

LA FORMATION DES ANIMATEURS DE FORMATION CONTINUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1971-1975)

ENTRE INSTRUMENTATION EFFICACE ET RÉSISTANCE À LA FRUSTRATION

Michel DUMAS*

Résumé *L'Éducation nationale recrute, en septembre 1971, les premiers enseignants chargés d'exercer les fonctions d'animateur de formation continue. Installés dans une logique de double contrainte (développer l'activité de formation continue et faire évoluer la formation initiale sans déstabiliser le système existant), ces acteurs se voient proposer une formation inscrite dans une tension permanente entre l'objectif d'assurer une « instrumentation efficace » propre aux tâches assignées et la nécessité de développer une solide « résistance à la frustration » indispensable à tout agent de changement.*

55

Introduction

Former pour faire sens à une activité professionnelle (1) et tenter de la situer dans la logique du « praticien réflexif » (Schön, 1994 ; Argyris, 1995) suppose la maîtrise de différents repères. Certains se situent dans le registre contextuel (savoir où et sur quoi l'on agit, comprendre les facteurs déterminants de l'action, trouver les attitudes adaptées aux situations rencontrées), ils sont appréhendés dans une approche synchronique. D'autres, qui relèvent d'une approche diachronique, s'inscrivent dans le registre de la temporalité. Ils visent à définir les évolutions des déterminants d'une activité professionnelle à des périodes données. La nécessité de conduire ce travail

* - Michel Dumas, IUFM des Pays-de-la-Loire, université de Nantes (sciences de l'éducation). michel.dumas@paysdelaloire.iufm.fr

1 - Le terme doit être entendu dans sa double acception : savoir dans quelle direction portent les évolutions professionnelles et construire une cohérence dans le développement de sa pratique professionnelle.

d'anamnèse collective trouve son origine dans la formation de conseillers de formation continue recrutés au début des années 2000. En charge de leur formation, nous étions convaincus qu'un groupe professionnel « oublié » par son institution d'appartenance, l'Éducation nationale, comme le pointait J. Beillerot (2000, p. 68), devait revisité ses missions historiques pour exister pleinement dans les politiques du moment. M. Gauchet (2003) nous rappelle fort justement que « les énigmes du présent ne commencent à s'éclaircir qu'à la lumière de l'histoire » (p. 8). Sans passé, pas d'avenir.

C'est dans cette perspective que nous présenterons ici les conditions d'émergence des animateurs de formation continue (AFC) de l'Éducation nationale, au début des années soixante-dix et les formations qui leur furent proposées. Cet éclairage s'inscrit dans le prolongement d'une contribution au Groupe d'études « Histoire de la Formation des adultes (GEHFA) », lors du cycle « La formation de formateurs 1960-1975 » (2). L'étude, présentée ici, alimente actuellement une étude de cas dans le cadre d'un enseignement « Histoire et modèles en formation » dispensé en master professionnel 2 (« Formation de formateurs par l'analyse des situations de travail ») à l'université de Nantes en sciences de l'éducation.

« Monsieur, ce qui nous oppose, c'est que vous développez une pédagogie de la question alors que je vous demande de mettre en œuvre une pédagogie de la réponse ». C'est en ces termes que Jacky Beillerot (3) rapportait un conflit qui l'avait opposé, au début des années soixante-dix, à un responsable académique de la formation continue de l'Éducation nationale. Il était alors « animateur de formateur continue », en charge de la formation des enseignants destinés à intervenir en formation des adultes dans un Centre intégré de formation de formateurs d'adultes et d'animation, (CIFFA), première dénomination des Centres académiques de formation continue (CAFOC). Ce propos met en évidence la ligne de tension structurant les formations des enseignants désireux de développer leur activité professionnelle en formation des adultes.

Considérant, avec C. Dubar (1996), que « la formation [...] peut être considérée comme une pièce d'un vaste dispositif comprenant le système éducatif et l'ensemble des conditions de travail et de l'emploi dans laquelle elle intervient comme l'élément qui favorise l'homogénéité du tout » (p. 20), et qu'elle constitue une variable, induite par la société (produit de l'histoire et des jeux d'équilibre et de déséquilibres des sys-

2 - Troisième séminaire, « Conflits de modèles et idéologies », Paris, 12 octobre 2004.

3 - Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, avec lequel nous avons animé plusieurs séminaires de formation destinés à des CFC confirmés.

tèmes productifs et sociaux) qui, en retour, l'influence, nous traiterons pour la période des années soixante-dix des principales caractéristiques repérables dans le champ de la formation des adultes, des contraintes internes et externes qui encadrent le travail des conseillers en formation continue, ainsi que des tensions contradictoires spécifiques dans lesquelles ils ont été amenés à développer leurs activités.

Pour appréhender l'émergence de cette nouvelle activité professionnelle au sein de l'Éducation nationale, nous identifierons d'abord les éléments constitutifs du contexte professionnel émergeant dans cette période, puis nous verrons comment se formalise l'apparition de nouvelles fonctions confiées aux conseillers en formation continue, nous présenterons enfin le dispositif de formation proposé.

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU CONTEXTE PROFESSIONNEL

Pour caractériser le contexte professionnel naissant au sein duquel les premiers conseillers en formation continue vont inventer leur métier, nous retiendrons la nouvelle émergence de la formation continue, puis nous traiterons des options gouvernementales concernant le rôle de l'Éducation nationale en formation d'adultes, et enfin nous aborderons les choix organisationnels retenus par l'Éducation nationale pour répondre aux attentes gouvernementales.

La nouvelle configuration de la formation continue

Curieusement, l'une des raisons majeures de l'explosion sociale française de 1968, à savoir l'adaptation du système éducatif à la société contemporaine, ne fera pas l'objet d'un débat entre les acteurs sociopolitiques (pouvoirs publics, organisations professionnelles patronales, syndicats de salariés). Impuissants à traiter de cette question qui aurait « porté en définitive sur la réactualisation des valeurs structurelles qui fondent l'école, et, par contrecoup, sur le système démocratique dans son ensemble » (Guyard et Guyard, 1980, p. 20), les partenaires sociaux et politiques vont opérer une conduite de détour pour traiter de l'adaptation du système éducatif à la société contemporaine. Cette conduite de détour procède du déplacement du débat social du domaine de l'école à celui de la formation continue. Dans leur thèse de doctorat en gestion, M. et J. Guyard (*op. cit.*) formulent des hypothèses correspondant à l'émergence du débat sociopolitique circonscrit à la formation continue, autour de la notion d'éducation permanente, dans la période post soixante-huitarde, ainsi qu'aux modalités de la structuration de l'intervention de l'Éducation nationale en formation continue, notamment sur le marché de la formation continue des entreprises. Ils montrent comment, malgré les divergences d'intérêts des protagonistes,

« la notion d'éducation permanente représentait le cadre à l'intérieur duquel se développèrent les processus politiques qui se sont conclus sur un accord » (*ibid*, p. 39). Entendue comme doctrine éthique par les uns, comme réalité socio-économique par certains et comme nouvel enjeu du combat politique par d'autres, la notion d'Éducation permanente est chargée d'une ambiguïté qui, favorisant le jeu d'intérêts entre groupes aux intérêts divergents, explique son acceptation par le corps social. Avec l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 et l'avenant concernant les cadres du 30 avril 1971 prolongés par la loi du 16 juillet 1971, le champ des préoccupations, des conflits et des négociations des partenaires sociaux est élargi à la formation continue.

Les options gouvernementales pour l'Éducation nationale

Pendant les années soixante, sous l'influence des actions de promotion ouvrière transformées en promotion sociale (1959), l'activité des enseignants intervenant en formation des adultes consistait, le plus souvent, à transférer leurs pratiques de formation initiale dans les cours pour adultes. Dans la logique de promotion individuelle que ces enseignants accompagnent, « Vouloir, c'est pouvoir », comme le souligne N. Terrot (1997, p. 194) en rappelant le titre d'une plaquette éditée par l'association des anciens élèves de la promotion supérieure du travail de Grenoble. La charge de la réussite est du côté des auditeurs, l'Éducation nationale ne dispose pas d'un système structuré, spécifique, de formation de ses enseignants qui interviennent auprès d'adultes.

Dans le nouveau contexte où les pouvoirs publics souhaitent d'une part, utiliser le terrain de la formation continue comme vecteur de stratégie de changement en matière de régulation sociale et de concertation et d'autre part, prendre appui sur la formation continue pour opérer les adaptations nécessaires et introduire la question de la rentabilité dans le champ plus limité du secteur éducatif public, le gouvernement Chaban-Delmas fixe trois objectifs à l'Éducation nationale : devenir l'un des instruments de la politique de l'État en orientant ses interventions vers les publics prioritaires et en assurant les actions de promotion sociale, prendre une part suffisante du marché de la formation continue des entreprises et utiliser la mise en œuvre de la formation continue comme une stratégie de changement interne à l'Éducation nationale (Guyard, 1976).

Le choix organisationnel de l'Éducation nationale

Comme l'explique R. Vatiez (4) (1971), l'Éducation nationale, pour répondre aux attentes gouvernementales de l'époque, a le choix entre trois modes d'organisation : créer une nouvelle branche spécifique d'intervention, utiliser l'existant en faisant de la formation continue une mission intégrée, ou se constituer comme une ressource d'expertise spécifique mise à la disposition des partenaires sociaux. Un exemple de ces valse-hésitations entre ces différentes possibilités est présenté par F. Laot et P. Olry (2004, p. 51-52). C'est finalement la seconde voie qui sera retenue selon le principe d'intégration de la formation continue (5) à la structure existante qui consiste à « utiliser le réseau d'établissement existant en posant comme principe que tout établissement a vocation pour accueillir aussi bien les publics de jeunes que les publics d'adultes, le corollaire étant que tout enseignant peut être amené à participer à la formation des adultes, moyennant une formation complémentaire » (Vatiez, *op. cit.*, p. 123).

Ce choix, qui agrège des objectifs externes – conquérir des marchés publics et privés – et des objectifs internes – permettre « l'osmose entre la formation continue et la formation initiale telle que les acquisitions de l'une profitent à l'autre » (Manoury, 1976, p. 62) a été exploré et analysé essentiellement selon son versant interne. M. et J. Guyard (*op. cit.*) avancent que « la nature organisationnelle du réseau Formation continue pourrait s'interpréter comme l'expression d'une stratégie interne mise en œuvre dans le service public pour y introduire progressivement les notions de compétition et de concurrence comme principes nouveaux de son fonctionnement. Les activités de formation continue de l'Éducation nationale axées sur le marché du 1 % seraient alors le « lieu » d'une intériorisation progressive par les acteurs du service public des normes de concurrence et de compétition » (p. 310). Pour sa part, A. Dubus (1980, 1981) prête au ministère de l'Éducation nationale l'intention d'avoir voulu mettre en place une « politique de dissémination d'agents de changement à un niveau intermédiaire » comme réponse au problème de l'innovation en milieu éducatif. Ni changement par décret, ni changement par tache d'huile des expériences à la base. Cette entrée par le niveau intermédiaire visant à combiner « sans apports de moyens supplémentaires, les effets de l'animation innovante à la base, et de l'incitation descendante, qui prend bien garde de ne pas se muer en obligation avant que le terrain soit "mûr" ».

4 - Premier directeur délégué à l'orientation professionnelle et à la formation professionnelle au ministère de l'Éducation nationale.

5 - Ce principe fondateur est actuellement toujours en vigueur. Les acteurs de l'Éducation nationale engagés en formation des adultes tentent, avec ténacité, de prolonger sa formulation en « principe d'intégration avec reconnaissance de spécificité ».

Placée dans le rôle d'agent de sa propre réforme, l'Éducation nationale va fonctionner « par disjonction opérée dans sa propre structure entre une infrastructure dominante, l'infrastructure formation initiale (chargée de la production et de l'administration des actions de formation), et une superstructure catalyseur du changement, la superstructure formation continue (chargée de l'identification des actions et de l'animation de l'infrastructure) » (Guyard, 1976).

Au terme de quelques années de fonctionnement, J.-M. Manoury (1976) pourra dénoncer « l'ambiguïté originelle du système » (p. 59) situé au carrefour de contraintes structurelles internes (les règles administratives et le fonctionnement hiérarchique de l'Éducation nationale) et de contraintes conjoncturelles externes liés aux caractéristiques des marchés de la formation continue qui émergent successivement. Selon cette approche critique, le sous-système Éducation nationale/Formation continue fonctionnerait « de façon strictement aléatoire et en l'absence quasi complète d'un rendement ou d'une pensée de l'efficacité » (*ibid.*, p. 55) comme s'il « s'auto-organisait davantage en termes de cohérence interne que d'adéquation aux clientèles » (*ibid.*, p. 65). D'autres comme J. Guyard (*op. cit.*, p. 90) expliquent les freins enregistrés, notamment dans le positionnement sur le marché de la formation continue des entreprises, comme des résistances aux « normes politiques nouvelles » introduites dans la structure : la norme « compétition » qui ébranle les pratiques statutaires de l'institution et la norme « argent » qui secoue la notion de service public.

Une organisation fondée sur une répartition des activités entre une « cellule d'animation » et une « cellule d'enseignement »

60

Ce choix stratégique opéré, l'Éducation nationale retient, pour sa mise en œuvre, une organisation concrète qui distingue, d'un côté, les activités d'animation et d'organisation et de l'autre, celle de formation proprement dite, de « face à face pédagogique ».

Les instructions du 2 février 1973, adressées aux recteurs précisent que « les fonctions exercées dans le domaine de la formation continue peuvent prendre deux formes distinctes selon qu'il s'agit : 1°) de tâches d'animation de formation [...] ». Les activités des animateurs de formation « peuvent s'exercer dans les domaines suivants : la recherche, l'étude et l'analyse des besoins de formation ; l'information et la sensibilisation des partenaires ; la mise au point des actions et la conception des actions de formation ; l'organisation des activités de formation continue individuelles ou collectives ; l'évaluation des activités de formation continue » ; 2°) de tâches des formateurs d'adultes qui, bien que ne différant pas fondamentalement des tâches habituelles des professeurs feront appel à une pédagogie marquée par la nécessité

d'assurer un enseignement sur mesure dispensé par une équipe; l'accent mis sur l'action d'animation de groupe, de suivi et de conseil individuel ».

Cette distinction préfigure deux des quatre grandes « familles d'emploi » repérées dans le contrat d'études prospectives (CEP, 1997) des organismes privés de formation : la famille d'emploi de l'ingénierie de formation et celle de la transmission des savoirs (6).

L'APPARITION DE FONCTIONS NOUVELLES CONFIEES AUX CONSEILLERS EN FORMATION CONTINUE

Durant cette période, l'apparition des nouvelles fonctions confiées aux conseillers en formation continue peut être caractérisée par trois éléments : un glissement de dénomination d'abord, qui opère le passage du terme « d'animateur de formation » à celui de « conseiller en formation continue », les différentes composantes de leur activité réelle ensuite, et enfin l'installation dans une situation de type paradoxal.

Des « animateurs de formation continue » aux « conseillers en formation continue »

C'est dans le paysage décrit plus haut, en fonction des objectifs fixés et des choix organisationnels retenus que les conseillers en formation continue apparaissent à l'Éducation nationale d'abord sous l'appellation d'animateur de formation continue (AFC). Les premiers AFC sont recrutés, en septembre 1971, pour assurer la formation des futurs intervenants de l'Éducation nationale en formation d'adultes dans les Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes (CIFFA). Les fonctions d'animateurs de formation seront calées en deux temps aux termes desquels l'accent est mis sur la dimension pédagogique de leur activité. Le premier texte réglementaire, la circulaire n° 73-261 du 15 juin 1973 (7) identifie un large spectre d'activités dans lequel se mêlent les tâches organisationnelles, promotionnelles et pédagogiques. Faisant suite à la création en 1974, des groupements d'établissements (GRETA), un second texte (8) installe les AFC comme des conseillers techniques à forte coloration

61

6 - Interfaces études et formation, *Contrats d'études prospectives dans les organismes privés de formation*, Paris : Interfaces études et formation, 1997.

7 - Circulaire n° 73-261 du 15 juin 1973 signée par Raymond Vatier, chargé de la formation continue portant sur les « conditions de recrutement et d'emploi et situation administrative des animateurs de formations formés dans les CIFFA (modalités transitoires pour les années 1972-1973 et 1973-1974) ».

8 - Circulaire n° 75-004 du 2 janvier 1975, « Les animateurs de formation continue », BOEN, n° 1, 9 janvier 1975, p. 71-79.

pédagogique, placés auprès des GRETA : « L'animateur de formation continue doit pouvoir maîtriser l'ensemble des aspects de la formation, puisqu'il doit pouvoir traduire une demande en termes de besoins de formation, participer à l'élaboration des plans et des programmes de formation, animer les équipes pédagogiques qui réalisent la formation, participer à celles-ci en particulier sous forme de prestations d'enseignement, et en évaluer les résultats et les méthodes » (p. 71). Ces attributions de fonctions demeurent inchangées lors du « ré-étiquetage », en juillet 1975 (9), des AFC qui deviennent des « conseillers en formation continue ». Ce changement de dénomination, qui ne fait l'objet d'aucun commentaire réglementaire, peut, selon A. Dubus (1981, *op. cit.*) se justifier de deux façons : « Le terme d'animateur laissait à penser que les personnels désignés pouvaient avoir à exécuter eux-mêmes, et pour une part importante de leur travail, des actions de formation d'adultes ; le terme de conseiller porte un coup d'arrêt à cette tendance ; de plus, les CFC sont désormais les conseillers du conseil inter-établissements, instance de décision du groupement, et ceci les rattache explicitement aux métiers du conseil, élaborateurs de projets mais jamais décideur » (p. 26).

Les composantes de l'activité des conseillers en formation continue

Selon Manoury (1976, *op. cit.*), l'activité des CFC, qui sont définis comme des « agents d'un système hiérarchisé et bureaucratique » (p. 65), est orientée d'abord « pour répondre aux contraintes formulées par le système qui ne semble concerner en fait que les tâches permettant de donner matérialité et formes administratives à ce système » (contacts avec l'appareil rectoral, formation continuée, animation réglementaire du GRETA, gestion et administration des conventions...). « Le reste des tâches (notamment la prospection, la conception et la réalisation d'actions avec les entreprises) relève, ensuite, pour une grande part de l'initiative propre des CFC, alors même qu'elles représentent la justification et la raison d'être du système » (*ibid.*, p. 65). D'après ce constat, « les blocages administratifs sont tels que beaucoup de CFC hésitent à entreprendre et à multiplier les contacts avec les entreprises, et préfèrent dès lors, s'en tenir au démon familier de la pédagogie en chambre ou aux déliesses de la paperasserie » (*ibid.*, p. 67). S'appuyant sur son investigation de l'académie de Lille, Dubus (*op. cit.*, 1981) identifie les principales orientations de travail des CFC qui assurent l'existence du groupement (mise en place formelle des instances, développement des moyens matériels par recherche de financements liés au rayonnement externe du GRETA), qui agissent sur la structure fonctionnelle de l'ins-

9 - Circulaire n° 75-232 du 7 juillet 1975, « Conseillers en formation continue et centres académique de formation continue », BOEN n° 28 du 17 juillet 1975.

titution (information puis élaboration d'une politique d'action concertée, restitution de fonctions à d'autres acteurs), et qui interviennent sur les déterminants du travail éducatif (sensibilisation et mise en place de formation pour les intervenants de l'Éducation nationale) (p. 30-32).

Une situation professionnelle de type paradoxal

Les modalités d'institutionnalisation de la formation continue au sein de l'Éducation nationale, retenues par les décideurs du ministère, installant les nouvelles activités de formation en périphérie du système, devraient permettre, logiquement, de lire la position des CFC comme celle d'un « marginal-sécant » facilitant la maîtrise par l'Éducation nationale du nouvel environnement de la formation continue en train de se structurer. Ce concept, introduit par H. Jamous, pour caractériser le petit groupe de personnes à l'origine de la réforme hospitalière française de 1959, puis diffusé par Crozier et Friedberg (1977), décrit la situation particulière des personnes œuvrant sur les frontières organisationnelles. Membre d'une organisation, le marginal-sécant est considéré comme déviant par rapport aux règles d'organisation - donc marginal ; situé à la périphérie de l'organisation, mais participant à son système d'action, il est en relation avec d'autres systèmes d'action - donc sécant. Cette position offre à l'organisation l'occasion de mieux maîtriser ses relations à son environnement et lui donne la possibilité de jouer un rôle d'interprète, d'intermédiaire entre des logiques d'actions différentes.

Une telle lecture supposait de tenir également les contraintes internes et les contraintes externes. L'accent mis sur la stratégie interne de changement a favorisé la perception des CFC comme une minorité active d'agents de changement, placés à un niveau intermédiaire. Le mérite des travaux de Dubus, est d'avoir montré que les CFC étaient de fait placés, sur le plan professionnel dans une situation de type paradoxal équivalente à celle de la « double contrainte » décrite en psychiatrie comme un facteur schizogène. En effet, pour constituer une minorité active, il faut créer une situation qui oblige d'autres acteurs à négocier pour réduire l'écart : il faut créer un conflit. Or, « les CFC ne peuvent assumer aucun conflit. Dans le domaine de la formation continue, un conflit s'appelle un blocage, et provoquer un blocage est une faute professionnelle » (Dubus, 1981, p. 34). Cette situation comporte les caractéristiques d'une double contrainte. Le message paradoxal adressé au conseiller en formation continue est résumé par A. Dubus, de la façon suivante : « organise le changement et fais-le sans t'opposer à qui que ce soit » (*ibid.*, p. 35). Plus précisément, « La mission du CFC est d'organiser le changement, et il est coupable s'il ne le fait pas. S'il entreprend effectivement de faire changer les choses, il sera tôt ou tard amené à créer un conflit, et dans ce cas, il est également coupable de n'avoir pas travaillé dans un esprit de concertation. S'il exprime qu'il ne peut pas organiser le

changement sans créer de conflits, alors il n'a rien compris au principe de la concertation, c'est donc qu'il n'avait sans doute pas les qualités requises pour être un bon CFC. » (*ibid.*, p. 35)

LE DISPOSITIF DE FORMATION PROPOSÉ AUX ANIMATEURS DE FORMATION CONTINUE PUIS AUX CONSEILLERS EN FORMATION CONTINUE

Les premiers centres intégrés de formation de formateur d'adultes et d'animation (CIFFA) sont créés en 1972. Cinq CIFFA d'abord (deux à Paris, Lyon, Toulouse et Reims) puis huit en 1973 (Aix, Bordeaux, Dijon, Grenoble, Lille, Montpellier, Nancy et Rennes). Ils se transformeront en Centre académique de formation continue (CAFOC) en octobre 1975. Les instructions n° 73-061 du 2 février 1973 précise qu'ils « doivent permettre aux stagiaires admis d'acquérir un complément de formation professionnelle nécessaire à des fonctions d'organiseurs de formation. Des stages brefs seront organisés ultérieurement par les animateurs de formation déjà formés, au fur et à mesure des besoins pour perfectionner les enseignants à la pédagogie des adultes ». Ils seront chargés de la formation des AFC puis des CFC.

La circulaire n° 75-004 du 2 janvier 1975 ayant pour objet « Les animateurs de formation continue » qui encadre cette formation en alternance d'une année, met l'accent sur « l'aspect directement utilisable de cette formation [...] », et en précise les principales orientations. Qu'il s'agisse des contenus (législation, organisation, économie régionale et d'entreprise) ou des méthodes (processus d'apprentissage, conception pédagogique, évaluation du coût et du rendement des actions), les orientations proposées sont caractérisées par leur destination instrumentale. La question du sens de l'intervention de l'Éducation nationale dans le dispositif français de formation professionnelle dans la perspective de l'éducation permanente n'est même pas évoquée !

G. Malglaive (1973) a témoigné de la première formation de formateurs des 18 animateurs permanents de CIFFA réalisée, en 1971-1972, par l'INFA. Pour l'essentiel, les participants sont des enseignants des écoles normales nationales d'apprentissage.

Il présente le principe fondateur de la démarche : « Toute formation d'adultes s'établit toujours, sauf à échouer, en forme de réponse à des problèmes de nature sociale, culturelle ou économique qui constituent le contexte, la situation dans laquelle se trouvent engagés les adultes à former et qui conditionne leur demande, leurs attentes et leurs réactions face à la formation » et les objets de cette formation : analyse des besoins, définition des objectifs de formation, choix d'une « stratégie » et d'une « tactique » de formation. Les éléments organisateurs de cette formation en alternance

visent « la suppression du hiatus entre formation à une fonction et exercice de cette fonction ».

Le postulat de départ est qu'il est « dans les faits, impossible que la même personne puisse maîtriser chacune des phases de la démarche ». Malgré la tentative d'articulation entre les acteurs qui constituent « la cellule d'animation » et ceux qui s'inscrivent dans la « cellule d'enseignement », la césure est irrémédiablement posée. Elle perdure encore aujourd'hui. Et ce d'autant plus que les animateurs de formation vont être, dès cette première formation, incités à s'investir dans des actions de conviction pour faciliter le déploiement de l'Éducation nationale en formation des adultes.

Les formations suivantes vont, très vite, se confronter au dilemme professionnel de ces enseignants, qui changent de fonction avec une double injonction : être efficaces rapidement, notamment, auprès des entreprises d'une part, et ne pas perturber le système éducatif, d'autre part. Dans cette situation classique de double contrainte, le curseur de formation ne pouvait qu'osciller entre différentes lignes de tension reliant instrumentation efficace, résistance à la frustration, évolution identitaire et positionnement institutionnel.

L'EXERCICE DES FONCTIONS DE CFC : UNE TRAPPE OU UN TREMPLIN ?

Dans un document, diffusé en mars 1985, l'association nationale des conseillers de formation continue (ANACFOC), qui regroupe à cette époque autour de 40 % des CFC, interroge cette fonction « dont on peut se demander si c'est un tremplin ou une trappe pour celui qui l'exerce quelques années » (10).

Une étude du ministère (11) réalisée en 1986, montre que, pour une population totale de 1 251 emplois, un seul CFC recruté en 1972, exerce encore ces fonctions en 1985. À cette date, 1,56 % de l'effectif (18 emplois) correspond à des recrutements effectués en 1972 et 1973. Ceux opérés entre 1972 et 1975 (compris) correspondent à 19,35 % (242 emplois) de l'effectif. Le turnover annuel, considéré par le ministère comme constant à hauteur de 8 %, s'oriente selon deux trajectoires. L'une, qui s'inscrit dans la perspective du retour en formation initiale comme enseignant, correspond à 40 % des départs. L'autre, qui mène à l'accès à d'autres responsabilités (chef d'établissement, inspecteur, détachement dans d'autres organisations), pèse pour 32 % des sorties. Ces données concernent les 427 CFC qui

10 - ANACFOC, « À nouveau une enquête », mars 1985, doc. reprographié.

11 - MENRS, DLC9, « Note sur l'évolution des fonctions et de la situation des conseillers en formation continue », 24 p. (hors annexes), doc. reprographié.

ont quitté leurs fonctions entre 1981 et 1987 (compris). Cette recension ne prend pas en compte les données de l'année 1983 qui sont indisponibles. L'importance du retour en formation initiale « considéré par les intéressés comme régressif et sans attrait » est un des symptômes de l'usure ressentie dans l'exercice de cette fonction que nous avons qualifiée de funambule ! (M. Dumas, 1994).

CONCLUSION

Impuissants à traiter du problème de l'adaptation du système éducatif au monde contemporain de l'après 68, les partenaires sociaux, malgré des intérêts divergents, élargissent, en 1970 et 1971, le champ de leurs préoccupations à la formation continue structurée à partir de la notion fédératrice parce qu'ambiguë, d'Éducation permanente. Imaginée par les pouvoirs publics comme une occasion de modifier les règles de régulation sociale et comme un moyen d'opérer l'adaptation du système éducatif public français, la formation continue est déclinée en trois objectifs pour l'Éducation nationale : être un outil privilégié de mise en œuvre des politiques de l'État en la matière, conquérir des parts de marchés et contribuer à son propre changement interne. Le choix organisationnel de l'Éducation nationale, qui se structure autour du principe d'intégration de la formation continue au système existant, est interprété principalement au regard des objectifs de changement comme une stratégie interne de diffusion de nouvelles normes de fonctionnement d'un service public amené à intervenir sur un marché organisé, progressivement, de façon concurrentielle.

66

Apparus dans ce contexte, d'abord comme « animateurs de formation continue », les « conseillers en formation continue », avec cette nouvelle dénomination, perdent leur coloration initiale de conseillers techniques des GRETA à forte dimension pédagogique, et sont inscrits de façon institutionnelle dans le champ du conseil, ce qui à l'interne est censé les tenir à distance des domaines réservés aux décideurs que sont les chefs d'établissement. Placés auprès d'un GRETA, dont ils doivent assurer l'existence formelle, structurelle et matérielle, les CFC sont amenés à orienter massivement leur activité vers des tâches qui relèvent des contraintes internes. Cette activité d'agent de changement, inscrite dans un contexte de travail qui assimile le conflit à un manquement professionnel, installe les conseillers en formation continue dans une situation professionnelle de type paradoxal équivalente à celle de la « double contrainte » décrite en psychiatrie comme un facteur schizogène. Dans un tel contexte, la formation ne pouvait que s'inscrire dans une tension permanente entre l'objectif d'assurer une « instrumentation efficace » propre aux tâches assignées et la nécessité de développer une solide « résistance à la frustration » indispensable à tout agent de changement placé dans une logique de double contrainte. D'où l'importance de faciliter la construction d'une identité professionnelle laissant une large place à l'édification

d'une éthique professionnelle personnelle nécessaire à un acteur du service public intervenant dans un secteur que le législateur a voulu concurrentiel. Cette problématique reste, selon nous, toujours d'actualité près de trente-cinq ans plus tard.

BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, éd. interEditions.

BEILLEROT J. (2000). « Les oubliés de l'éducation nationale », *Le Monde de l'éducation*, mars, p. 68.

Interface études et formation (1997). *Contrat d'études prospectives dans les organismes privés de formation*, Paris : Interface études et formation.

CROZIER M., FRIEDBERG E. (1997). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris : Seuil.

DUBAR C. (1996). « La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? », *Éducation permanente*, n° 129.

DUBUS A. (1980). *Les conseillers en formation continue sont-ils des agents de changement ? 1973-1979, sept années de fonctionnement dans l'académie de Lille*, thèse de troisième cycle en sciences de l'éducation, Lille III.

DUBUS A. (1981). « Les conseillers en formation continue », *Actualité de la formation permanente*, n° 54, p. 25-36.

DUMAS M. (1997). « Évolutions des fonctions de conseiller en formation continue à l'Éducation nationale », *Convergences*, n° 29, MENRT.

DUMAS M. (1994). « L'écriture au service d'équilibriste de la formation continue. Le cas des conseillers de formation continue de l'Académie de Nantes », *Éducation permanente*, n° 120, p. 75-80.

GAUCHET M. (2003). *La condition historique*, Paris : Stock.

GUYARD J. (1976). « Vers une stratégie de développement des activités formation continue sur le marché de la formation », *Éducation permanente*, n° 36, p. 73-93.

GUYARD M., GUYARD J. (1980). *Le marché de la formation continue en France, 1970-1980 (éléments d'analyse)*, thèse de doctorat en gestion (troisième cycle), université Paris IX-Dauphine.

LAOT F., OLRYS P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*, Paris : INRP.

LE GOFF J.-P. (1996). « L'érosion des idéaux de l'éducation permanente », *Éducation permanente*, n° 129.

MALGLAIVE G. (1973). « Une expérience de formation de formateurs, la formation des animateurs de CIFFA », *Éducation permanente*, n° 18, p. 43-60.

MANOURY J.-M. (1976). « Remarques sur l'Éducation et la formation », *Éducation permanente*, n° 36.

SCHÖN D.D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les éditions logiques.

TERROT N. (1997). *Histoire de la formation des adultes en France*, Paris : L'Harmattan (nouvelle édition).

VATIER R. (1971). « La politique de formation continue du ministère de l'éducation nationale », *Éducation permanente*, n° 10, p. 119-126.

NB : Voir aussi la thèse de Claude Alain CARDON (1996). *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, université Lille I (note de la rédaction de R. et F.).