

# FORMATEURS DE MIDI-PYRENEES ET FORMATION DE FORMATEURS : PRATIQUES, ATTENTES ET REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES

Patrice Bouyssières, Thierry Mulin

▶ **To cite this version:**

Patrice Bouyssières, Thierry Mulin. FORMATEURS DE MIDI-PYRENEES ET FORMATION DE FORMATEURS : PRATIQUES, ATTENTES ET REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2004, 11 ( 2004 ), pp.105-118. hal-00994163

**HAL Id: hal-00994163**

**https://univ-tlse2.hal.science/hal-00994163**

Submitted on 21 May 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Patrice Bouyssières et Thierry Mulin**
**Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion**
**Université Toulouse-le Mirail**

# FORMATEURS DE MIDI-PYRENEES ET FORMATION DE FORMATEURS : PRATIQUES, ATTENTES ET REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES

*Résumé*
A partir des premiers résultats d'une recherche sur la pensée professionnelle des formateurs, constitués sur la base d'une étude pour la Région de Midi-Pyrénées, cet article aborde la question des représentations élaborées par les formateurs à propos de leur propre formation. L'analyse des résultats confirme que les formateurs dans une situation professionnelle précaire ne souhaitent pas se former. Ce sont les formateurs aux emplois plus stables qui envisagent une formation. Cependant leurs attentes dans ce domaine ne sont pas homogènes. Elles prennent appui à la fois sur la nature de leurs pratiques et sur des éléments utopiques et idéologiques différents, repris du développement historique des mouvements de l'Education Populaire et Permanente ou des organismes de formation professionnelle.
Mots-clés : formateurs, représentations professionnelles, formation de formateurs, pensée professionnelle

*Abstract*
*From the first results of a research on the professional thought of the trainers, made up on the basis of a study for the Midi-Pyrénées region, this article tackles the question of the representations developed by the trainers in connection with their own training. The analysis of the results confirms that the trainers in a precarious professional situation do not wish to be trained. The trainers with a more stable employment foresee a training. However, their expectations in this field are not homogeneous. They take support both on the nature of their practices and on different utopian and ideological elements, which come from the historical development of the movements of* ***Popular and Permanent Education*** *or from professional training organisations.*
*Key words: Trainers, professional représentations, trainer's training, professional thought*

## Introduction

Le terme général de formateurs recouvre plusieurs rôles, fonctions et dénominations. Communément, il désigne les personnes professionnalisées dans le cadre de leurs interventions auprès de groupes d'adultes en formation et dont l'activité professionnelle consiste à concevoir, évaluer, mettre en œuvre des séquences et dispositifs de formation. Ce champ professionnel constitue un espace juridique et économique formel, avec ses ancrages culturels, ses visées et son utilité parfois discutés, mais de plus en plus reconnus. Cependant il reste encore difficilement lisible : ses frontières avec la scolarisation, le travail social, le domaine de la production et de l'emploi sont floues. Sur chacun de ces fronts professionnels les infiltrations et les interactions sont nombreuses, souvent fécondes, avec d'autres fonctions de l'éducation et de l'insertion (professorat, accompagnement, animation, compagnonnage et management).
Depuis les années 1980, quelques institutions tentent de proposer des actions et des dispositifs de formation initiale et continue spécifiques pour les formateurs, structurant parfois de véritables cursus de formation professionnelle.

Dans cet article nous présentons les premiers résultats d'une recherche sur le thème de la pensée professionnelle des formateurs[1] et des représentations qu'ils élaborent à propos des objets socioprofessionnels structurant leur métier. Nous centrerons particulièrement nos propos en direction d'un de ces objets : leur propre formation. Cette recherche s'appuie en partie sur des résultats constitués dans le cadre d'une étude (Mulin et Bouyssières, 2003)[2] que nous avons réalisée auprès des formateurs et plus largement des acteurs de la formation, en réponse à

[1] Ce terme de pensée professionnelle est ici établi en référence au concept de pensée sociale développé par M.-L. Rouquette (1998).

[2] Mulin, T. et Bouyssières, P. (2003). *La formation de formateurs en Midi-Pyrénées*, rapport d'étude pour le Conseil Régional de Midi-Pyrénées, Toulouse, CREFI.

une commande du Conseil Régional de Midi-Pyrénées. Cette institution ayant compétence en matière de formation professionnelle, souhaitait mieux connaître les attentes des formateurs. Notre étude constituait un élément d'aide à la décision politique en matière de formation de formateurs dans le cadre du Programme Régional de Formation Professionnelle,
Notre recherche, s'inscrivant en sciences de l'éducation au CREFI[3], reprend l'hypothèse formulée par Bataille (1997) selon laquelle « l'étude différentielle des représentations professionnelles attachées à des inscriptions sociales contextualisées informe sur la façon dont les acteurs et les groupes se construisent des identités multiples et se forgent un savoir pratique leur permettant de s'orienter dans leurs interactions professionnelles ».

Dans un premier temps, nous développerons notre problématique, puis nous évoquerons nos choix méthodologiques pour le recueil et l'analyse des données que nous présenterons et discuterons dans une troisième partie.

## Problématique, références et méthodologie

Notre étude (Mulin et Bouyssières, 2003)[4] permet de dégager deux types de résultats intéressants. Premièrement notre analyse de « l'existant » indique une bonne variété de l'offre de formation de formateurs en Midi-Pyrénées : en termes de durée (de deux ans à une journée), de niveaux de sortie (bac à DESS), de contenus (réflexifs et/ou techniques, didactiques, juridiques, organisationnels). Deuxièmement une série d'entretiens auprès de formateurs, de responsables et de décideurs au niveau de la formation en Midi-Pyrénées montre que la formation des formateurs, apparaissant dès les années 1980 dans cette région et se structurant depuis les années 1990, est un des objets perçus parmi les plus significatifs pour la professionnalisation des formateurs (avec les questions de la relation formation / emploi, des financements, ou encore de la diversité institutionnelle de ce champ).
Afin de mettre en valeur les représentations professionnelles que les formateurs élaborent à propos de leur formation, nous considèrerons les représentations professionnelles comme des catégories particulières de représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique (Piaser, 2000). Ces « ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle [sont] organisés en un champ structuré présentant une signification globale » (Bataille et alii, 1997).

### Problématique

Se pose alors le problème du sens que les formateurs accordent à leur propre formation, et de la place que cet objet occupe au sein de leur pensée professionnelle : en quoi l'idée de leur propre formation est-elle constitutive de leurs représentations professionnelles ? Quels critères, en termes de valeurs, d'attitudes et d'opinions, structurent-ils cet objet récurrent pour les formateurs ?
Afin de traiter ce thème, nous avons centré notre problématique autour des fonctions principales des représentations sociales, décrites par Abric (1994), fonctions appliquées aux représentations professionnelles.

- *la fonction identitaire de l'objet de représentation.*

  Dans la mesure où les formateurs ont été, pour la grande majorité d'entre eux, recrutés uniquement au vu de leurs expériences professionnelles passées qu'ils continuent le plus souvent à alimenter encore (réseaux de connaissances, d'associations, d'entreprises), la formation de formateurs leur apparaît-elle nécessaire ? La maîtrise d'un contenu plus ou moins technique ou théorique à dispenser leur semble-t-elle suffisante ? Ou bien considèrent-ils la formation de formateurs comme un moyen d'accélérer une « mue » identitaire en accédant à un second type de qualification ? Les opinions et attitudes sur ce plan sont-elles liées à certains facteurs d'appartenance sociale (génération, sexe), à des facteurs d'inscription et d'histoire professionnelle (parcours antérieur, modalités volontaristes ou circonstancielles d'entrée dans cette profession, titre professionnel adopté) ?

- *la fonction d'orientation et de justification des pratiques relatives à l'objet de représentation*.

  Plusieurs études montrent que la formation continue, en France, est très inégalitaire (voir Lambert, Perez et Zamora, 2003). Ce sont les groupes sociaux comptant le plus de diplômés qui profitent au maximum de l'offre de formation. Les personnes démunies scolairement et, corrélativement, ceux qui occupent les emplois les moins rémunérés et les moins considérés où qui en sont privés, se forment

[3] CREFI : Centre de Recherche en Education Formation Insertion dirigé par le professeur Marc Bru, Université Toulouse – le Mirail
[4] Ibid.

significativement moins. Plusieurs effets se conjuguent à ce niveau : une basse estime de soi en tant qu'élève, des moyens réduits d'information, et surtout l'urgence d'une insertion socioprofessionnelle rapide vis-à-vis de laquelle la formation est pressentie comme un obstacle retardateur, la valeur travail étant liée à l'idée d'apprentissage sur le tas.
Les formateurs obéissent-ils à cet effet inégalitaire de la formation ? Quels sont ceux qui se sont déjà formés en tant que formateurs ? Et les autres, désirent-ils se former et si oui, à quels contenus et dans quelles conditions ?

- *la fonction de constitution de savoirs communs à propos de l'objet.*

Au-delà de l'information à propos des formations pouvant les concerner, que pensent les formateurs de la position de leurs employeurs en ce qui concerne la formation des formateurs ? Qu'en est-il à propos de la question du recrutement ? Quel est le poids du niveau d'études, de l'expérience professionnelle, des capacités « pédagogiques », dans les attentes des directeurs des organismes de formation ?

Par ailleurs, outre leurs rôles fonctionnels, les représentations professionnelles, tout comme les représentations sociales peuvent être considérées comme des « *principes organisateurs* » de la pensée : « les représentations sociales peuvent être définies comme des principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux. Ces principes organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux, les prises de position s'effectuent dans des rapports de communication et concernent tout objet de connaissance revêtant une importance dans les rapports qui relient les agents sociaux » (Doise et Palmonari, 1986).
Dès lors, si de véritables formations de formateurs existent, évoluant de façon à rester au plus proche des phénomènes formatifs et de leurs développements, s'efforçant d'adopter des formes et des contenus accessibles aux formateurs et de se faire connaître et reconnaître par eux, quelle valeur les formateurs leur accordent-ils ? Dans nos résultats, cet élément est illustré par des facteurs de motivation et de contraintes que les sujets présentent comme déterminants au moment de s'engager dans une formation de formateurs, mais aussi dans les caractéristiques professionnelles qui leur semblent les plus appréciées des organismes qui les emploient.

**Méthodologie**

***Le questionnaire d'enquête auprès des formateurs***
Ce questionnaire a été conçu de façon à opérationnaliser les quatre séries de variables ci-dessus décrites : questions sur les facteurs identitaires, les pratiques déclarées, les savoirs, ainsi que sur les opinions et prises de position à propos de la formation de formateurs,
Nous avons exploité 357 questionnaires représentatifs du maillage du territoire régional par l'appareil de formation, y compris dans la proportion importante d'organismes installés à Toulouse. Trois exemplaires furent adressés à tout organisme repéré par le Plan Régional de Formation, devant être renseignés l'un par le responsable, les deux autres par le formateur le plus ancien et par le formateur le plus jeune, soit 1050 envois en tout.
Dans ce même numéro, E. de Lescure (*Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme*) nous montre l'extrême difficulté du recensement des formateurs car tous n'exercent pas dans le cadre d'une institution recensée comme organisme de formation. Nous ne pouvons donc estimer que les résultats de cette étude sont, au sens statistique strict, représentatifs de ce que pensent l'ensemble des formateurs de Midi-Pyrénées à propos de la formation de formateurs. Par contre cette recherche, de type exploratoire, permet de recenser un ensemble d'opinions, d'attitudes et de représentations professionnelles des formateurs vis-à-vis de cet objet, ensemble que nous pouvons croiser avec d'autres travaux à propos des pratiques, représentations et identités professionnelles des formateurs de Midi-Pyrénées (Bouyssières, 2001, 1997). Ce croisement nous permet d'estimer que si toutes les catégories de formateurs sont représentées dans cette étude, les formateurs qui ont un statut de travailleur « libéral », ceux qui travaillent « à la vacation » et ceux (parfois les mêmes) qui sont formateurs à temps partiels sont ici sous représentés.

***Méthodes d'analyse des résultats***
Pour exploiter les données ainsi recueillies nous avons utilisé deux approches méthodologiques destinées à mettre en évidence deux sortes de résultats permettant de saisir au mieux les principaux aspects de la représentation professionnelle : d'une part les aspects les plus convergents par rassemblement d'opinions fortement majoritaires sur certaines de ses caractéristiques et, d'autre part, les éléments les plus différenciateurs par opposition de réponses permettant d'éclairer les écarts en termes d'enjeux divergents autour de l'objet de la représentation.

*Les schèmes représentationnels convergents*[5]

L'idée de convergence que nous avons appliquée aux opinions et attitudes des formateurs présente ici les caractéristiques données par Doise et Moscovici (1992). La convergence a pour source un choix effectué par une large majorité des personnes interrogées. Cette adhésion en matière d'idées est liée à la pratique et argumentée de façon logique.

Les éléments représentationnels que nous présenterons dans cette partie ont été considérés comme convergents après une triple analyse des données : analyses statistiques descriptive et inférentielle, et analyse qualitative. Seuls les éléments de réponse à une même question ouverte ou à choix multiples regroupant au moins 85% (soit plus de 300 réponses de même type et 50 réponses différentes au maximum) des effectifs de l'échantillon interrogé par questionnaire, ont été conservés, et ce à trois conditions :

- que ces éléments représentationnels convergents de façon statistique se retrouvent également dans l'analyse du contenu des entretiens individuels et collectifs menés antérieurement dans des entreprises ou organismes de formation de tous genres (confirmation du quantitatif par le qualitatif),
- que pour une même question il n'y ait aucune proposition d'une véritable alternative collective, les réponses non convergentes (au maximum 15%) devant pouvoir être considérées comme celles d'une minorité anomique (peu influente) : non réponse ou *ne sait pas*, ou bien un éparpillement en plusieurs types de réponses déviantes différentes (de moins de 10 réponses pour chacun des types),
- qu'il n'y ait pas de polarisation d'un même sous-groupe de sujets interrogés sur un refus de tous les éléments représentationnels convergents, autrement dit, que ce ne soient pas toujours les mêmes sujets qui répondent de façon non convergente, les différents types de réponses déviantes ne devant pas être liées entre elles au sens du chi2 (test statistique permettant de mesurer la liaison statistique entre deux types de réponses en comparant effectifs théoriques et effectifs observés).

*Les éléments représentationnels différenciateurs*

Une analyse multidimensionnelle des réponses, réalisée à l'aide du logiciel de traitement informatisé de données textuelles ALCESTE[6] qui se présente comme une aide à l'interprétation des données et qui repère les facteurs les plus différenciateurs des réponses, regroupant ces dernières en classes statistiquement différenciées.

L'objectif de cette analyse est de quantifier les éléments de réponse, afin d'en dégager les facteurs les plus discriminants.

La méthode utilisée par Alceste est celle de la « classification descendante hiérarchique » (CHD), et de « l'analyse factorielle des correspondances » (AFC). Cette méthode procède par fractionnements successifs des données de questionnaire. Elle repère les occurrences les plus fortes entre les termes, constituant des classes d'énoncés représentatifs à partir des liaisons établies par le test statistique du chi2.

Ces résultats peuvent aider le chercheur dans son travail de mises en significations comparatives des réponses analysées (interprétation des classes et des facteurs). Ce « sens de lecture » dépendant bien entendu de la configuration au préalable des outils de recueil de données et des références théoriques ayant présidé à la construction de la problématique (voir ci-dessus).

## Présentation et analyse des données.

### Formateurs et formation de formateurs : peu d'éléments de convergence

Les réponses convergentes, peu nombreuses, appuient l'idée d'une profession peu unie autour d'attitudes et d'attentes communes. Seuls deux items sont consensuels. Ils concernent la motivation à exercer leur activité professionnelle et les difficultés entravant leur accès à la formation continue :

- la quasi-totalité d'entre eux (94% des 343 personnes ayant renseigné cet item) trouve des motivations personnelles (contact humain, intérêt pour le contenu, goût de la pédagogie ou intérêt pour le public) à pratiquer le métier de « formateur », au détriment des motivations « externes », telles que la reconnaissance, l'idée d'une mission sociale ou a fortiori le salaire ou les conditions de travail.
- en ce qui concerne les raisons des difficultés éventuelles relatives à leur propre formation 87% évoquent des freins professionnels (manque de temps, manque de financement, pas d'offre correspondant aux besoins, difficulté de remplacement au poste de travail) plutôt que des freins personnels (manque de motivation, pas de besoins personnels, trop tard pour changer de pratique, pas envie de retrouver une ambiance scolaire).

[5] La notion de convergence utilisée ici ne peut être assimilée à celle de noyau central et structurant de la représentation, au sens développé par Abric (par exemple en 1994), ou Moliner (1996). Les éléments que nous présentons comme convergents peuvent être considérés comme consensuels, mais nous ne savons pas s'ils sont structurants de la représentation considérée.

[6] ALCESTE est un logiciel développé par Max REINERT de l'Université Toulouse – le Mirail en 1992 (pour sa version 2.0).

**Formateurs et formation de formateurs : les deux facteurs de différenciation représentationnelle**

Nous présentons ici les deux facteurs les plus significatifs de l'analyse multidimensionnelle. Nous avons tenu compte d'un seuil de signification statistique du chi2 établi à maximum $p<0.05$.

Le premier facteur le plus fortement discriminant pour l'ensemble des items, est un facteur sur la direction des opinions par rapport à la formation de formateurs. Il oppose un pôle de réponses dénotant simultanément une impossibilité à se former et un refus ou une indifférence par rapport à la formation de formateurs, pôle de l'impossible formation de formateurs, (un tiers des répondants), à un pôle de réponses montrant l'expression d'un ensemble d'attentes vis-à-vis de la formation (deux tiers des répondants).
Le second facteur divise ce dernier pôle en deux catégories de réponses différenciant les niveaux et la nature des attentes des formateurs en matière de formation de formateurs : d'un côté les réponses indiquant une attente de formations courtes, modulaires, autour d'un contenu sur la relation humaine, la connaissance des publics, et, de l'autre, les réponses indiquant une attente de formations diplômantes sur les méthodes d'intervention ou souhaitant une remise à niveau à propos de contenus techniques ou théoriques.

***Le facteur de la direction de l'opinion***
Il reprend 49% de l'inertie des réponses, c'est-à-dire qu'il se constitue à partir de prés de la moitié des données. Nous avons vu qu'il oppose le pôle des réponses structurées à propos des attentes formatives des formateurs, à celui de « l'impossible formation de formateurs ».

*L'impossible formation de formateurs : attitude rationalisante de formateurs en situation précaire*
Ce pôle est occupé par une seule classe de réponses négatives vis-à-vis de la formation de formateurs :

- se former ne sert pas la professionnalisation des formateurs,
- dans ce métier, ce qui compte c'est l'expérience professionnelle et les qualités personnelles,
- la mutualisation des connaissances des formateurs ne mène à rien.

Nous sommes donc ici en présence d'un schème étrange (Flament, 1989) qui contient un effet paradoxal : des formateurs qui tiennent un discours discréditant l'acte de formation, leur propre formation en l'occurrence.
Des éléments explicatifs de ces prises de positions étranges viennent des réponses aux variables formelles et factuelles statistiquement rattachées à cette classe. Elles montrent qu'il s'agit en fait d'une rationalisation de l'impossibilité pour ces formateurs d'accéder à la formation de formateurs.
Cette impossibilité repose sur trois types d'éléments :

- des réponses qui décrivent une situation professionnelle précaire alliant statuts professionnels fragiles (à temps partiel, vacataires, en contrat de travail à durée déterminée), avec des rémunérations faibles,
- un engagement récent dans cette voie professionnelle (ancienneté faible en tant que formateur),
- une hostilité de leurs employeurs vis-à-vis de la formation de formateurs, quelle que soit sa forme, quelles que soient les incitations institutionnelles, avec une grande difficulté au niveau de leur remplacement éventuel (pour qu'ils puissent suivre une formation).

Ils n'ont significativement jamais suivi de formation et leur situation actuelle ne leur permet donc pas d'envisager de prétendre à quelque formation que ce soit. A ce propos signalons qu'une majorité (53 ,3%) des formateurs interrogés n'ont jamais suivi de formation de formateurs.
De plus, les formateurs ayant fourni ce type de réponses oeuvrent auprès de personnes en grande détresse sociale et professionnelle (chômeurs de longue durée, assujettis aux minima sociaux, etc.). Ils se situent d'ailleurs dans une situation sociale souvent comparable à celle de leurs stagiaires. Ce sont significativement des femmes, jeunes, avec un niveau d'études plutôt faible (niveau baccalauréat ou moins). Ces formatrices travaillent auprès de publics plutôt âgés (plus de 36 ans), en grande difficulté sociale. Le contenu de leurs interventions est significativement constitué de techniques de communication et de recherche d'emploi, liant écriture de curriculum vitae, techniques d'entretien, techniques informatiques, et également alphabétisation. Elles n'ont pas d'engagement associatif.
Nous sommes donc ici en présence d'une situation souvent décrite par les études sur les formateurs. Les formateurs au statut précaire constituent la majorité des 380 000 intervenants de l'éducation et de la professionnalisation des adultes (Santelmann, 2001). Comme pour la grande majorité des personnes en situation difficile, la formation n'est pas, pour ces formateurs, une priorité. Il s'agit d'abord pour eux soit de mieux s'intégrer à des institutions et des organismes de formation, et cet ancrage passe par la constitution de réseaux de connaissances, soit de se réorienter vers un autre avenir professionnel.
Nous pouvons alors considérer ce discours « anti-formation de formateurs » comme un discours défensif de la part de formateurs se sentant fragiles et menacés dans leurs inscriptions professionnelles.

Le second pôle de ce premier facteur de la direction des opinions est donc celui des réponses favorables à la formation de formateurs. Il alimente lui-même un second facteur permettant de différencier ces réponses favorables.

***Le facteur des différentes attentes en matière de formation de formateurs***

Constitué à partir de 24% de l'inertie des réponses, moins puissant statistiquement que le premier (qui retient 49% de l'inertie des réponses), ce second facteur permet, à son tour, de distinguer deux pôles de réponses : celui de la formation pour le développement des capacités relationnelles des formateurs et celui de la formation pour les capacités « pédagogiques » des formateurs.

*La formation pour la « relation formative »*

Les réponses liées à ce pôle expriment des attentes de formation relatives aux aspects relationnels du métier de formateur (animation de groupes), pour mieux connaître les publics en formation et aussi développer les qualités personnelles des formateurs. Dans cette optique, une meilleure professionnalisation des formateurs passe par l'idée d'une plus forte harmonisation de leurs modes d'intervention, qui peut se constituer par une mutualisation des connaissances et des expériences individuelles des formateurs, lors de formations participatives, modulaires.

Les variables formelles et factuelles liées à ce pôle montrent qu'il est statistiquement alimenté par des formateurs en contrat à durée indéterminée (emploi stable), anciens dans la profession et qui se sont déjà formés. Ils occupent souvent des fonctions de coordination ou de direction au sein de leurs organismes. Ces organismes sont associatifs et sont issus des mouvements de l'Education Populaire dans lesquels le vocabulaire de l'insertion sociale s'est peu à peu substitué à celui de la formation permanente des années 70. Leurs publics sont en réorientation, en (re)mobilisation ou en « préparation à l'emploi ». Ces formateurs ont des engagements associatifs de type humanitaire au sein d'organismes à caractère social.

Nous sommes ici en présence d'une pensée professionnelle qui se structure autour des thèmes de la communication et du développement personnel. Les critères formatifs centraux sont ici de nature humaniste : la participation, le projet et la motivation de l'adulte en formation.

*La formation pour la « didactique professionnelle »*

Les réponses liées à ce pôle expriment des attentes de type « didactique professionnelle » : formations à propos de contenus techniques spécifiques, formations longues, en alternance, qualifiantes. Les qualités du formateur tiennent d'abord à sa maîtrise des techniques d'une branche professionnelle spécifique et à son expérience professionnelle antérieure. Ses réactions face aux phénomènes de groupes font également partie de son professionnalisme, mais il s'agit ici de « gérer » le groupe (terme qui en appelle encore à une certaine technicité).

En ce qui concerne les variables formelles et factuelles attachées à ce pôle : ce sont également des formateurs (significativement des hommes) à l'emploi stable (contrat à durée indéterminée, fonctionnariat). Ils sont chevronnés (de 15 à 20 ans d'ancienneté) et oeuvrent dans des centres de formation professionnelle (type AFPA[7]) auprès de stagiaires de la formation initiale. Ils ont déjà suivi des formations de formateurs (internes à leur organisme) et assument souvent des fonctions administratives au sein de leurs organismes. Ces formateurs ont des engagements associatifs de type syndical ou politique.

Les éléments centraux de la pensée professionnelle sont ici « technicistes », sur le registre de l'insertion professionnelle, des valeurs positives du travail (professionnalisme, socialisation, …).

**Conclusion – discussion**

Les résultats de cette recherche permettent de dresser un constat qui n'étonnera que ceux qui se tiennent à distance des institutions de formation des adultes : l'éducation et la professionnalisation permanente demeurent, en France, un champ bicéphale de pensées professionnelles. L'influence héréditaire des clivages idéologiques et structurels reste de mise : d'un côté la formation adaptative, avec primat du geste technique, de la culture professionnelle, et, de l'autre, la formation libératrice et la priorité au développement personnel, à la socialisation. Pourtant, malgré cette dichotomie conceptuelle, un nombre non négligeable de recherches et d'observations indique que les métiers de formateur se constituent autour de savoirs professionnels communs à l'ensemble de la profession (voir dans ce même numéro l'article de Piot, ou bien l'ouvrage dirigé par Caspar et Carré, 1999). Nous avons nous-même montré (Bouyssières, 2000) que les fonctions professionnelles communes des formateurs pouvaient être repérées. Toutefois les conditions pour qu'une pensée professionnelle commune puisse apparaître ne semblent pas réunies. Elles nécessiteraient la multiplication des mises en commun des

[7] AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

savoirs expérientiels dans des groupes d'analyse des pratiques constitués de formateurs de tous les horizons professionnels, groupes coopératifs de rencontre d'une durée suffisante. Ces formations existent, en particulier à l'université, mais comme elles ne sont ni courtes, ni à distance (ne se soumettant pas à la mode de l'instant), elles sont peu encouragées. A se demander, malgré l'unanimité des partenaires sociaux à propos du décret 2003 sur la formation professionnelle, si une véritable volonté politique existe de réaliser ce que la loi Delors (1971) avait appelé « la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente » ! Mais il y a plus préoccupant.
Pendant que les formateurs « haut de gamme » (consultants, conseils, experts en formation) s'ingénient à concevoir des procédures, des dispositifs, des produits de formation, et que les formateurs titulaires des emplois stables oeuvrent auprès des publics les plus « classiques » (formations longues, programmables, techniques, initiales), ce sont des formateurs aux statuts précaires (vacataires, contrats de travail à durée déterminée) qui sont face aux situations formatives les plus difficiles : groupes trop nombreux et hétérogènes d'adultes désaffiliés de longue date, cumulant des handicaps multiples pour des formations courtes à évaluation immédiate. Ces formateurs, le plus souvent entrés « un peu par hasard » dans la profession, ne résistent pas longtemps à ces situations stressantes et les réorientations vers d'autres registres professionnels sont légion (le « turn-over » est fort dans la profession). A tel point que l'idée de leur propre formation leur semble alors irréaliste, ce qui les amène, par souci d'autoprotection (image de soi, effet « employabilité », concurrence professionnelle), à valoriser plutôt leurs propres expériences professionnelles antérieures.
Il nous semble que nous observons là un fait doublement préjudiciable pour l'essor de la formation tout au long de la vie, pourtant unanimement considéré comme un des enjeux majeurs de nos sociétés contemporaines. Non seulement il est difficilement justifiable que ces formateurs précaires soient ceux qui accompagnent les publics les plus difficiles, mais aussi et peut-être surtout, sans lieu ni temps de formation, ces professionnels sont dans l'incapacité de formaliser les expériences dont ils sont dépositaires.
Ainsi les formateurs dans leur ensemble, faisant face à des situations aux enjeux multiples et complexes (personnels, identitaires, institutionnels,…), n'ont que peu de moyens pour constituer et faire évoluer leurs savoirs professionnels communs. Comment s'étonner dès lors du sentiment de solitude, vécu par beaucoup comme un abandon ? Comment construire, dans ces conditions, des repères identitaires communs pourtant nécessaires à une véritable professionnalisation ?

## Bibliographie


ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
BATAILLE M. et alii (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles, in *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
BOUYSSIERES, P. (1997). Les formateurs : représentations et identités professionnelles, in revue *Education permanente*, n°132/1997-3.
BOUYSSIERES, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions, in revue *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n°4/2000.
BOUYSSIERES, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes, in SOLAR, C. (sous la direction de), *Le groupe en formation des adultes*, Bruxelles, De Boeck Université.
CASPAR, P. et CARRE, Ph. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
DOISE, W. ET PALMONARI, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé.
FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales, in JODELET, D. (sous la direction de), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
LAMBERT, M., PEREZ, C. ET ZAMORA, P., (2003). La formation continue, un accès très inégal, in *Données sociales, 2002-2003*.
MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales, de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
MOSCOVICI, S. ET DOISE, W. (1992). *Consensus et dissension*, Paris, PUF.
PIASER, A. (2000). Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire, revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°4/2000.
ROUQUETTE, M.-L. (1998). *La communication sociale*, Paris, Dunod.
SANTELMANN P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme*, Paris, Folio-Gallimard.