



**HAL**  
open science

## Les formateurs ont-ils jamais existé ?

Françoise F. Laot

► **To cite this version:**

Françoise F. Laot. Les formateurs ont-ils jamais existé ?. *Éducation permanente*, 2005, 164, pp.13-25.  
hal-02952677

**HAL Id: hal-02952677**

**<https://hal.science/hal-02952677>**

Submitted on 20 Feb 2024

**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.



## Les formateurs ont-ils jamais existé ?

**Former des adultes fait-il un métier<sup>1</sup> ?** Trois figures – l'écu, l'élite et le bon citoyen – pourraient, si l'on voulait chercher la simplification, devenir des têtes de chapitre illustrant une périodisation à coups de serpe, en trois temps totalement déséquilibrés : l'écu (de Dieu) couvrant la période initiale, celle qui court de la nuit des temps à la fin de l'Ancien Régime, où la question de l'éducation du peuple émerge en même temps que celle de la séparation des pouvoirs entre le religieux et le politique<sup>2</sup> ; le bon citoyen prenant la relève de l'apôtre, jusqu'au moment où celui-ci se transformerait lui-même de « militant » en « professionnel ». Et l'élite alors ? Eh bien non, cela ne marche pas ! Il faut renoncer à périodiser de la sorte, aucune linéarité en la matière ne tient la route. Les deux premières figures tantôt ont coexisté, tantôt se sont succédé. L'apostolat a pu rejoindre un temps la cause républicaine, et donc citoyenne... L'élite, quant à elle, est omniprésente, quels que soient les milieux considérés, quelles que soient les périodes. Est-ce à dire que les formateurs d'aujourd'hui seraient les héritiers, voire les représentants, de cette élite ? Cela ne nous paraît pas correspondre à la réalité sociale.

Aucune périodisation n'étant facilement réalisable et toutes étant contestables, l'angle choisi à travers cet article pour aborder la question sera l'illustration. On présentera quelques figures exemplaires de « formateurs » (gardons l'expression par commodité, mais les guillemets s'imposent) qui émergent à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, en insistant sur leur diversité, puis on s'intéressera à la période qui précède directement l'avènement du « temps des formateurs<sup>3</sup> » pour insister sur l'absence de consensus qui prévaut dès lors que la pertinence de leur existence même est discutée.

---

FRANÇOISE F. LAOT, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université René Descartes-Paris 5 ([francoise.laot@paris5.sorbonne.fr](mailto:francoise.laot@paris5.sorbonne.fr)).

1. Métier de droit ou de fait (cf. Malglaive et Minvielle, 1979).
2. Du moins en France.
3. Selon l'expression de Noël Terrot (1983).

## Avant-propos sur les adultes à « former »

S'interroger sur l'existence d'un métier de « formateurs » d'adultes suppose que l'on admette que des adultes soient à « former », c'est-à-dire à la fois qu'ils soient considérés comme étant capables d'apprendre, et qu'il soit jugé souhaitable qu'ils apprennent. Là encore, rien n'est évident. Si, bon an mal an, la première partie du postulat a plutôt bien résisté à la réfutation, la seconde s'est avérée bien plus conflictuelle car, bien entendu, se pose dès lors très vite la question : quoi apprendre et pour quoi apprendre ? Au XIX<sup>e</sup> siècle, ce thème fait débat<sup>4</sup>.

En amont, la question des adultes à former soulève un autre problème de taille : qu'est-ce qu'un adulte ? Est-ce une question d'âge ? Les cours pour adultes qui se sont développés au XIX<sup>e</sup> siècle s'adressaient aux « ouvriers », c'est-à-dire à tous ceux, parfois dès 12 ans, déjà au travail. Le terme lui-même est à manier avec précaution. Pour Pelloutier (1898), fondateur de la Fédération des bourses du travail, l'ouvrier est « quiconque travaille à gages ; mieux encore, quiconque, intellectuellement ou physiquement bien armé, doit implorer du capital le moyen d'utiliser ses facultés ». Quel était l'âge moyen de ces ouvriers avides de savoir : 16 ans ? 20 ans ? Les statistiques manquent. Il existe cependant des témoignages qui font état de la fréquentation des « écoles d'adultes » par des « hommes faits<sup>5</sup> », parfois chargés de famille. On trouve la trace de trentenaires<sup>6</sup> ayant participé aux enseignements des cours du soir. Quel âge avaient donc les vétérans ?

Est-ce une question de sexe ? Les quelques rares documents iconographiques (photographies, gravures) montrant des adultes suivant un cours professionnel ou d'enseignement général sont éclairants. Il faut chercher longtemps avant d'y trouver une femme. N'y avait-il donc pas d'ouvrières à former ? Des initiatives précoces ouvertes aux femmes ont pourtant bien existé<sup>7</sup>. Condorcet lui-même ne voyait aucun inconvénient à ce que l'instruction soit la même pour les femmes et pour les hommes. Mais, dans les faits, il faudra attendre très longtemps – Mai 68 ?<sup>8</sup> – pour que la mixité devienne une réalité : les contenus sont différents, les groupes sexués. En effet, même les universités populaires, qui se veulent ouvertes à tous et aux idées féministes, affichent au bas de leur programme cette invite ambiguë : « Les femmes sont admises » (Mercier, 1986),

4. L'instruction n'est-elle pas complètement inutile au peuple ? Si elle ne l'est pas, « répandre le plus possible les lumières, est-ce habile ? Est-ce politique ? N'est-ce pas, en agissant ainsi, faire courir des dangers à la société et risquer de déplacer l'axe des classes dirigeantes ? » (Caradec, 1877). Cet argument est d'ailleurs avancé par T. Caradec pour être rejeté.

5. Par exemple dans les colonnes de l'*Atelier* en 1848.

6. Victor Duruy (1901) le confirme dans une de ses lettres où il relate sa rencontre dans une « classe du soir » d'un « élève âgé de trente ans et encore revêtu de sa serpillière ».

7. Comme l'Association libre pour l'éducation du peuple (1832).

8. C'est à peine une exagération. Il y a bien entendu des exceptions significatives, mais elles restent des exceptions.



mais elles organiseront également, à partir de 1902, des « réunions particulièrement réservées aux dames ».

Est-ce une question de classe sociale ? On remarquera que la question du « formateur » se pose dès lors qu'il s'agit de former « le peuple » ; lequel peut désigner tout le monde (tous les citoyens) mais, en avançant dans l'histoire, de moins en moins les adultes des classes dominantes. On remarquera également que la foi éducationniste prend toute sa force à partir du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, quand la « question sociale » s'impose avec force à la Révolution de 1848. Les nantis, déjà instruits, ressentent-ils le besoin de se perfectionner ? Ils se tournent vers les livres, les salons, les sociétés savantes. Les modèles sont ceux de l'auto-didaxie, de la causerie... Pour eux, point d'instructeurs, point d'éducateurs, point de maîtres.

## Les éducateurs du peuple forment à travers leurs écrits

En juin 1793, les citoyens Condorcet, Sieyès et Duhamel fondent le *Journal d'instruction sociale*. Il s'agit pour eux d'éclairer les citoyens sur des objets de connaissance qui leur sont nécessaires dans l'exercice de leur citoyenneté : « Les droits, les devoirs et les intérêts de l'homme dans l'état de société. » Le journal veut se mettre à la portée « des enfants de douze ans, dont l'instruction n'aura pas été négligée, et des hommes les moins éclairés, s'ils sont capables de l'application nécessaire pour s'instruire ». Il s'agit de les amener à penser par eux-mêmes, à déchiffrer le langage politique. Mais par-dessus tout, il s'agit de combattre les erreurs, les charlatans politiques et « les préjugés qui corrompent la raison de la partie du peuple la moins instruite, le prévenir d'avance contre les sophismes de ses hypocrites protecteurs ». Ces trois citoyens-là n'auraient sans doute pas apprécié d'être qualifiés d'« éducateurs », eux qui préconisaient avec force l'instruction et non l'éducation. N'en sont-ils pas cependant des précurseurs ?

En 1840, c'est la même idée, mais dans un autre contexte, que reprendront les fondateurs de l'*Atelier*, premier journal « adressé aux ouvriers par des ouvriers ». Là encore, il s'agit de combattre les erreurs, et au-delà, « de dévoiler les odieux calculs<sup>9</sup> » de ceux qui sont censés être les « éducateurs du peuple » : les écrivains. « Si l'enseignement officiel fait défaut au peuple en ce qui touche les choses sociales, l'enseignement officieux, en revanche, lui vient de toutes parts, et ses éducateurs sont si nombreux qu'il ne sait plus auxquels entendre [...] Dire que tous ces enseignements qui nous sollicitent officieusement se contredisent fort souvent les uns les autres, et particulièrement sur les questions fondamentales, sur les principes moraux, politiques et économiques, c'est dire une

9. Notamment ceux qui font « œuvre de démoralisation et de dépravation » par la publication de feuilletons, de romans, de vaudevilles.

chose que tout le monde sait ou soupçonne. Mais ce que fort peu de personnes savent, et ce qui devrait être mieux su, c'est en quoi consiste positivement l'enseignement de chaque éducateur populaire, ou du moins les plus notables<sup>10</sup>. » Une des tâches que se sont assignée les rédacteurs de l'*Atelier* consiste donc à exposer brièvement la doctrine de quelques éducateurs populaires, parmi lesquels Louis Blanc, Lamartine, Proudhon, Pierre Leroux, Victor Considérant...

On retrouve l'élite. Les éducateurs du peuple ne se distinguent des autres écrivains (ou des « écrivains mercantiles ») qu'en ce qu'ils écrivent sur des domaines qui intéressent le peuple. Les bourgeois fondateurs des bibliothèques populaires qui se sont multipliées à partir des années 1860 ne s'y sont pas trompés : il s'agissait de ne pas mettre dans les mains du peuple n'importe quel ouvrage. La sélection des auteurs proposés y était drastique. Cette volonté de contrôle social semble cependant avoir échoué, certaines bibliothèques ouvrières ayant réussi à se dégager des tutelles des mairies, des préfets ou des notables locaux, pour y organiser leur propres choix de lecture (Lyons, 1987). C'est bien principalement par les écrits des éducateurs du peuple que se fera l'acculturation des « ouvriers » au XIX<sup>e</sup> siècle.

## Faut-il spécialiser les instituteurs qui donnent des cours du soir ?

Bien peu de voix s'élèvent pour défendre cette opinion. Les adultes apprennent-ils comme des enfants ? On reconnaît volontiers que non, et pourtant, la question ne semble pas véritablement prise en compte. Cet extrait de Gérando (1839) l'illustre bien, qui affirme que, dans les « écoles d'adultes » mises en place en 1835 par l'administration des secours publics de Paris, « il a fallu apporter quelques modifications aux formes d'enseignement, à raison de l'âge des élèves », sans apporter le moindre détail sur ces « modifications ». Il ajoute, deux phrases plus loin : « On ne peut y entrer [dans ces écoles], assister à leurs exercices, sans être frappé d'une sorte de respect et d'attendrissement lorsqu'on voit des personnes de tout âge, à la suite d'une journée de rudes fatigues, venir se placer sur les bancs, et là, avec une attention scrupuleuse et une docilité exemplaire, recevoir les mêmes leçons qui sont données à de simples enfants et y prendre un intérêt véritable. » Ce qui change en fait, c'est le contenu, moins souvent la forme. Ainsi, concernant les « classes d'adultes » mises en place à Paris entre 1871 et 1891, on apprend que « les programmes sont identiques à ceux des écoles primaires pour les cours élémentaires ; dans les cours supérieurs, les mêmes matières à peu de chose près, sont traitées que dans les écoles primaires

10. L'*Atelier*, 8<sup>e</sup> année, n° 1, octobre 1847.



supérieures ; enfin, dans les cours commerciaux, une large part est réservée à la comptabilité et aux langues étrangères » (Le Mansois Duprey, 1892).

C'est bien l'instituteur qui est le mieux placé pour assurer les cours pour adultes. C'était déjà l'idée des « Pères de la Révolution » qui, en 1792, voulaient leur confier les « Lectures publiques ». Edouard Petit (1892) la reprend à son compte, ainsi qu'il l'écrit avec lyrisme, cent ans plus tard : « C'est un surcroît de besogne, mais l'instituteur s'en acquittera gaiement, avec son zèle habituel, pour ses disciples de la veille qui seront ses auditeurs et ses amis du lendemain – de toujours. Et il est tout désigné pour remplir sa nouvelle fonction, si haute, si noble. N'a-t-il pas pour lui l'expérience, et ces vertus éducatrices par excellence, l'élan, la patience ? N'est-il pas au courant des méthodes les plus simples pour amener le développement de l'esprit, pour se mettre à la portée des intelligences ? » Aucune spécialisation n'est donc nécessaire. Ici, la perspective de « l'école à vie », qui sera violemment récusée bien des années plus tard, est prise comme une évidence.

La question des méthodes sera pourtant posée par quelques-uns, comme ce directeur d'école qui conseille ses adjoints sur la tenue des cours d'adultes (Burgos, 2002). Il les invite, par exemple, à préparer de manière très approfondie le cours et à être attentifs à une multitude de détails sur les conditions d'accueil (chauffage, éclairage...) et sur les attitudes à proscrire avec des adultes : « Il faut rappeler aux convenances, mais surtout sans menaces », ou : « Evitez de les interroger, par crainte surtout que de mauvaises réponses soulèvent des critiques et des moqueries ensuite. » Ces conseils donnent au passage une idée – en creux – de la manière dont on peut concevoir l'éducation des enfants.

## N'importe qui ne peut-il faire l'affaire ?

Si les instituteurs sont les hommes de la situation en ce qui concerne les cours du soir, chacun disposant d'une spécialité reconnue, voire d'un minimum d'instruction, peut contribuer à répandre le rayonnement de la lumière, par exemple par le biais de conférences populaires qui se développent dans le dernier quart du XIX<sup>e</sup> siècle. La Société nationale des conférences populaires qui se crée en décembre 1890 invente ainsi la « téléconférence<sup>11</sup> ». L'idée en est simple : « Des conférences populaires seront faites à Paris ou dans la banlieue par des hommes de valeur et de bonne volonté ; ces conférences seront recueillies par la sténographie, revues par leurs auteurs et expédiées dans toutes les communes. Elles y seront lues, à raison d'une ou deux par semaine, dans les saisons, aux jours et heures les plus convenables par un conférencier communal. Les conférenciers communaux seront choisis parmi les médecins, les vétérinaires, les notaires, les

11. Mais n'emploie pas l'expression, c'est moi qui traduis.

fermiers instruits, les rentiers (*sic*), les fonctionnaires des finances ou de l'enseignement. Partout, du moins on peut l'espérer, on trouvera un homme capable de lire la conférence avec un talent suffisant et de la faire suivre même de quelques commentaires » (Petit, 1892). Il suffirait donc de savoir lire... Léon Bourgeois, alors ministre de l'Instruction publique, et Jules Ferry, entre autres, auraient fait partie du comité d'honneur de cette société visionnaire.

Une dizaine d'années plus tard, les « intellectuels », sortis de leur tour d'ivoire par l'affaire Dreyfus, ont envahi les universités populaires. Ce sera sans doute l'une des causes de leur rapide déclin. En effet, ces intellectuels sont contestés dans leur fonction enseignante (Mercier, 1986). On leur reproche de ne pas tenir compte des aspirations du peuple et de manquer de méthodes. Marc Sangnier qui, lui, attache une grande importance à la méthode, raille leur tentative de mainmise sur le peuple. S'il crée les instituts populaires directement pour concurrencer les universités populaires (Sangnier, 1906 ; Poujol, 1981), c'est pour y former une élite ouvrière qui deviendra elle-même « comme le ferment de vie qui transformera toute la classe ouvrière » (Sangnier, 1899). Cet exemple, parmi d'autres, montre que l'idée de la démultiplication de la formation est présente en France bien avant qu'elle ne nous revienne des Etats-Unis *via* le TWI<sup>12</sup> !

## Etre « accompagnateur-facilitateur » : une condition humaine

Curieusement, si Sangnier développe longuement la méthode qui doit donner une bonne formation aux jeunes ouvriers, il n'aborde pas la question de la formation de leurs « formateurs » : « Nombreux seront évidemment les jeunes gens des professions libérales et les étudiants qui trouveront une véritable joie à devenir ainsi les éducateurs du peuple, ou plutôt les amis et les conseillers de l'ouvrier : ils tiendront à faire bénéficier celui-ci et des connaissances particulières qu'ils ont acquises, et des facilités même que leur situation leur fournira pour faire ouvrir bien des portes devant leurs jeunes camarades. » Leur rôle consiste donc à faciliter, à accompagner. En retour, ils reçoivent eux-mêmes, dans une complète réciprocité : « Nos camarades étudiants n'ont jamais eu la prétention d'être les éducateurs des ouvriers, mais bien seulement de s'élever avec eux. Les uns comme les autres – et sans même en somme, tant la fusion morale est devenue complète, qu'il y ait encore besoin de distinguer entre les uns et les autres, nous voulons prendre conscience de nous-mêmes, réveiller nos énergies assoupies et devenir de bons citoyens » (cité par Caron, 1967). Pour Sangnier, la situation et le dispositif de formation (la salle de travail) priment sur la relation formative. Il est vrai qu'il s'agit d'une formation d'un type particulier, à visée

12. *Training Within Industry* (arrivée dans les années 1950 dans l'industrie française).



sociale. Cela pose néanmoins la question de la pertinence d'une compétence particulière à développer pour que l'alchimie éducatrice s'opère.

Dans la transmission du métier chez les compagnons, qui revient aux « anciens », entrent en jeu la compétence professionnelle d'un métier spécifique et la pratique d'une certaine philosophie. Seuls comptent pour être « ancien », non pas l'âge, mais l'expérience du tour de France et une qualité à la fois professionnelle et humaine (Guédez, 1994) qui s'acquiert tout au long de la vie : « Être reçu compagnon [...], c'est s'engager dans un nouveau processus de perfectionnement. Celui qui est reçu compagnon est appelé à transmettre. Car la tradition, ou transmission, et le perfectionnement personnel sont une seule et même chose. Ici, enseigner consiste moins à apprendre à autrui ce qu'on sait qu'à le faire entrer dans la recherche qu'on a déjà commencé d'entreprendre. Le compagnon n'enseigne pas *ex cathedra*, il "accompagne" – une forme de pédagogie vivante qui engendre une intelligence vivante » (de Castéra, 1988).

Ces deux exemples transposent une conception de la formation-accompagnement qui remonte à la nuit des temps. L'accompagnement lui-même n'est cependant pas questionné en temps que tel, mais recoupe une certaine idée philosophique ou religieuse de l'échange de savoirs, qui est un « devoir » et un « accomplissement » de tout un chacun, certainement pas réservé à des spécialistes quels qu'ils soient.

## Former les formateurs : une idée tardive

Il est très difficile de dater l'apparition de cette idée nouvelle qui voudrait qu'il faille se former avant de former, et donc, que se constitue une sorte de spécialisation de la fonction formative<sup>13</sup>. Clairement toutefois, en France, elle trouve à se répandre largement juste après la Deuxième Guerre mondiale, avec l'apparition de trois figures nouvelles : le moniteur professionnel, le militant-technicien et l'instructeur d'éducation permanente.

En 1939-1940, afin d'accompagner « l'effort de guerre », le psychologue suisse Alfred Carrard est sollicité par le ministère du Travail pour organiser « l'instruction pédagogique des moniteurs aux méthodes de formation professionnelle accélérée » (Bonnet, 1999 ; Danzer-Kantof, 1999). Sous le régime de Vichy, l'institution qui préfigure la future AFPA forme ses moniteurs professionnels en séminaire d'une à trois semaines en internat. Le programme est varié, les questions pédagogiques y tiennent une place importante. Après la guerre, face aux

13. Il faudrait sans doute étudier finement des parallèles avec d'autres domaines d'activité qui proposent de nouvelles technicités (la formation des cadres des mouvements de jeunesse, notamment chez les scouts et à la JOC, la constitution de nouveaux groupes professionnels, comme les éducateurs, les instituteurs spécialisés, les animateurs socioculturels, etc.), et bien entendu avec le développement des sciences sociales et humaines qui apportent un éclairage nouveau sur la relation (qu'elle soit éducative, de travail, d'emprise, de subordination, etc.).

besoins urgents de reconstruction, la formation des moniteurs et la « méthode FPA » se généralisent. Le moniteur est encore et avant tout le professionnel d'un métier. Mais la transmission du geste professionnel passe à présent par une formation pédagogique.

Dans son manifeste de 1945, le mouvement *Peuple et culture* l'affirme haut et fort : il ne faut pas recommencer les erreurs du passé. L'une de ces erreurs consiste à croire que la bonne volonté suffit à l'action éducative. Or « l'éducation populaire ne s'improvise pas. Elle doit avoir sa pédagogie, *une pédagogie fonctionnelle*. Elle requiert une formation pour ces techniciens [...] L'enseignement des adultes, la culture des adultes doivent se placer hardiment dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Les travailleurs [...] ont besoin d'un *enseignement sur mesure*, de méthodes sur mesure<sup>14</sup> ». Les militants-techniciens de la culture populaire se formeront donc à l'entraînement mental, première méthode élaborée d'éducabilité cognitive.

Dans le même temps, ou presque, la CEGOS<sup>15</sup> importait des Etats-Unis le TWI, ces formations courtes destinées aux « chefs », qu'on appellera par la suite des « cadres », et qui convoque non plus les seuls savoirs de l'ingénieur, mais ceux des sciences humaines, et notamment du courant américain des relations humaines.

Au tout début des années 1960, au CUCES<sup>16</sup> de Nancy, Bertrand Schwartz et son équipe s'attèlent, à travers une synthèse des deux modèles précédents, à un vaste projet de formation d'instructeurs d'éducation permanente (Laot, 1999) : « Tout homme possède un bagage de connaissances qu'il doit pouvoir communiquer à d'autres ; chacun, ayant reçu une formation, doit pouvoir à son tour la diffuser<sup>17</sup> ». Ces instructeurs (ou ingénieurs-formateurs) sont chargés de « multiplier par progression géométrique » la formation de tous les adultes dans l'industrie française. En particulier, chaque cadre d'entreprise, sans sortir de son activité professionnelle, doit consacrer à l'instruction de ses équipes et/ou de ses collègues, environ 10 % de son temps. La formation des instructeurs est générale, longue et alternée. L'accent est mis sur les aspects relationnels, communicationnels et méthodologiques.

Ces trois nouvelles figurent émergent en même temps que l'idée d'éducation permanente entre dans l'entreprise, dans une période où l'urgence sociale et économique commande l'efficacité. La formation de formateurs est une réponse jugée adéquate. Quelques traits communs de ces formations, par ailleurs très dissemblables tant dans la durée que dans les contenus, peuvent être soulignés : toutes rejettent avec force le modèle de l'enseignement traditionnel ; toutes

14. Manifeste de Peuple et Culture, 1945 (souligné dans le texte d'origine).

15. Commission générale d'organisation scientifique (voir Hugué, 2004).

16. Centre universitaire de coopération économique et sociale.

17. Département éducation permanente, p. 7.



mettent l'accent sur la méthode ; enfin, les spécificités de l'adulte en formation étant à présent repérées comme une donnée incontournable, la question pédagogique y tient une place centrale.

## Agent de changement, formateur de formateurs ?

Pour autant, aucun de ces nouveaux venus n'est réellement un « formateur » ou une « formatrice<sup>18</sup> » de métier. A la fin des années 1960, ceux qui exercent une fonction de formation à plein temps sont des exceptions. Même les moniteurs de l'AFPA sont fortement incités à retourner régulièrement dans l'industrie afin d'éviter de perdre la main ou d'être distancés par le renouvellement des techniques<sup>19</sup>. Cependant, la formation est de plus en plus pensée, par les dirigeants réformistes de l'Etat et de l'industrie, comme un principe d'action pour associer le personnel à la modernisation de l'entreprise (Tanguy, 2005). Dès l'après-guerre, les premiers organismes prestataires d'actions de formation en entreprise ont commencé à recruter leurs cadres. Ils sont alors sociologues, psychosociologues, consultants, « intervenants », et peu à peu « formateurs »... Mais ils ne se présentent pas ainsi à l'extérieur de leur institution par peur d'être incompris, ou pire, d'être confondus avec des enseignants. L'un des ces premiers « formateurs », Pierre Caspar<sup>20</sup>, raconte que, pour couper court aux questions un peu trop récurrentes sur ce qu'est un formateur, et parce qu'ils avaient le plus grand mal à le mettre en mots, quelques cadres du CUCES avaient fini par décider de le définir de manière dérisoire par « savant »...

Il est à souligner que ces savants-là, qui sont un peu les seigneurs de la formation, ou encore les « conseillers du prince » (Beillerot, 1979), ont surtout un rôle à jouer au second degré – former des formateurs, former des « agents de changement » – et sont porteurs d'un projet social ou politique. En effet, dans les « actions de formation » qui se développent alors, le rôle des intervenants, ici très spécialisés (le plus souvent psychosociologues), s'oriente vers l'accompagnement du changement des structures et de l'organisation des entreprises, et non plus seulement de leur personnel. C'est également la période faste de la formation relationnelle en groupe qui vise à améliorer les pratiques de travail et à y introduire un style plus coopératif (Maisonneuve, 2004).

Dans le courant de Mai 68, quelques sociologues<sup>21</sup> apporteront une remise en question brutale de ces différentes pratiques, en y pointant les phénomènes sous-jacents de reproduction ou de contrôle social et l'aveuglement idéologique des formateurs...

18. Les femmes arrivent au compte-gouttes.

19. Même si dans les faits, l'injonction est assez peu suivie d'effets...

20. Dans le cadre d'une intervention à un séminaire du groupe d'étude histoire de la formation des adultes

21. Dont P. Fritsch, M. Morin, C. de Montlibert.

## Faut-il ou non des formateurs d'adultes ?

A l'aube des années 1970, cette question est posée de manière frontale. La réponse est nette : « Nous voulons qu'il n'y ait pas de spécialisation [...] Nous devons lutter pour que ne se reconstitue pas un nouveau type de ghetto avec les gens spécialisés dans la formation d'adultes [...] Autrement dit, les formateurs, il n'en faut plus<sup>22</sup>. » Ainsi s'exprimait un responsable national syndical au lendemain des accords interprofessionnels de 1970. Quel est l'enjeu ? Ne pas reproduire, pour les adultes, la situation qui prévaut dans l'enseignement : le maître comme « pièce centrale du système de formation » et une situation déséquilibrée entre formateur et formés. « Nous ne voulons pas que la formation soit une carrière », disent unanimement les syndicalistes. La professionnalisation des formateurs n'est donc pas à l'ordre du jour. Cela ne veut toutefois pas dire que ceux-ci ne doivent pas être formés, mais il convient d'inventer du neuf. La grande peur réside dans la menace d'une « école à perpétuité » (Dauber et Verne, 1977) : face à l'urgence de la situation (l'ouverture d'un marché gigantesque de la formation), le fonctionnement du système scolaire ne va-t-il pas être généralisé aux adultes, avec les mêmes méthodes, les mêmes rigidités (notamment les programmes, les niveaux...) et les mêmes inégalités dans le rapport savoir/pouvoir ?

L'équipe du CUCES-INFA, qui avait travaillé à un autre projet d'extension de l'éducation permanente que celui qui sera finalement choisi après 1971, les AUREFA<sup>23</sup>, défendait les mêmes positions (Laot, 1999, 2001). Pour que la formation quitte véritablement le domaine scolaire, inadapté aux caractéristiques du public adulte, « l'idée est de permettre que se diffuse une prise en charge des responsabilités de la formation par des gens qui ne soient pas formateurs de métier et que celle-ci devienne une mission de citoyens à l'égard de leurs concitoyens<sup>24</sup> ». Néanmoins, dans ce projet, un autre acteur, le formateur de formateurs, doit quant à lui être amené à exercer à plein temps des fonctions de formation et... de recherche, les deux étant considérées comme indissociables, nécessairement complémentaires.

### « Ne m'appellez plus jamais formateur<sup>25</sup> »

Avec le recul des années, il est flagrant de constater que les choix effectués par la suite (parfois par défaut) n'ont pas tenu compte de ces points de vue. Les

22. « Les syndicats ouvriers et la formation après l'accord du 9 juillet 1970 », *Education permanente*, n° 11, 1971.

23. Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes, mort-nées en 1969.

24. *Projet de développement de l'éducation des adultes*, texte ronéoté de 14 p., CUCES, 22 novembre 1968.

25. C'est le titre d'un article d'Odile Haller (1989).



formateurs d'adultes arrivent bien, en nombre, sur la scène sociale, au lendemain de la loi de 1971, tandis que se multiplient les offres de formation de formateurs. Pourtant, très vite, dès le début des années 1980, on parlera déjà non plus de formateurs d'adultes, mais d'« agents de la formation continue » exerçant des « métiers de la formation » (Malglaive, 1983).

En 1989, S. de Witte, alors responsable du cycle « Fonction formation et prévision sociale » au Centre de formation de formateurs (C2F) du CNAM, tenait ce discours : « Le C2F a été créé en 1972, à l'époque où le métier de formateur apparaissait. Nous sommes connus et reconnus sous ce label C2F, mais il ne recoupe pas la réalité car nous formons non pas des formateurs mais des professionnels aux métiers supérieurs de la formation. ». Selon lui, en effet, « la dénomination "formateurs" est ambiguë, malheureuse, dévaluée, et a beaucoup de mal à être comprise des utilisateurs. Les formateurs, qui ont voulu tellement se démarquer de l'enseignant, sont toujours confrontés à la question : "Formateurs [...] en quoi ?". Le formateur est encore assimilé à un pédagogue, ce qui est fort réducteur » (cité par Haller, 1989). Ce propos peut paraître un peu contradictoire, étant donné que le pédagogue n'est justement pas « pédagogue de quelque chose ». Mais il reflète bien la volonté de prendre en compte une pluralité de fonctions et de mettre à distance une partie des professionnels avec les situations de face-à-face pédagogique, peu valorisées, pour privilégier la « pratique pédagogique politique » identifiée par Lesne et Malglaive.

Nommer, qualifier, répertorier, compter même (de Lescure, 2004) les formateurs ne s'avère pas chose aisée. Dans une étude réalisée dans le Nord-Pas-de-Calais, Cardon (1998) enregistre plus de 72 appellations différentes se répartissant (parfois indifféremment) selon deux « polarités fonctionnelles », l'une d'intervention pédagogique, l'autre de type organisationnel, cette dernière laissant une part importante d'équivoque sur la réalité des pratiques en question. On ne compte plus, aujourd'hui, les typologies censées mettre un semblant d'ordre dans ce fouillis. Décidément, la figure du formateur d'adultes pose problème.

Ce petit survol rapide, et bien incomplet, de deux siècles sur quelques figures anecdotiques de formateurs visait à en montrer différentes facettes et permettre, pour un temps, un petit recul afin de s'extraire des contingences actuelles. Il donne l'occasion de s'interroger sur le statut de la pédagogie qui a fait advenir les formateurs : elle n'est d'abord pas perçue comme un problème, puis elle est requise comme absolument nécessaire et enfin, elle est considérée, dans sa forme la plus réduite, comme un repoussoir...

Les formateurs d'adultes ont-ils jamais existé ? Sans doute, si « est formateur toute personne accomplissant un travail de formation s'adressant à des adultes », selon la définition donnée par Scheffknecht (1975). Au-delà, rien n'est sûr. D'où, sans doute, le malaise identitaire ressenti aujourd'hui par nombre de

formateurs. Le véritable « spécialiste » identifié, en 1968, comme seul « professionnalisable » (c'est-à-dire légitime pour exercer à plein temps), n'est-il pas plutôt le formateur de formateurs d'adultes ? Défini alors comme un « praticien de l'éducation<sup>26</sup> », celui-ci, formé de manière approfondie et continue, devait assurer, non pas de front car cela aurait été trop difficile, mais de manière alternée des fonctions tantôt de formateur, tantôt de chercheur. On peut se demander ce qu'il est advenu aujourd'hui de ce prototype de professionnel. Exercerait-il ? Dans quelle institution ? Sous quelle dénomination ? ♦

26. *Pourquoi implanter une organisation, un « système » d'éducation des adultes ?* CUCES, février 1968, archives privées (préfiguration du projet des AUREFA).

## Bibliographie

- BEILLEROT, J. 1979. « Deux questions de sens à propos de la formation de formateurs ». *Education permanente*. N° 49-50. p. 7-16.
- BONNET, B. 1999. *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*. Paris, L'Harmattan.
- BURGOS, A. 2002. *Les cours d'adultes de Pierre Sacreste. Instituteur de la III<sup>e</sup> République. Hiver 1898-1899*. Editions de Paris, Max Chaleil.
- CAPELANI, C. ; HÉDOUX, J. (dir. publ.). 1998. « Les formateurs d'adultes et leurs formations ». *Cahiers d'études du CUEEP*. N° 37-38.
- CARADEC, T. 1877. « De l'extension de l'éducation populaire ». *Bulletin de la Société des sciences, lettres et arts de Pau*. Paris, BNF.
- CARDON, C.-A. 1993. « Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail ». *Cahiers d'études du CUEEP*. N° 23.
- CARDON, C.-A. 1998. « Les formateurs d'adultes : contre toute apparence floue de milieu indéterminé ». *Cahiers d'études du CUEEP*. N° 37-38, p. 53-64.
- CARON, J. 1967. *Le Sillon et la démocratie chrétienne*. Paris, Plon.
- CASTÉRA, B. de. 1988. *Le compagnonnage*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- CENTRE INFFO, CNAM, UNIVERSITÉ DE LILLE III. 1994. *Les métiers de la formation*. Paris, La Documentation française.
- DANZER-KANTOFF, B. 1999. *Former pour l'emploi. L'AFPA : 50 ans de formation professionnelle des adultes*. Montreuil, AFPA.
- DAUBER, H. ; VERNE, E. 1977. *L'école à perpétuité*. Paris, Le Seuil.
- DURUY, V. 1901. *Notes et souvenirs*. Paris, Hachette.
- FRITSCH, P. 1971. *L'éducation des adultes*. Paris, Mouton.
- GÉRANDO, J.-M. 1839. « Des institutions relatives à l'éducation des pauvres ». *De la bienfaisance publique*. Paris, Renouard.



- GUÉDEZ, A. 1994. *Compagnonnage et apprentissage*. Paris, PUF.
- HALLER, O. 1989. « Ne m'appelez plus jamais formateur ». *Entreprise formation*. N° 39, p. 24-25.
- HUGUET, J.-M. 2004. « La formation des chefs : des périodes qui font histoires ». *Actualité de la formation permanente*. N° 188.
- LAOT F.-F. 1999. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*. Paris, L'Harmattan.
- LAOT F.-F. 2001. « La formation des formateurs à Nancy dans les années 1960 ». Dans : D. Fablet (dir. publ.). *La formation des formateurs d'adultes*. Paris, L'Harmattan.
- LAOT F.-F. ; OLRV, P. 2004. *Education et formation des adultes. Histoire et recherches*. Paris, INRP.
- LE MANSOIS DUPREY, T. 1892. *L'œuvre sociale de la municipalité parisienne*. Paris, BNF.
- LESCURE, E. de. 2004. « Compter les formateurs. Du réalisme au nominalisme ». Dans : P. Bouyssières (dir. publ.). « Les formateurs, dynamiques identitaires et engagements professionnels ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, n° 11.
- LESNE, M. 1977. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, PUF.
- LESNE, M. 1978. « La formation des formateurs d'adultes ». Dans : M. Debesse ; G. Mialaret (dir. publ.). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, PUF, tome 8.
- LYONS, M. 1987. *Le triomphe du livre. Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Edition du Cercle de la librairie.
- MAISONNEUVE, J. 2004. *Psychosociologie et formation. Trente ans de formation relationnelle en groupe*. Paris, L'Harmattan.
- MALGLAIVE, G. 1983. *La formation et la qualification des agents de la formation continue*. Rapport au ministère de la Formation professionnelle.
- MALGLAIVE, G. 1990. *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF.
- MALGLAIVE, G. ; MINVIELLE, Y. 1979. « Former et qualifier des formateurs ». *Education permanente*. N° 49-50, p. 47-84.
- MERCIER, L. 1986. *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvements ouvriers au début du siècle*. Paris, Editions ouvrières.
- PELLOUTIER, F. 1898, « L'enseignement social. Le musée du travail ». *L'ouvrier des deux mondes*. N° 14, 1<sup>er</sup> avril.
- PETIT, E. 1892. *L'école moderne*. Paris, Delaplane.
- POUJOL, G. 1981. *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris, Editions ouvrières.
- SANGNIER, M. 1899. *L'éducation sociale du peuple*. Paris, Rondelet et Cie.
- SANGNIER M. 1906. *Une méthode d'éducation démocratique*. Le Sillon.
- SCHEFFKNECHT, J.-J. 1975. *Typologie des formateurs d'adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe (partiellement publié dans « Le métier de formateur », *Les cahiers du CUCES*, 1972).
- TANGUY, L. 2005. « Sciences sociales et construction de la catégorie "formation" en France [1945-1971] ». Dans : J.-P. Durand ; D. Linhart. *Les ressorts de la mobilisation au travail*. Toulouse, Octarès.
- TERROT, N. 1983. *Histoire de l'éducation des adultes*. Paris, Edilig.