



**HAL**  
open science

# Engagements du sujet en formation professionnelle universitaire : dynamiques psychosociales des formateurs en formation DUFRES

Patrice Bouyssières

► **To cite this version:**

Patrice Bouyssières. Engagements du sujet en formation professionnelle universitaire : dynamiques psychosociales des formateurs en formation DUFRES. Quelle formation professionnelle pour l'avenir ? Quelle place et quel rôle pour l'université ?, Sep 2005, Montpellier, France. halshs-00489330

**HAL Id: halshs-00489330**

**<https://shs.hal.science/halshs-00489330>**

Submitted on 4 Jun 2010

**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.

*Colloque : Quelle formation professionnelle pour l'avenir ? Quelle place et quel rôle pour l'université ?*  
Centre d'Études et de Recherches sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement (CERFEE)  
Université Paul Valéry Montpellier 3  
17 septembre 2005

Contribution de Patrice Bouyssières,  
Maître de conférences en sciences de l'éducation,  
Centre de recherche en Education, Formation Insertion (CREFI), équipe REPERE (Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherches et Expertises), Université Toulouse-le Mirail.

## **Engagements du sujet en formation professionnelle universitaire : dynamiques psychosociales des formateurs en formation DUFRES**

*Résumé : les universités proposent des formations aux formateurs d'adultes. Nous présentons ici une recherche à propos de l'engagement en formation universitaire, effectuée à partir d'une analyse documentaire d'un panel d'écrits de 51 formateurs en début de formation DUFRES à l'Université Toulouse-le Mirail : formation continue s'adressant à des formateurs désirant accéder au titre de Responsable d'Actions de Formation. Notre problématique, de nature psychosociale, s'appuie sur une définition duale du concept d'engagement, ainsi que sur les niveaux explicatifs proposés par W. Doise (1982), pour mettre au jour divers schèmes d'intelligibilité de la nature et du degré d'engagement de ces formateurs : niveaux intra-personnel, inter-personnel, positionnel et épistémo-idéologique.*

*Mots-clés : engagement attitudinal, engagement comportemental, niveaux explicatifs en psychologie sociale, formation universitaire, praticien réflexif.*

A l'occasion de cette communication nous présentons les résultats d'une recherche sur l'engagement professionnel de formateurs d'adultes en formation au DUFRES : Diplôme d'Universités de Formateur Responsable d'actions de formation.

Nous décrirons d'abord les éléments prédominants de la professionnalisation des formateurs d'adultes, puis les caractéristiques du DUFRES et de la démarche d'apprentissage et de recherche qu'il propose aux formateurs. Nous exposerons ensuite notre problématique sur l'engagement professionnel de ces derniers, abordé selon les niveaux d'explication proposés par W. Doise (1982). La dernière partie montrera comment ces différents niveaux participent de l'engagement des formateurs, à partir de l'observation et de l'analyse d'éléments d'évaluation des apprentissages des formateurs en formation et d'évaluation de leurs évolutions professionnelles après la formation.

### **1. Professionnalisation et formation des formateurs d'adultes**

Les formateurs d'adultes dont il est question ici sont les héritiers des moniteurs techniques, instituteurs, militants et animateurs qui, jusque dans les années 1970, ont donné vie aux divers « mouvements » français de formation professionnelle continue (formations promotionnelles, perfectionnement, reclassement) et d'Education Permanente, dite aussi Populaire, ou bien Ouvrière, comprenant les actions d'alphabétisation.

Dans leur majorité ces professionnels mènent une seconde carrière après une première vie professionnelle (T. Mulin & P. Bouyssières, 2003). Le plus souvent, c'est in situ et « sur le

tas » qu'ils transforment ces acquis professionnels en contenus à transmettre. En effet, à l'exception de quelques grandes institutions du champ de la formation des adultes qui organisent des formations internes et des concours de recrutement<sup>1</sup>, les formateurs d'adultes peuvent exercer sans formation ni diplôme.

Tous les formateurs n'ont pas les mêmes caractéristiques « vocationnelles ». Si pour 54 % cette reconversion a été souhaitée, 20 % se sont « retrouvés » formateurs par opportunisme après une première expérience à la demande de leur employeur. Les autres (soit 26 %) étaient sans emploi ou dans des situations socioéconomiques délicates et ont accepté « au jugé » la proposition d'un remplacement « au pied levé », de quoi survivre en attendant mieux. Ils ont été alors confrontés à des publics dits difficiles, en désaffiliation sociale, qui font miroir à leur propre situation socioéconomique. Ils ne désirent ni continuer dans cette voie professionnelle ni bien entendu se former en tant que formateurs.

Depuis les années 1980, la formation continue hante les discours et les projets politiques. Mais chaque institution, chaque « mouvement » tente de faire valoir ses prérogatives et ses priorités : l'adaptation à l'emploi, la réinsertion, le développement personnel, les nouvelles technologies, le temps libre et les loisirs, la culture et l'art... Le métier en ressort morcelé et les formateurs ont du mal à s'y retrouver. E. de Lescure (2004) montre par exemple les difficultés actuelles de leur dénombrement.

Cela n'a pas empêché, dès le début des années 1980, l'apparition de cursus formatifs destinés à toutes les catégories de formateurs, en particulier dans les services de formation continue des universités. Cette offre de formation en direction des formateurs obéit à une demande des organismes employeurs et des formateurs. L'étude ci-dessus montre que 50% des formateurs souhaiteraient suivre une formation de formateurs diplômante.

## **2. Le DUFRES : une formation de formateurs interuniversitaire**

Le DUFRES<sup>2</sup>, formation homologuée au niveau II<sup>3</sup>, est un diplôme d'université (DU) délivré sous sceaux multiples par des universités organisées en réseau. Il concerne les formateurs expérimentés (au minimum deux ans d'ancienneté dans cette profession). Un référentiel de formation du « formateur responsable d'actions de formation » a été élaboré. Il évoque des activités professionnelles attachées à ce titre : conception et mise en œuvre de séquences d'intervention auprès d'adultes en formation, analyse des commandes et des demandes de formation, recrutement, démarches de coordination d'équipes de formateurs et de contenus, ajustements juridiques et économiques des dispositifs.

Les intervenants au sein du DUFRES sont de plusieurs types : la moitié du temps d'intervention est assurée par des enseignants/chercheurs en sciences humaines et sociales, la seconde moitié par d'autres praticiens, formateurs ayant une forte expérience professionnelle et acteurs de la formation menant une activité particulière dans le domaine de la formation (représentants d'organismes politiques, administratifs,...).

---

<sup>1</sup> Comme l'Association pour la Formation Professionnelles des Adultes (AFPA) ou les Centres Académiques de Formation Continue (CAFOC)

<sup>2</sup> Le DUFRES a été créé en 1990 à partir de la fusion entre le DUFA de l'université d'Avignon et le DUFF de l'université Paul Valéry de Montpellier. Des conventions de coopération avec des centres de formation ayant une pratique dans le domaine de la formation de formateurs sont alors signées avec le Collège Coopératif « Provence, Alpes, Méditerranée » d'Aix-en-Provence et le Centre Académique de Formation Continue (CAFOC) de Nice. Le DUFRES accueille en 1991 le centre de préparation de l'université Toulouse-le Mirail (UTM).

<sup>3</sup> Commission d'homologation émanant du Ministère du Travail, J. O. du 20 août 2003 – arrêté du 30 juillet 2003.

## **2.1 Dispositif, contenus et évaluations**

Formation en alternance, le DUFRES regroupe 15 à 20 formateurs une semaine par mois pour un total de 600 heures de formation à l'université, soit une durée de 18 mois de formation environ. Ces formateurs se trouvent en situation professionnelle, emploi ou stage, le reste du temps.

Le contenu de la formation est divisé en cinq thèmes relatifs aux fonctions de « responsable d'actions de formation » : environnement économique et juridique de la formation ; conception et mise en œuvre de séquences, dispositifs et actions de formation ; évaluation ; didactique et apprentissage ; dimensions relationnelles et institutionnelles de la formation. L'évaluation des apprentissages prend plusieurs formes :

- évaluations en cours de DUFRES : temps collectifs de régulation, entretiens et écrits individuels à propos du projet de formation et ses évolutions, analyse de résultats d'exercices in situ (audit, conception de formations),

- évaluation de fin de parcours : soutenance devant un jury du réseau d'un écrit autobiographique nommé Itinéraire Personnalisé de Formation (IPF), de deux rapports sur thème (voir les thèmes ci-dessus) et d'un mémoire professionnel qui présente les résultats de la démarche de « praticien réflexif » (D. A. Schön, 1996) élaborée par le formateur durant sa formation.

## **2.2 Le DUFRES, une formation de « formateurs réflexifs »**

La démarche DUFRES, que nous appellerons démarche de « formateur réflexif », prend appui sur l'alternance entre périodes à l'université et périodes de pratiques professionnelles. Les liens créés entre ces deux types d'espace/temps font l'objet d'une attention et d'une analyse particulières. Le formateur en formation doit éviter deux écueils : l'instrumentalisation d'un « terrain » soumis à ses expérimentations, et la justification militante ou revancharde de pratiques formatives sans garanties scientifiques.

Nous situons le DUFRES comme instance facilitant l'émergence d'une pensée professionnelle particulière aux formateurs d'adultes. Cette dernière est la résultante d'une double altération (J. Ardoino, 2000) au sens de détérioration/reconstitution d'éléments de pensée au contact d'autrui : altération par confrontation des points de vue entre pairs (d'où l'importance du travail de groupe au sein du DUFRES), et altération de savoirs pratiques ou savoirs d'action par les savoirs théoriques. Ainsi, l'émergence d'une pensée professionnelle s'effectue par élaboration et/ou transformation de représentations professionnelles (M. Bataille, 1997, ou P. Bouyssières, 2000).

Pour impulser et entretenir cette démarche formative, les centres de préparation du DUFRES proposent des interventions en vue de l'apprentissage de concepts, de modèles théoriques et d'éléments méthodologiques, un accompagnement vers la documentation bibliographique et l'autoformation (ouvrages et sites informatisés), des séances d'entraînement et de simulation, une animation de groupes « d'autobiographie raisonnée », de groupes d'analyse des pratiques professionnelles, d'ateliers d'écriture, d'ateliers coopératifs, ainsi qu'un accompagnement individualisé des écrits pour constitution du mémoire de fin de formation.

Afin de rendre compte des éléments structurant les engagements professionnels des formateurs durant cette formation nous présentons dans le chapitre ci-après les soubassements théoriques de référence qui nous ont conduit tout au long de cette recherche.

### 3. Une problématique des engagements professionnels des formateurs

La psychologie sociale a consacré un grand nombre de recherches au phénomène de l'engagement individuel et collectif dans les institutions. Ces travaux montrent que l'engagement est lié au processus de décision, plus ou moins libre ou forcée. Ils montrent également que l'engagement peut prendre des degrés divers et qu'il constitue un révélateur du lien entre le comportement de la personne (ou du groupe) en situation d'engagement (domaine des agissements visibles) et ses attitudes (domaine de la pensée). Nous lui conférons ici sa double définition psychosociale d'engagement attitudinal et comportemental :

- l'engagement attitudinal ou engagement interne. Il est structuré par des prises de position découlant d'ensembles idéels individuellement intériorisés et socialement confrontés sous forme de normes et croyances idéologiques dont les fonctions sont décrites par P. Ricoeur dans son ouvrage *L'idéologie et l'utopie* (1996) : une fonction identitaire d'appartenance/référence groupale, une fonction de légitimation/défense d'un type de pouvoir (ou de dénonciation de pouvoirs existants), et une fonction de traduction/distorsion de la réalité (ou sous la forme utopique de « possibilités latérales du réel », dit P. Ricoeur). Cet ensemble permet ainsi de justifier des pratiques passées ou d'orienter des projets (Locke, E.-A. and Latham, G.-P., 1990). Nous disons communément de personnes ou de groupes agissant à partir de ces motifs qu'ils s'engagent ou qu'ils prennent des engagements ;

- l'engagement comportemental ou engagement externe, donne lieu à la soumission d'une personne, entraînée dans une série de réactions en chaîne à partir d'un premier acte « librement consenti » (R.-V. Joulé et J.-L. Beauvois, 1998). Ce type d'engagement est alors porté par des caractéristiques de la situation elle-même et pourtant aboutit à la réalisation d'un acte « second » qui ne peut paradoxalement être imputable qu'à celui qui l'a réalisé. R.-V. Joulé et J.-L. Beauvois rappellent les conditions particulières de réalisation dans lesquelles l'acte « premier » est d'autant plus engageant : caractère socialement visible, explicite, répétitif, coûteux et irrévocable de cet acte effectué dans un « contexte de liberté ». Nous dirons de personnes agissant dans ces conditions qu'elles sont engagées.

#### 3.1 L'engagement, un tout dialogique entre attitudes et comportements

Nous considérons que ces deux positions théoriques, qui parfois tendent à se nier mutuellement, ne sont nullement exclusives l'une de l'autre. En effet si les théories établissent une frontière entre la pensée et l'action et se centrent soit sur leur congruence (on agit en fonction de ce que l'on croit et on croit à ce que l'on fait), soit sur leurs écarts (on n'agit pas en fonction de ce que l'on croit et on ne croit pas en ce que l'on fait), il est nettement plus délicat d'établir cette frontière durant l'observation des pratiques et des discours de la personne interrogée avant, durant ou après l'action. La double logique des engagements comportemental et attitudinal forme un tout. L'engagement d'une personne ou d'un groupe passe le plus souvent de façon rapide et non consciente du côté comportemental au côté attitudinal et vice versa. C'est à partir d'une soumission non consciente (et sous « sentiment de liberté ») à un premier acte engageant que certaines personnes ont découvert les valeurs, normes et croyances qui ont ensuite guidé (avec cette fois une conscience forte des diverses intérêts et valeurs en jeu) une grande part de leurs pratiques. En retour, un engagement attitudinal (chargé d'arguments idéologiques et utopiques) peut nous amener à effectuer des actes seconds dont on assume « l'entière responsabilité » (parfois peu de temps) mais dont il est évident qu'ils nous sont extorqués par des individus plus ou moins bien intentionnés...

### 3.2 Engagements des formateurs et niveaux d'analyse

Cette situation d'engagement dialogique prend une dimension particulière chez les formateurs en formation : les voilà redevenus apprenants, mais seulement une partie de leur temps. Du fait de l'alternance ils passent successivement d'un côté à l'autre « de la barrière ». Ainsi les engagements professionnels et formatifs des formateurs en DUFRES peuvent être considérés selon ce double sens :

- ils s'engagent car ils ont choisi de s'inscrire dans cette voie professionnelle et dans cette formation selon certains registres projectifs identitaires, normatifs et d'orientation des pratiques (évolution des compétences, des connaissances, des responsabilités à assumer,...) ;

- ils sont engagés car ils sont amenés durant les situations professionnelles et formatives (en DUFRES) à adapter leurs conduites en fonction de ce choix premier (faire face à des situations professionnelles émergentes et/ou provoquées, à des contraintes législatives nouvelles, communiquer et coopérer avec d'autres formateurs, s'approprier des savoirs théoriques insoupçonnés,...).

Ces deux types d'engagements comportementaux et attitudeux s'entrelacent en fait étroitement lors des situations professionnelles et des situations formatives universitaires.

La démarche de praticien réflexif amenant les formateurs en formation à établir des transpositions entre leurs engagements formatifs et professionnels augmente de fait la complexité de notre objet de recherche mais elle constitue une opportunité d'observation de ces engagements lors de leurs évolutions.

Face à cette complexité et afin de déceler les éléments pertinents de ces engagements, nous avons choisi d'appliquer ici la catégorisation d'éléments explicatifs proposée par W. Doise (1982). Cette catégorisation distingue :

- les explications intra individuelles concernant tout particulièrement le traitement cognitif et affectif de l'information sociale en provenance d'autrui. Ce niveau d'explication permet de percevoir ce qui, pour une personne dans un contexte donné fait sens (équilibre) ou donne lieu à un conflit cognitif. Nous pouvons faire l'hypothèse que, pour des personnes qui souhaitent se former, les dissonances cognitives engendrées par de nouvelles prises de connaissance ainsi que l'ouverture à de nouvelles capacités d'action, amènent ces personnes à remettre en question des engagements passés et à en concevoir de nouveaux.

- les explications inter individuelles en termes de relations dans les groupes : on prend engagement « pour ou contre », « de façon modérée ou catégorique », relativement aux influences de groupes dans lesquels on communique et échange. De ces confrontations avec les membres du groupe naissent, s'expérimentent, se développent ou s'éteignent les engagements personnels comportementaux et attitudeux.

- les explications de niveau positionnel, en termes de positions sociales des individus et des groupes. Ce niveau est particulièrement prégnant dans les situations de formation professionnelle susceptibles d'amener des personnes à changer de statut socioprofessionnel. L'espoir de ce changement majorant en termes de technicité, de capacités, mais également de statut, de rôle et de titre professionnel constitue un pilier de l'engagement ;

- et enfin l'explication de niveau « épistémologique » en termes de conceptions générales propres à une culture ou à un groupe social donné. Ce niveau est particulièrement pertinent pour aborder la question de l'engagement attitudeux : c'est-à-dire la question des valeurs, normes et croyances auxquelles les personnes adhèrent et qui les poussent à agir dans un sens ou dans un autre.

## **4. Présentation méthodologique et analyse des données**

Pour chacun de ces niveaux nous avons centré nos observations sur les résultats d'une partie du dispositif d'évaluation du DUFRES : évaluation du trajet post formation des formateurs, évaluation formative à partir de travaux autobiographiques et travaux de recherche-action menés par les stagiaires. Pour chaque niveau nous présenterons les caractéristiques méthodologiques de recherche : nature des données observées, taille de l'échantillon, méthodes de recueil et d'analyse des données.

### **4.1 Aux niveaux intra et inter individuel de l'engagement professionnel des formateurs**

Les données observées ici sont de nature autobiographique. Il s'agit de documents écrits nommés Itinéraires Personnalisés de Formation (IPF) qui, dans une première partie effectuée en début de formation par chaque formateur, décrit le parcours personnel et professionnel ainsi que les objectifs, désirs, insatisfactions et attentes qui l'ont amené à la formation DUFRES.

Cependant, c'est sur la seconde partie de l'IPF que nous avons centré nos observations. Cette dernière est écrite à mi-temps et en fin de formation, sous forme d'avenants évaluant les éléments principaux du cheminement formatif accompli, les objectifs qui restent à atteindre et décrivant leurs éventuels repositionnements professionnels, ainsi que les premières orientations de recherche-action. Cette seconde partie révèle des éléments de modification des engagements des stagiaires, modifications propices, à nos yeux, à l'étude des caractéristiques les plus saillantes de ces engagements aux niveaux intra et inter personnel. En effet, la situation formative des stagiaires les amène à repérer et évaluer les composantes de leurs engagements passés à la lumière de connaissances nouvelles. Ce processus de prise de distance et d'acquisition de nouvelles voies de réflexion est également un processus de dévoilement des repères et normes régissant jusque-là l'activité professionnelle.

Notre observation a porté sur les avenants (seconde partie) de 51 IPF écrits entre 1993 et 2003 par des stagiaires du centre de Préparation de Toulouse (UTM). Ces écrits, par nature très différents les uns des autres ont fait l'objet de séances préparatoires durant lesquelles ont été précisés les objectifs de ce dispositif d'autoévaluation : présentation des changements cognitifs, affectifs, relationnels survenus en cours de DUFRES, conscientisation des processus formatifs. Ils ont également donné lieu à des séances d'accompagnement individuel.

Bien entendu nous sommes conscient des limites d'une telle étude : il s'agit tout d'abord d'écrits et donc d'une forme de distanciation par rapport au discours « oral » et à la pensée « spontanée ». De plus ces écrits sont destinés à être lus par les membres d'un jury du diplôme, et « la seule évocation du futur lecteur, de l'autre, même hypothétique, entraîne une forme très différente d'écriture rendant déjà possible à l'intéressé de se relire, de voir l'objet de sa recherche et de regarder lui-même son produit, sous un tout autre angle désormais » (J. Ardoino, 2000). Cependant nous n'avons pas pour objectif ici une quelconque exhaustivité d'analyse des niveaux explicatifs intra et inter personnel, mais plutôt l'observation de ce que les personnes en formation ont voulu montrer d'elles-mêmes, de leur contexte, de leurs activités professionnelles, de leurs attendus par rapport au DUFRES et de l'évolution de ces éléments.

Par une analyse thématique de ces parties des IPF, nous avons repéré, les thèmes les plus récurrents, à savoir ceux qui reviennent dans plus des trois quarts des avenants des IPF (soit 38 sur 51 au moins).

Les résultats mettent en évidence trois thématiques ayant amené des changements reconnus par les stagiaires DUFRES :

- une thématique témoignant des réactions cognitives et affectives à propos de la

confrontation entre savoirs d'action et savoirs théoriques (la seule au niveau intra-personnel) ;

- une thématique portant sur les enjeux de l'acte formatif et leurs conséquences sur l'implication du formateur dans son groupe professionnel (niveau inter-personnel lors de l'emploi);
- et une thématique à propos du rôle joué par le groupe de stagiaires dans les apprentissages individuels (niveau inter-personnel lors de la formation).

Nous avons illustré ces thèmes par des exemples représentatifs relevés dans le texte même des stagiaires, écrits ici en italiques et rendus anonymes.

#### *4.1.1 Niveau intra personnel : les enjeux affectifs de la construction d'une pensée professionnelle*

Comme nous l'avons énoncé ci-dessus, les formateurs ont un accès limité à la formation de formateurs. Les stagiaires du DUFRES n'échappent pas à la règle et il s'agit pour 42 (sur 51) d'entre eux d'une première formation continue. Ainsi 45 stagiaires, comme M. R., (1995) disent avoir découvert « *certain aspects de la fonction que je pressentais peut-être, mais dont je ne tenais pas compte* ». D. S. (1998) écrit : « *Je me suis aperçue que jusqu'alors j'intervenais de manière quasi intuitive, m'aidant de mes souvenirs d'élève* ». Autre exemple, V. M. (1994) s'avoue « *surprise face à un vocabulaire étranger, difficile à appréhender, qui pourtant me parle et éclaire des faces jusque-là restées sombres de mon univers professionnel et personnel* ».

Sur 51 avenants d'IPF, 39 expriment des sentiments relatifs aux apprentissages universitaires modifiant certains aspects de l'engagement professionnel de leurs auteurs : « *Avant la formation, construire une action de formation signifiait élaboration d'objectifs pédagogiques, aujourd'hui derrière le mot ingénierie, il y a aussi les termes relation, conflit sociocognitif, attentes, projet, évaluation formative* » (B. D., 1995). La plupart en soulignent les aspects positifs : « *Le DUFRES m'a apporté à la fois des connaissances approfondies et confiance en moi* » (C. A., 2000). Ces découvertes se font parfois dans une sorte de joie douloureuse « *La formation ça bouscule, ça déstabilise et pourtant quel plaisir j'en ai retiré !* » écrit V. M. (1994). Certains utilisent également la métaphore de la bouffée d'oxygène ou des morceaux de puzzle qui se mettent en place. Sur 15 de ces IPF un parallèle est établi entre la situation vécue par le formateur en formation et celle de ses propres stagiaires.

C'est parfois avec une certaine nostalgie que s'exprime l'idée d'une sortie de l'implicite : « *[le fait] d'avoir à concevoir une évaluation est devenu pour moi une vraie réflexion, c'était si simple avant !* » (R. F., 2002), « *l'apprentissage c'est moins évident que ce que je croyais, c'est chargé en affectif, en relationnel...* » (G. V., 2002). Enfin pour quelques-uns, cette situation entraîne une culpabilité à la limite du supportable : « *En fait, j'agissais en aveugle, ou peut-être en borgne professionnel depuis trop d'années !* » (M. I., 1995). « *A l'heure actuelle je me demande si je n'ai pas été à côté de la plaque durant tout ce temps, faut-il continuer ?* » (J. E., 1996).

Les avancées cognitives s'accompagnent pour les stagiaires du DUFRES de réactions affectives diverses qui constituent pour eux des repères forts. Il n'est pas rare en effet, lorsqu'un « ancien » du DUFRES revient nous voir et se remémore son cheminement, de l'entendre surtout souligner les sentiments éprouvés durant sa formation. Le niveau affectif et cognitif du double engagement formatif et professionnel s'exprime ici comme un engagement de type plutôt externe, une réaction (acte second) face aux avancées de l'élaboration intra personnelle du lien théories/pratiques et aux déséquilibres qu'elles engendrent.



#### 4.1.2 Niveau inter personnel lors de la situation d'emploi

Durant le DUFRES, savoirs d'action et savoirs théoriques peuvent s'étayer et s'éclairer mutuellement, permettant ainsi aux formateurs de faire progresser leur potentiel d'intervention et d'améliorer leur intelligence des pratiques formatives. Cependant la prise de distance relative aux pratiques professionnelles, nécessaire pour exercer les pratiques d'analyse, peut déstabiliser l'activité professionnelle du formateur. Il devra alors amorcer un certain nombre de révisions identitaires, plus ou moins bien acceptés au sein des groupes dans laquelle il œuvre. 43 avenants D'IPF soulignent ces aspects sur des modes divers.

Tout d'abord, signalons ceux pour lesquels la formation est venue en plus de tout le reste surcharger une « barque » d'activités quotidiennes déjà bien pleine ! « *Travailler en milieu professionnel et simultanément étudier et prendre soin de ma famille m'a demandé organisation, persévérance et une grande volonté* » écrit par exemple M. G. (1998).

Une majorité des stagiaires décrivent une situation professionnelle renouvelée, des réajustements, et des relations améliorées avec les personnels de leur organisme. Cette amélioration est due pour certains à leur prise de recul : « *Ma situation professionnelle n'est plus la même, les relations avec mes collègues se sont améliorées, je les entends différemment* » (C. D., 2002). Pour d'autres, les connaissances acquises leur permet de mieux appréhender les relations professionnelles : « *Avec le DUFRES j'ai eu accès à de nouvelles démarches de réflexion qui me permettent d'aborder avec plus d'assurance chaque nouveau stage et de mieux coopérer avec l'équipe pédagogique* » (D. S., 1997). Parfois, même si « on assure », les tiraillements percent entre les lignes : « *Dans une équipe, le fait de partir en formation crée des décalages entre les collègues, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Maintenir une dynamique d'échanges permet de pallier cela. Il s'agit aussi de prendre en compte que les collègues ont à gérer les contraintes de nos absences* » (M. H., 1999).

Parmi ces 43 avenants d'IPF, 12 expriment une réelle difficulté relationnelle : « *J'ai du mal à exister comme avant avec mes collègues, les modèles et les certitudes sur lesquels s'ancrent nos relations se sont effrités pour moi, c'est parfois le tollé quand je m'exprime !* » (V. H., 1994). Même si un nouvel équilibre est retrouvé dans la plupart des cas in situ, certains formateurs finissent par changer d'organisme!

L'engagement professionnel des formateurs est sensible à leur situation d'étudiant. Durant le DUFRES, les normes, valeurs et croyances qui irriguaient leur engagement antérieur sont discutées, souvent réaffirmées et quelquefois mises en doute, l'engagement interne des formateurs en formation peut se trouver en inadéquation avec celui de leurs collègues...

#### 4.2 Niveau inter personnel lors de la situation de formation

Comme signalé plus haut, le dispositif DUFRES laisse une large part aux travaux de groupe. L'engagement des formateurs au sein du DUFRES nécessite une implication active dans le groupe de 15 à 20 stagiaires constituant chaque promotion. Aussi n'est-il pas étonnant de retrouver comme thématique majeure dans les avenants des IPF les relations entre formateurs stagiaires : 39 avenants d'IPF (sur 51) abordent cette question.

Le « groupe d'analyse des pratiques professionnelles » (GAPP) est décrit de façon positive dans 25 de ces avenants : « *J'ai vécu le GAPP comme un lieu ouvert de paroles* » écrit par exemple D. S. (1997). Les autres ateliers collectifs sont également présentés de façon positive dans 19 avenants : « *Les ateliers en groupe ont permis l'échange de points de vue sur les pratiques* » (M. G., 1994).

Trois tendances constituent cette thématique :

- l'aspect convivial des relations dans le groupe DUFRES qui facilite l'activité relationnelle et donne « envie » de continuer. « *Sans oublier l'ambiance qui régnait parmi mes condisciples en DUFRES qui m'ont souvent permis de recharger les batteries,*

*d'échapper au découragement et d'aller plus loin que prévu dans la réflexion en toute confiance* » (F. D., 1996).

- la conscientisation et l'ajustement des identités professionnelles lors des échanges au sein du groupe de pairs. « *Grâce aux travaux de groupe j'ai découvert d'autres facettes de la formation (je ne connaissais que trop peu le milieu de l'insertion sociale)* » (B. D., 1995). « *Cette formation a aussi donné lieu à de nombreux échanges avec les différents organismes présents au travers de chaque étudiant. Cet élément est en général absent des pratiques professionnelles compte tenu de la concurrence qui existe entre les organismes de formation* » (M. S.-J., 1993). « *Ayant pendant deux ans joui au sein du groupe du partage d'une culture, d'une identité, je désire plus fort qu'avant que nous soyons enfin reconnus en tant que formateurs* » (C. D., 1999).
- les apprentissages effectués au sein du groupe en formation, vécu soit comme un lieu d'entraînement à la prise de parole soit comme un lieu d'échange de savoirs et en particulier de savoirs d'action, « *Les échanges au sein du groupe m'ont permis d'intervenir de façon plus précise, plus constructive lors de mes interventions, et surtout lors des réunions avec mes collègues et partenaires professionnels* » (M. D., 1999). « *La complicité qui a régné entre nous durant ces deux ans nous a parfois permis de surmonter des points de désaccord cruciaux sans parler forcément de consensus... On a tous progressé en matière d'écoute active, on a tous pris les uns des autres, et on a découvert qu'on se posait souvent les mêmes questions avec des termes différents : un travail de traduction en quelque sorte !* » (A. M., 1995).

Ces analyses et appréciations de niveau inter personnel au sein du groupe DUFRES confirment l'importance de la dimension relationnelle en formation des adultes. La relation avec les pairs est vécue comme un élément moteur tant sur le plan de la motivation que sur celui des apprentissages. Elle est décrite comme un élément nécessaire pour la dynamique d'engagement interne et externe de la majorité des formateurs en formation.

Si les données recueillies dans les IPF nous ont permis de catégoriser les niveaux intra et inter personnels de l'engagement, celles recueillies lors des enquêtes de « suivi » des stagiaires ont par ailleurs permis d'appréhender le niveau positionnel.

#### **4.3 Le niveau positionnel de l'engagement professionnel des formateurs**

Lors des journées de recrutement à l'université, les formateurs dans leur ensemble se montrent soucieux de leur position sociale en termes de statut, de titre professionnel, de niveau d'étude et de contrat de travail. Ce sont incontestablement des dimensions clés de leur engagement dans le DUFRES. Ils évoquent également le problème de la lisibilité socioprofessionnelle de leurs emplois.

Nous avons effectué une étude statistique de type « suivi de formation » à partir d'un échantillon de 160 questionnaires adressés aux formateurs un an après leur sortie du DUFRES, dans l'ensemble des centres de préparation. Cette étude nous permet de préciser les enjeux « positionnels » de l'engagement professionnel des formateurs.

Situons tout d'abord les niveaux scolaires au moment du recrutement : 42 % niveau bac plus 2 ; 39 % niveau bac ; 9 % niveau inférieur au bac ; 8 % niveau bac plus 3 ou 4 ; 2 % niveau bac plus 5 ou 8. Si une majorité d'entre eux avaient les titres scolaires requis (bac plus 2), 48 % sont entrés en DUFRES avec validation des acquis professionnels (ou équivalences) <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Il est à signaler que 25 % d'entre eux ont poursuivi des études universitaires après le DUFRES en particulier en sciences de l'éducation.

Pour ces derniers, ainsi que pour les 42 % de « bac plus 2 », le fait d'obtenir un diplôme de niveau II est essentiel dans la mesure où nombre d'organismes, sous l'effet des « normes qualité », demandent un « bac plus 3 » aux formateurs qu'ils emploient.

#### *4.3.1 Le DUFRES, un tremplin possible vers l'emploi stable*

Avant le DUFRES, 36 % des stagiaires étaient en « contrat à durée indéterminée » (CDI), 49 % en « contrat à durée déterminée » (CDD) et 15 % au chômage. Un an après le DUFRES, 62 % sont en CDI, 34 % en CDD, et 4 % au chômage. La stabilisation de l'emploi était aussi un des enjeux majeurs de l'engagement des formateurs en formation et le DUFRES a répondu en grande partie à ce défi.

Signalons que pour les 96 % en emploi après le DUFRES, 38,5 % travaillent dans des organismes de formation associatifs, 37 % dans des organismes privés ou en tant que « profession libérale » et 24,5 % dans des organismes publics, ces chiffres montrant la diversité du recrutement DUFRES.

#### *4.3.2 Vers le titre professionnel de « responsable d'actions de formation »*

En début de formation, 63 % des stagiaires portaient le titre professionnel de « formateur » et 12,5 % accolaient le terme « -enseignant ou -animateur » à ce titre. Les autres se dénommaient déjà « responsables de formation ou coordinateurs » (7,5 %) ou « conseil, consultant ou chargé de mission » (17 %).

Pour une majorité de ces formateurs le DUFRES représentait l'espoir d'un développement de carrière. Un an après la formation ils sont 28 % à conserver le titre de formateur. La proportion de ceux dénommés « responsable de formation, coordinateur » étant passé de 7,5 % à 55 % (les 17 % restant ayant conservé le titre de « conseil, consultant ou chargé de mission »).

On peut estimer qu'un tiers des stagiaires du DUFRES ont donc profité, entre autres, de ce double engagement formatif et professionnel pour entamer un développement de carrière en direction du titre et des fonctions de responsable de formation ou de coordinateur.

En synthèse pour le niveau positionnel : l'importance de l'aspect « positionnel » du double engagement (formatif et professionnel) des formateurs en DUFRES est mis en lumière par les évolutions du niveau scolaire, du contrat de travail et du titre professionnel des stagiaires. Ils utilisent le DUFRES pour une élévation conséquente de leur niveau universitaire, un développement significatif de leur carrière tout en stabilisant leur emploi.

### **4.4 Le niveau épistémologique idéologique de l'engagement professionnel des formateurs**

Ce niveau a été appréhendé à partir de l'étude des thèmes choisis par les stagiaires lors de l'élaboration de leur mémoire professionnel. Une récente recherche nous a permis de mener une observation documentaire à partir de 86 résumés de mémoires DUFRES (d'une dizaine de lignes chacun), avec comme objet de recherche les thèmes professionnels dominants dans ces écrits (P. Bouyssières, 2005). Nous avons alors mené une analyse thématique comparative de ces 86 résumés provenant de stagiaires de l'ensemble des centres de préparation au DUFRES. Cette recherche a mis en lumière trois thèmes dominants des formateurs en formation. Ces thèmes sont relatifs aux fonctions de « responsables d'actions de formation » auxquelles prétendent les stagiaires DUFRES : le thème du changement que l'on retrouve dans 70 des 86 mémoires (85 %), celui de l'évaluation dans 58 mémoires (68 %), et celui de l'accompagnement des publics en insertion professionnelle et sociale dans 48 mémoires (56 %). Ces thèmes véhiculent des éléments idéologiques structurant la pensée professionnelle de ce champ.

#### *4.4.1 Formation et idéologies du changement*

Pour G. Jobert (2001), l'idéologie de la formation pour le changement apparaît à la fin des années 1970 et signe l'apparition des premières générations de formateurs contemporains. Le changement est un thème majeur de nos sociétés contemporaines et se décline à tous les niveaux : progrès social, développement individuel, innovation technique, mutations du travail. Il s'oppose à l'esprit traditionaliste et les formateurs se vivent moins comme conservateurs de valeurs, de gestes, de connaissances issues des expériences des générations passées, que comme promoteurs d'innovations récentes et passeurs de la modernité.

Notre recherche montre que ce thème de la formation pour le changement est hétérogène et peut appuyer des schèmes idéologiques parfois contradictoires : améliorer le sort de certaines catégories sociales (égalité entre sexes, groupes sociaux défavorisés, etc.), promouvoir les nouvelles techniques, adapter les individus à l'emploi, émanciper les personnes et les groupes. Pour de futurs « responsables d'actions de formation » qui doivent concevoir et mettre en oeuvre des séquences et des dispositifs de formation, l'idée du changement par la formation constitue non seulement le point d'ancrage idéologique le plus fort mais également le plus discuté durant les activités collectives du DUFRES.

#### *4.4.2 Les activités évaluatives : un appui pour l'identité professionnelle des formateurs*

Le second thème repérable dans 68 % des résumés de mémoire DUFRES est celui de l'évaluation. Souvent mêlé au thème du changement c'est également un thème idéologique social fort : évaluer les compétences, les performances, les connaissances, les acquis de l'expérience, etc. Le champ de la formation est comme taraudé par la question de l'adéquation formation/emploi. Les formateurs sont interpellés à propos de l'efficacité de leurs actions et des compétences effectives découlant de leurs interventions, et ils développent plusieurs types d'évaluations.

Définir et négocier des objectifs, mesurer des acquis, valider des apprentissages, s'interroger sur l'observation d'écarts par rapport aux attendus, construire des critères d'observation, autant d'actes évaluatifs qui structurent en tout ou partie l'engagement professionnel des formateurs. A tel point que pour certains, cette fonction évaluative devient prédominante. L'extrême attention portée aux questions évaluatives par les formateurs constitue ainsi un élément fortement identitaire pour ces professionnels.

#### *4.4.3 L'insertion sociale et professionnelle : l'injonction contemporaine des politiques de formation*

Troisième et dernier thème présent dans plus de la moitié des mémoires : la formation pour l'insertion socioprofessionnelle. Dans le courant des années 80, l'Etat oriente sa politique de formation en direction de l'emploi. Les formateurs sont alors plus sollicités sur le front de l'insertion ou de la réinsertion sociale et professionnelle des sans emploi. 48 résumés de mémoires DUFRES (56 % de l'échantillon) font de cette question un de leurs thèmes prioritaires.

Aux frontières du travail social, les formateurs oeuvrent alors de concert avec les assistantes sociales, les psychologues et les éducateurs. Les problèmes de désaffiliation sociale (R. Castel, 1995) ne constituent pas le quotidien de tous les formateurs, même si une majorité d'entre eux les côtoient régulièrement.

Ces trois thèmes de niveau épistémologique idéologique, socialement et historiquement inscrits, constituent une armature idéale sur laquelle s'appuient les engagements professionnels des formateurs : la formation pour le changement personnel et social ainsi que pour l'innovation technique ; l'évaluation des effets de la formation ; l'accompagnement pour la réinsertion socioprofessionnelle.

## Conclusion

Dans cette communication, nous avons étudié l'engagement de formateurs en formation DUFRES selon la grille des niveaux d'analyse de Doise (ibid). Nous avons été saisi par l'abondance des éléments affectifs liés à cet engagement : sentiments parfois mêlés de plaisir et d'angoisse (niveau intra personnel). Le plaisir est relatif aux avancées cognitives renouvelant l'analyse des situations professionnelles vécues et ouvrant des possibilités de pratiques nouvelles. L'angoisse est liée à une certaine culpabilité vis-à-vis d'une simplicité des conceptions usitées avant la formation.

L'engagement au niveau inter personnel s'exprime différemment selon les lieux où il s'applique. D'une part les formateurs décrivent un déséquilibre relationnel plus ou moins momentané sur leur lieu professionnel nécessitant un recadrage des termes de leur engagement au sein des équipes de travail. D'autre part en ce qui concerne leur engagement au sein du groupe DUFRES, ils insistent sur les effets positifs de la convivialité du groupe et de la (re)connaissance mutuelle favorisant l'échange de savoirs pratiques et la dynamique identitaire socio professionnelle.

L'engagement des stagiaires est évident au niveau positionnel. En effet, ces derniers intégrant le DUFRES avec des projets de modifications de leur positionnement professionnel, profitent de leur situation formative pour entamer un développement de carrière : ils s'engagent significativement en direction de la fonction de « responsable d'action de formation » ou de « coordinateur » et négocient des contrats de travail plus stables.

Au niveau épistémologique trois thèmes majeurs dynamisent l'engagement attitudinal des formateurs en formation : celui de la formation pour le changement, celui de la nécessité évaluative et celui de la lutte contre la désaffiliation sociale. De fait, ces registres très liés à des préoccupations idéologiques contemporaines (économiques et sociales), sont repris pour justifier l'engagement dans le choix de telle ou telle pratique professionnelle. Leur engagement trouve aussi dans ces registres idéologiques des ressources pour une élaboration identitaire professionnelle commune.

Ainsi se dessinent les éléments les plus saillants des divers niveaux de l'engagement professionnel des formateurs. Nous pensons que cette approche psychosociale permet un aperçu précis et réaliste des divers visages de cet engagement et contribue ainsi plus largement à une meilleure connaissance de la professionnalisation des formateurs.

Adhérant à l'hypothèse d'un développement inéluctable et indispensable des actions de « formation tout au long de la vie » dans notre société, nous pensons avoir montré que la recherche universitaire peut accompagner ce développement en permettant une meilleure compréhension des représentations et pratiques composant l'engagement professionnel des formateurs.

## Bibliographie

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*, 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.
- Bouyssières P. (2005, à paraître). Formation DUFRES et engagements des formateurs, in revue *Education Permanente*, Paris.
- Bouyssières, P. (2000). Représentations professionnelles des pratiques de formation : les formateurs et leurs fonctions », in revue *Les dossiers des Sciences de l'éducation* :

- représentations et engagements, des repères pour l'action*, n°4/2000, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Castel, R. (1995). *La métamorphose de la question sociale*, Paris, Fayard.
- De Lescure, E. (2004). « Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme » in Revue *Les Dossiers des Sciences de l'Education : les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels*, Toulouse, n°11/2004, Presses Universitaires du Mirail.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France
- Jobert, G. (2001). « Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes », in revue *Education Permanente, La formation permanente entre travail et citoyenneté*, n°149 /2001-4.
- Joulé R.-V. et Beauvois J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*, Paris Presses Universitaires de France.
- Locke, E.-A. and Latham, G.-P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- 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.
- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Seuil.
- Schön, D. A. (1996). *Le praticien réflexif*, Paris, Editions Sociales.