pédagogique : aperçu sur l'organisation rationnelle de l'apprentissage ; le préapprentissage et le développement d'une progression d'exercices ; psychologie de l'adolescent

18 h 15 : pause

18 h 30 à 19 h 20 : « Conseil » des stagiaires par groupe, pour résoudre les problèmes internes posés par la vie communautaire du stage

19 h 20 à 20 h 30 : dîner

19 h 30 à 21 h 30 : en alternance étude libre et soirée spectacle en commun

21 h 30 : extinction des feux

3 - Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre.

4 - Association nationale pour la formation professionnelle des adultes.

La méthode FPA ou encore « méthode Dareau » s'inspire du *Discours sur la méthode* de Descartes et des principes pédagogiques d'Alfred Carrard, mais aussi, dans les années 1950, des programmes TWI (5), notamment « L'art d'instruire » (cf., encadré ci-dessous).

COMMENT INSTRUIRE
(Fiche A.N.I.F.R.M.O. – Service FPC)

PRINCIPE I – PRÉPARER L'EXÉCUTANT

- Le mettre à l'aise.
- Définir le travail, savoir ce qu'il en connaît.
- L'intéresser à son travail.
- Le placer en position convenable.

PRINCIPE II – PRÉSENTER L'OPÉRATION

- Expliquer, montrer et illustrer une seule PHASE IMPORTANTE à la fois.
- Faire ressortir chaque « POINT CLE ».
- Instruire clairement, complètement et patiemment, mais pas plus que l'exécutant ne peut assimiler.

PRINCIPE III – FAIRE FAIRE UN ESSAI D'EXÉCUTION

- Faire exécuter le travail, corriger les erreurs.
- Faire expliquer les points clés quand l'exécutant refait le travail.
- S'assurer qu'il comprend.
- Continuer jusqu'à ce que VOUS soyez certain qu'IL sait.

PRINCIPE IV – ASSURER LA MISE EN ROUTE

- Livrer l'exécutant à lui-même. Lui indiquer qui l'aidera le cas échéant.
- Contrôler fréquemment, encourager les questions.
- Intervenir de moins en moins.
- Passer progressivement au travail courant

Si l'exécutant n'a pas appris, l'instructeur n'a pas instruit

Pour aider l'instructeur, des aide-mémoire pouvaient tenir dans le creux de la main et se glisser discrètement dans la petite poche du veston (Archives CEAFIC: Centre d'étude et d'application pour la formation des cadres – AFPA)

Elle peut être rapidement caractérisée par trois objectifs :

- transformer ce qui est compliqué en choses simples, élémentaires ;
- placer le moniteur en situation de maîtrise totale des éléments de la formation : organisation, horaires, déroulement, progression, ressources pédagogiques,

5 - *Training Within Industry.*

- exercices, tout doit être prêt à l'avance, normé, afin que l'essentiel de l'énergie soit concentré sur le principal : la *démonstration* pour... ;
- transmettre le geste professionnel. Ce geste doit être exécuté de façon experte devant les apprenants qui doivent ensuite le mémoriser.

L'AFPA, qui succède à l'ANIFRMO en 1966, va reprendre à son compte tous les éléments du dispositif sans procéder à aucune transformation essentielle. L'orientation pédagogique peut être résumée par cette phrase adressée il y a encore peu par un formateur mécanicien-marine de Marseille à ses stagiaires : « *Bon, vous avez vu de quoi il s'agit ? C'est pas compliqué. Vous avez maintenant un mois pour me voler le métier.* »

Transformer l'homme de l'art en formateur

Les centres AFPA sont des usines ou des ateliers avant d'être des écoles. Les machines sont de « vraies » machines, dangereuses si elles doivent l'être dans la vie réelle. Et le formateur est avant tout un « vrai » professionnel. Les modalités de son recrutement attestent la primauté donnée au métier. Les formateurs sont en effet recrutés par spécialité, par exemple « formateur – peintre en aménagement finition ». Le premier critère de recrutement sera l'expérience professionnelle dans le métier. Un candidat présentant moins de cinq ans d'ancienneté en tant que peintre d'intérieur sera éliminé d'emblée. La deuxième étape consiste à vérifier que le candidat, qui a un CV de peintre expérimenté, est également un *bon* peintre. Pour vérifier cela, les recruteurs vont lui demander de... peindre. C'est-à-dire de satisfaire aux essais professionnels et aux normes en vigueur dans la peinture. Alors enfin, les psychologues du travail de l'AFPA vont entrer en scène et commencer leur investigation auprès du candidat afin d'évaluer son projet et ses potentialités en tant que formateur. Cela passe par une batterie d'exercices psychotechniques (test des capacités d'analyse et de synthèse) et par l'étude des motivations de l'intéressé. Au bout de ce parcours, le candidat recruté va partir en formation pour devenir instructeur, moniteur, puis formateur...

Depuis 1972, cette formation est qualifiée d'*initiale*. La leçon (aujourd'hui appelée « séance ») en constitue le cœur. Cette leçon ne résulte pas d'un découpage analytique en disciplines qui organisent le métier, mais d'un travail de reconstitution du métier en une suite d'opérations. Chaque leçon porte ainsi sur une activité autonome simple où s'emboîtent toutes les dimensions complexes du métier, par exemple, régler les culbuteurs d'une voiture, voilà une leçon. C'est l'objet technique à étudier qui va déterminer la durée de la leçon. Les formateurs vont donc travailler sur des scénarii pédagogiques adaptés à chaque activité. Avec le temps, la formation initiale s'est enrichie de considérations générales sur la formation des adultes et son organisation

(effet post 1971), ainsi que sur les grands courants pédagogiques, de plus en plus tournés vers « l'apprenant ».

Plusieurs variations dans la durée de la formation des moniteurs sont également intervenues. Dans les années soixante, elle passe à 6 ou 7 semaines, puis à 16 semaines en 1973, mais des stages de formation pédagogique d'instructeurs de formation d'ouvriers hautement qualifiés, d'une durée de 3 semaines, subsistent en parallèle. « On pourrait s'étonner de la brièveté de ces stages de formation au moniteur. En fait ils sont suffisants, dans la mesure où le moniteur-stagiaire a le temps, en quelques semaines, d'apprendre à utiliser ses connaissances dans un but pédagogique et d'acquérir quelques principes de bases et "recettes d'enseignement". Il faut dire que par la suite, le moniteur n'a pas grande liberté d'action : les programmes de formation sont établis de façon précise, selon une progression très étudiée et le moniteur doit s'y conformer sans pouvoir s'en écarter » (6). À l'époque, la pédagogie, très rationalisée, s'inscrit dans une logique de production descendante, du bureau d'étude au terrain. Les représentants de la profession définissent les connaissances qui sont exigibles dans une spécialité donnée. Celles-ci sont traduites en opérations ou activités constituant des parties du métier, qui sont elles-mêmes transformées en exercices pratiques et listées selon une progression étudiée. Tout était planifié. Dans le même temps, l'attention au « stagiaire » est prégnante. Ayant subi une sélection, il est estimé comme étant capable d'apprendre, valorisé et encouragé. Les disciplines scolaires (français, maths) ne sont pas discriminatoires, ni pour les stagiaires, ni pour les formateurs. La formation AFPA constitue bien une alternative pour de nombreuses personnes qui, ailleurs, seraient considérées comme étant en échec.

Perfectionnement et formation continue

L'un des apports majeurs de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue au système AFPA est sans doute de l'avoir amenée à distinguer plus nettement entre formation initiale et continue de ses formateurs. En 1972, une nouvelle formule de perfectionnement des moniteurs est testée, celle des « carrefours pédagogiques » jusque-là réservée au personnel d'encadrement des centres. Ils réunissent une dizaine de formateurs de même spécialité et permettent les échanges d'expérience et la réflexion sur les programmes. Par ailleurs, une dizaine de formations de formateurs différentes est proposée par l'AFPA (moniteurs professionnels, professeurs formateurs de moniteurs professionnels, professeurs chargés de former les techniciens, moniteurs de langue...) ainsi qu'une série de stages proposés aux entreprises :

6 - B. Dänzer-Kantof, *op. cit.*, p. 90.

responsables de formation, formateurs en entreprise, formateurs de cadres... Cette offre interne ou tournée vers l'extérieur ne fera que s'amplifier au fil des années, avec notamment l'ouverture aux thématiques émergentes : l'éducabilité cognitive, la médiation, les nouveaux publics... En ce qui concerne ses propres formateurs, l'AFPA rencontre néanmoins un problème particulier : le métier étant la base, un formateur ayant quitté les lieux de production depuis plusieurs années risque de perdre sa « professionnalité », ne serait-ce que parce que les techniques et les machines évoluent. Un dispositif est alors mis en place pour inciter des allers et retours entre formation et travail en entreprise. Mais les volontaires se font rares. De plus, l'AFPA, comme d'autres entreprises, hésite à faire partir ses meilleurs moniteurs en formation. Souvent confrontée à la difficulté de recrutement (les salaires sont parfois moins élevés pour un formateur que pour un professionnel du métier qu'il est censé transmettre...), au *turn over* et à la difficulté de remplacer les absents, la formation continue des formateurs, n'atteindra pas le niveau souhaité.

L'exercice du métier de formateur à l'AFPA a inévitablement évolué. L'introduction de la formation modulaire dans le bâtiment, puis, dans les années 1980, dans la plus grande partie des formations, a été l'occasion de moderniser l'approche sans renoncer au principe fondamental de la méthode. Un temps, justifiés par des découpages dits pédagogiques, les modules ont été, à partir de 1976, dérivés non pas d'un référentiel de formation mais du référentiel du métier, visant à la maîtrise d'une activité, composante du métier et réalité observable sur le marché du travail. Cette approche dont on peut discuter de la pertinence dans la perspective de l'éducation ou de la formation permanente, colle par contre (telle était du moins la volonté de ses promoteurs) aux attentes du dispositif de type « Plan d'aide au retour à l'emploi » (PARE) comme à la notion de professionnalisation ; elle permet aussi de donner une base opérationnelle à une forme de « Validation des acquis de l'expérience » (VAE) particulièrement adaptée aux travailleurs dont l'expérience à valoriser relève des emplois de niveau V ou IV. L'AFPA reste ainsi dans sa mission qui est fondamentalement de traiter avec ces publics, avec les adultes évoluant dans cette sphère spécifique du monde du travail. La question de l'adaptation de la pédagogie aux dispositions particulières d'apprentissage de tel ou tel relève bien sûr d'une autre recherche sur les « styles », en cours au sein de l'institution, mais dont la diffusion reste complexe...

Modèle généraliste : retour sur une formation-intervention du CUCES aux Ciments Lafarge de Pierre Caspar

L'une des grandes originalités du CUCES de Nancy, longtemps dirigé par Bertrand Schwartz, a été de s'appuyer sur un projet à dominante éducative, mais constituant en fait un véritable projet de société résumé par l'expression d'*éducation permanente*: d'une part, élever le niveau des connaissances générales dans la vie professionnelle en vue de faciliter l'adaptation aux changements techniques, la reconversion aux activités nouvelles et la promotion personnelle et, d'autre part, donner aux individus des chances plus grandes de développement personnel en leur fournissant les moyens d'une participation accrue à la culture de notre société et à son évolution.

Un texte fondateur interne, rédigé par l'équipe dirigeante du CUCES en septembre 1961 (7), donne la mesure de cette ambition tout à fait inhabituelle par rapport aux messages des autres organismes de formation de l'époque, sauf certains comme le CESI (8) ou Peuple et Culture. Il invitait l'équipe du CUCES et ses partenaires, notamment industriels, à dépasser les « formations de rattrapage » caractérisant trop souvent la « promotion supérieure du travail » pour s'ouvrir sur une perspective plus vaste en développant l'éducation permanente à travers une promotion des personnes à la fois plus globale et plus systématique. À ce titre, le milieu de travail apparaissait comme un terrain particulièrement privilégié pour ce faire, dans cette époque marquée par une « révolution permanente des idées », mais aussi par le décalage entre la formation de la main-d'œuvre et l'évolution rapide des méthodes de production et par des changements radicaux de technique, d'organisation et de commandement. « Si on ne veut pas que la formation reçue constitue un handicap à la mobilité [de la main-d'œuvre] il faut que l'on s'attache beaucoup plus à intégrer des connaissances diffusées dans une perspective culturelle réelle, à susciter l'auto-éducation, l'éducation mutuelle plutôt qu'à déverser un savoir limité par des besoins immédiats... » (9)

L'intervention (10) développée par le CUCES à partir de 1963, au sein des Ciments Lafarge, présidés à l'époque par Marcel Demonque, s'inscrit dans le droit fil de ce projet instituant.

7 - *Département Éducation permanente*, Centre universitaire de coopération économique et sociale, Nancy, 1961 (texte ronéoté).

8 - Centre d'études supérieures industrielles (à partir de 1966), qui fait suite au CIF (centre interentreprises de formation), créé en 1958.

9 - *Département Éducation permanente*, *op. cit.*, p. 5.

10 - P. Caspar, *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise*, Paris: Éditions d'organisation, 1970, 260 p.

D'un côté, une « organisation cliente » comme on le disait à l'époque, demandait d'assurer la formation de ses ingénieurs en statistique mathématique pour leur permettre l'analyse de problèmes spécifiques de cette industrie et la résolution de ceux-ci sans l'aide de spécialistes. C'était une façon d'accroître à la fois la technicité et l'autonomie de ces ingénieurs, confrontés à des approches et à des problèmes nouveaux dans la gestion de la production et le management des personnels concernés. C'était aussi anticiper une profonde mutation culturelle faisant passer le monde industriel d'une logique déterministe, caractérisée par le binôme cause-effets, des positions d'oligopole et la linéarité des méthodes de résolution de problèmes, à des logiques multicausales, probabilistes, incertaines, concurrentielles, impliquant davantage les différents échelons hiérarchiques dans des tâches de conception, de conduite et d'évaluation plutôt que de répétition et d'exécution.

D'un autre côté, l'« organisation intervenante », le CUCES, se démarquait d'une relation classique client-fournisseur pour assortir une réponse *a priori* positive à cette demande d'un certain nombre de conditions :

- confier cette mission non à des personnes extérieures à l'entreprise, mais à certains ingénieurs spécialement formés dans ce but (on les appelait ingénieurs-formateurs) ;
- associer les représentants de la direction et les futurs formateurs à la conception et à la mise en place du projet de formation ;
- donner à la mutualisation des savoirs une large place au sein de ce projet ;
- et considérer l'évaluation continue de la formation comme un acte fondamental, à la fois comme source d'apprentissages nouveaux, comme instrument de conduite de l'opération et comme facteur d'évolution du milieu lui-même.

34

Cette dernière condition se plaçait explicitement dans l'esprit d'une **recherche active** (11) se situant à trois niveaux. Une recherche sur les pratiques d'abord. L'intervention était considérée comme une expérimentation permanente, se gardant de proposer des réponses toutes faites aux problèmes rencontrés ou des recettes-types valables en toutes circonstances, mais se voulant, explicitement et d'un commun accord, susceptible de se modifier en fonction de la connaissance croissante des situations accordant une place aussi importante à l'invention qu'à l'expérience acquise. En second lieu, on parlait aussi de recherche par la pratique pédagogique, dans la mesure où celle-ci tendait à modifier certains équilibres et à mieux éclairer, par le biais de ces transformations, la nature du système dans laquelle elle prenait place et celles des relations qui le structurait. L'hypothèse étant que la formation change les hommes et les structures dans lesquelles ils travaillent ; et l'on voit poindre

11 - Au sens anglo-saxon du terme de l'époque : *action-research*.

ici la naissance de la sociologie des organisations. Enfin, le troisième volet de cette recherche active se centrait sur l'action elle-même, en vue d'évaluer la valeur et le sens des changements introduits à travers tout un appareil méthodologique d'observation et d'analyse de l'évolution des connaissances, des aptitudes et des attitudes en cours de formation et dans le transfert en situation de travail. La pratique elle-même prenait des allures de recherche sur l'activité managériale et la prise de discussion.

Les principes pédagogiques construits en commun lors de la conception itérative de cette intervention ont directement trouvé leur source d'inspiration dans le texte de 1961 évoqué plus haut. Il était lui-même marqué par des travaux français, britanniques et nord-américains, s'intéressant aux spécificités d'une véritable formation d'adultes déjà engagés, professionnellement du moins, dans la vie active et moins attirés par « une activité intellectuelle gratuite de type scolaire » que par des apprentissages intégrant « la pratique, le souci de l'application, ou de l'explicitation concrète, ou encore l'appel à l'expérience vécue ». La question de la motivation à apprendre et de son intégration dans la « vie psychique ou affective » de l'adulte en formation, la prise en compte des intérêts économiques et sociaux liés à cet apprentissage et le traitement des difficultés et des résistances auxquelles il pouvait se heurter, se sont donc placés au cœur de cette création pédagogique.

Cette volonté de cohérence s'est incarnée dans **plusieurs choix stratégiques** : d'abord celui de ne pas faire appel à des enseignants extérieurs de statistique, mais de former aux méthodes statistiques, à une pédagogie destinée aux adultes et en conduite de groupe, des « ingénieurs-formateurs » (IF), salariés de l'entreprise. Ils étaient destinés chacun à former, par démultiplication, des groupes de collègues. Ils devaient ensuite appuyer cette formation en « boule de neige » sur des documents pédagogiques réalisés par eux-mêmes, à partir d'un cours de statistique déjà utilisé par le CUCES pour des ingénieurs et cadres de Lorraine. Il leur fallait enfin alimenter cette formation par des exercices et des situations-problèmes spécifiques de l'industrie cimentière, recueillis sur le terrain.

Cette formation construite sur une double alternance : d'une part en mêlant travail individuel et réunions collectives des « formés » ; d'autre part, en mettant en place un perfectionnement des ingénieurs-formateurs tout au long de la réalisation de leur mission, tout à fait inédite pour des ingénieurs de l'époque. Un accompagnement de l'action leur permettait à la fois de travailler ensemble, tous les trois mois, sur leurs avancées, leurs difficultés mutuelles, et de construire au fil de l'action, de nouveaux documents pédagogiques adaptés aux situations professionnelles rencontrées.

Il va de soi qu'une telle opération n'aurait pas été possible sans une préparation intense. Celle-ci a commencé par une étude conduite au sein de deux usines et de deux laboratoires de l'entreprise. Elle a permis de mettre en lumière des résistances vis-à-vis de cette formation, mais aussi d'apprécier la motivation (forte) des futurs formés, face à une intervention qui apparaissait comme une possible mise en question de méthodes et structures traditionnelles dans une société très hiérarchisée. C'était une première rupture d'un isolement professionnel durement ressenti et la possibilité d'un pouvoir accru dans l'interprétation des données et donc d'argumentation et de soutien de leurs positions face à leur hiérarchie. Il est intéressant de constater que ce désir d'ouverture et d'échange recoupait directement les espérances du président de l'entreprise vis-à-vis de cette intervention, par-delà les apprentissages du « réflexe statistique » qu'elle devait permettre. Citons-le : « Ce qui fait l'importance exceptionnelle d'une "formation économique" aussi généralisée que possible dans une entreprise, c'est qu'elle permet à tous ceux qui la reçoivent de s'exprimer dans un langage commun. Or, il n'est nul besoin de remonter jusqu'au structuralisme pour apprendre qu'un langage commun suppose un fond de pensée commun... Il y a bien longtemps que j'avais fait le rêve un peu fou d'introduire un langage commun dans mon entreprise. Il a fallu [cette rencontre] pour que le rêve prenne corps et commence à devenir une réalité vivante. Nos cadres aujourd'hui savent et disent pourquoi ils travaillent. Je ne désespère pas que, demain, nos techniciens puissent arriver à ce même niveau de prise de conscience. Et si, comme je l'espère, notre industrie est automatisée d'ici 1985, je suis sûr qu'alors les ouvriers, devenus techniciens et les techniciens devenus cadres adopteront tous ensemble une même pensée et un même langage qui ne seront rien d'autre que l'espérance du progrès permanent de leur entreprise, c'est-à-dire sa vitalité. » (12)

36

Ainsi amorcée avec un petit nombre de groupes animés par les IF, plus fortement appuyés au départ par la direction générale que par les hiérarchies des usines, la formation et les moments d'expression libre qu'elle permettait vont prendre leur essor. De nouveaux groupes vont se créer ; les transferts de connaissances en situation de travail vont s'avérer de plus en plus faciles et fréquents ; des directeurs vont participer à ces formations et feront évoluer leurs collègues. L'accroissement du nombre des personnes formées atteignant ce que l'on appelait « la masse critique », joint à la généralisation du vocabulaire et des techniques statistiques vont faire entrer celles-ci dans la culture professionnelle quotidienne, au point de considérer la formation, après plusieurs « vagues » successives et une ouverture simultanée à la maîtrise et à la hiérarchie supérieure, comme un point de passage obligé pour tout ingénieur nouvellement embauché.

12 - M. Demonque, « Préface », in P. Caspar, *op. cit.*

Reste que la mise en place croissante de ces approches dans la gestion des usines a conduit, à travers le processus d'évaluation, à soulever de plus en plus de questions sur la qualité de la production et les structures de décision au sein des usines. C'est ainsi que le processus, toujours animé par les IF, a rencontré ses limites.

Cette opération, ressentie dès le début comme un facteur de progrès dans l'entreprise et comme porteuse d'une motivation puissante vers une formation managériale plus étendue, montre bien la différence entre une action de formation technique et culturelle et une « intervention » contribuant à la conduite de changement plus globaux. L'idée même d'une recherche active a fini par être fortement questionnée par la toute nouvelle Direction des affaires sociales, en particulier sur l'argument suivant : une recherche concomitante à la formation peut être bien comprise tant qu'elle se définit comme une amélioration des processus et procédures pédagogiques. Elle l'est moins lorsqu'il s'agit aussi de recherches plus conceptuelles conduites à partir de ces actions, mais perçues comme échappant à l'entreprise, pourtant extrêmement avancée dans ses réflexions sur son rôle social, et pouvant lui faire craindre d'être transformée en objet d'étude.

Si, comme le disait G. Berger, ce que les faits passés annoncent est plus important que ce qu'ils expliquent, il peut être utile de proposer quelques hypothèses de lecture, énoncées en 1970, qui, peut-être, peuvent éclairer d'un jour nouveau le métier de consultant tel qu'il se conçoit aujourd'hui. Ce sera la dernière partie de ce propos.

Un premier groupe d'interrogations est lié à la collaboration entre une entreprise et un organisme d'étude et de conseil. Cette forme de co-investissement, ou de recherche-action, où chacun apporte à l'autre et apprend de lui en retour, met en question la caricature opposant un homme d'action, efficace mais faible usager des cadres conceptuels et un chercheur lunaire plus apte à théoriser qu'à réaliser, qui fait obstacle à la coopération entre l'industrie et les établissements et organismes de recherche. Co-construire et co-conduire une telle action, plutôt que de s'enfermer dans une logique client-fournisseur, étudier les problèmes que l'on rencontre de façon globale, c'est-à-dire prenant en compte les facteurs techniques et économiques au même titre que ceux qui relèvent de jeux et d'enjeux d'acteurs, confronter en permanence les modèles théoriques aux événements... tout cela semble de nature à favoriser une interpénétration mutuellement profitable de la théorie et de la pratique. Reste à y croire... et à le prouver.

Une seconde série de questions est liée à l'idée même d'une formation tout au long de la vie. Une action du type de celle-ci élargit l'idée même d'une formation simplement conçue comme apportant à une population donnée des connaissances

nouvelles, car une telle formation s'autorise aussi à bouleverser les structures, à relativiser la notion de compétence en la situant par rapport à son environnement professionnel et managérial, à éclaircir les liens entre savoir et pouvoir, à changer les représentations que les membres d'une organisation de travail se font les uns des autres, à les faire réfléchir sur leurs fonctions, en relation avec la hiérarchie... Bref, la formation devient un analyseur de la situation présente et un révélateur des facteurs de changement possibles ; et ce d'autant plus que l'objectif de fond d'une action comme celle-ci touche à la culture même du travail.

Si cette hypothèse était vraie, on pourrait dire, comme l'avaient pressenti les philosophes des Lumières, que toute formation est ambivalente par nature. Permettant à ceux qu'elle touche de mieux maîtriser les exigences de leur travail et d'être plus aptes à s'adapter aux contraintes de l'organisation, elle tend à être intégratrice. Mais, simultanément, les remises en cause qu'elle suscite, au grand jour ou de façon diffuse, peuvent tendre à augmenter la dimension conflictuelle des structures dans lesquelles elle se situe. Comment cette ambivalence ne s'exprimerait-elle pas dans les attitudes des dirigeants comme dans celle des formés. Les premiers peuvent à la fois valoriser avec conviction les bienfaits et le caractère incontournable de la formation et craindre les mises en question qu'elle suscite. Les seconds peuvent apprécier les progrès que cette formation leur permet d'accomplir tout en redoutant qu'on leur impose des limites au-delà du champ technique en raison même de l'importance de son impact sur les structures de communication, d'action et de décision.

Réfléchir sur l'éducation des adultes peut vite conduire à se poser le problème du changement dans une société comme dans notre Société. Se former, ou choisir la formation comme approche privilégiée de résolution des problèmes c'est s'engager dans un processus de transformation et de changement. Et c'est donc accepter de fixer des objectifs à partir des réponses à trois questions : comment changer, bien sûr, mais aussi quoi changer et sur quoi changer ? Le changement semble actuellement considéré comme une valeur dominante, valeur d'ordre économique bien sûr mais aussi morale. Seulement, le changement change tout le temps et de ce fait, rend difficile d'évaluer les conséquences réelles, pour l'homme comme pour la société, du continuel passage d'un état à un autre.

Alors si le changement devient effectivement une donnée incontournable du monde, la création et l'innovation y prennent une place majeure. Pas seulement l'innovation technique, mais la capacité d'être soi-même créateur, et d'innover des réponses originales à des situations qui le deviennent de plus en plus. L'innovation commence partout où il y a quelqu'un d'attentif à l'inhabituel. Mais il faut aussi accepter qu'elle jaillisse davantage de l'inadéquation des structures face aux attentes des personnes, plutôt que d'un consensus et d'une intégration qui ne laissent plus de place aux interrogations.

On touche là à une question récurrente qui est celle des rapports entre chercheurs, praticiens et décideurs, dans le monde universitaire comme dans le monde économique. Nous étions ici dans les années soixante. Gardons-en donc le souvenir d'une coopération, tout à fait neuve à l'époque, entre université et entreprise, c'est-à-dire une incarnation de ce que sous-tendait le sigle même du CUCES : **centre de coopération universitaire de coopération économique et sociale** !

* * *

Deux modèles de formation de formateurs très différents sont présentés ici. Sans les comparer point à point, quelques éléments clés de ce qui les distingue peuvent être listés.

Pour le modèle « professionnel » :

- la vitesse : répondre rapidement à un besoin ;
- la transmission de compétences déjà existantes (modèle du compagnonnage) ;
- la simplification, la rationalisation : transformer le compliqué en simple ;
- le geste et sa démonstration comme base de la formation ;
- la maîtrise de la situation de formation grâce à la préparation minutieuse des scénarii pédagogiques constituant les leçons et de leur évaluation ;
- la maîtrise du métier, dans toutes ses dimensions techniques mais aussi culturelles.

Abordant les années 1960 et les nouveaux objectifs, Jean-François Nallet a montré comment le modèle de formation de formateurs déjà existant s'est en fait renforcé et comment il perdure encore aujourd'hui, malgré d'inévitables évolutions. La méthode Carrard n'a jamais été vraiment abandonnée, elle reste sous-jacente. Elle constituait alors une alternative pédagogique par rapport à la voie classique d'apprentissage et la formation professionnelle scolaire.

39

Le modèle « généraliste » de la formation de formateurs présenté par Pierre Caspar s'appuie sur une toute autre logique :

- l'analyse de la demande (demande explicite, demande latente) ;
- la co-création de l'action de formation avec les acteurs internes ;
- la démultiplication en plusieurs vagues de formation ;
- la large place accordée au travail de groupe ;
- l'invention et l'expérimentation dans l'action ;
- l'évaluation portant autant (sinon davantage) sur les transformations dans l'organisation du travail dans l'entreprise que sur les savoirs acquis.

La pédagogie s'inspire principalement de l'étude de problèmes. Pierre Caspar avait par ailleurs insisté sur la faible théorisation et sur l'absence de références et de modèles au départ de l'action. On peut également lire à travers ces lignes que la formation « en marche » des formateurs ne concernait pas les seuls ingénieurs-formateurs, ni même les salariés de l'entreprise visés par l'action, mais bel et bien, également, les intervenants eux-mêmes, les formateurs de formateurs, qui étaient alors en train de construire une nouvelle fonction, un nouveau métier.