

Membre de l'université Paris Lumières

François Lecolle

Former des animateurs socio-culturels : le projet et le marché

Thèse présentée et soutenue publiquement le 18/11/2019 en vue de l'obtention du
doctorat de Sociologie de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de M. François Vatin (Université Paris Nanterre)

ANNEXES

VOLUME 3 : ANNEXES de l'ÉTAPE 4

SOMMAIRE des ANNEXES

Annexes de l'ÉTAPE 4

« DANS LE LABORATOIRE SECRET DE LA PRODUCTION »

Introduction

4.1 - Former, une activité productive

Il y a « starter » et « starter », ou l'intérêt d'y regarder de près¹ 8

Qu'est-ce qui fait la légitimité des formateurs ? 10

4.1.1 - Reproduction et efficacité

Former des animateurs, animer une formation, est-ce un travail ? 14

4.1.2 - Investissement de forme et machine productive

Le travail de formation est-il inscriptible ? 22

« Je produis » 24

Logique d'investissement et rationalisation 26

Nous sommes loin du compromis fordien 27

Ressources, effets et mesures : une récapitulation 28

4.1.3 - Des règles de contrôle dans la formation

Un « métier impossible ? » 31

La formation comme technique et comme négociation entre « instances » 34

S'adapter à son public 36

Former, une pratique langagière 38

Les composantes d'une formation 43

Un travail collectif 57

Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation 62

Une histoire de règles 69

¹ Le sommaire de la thèse, qui sert de repère, est en caractère normaux. Les titres des annexes sont en caractères italiques.

Formateur, un métier (diversement) exposé 76

4.2 - Qu'apprend-t-on en formation ?

4.2.1 - Des contenus, mais lesquels ?

Un moment de partage d'expérience où l'on n'a pas le temps de partager l'expérience 82

Les formations de l'animation consistent-elles à faire vivre aux stagiaires ce qu'ils feront vivre aux enfants ? 84

Formateurs et stagiaires : points de vue croisés sur une même formation professionnelle. 87

Une vue plus détaillée 90

Former des individus, enfanter un sujet ? 92

4.2.2 - Le rite et le prêche

4.2.3 - En formation, ce sont surtout les formateurs qui se forment

L'intérêt et l'apprentissage disparaissent-ils avec le temps et l'expérience ? 94

Efficacité pédagogique. Introduction à la domination pédagogique 96

Règles négociables et non négociables. Règles de contrôle et règles autonomes 100

Expression « libre » dans un moment d'évaluation 104

« Il fut pris dans des rets » 106

Le « cadrage » du premier jour de stage 109

Faut-il faire des apports ? 114

La forme scolaire 128

La compétence langagière 138

La pédagogie du projet 146

Les jeux fascinants avec le temps 165

La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement 177

Les dispositifs de parole 204

Les « fabus » 213

Les dispositifs d'évaluation 216

« Si vous avez un problème, venez nous voir » 233

Une évaluation en stage directeur 235

4.2.4 - De la créance au produit de sortie

<i>Témoignages de stagiaires et de formateurs</i>	247
<i>« Nous produisons du lien social »</i>	253
<i>Une question de classes sociales</i>	255
<i>Trois « blacks » en stage BAFA</i>	261
<i>Une question de conformité sociale</i>	264
<i>Une rencontre de classes sociales différentes dans un stage BAFA</i>	268

4.2.5 – Lorsque ça « craque »

4.2.6 – Satisfaire et séduire

Conclusion

Conclusion générale

Annexes de l'ÉTAPE 4
« DANS LE LABORATOIRE
SECRET DE LA PRODUCTION »

IL Y A « *STARTER* » ET « *STARTER* », OU L'INTÉRÊT D'Y REGARDER DE PRÈS

« *Starter* », c'est ainsi que certains nomment ce que d'autres désignent, en bon français, comme la « mise en forme du matin ».

Ce dispositif de démarrage de journée est pratiqué par presque tous les organismes dans presque toutes les formations de l'animation volontaire, et souvent au moins en début de semaine dans l'animation professionnelle. Pratique homogène donc. Mais...

- Chez les uns, il est pris en charge (choisi, animé) par les formateurs et chez les autres par des stagiaires.

- Chez les uns chaque stagiaire travaille seul et chez les autres il s'agit d'une préparation et/ou d'une animation assurée par un petit groupe.

- Chez les uns les stagiaires se débrouillent seuls pour préparer leur animation et chez les autres ils sont aidés autant que de besoin par un formateur.

- Chez les uns le dispositif sert de « mise en situation » c'est-à-dire d'épreuve probatoire et chez les autres il est seulement destiné à bien démarrer la journée.

- Chez les uns il sert à l'évaluation de chaque stagiaire (qui passent éventuellement un mauvais moment sous l'œil inquiet des autres, dont viendra le tour) par les formateurs alors que chez les autres il sert à passer un bon moment.

- Chez les uns le choix de l'animation est porteuse d'un message politique alors que chez les autres il s'agit uniquement de reprendre contact ensemble et avec le stage.

Il en résulte que l'attitude des formateurs, des stagiaires concernés, du groupe d'apprenants, sont notoirement différents dans ces diverses configurations. Ces différences n'apparaissent qu'en assistant à la formation, nullement en examinant le programme, la « grille », qui porte partout le même libellé. Elles ont un effet considérable sur le stage : relations entre formateurs et stagiaires, pression de l'évaluation ou non, qualité de l'animation proposée, prise de risque ou expérimentation par les stagiaires *etc.*

Cet exemple montre de manière typique à quel niveau doit se porter l'observation et à quel niveau elle peut être analysée si l'on veut comprendre cette activité. Et cette observation doit prendre en compte toutes les distances possibles, qui vont de la mimique du formateur et de

l'expression corporelle de l'anxiété du stagiaire à la conception d'ensemble de la formation, de sa finalité, de son rôle social et politique, voire de son équilibre économique. Chacun de ces aspects est en interaction, partielle mais directe, avec les autres. Sans cette vue à la fois détaillée et d'ensemble, comme lorsque l'on regarde la toile du maître à la fois de près et de loin, il est difficile de comprendre ce qu'est et en quoi consiste l'acte de formation.

QU'EST-CE QUI FAIT LA LÉGITIMITÉ DES FORMATEURS ?

Si l'on prend soin de ne pas confondre légitimité et domination – c'est-à-dire d'éviter d'expliquer la légitimité des formateurs par leur statut d'où résulte une position de domination, par ailleurs incontestable –, les quelques auteurs qui se sont penchés sur les formations de l'animation ont formulé un point de vue classique.

« [...] la transmission des savoirs (se) fonde (sur) la rupture entre les âges »

« Le fait que les carrières dans l'animation soient courtes (entre 3 et 5 ans) permet de constater par des données statistiques ce que l'on appréhende *in vivo* dans l'enquête de terrain : bien que l'écart d'âge soit, somme toute, assez faible, entre stagiaires et formateurs (environ 6 ans), le stage de formation met en présence, ceux qui débutent dans la carrière et ceux qui, s'ils n'ont pas achevé leur parcours, ont tout du moins l'impression qu'ils ont acquis la plus grande partie de leur métier. »²

Pour J. Camus, il s'agit d'une simple différence d'âge – ce que l'auteur nomme l'« âge social » – ayant pour effet un avancement différent dans la carrière, que les formateurs prennent soin de mettre en évidence.

« Ce jeu sur la proximité et la distance culturelle par rapport aux stagiaires constitue l'un des fondements de l'autorité pédagogique des formateurs. »

Pour F. Lebon donc, il y a une proximité culturelle entre stagiaires et formateurs d'une part (même appartenance sociale) mais les formateurs ont acquis une culture et des discours, comme l'écrit l'auteur, « psycho-culturels »³ qu'ils utilisent à l'occasion, dont on pourrait dire qu'ils sont d'autant plus opérants qu'existe justement cette base de proximité culturelle et sociale.

« [...] la relation qui s'instaure entre l'éducateur spécialisé et l'utilisateur, bien qu'impliquant l'échange, cherchera toujours à rester une relation qui s'établit objectivement dans des conditions asymétriques car c'est là le gage de son efficacité. »⁴

R. Bodin, dans un contexte différent mais parfaitement transposable, attribue la légitimité du travailleur social à une notion plus générale de « conditions asymétriques » voulues, mises en place, maintenues. Asymétrie que l'on voit à l'œuvre par exemple dans les rappels à l'ordre des formateurs à l'intention des stagiaires, par exemple pour solliciter leur sérieux ou leur rappeler les

2 Jérôme Camus, non daté, pp. 1 (titre) et 9.

3 Francis Lebon, 2007a, pp. 710 et 710

4 Romuald Bodin, 2011, p. 103.

règles en vigueur. Ces configurations, si elles concernent des aspects nécessaires à la conduite de la formation, visent en même temps à installer ou confirmer l'asymétrie de positions, alors même que cela se fait souvent lorsque stagiaires et formateurs sont assis en cercle, en position d'égalité apparente⁵.

Sans être en désaccord avec ces auteurs, qui ont effectué des observations autres que les miennes, et sans nier les différences objectives qu'ils mettent en avant, je considère pour ma part que la légitimité des formateurs est bien plutôt interactionnelle, et donc dynamique, que factuelle, partant statique. Si les habitudes sociales – la socialisation – leur assurent de prime abord un certain droit à la parole, une forme de crédit *a priori*, une légitimité est attribuée par les stagiaires aux formateurs en raison de la manière dont ils conduisent la formation. Si la légitimité des formateurs résultait de leur fonction dans la formation et des différences entre eux et les apprenants, elle serait stable et rien de leur façon de faire ne la renforcerait ou diminuerait. Dans la mesure où elle est interactionnelle, elle évolue au cours de la formation ce qui veut dire qu'elle peut toujours être remise en cause, contestée et perdre de sa force. Il n'en reste parfois que le squelette, qui correspond à ce que les auteurs cités mettent en avant : le pouvoir que le formateur peut exercer sur le stagiaire, résultant effectivement de son statut, dont le cœur est l'enjeu de la validation ou de la certification de la formation.

*

Examinons la question de manière plus théorique. Dans sa thèse, N. Sallée, se penchant sur le même thème, écrit :

« Appliquant au cas des professions la typologie de Mark C. Suchman concernant la multiplicité des formes de légitimité organisationnelle, Patrice Duran et Thomas Le Bianic proposent de distinguer trois formes de légitimité professionnelle : i. une légitimité pragmatique, en rapport avec les ajustements concrets des pratiques professionnelles aux intérêts bien compris des clients qui leur font face ; ii. Une légitimité cognitive, fondée sur la lisibilité des moyens et des finalités d'une organisation professionnelle ; iii. une légitimité normative (ou morale), qui repose sur "la congruence entre les valeurs [promues par un groupe professionnel] et les normes d'action qui guident la société dans son ensemble" (Duran et Le Bianic, 2008, 29). Appliquée aux métiers de la relation, cette dernière forme de légitimité – normative et morale – renvoie à une conception du "travail sur autrui" comme "programme institutionnel", qui existe "quand des valeurs ou des principes [dont le sens vient "d'en haut"] orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation" (Dubet, 2002, 24). À l'aide de cette notion, François Dubet a cherché à construire un idéal-type du travail relationnel, propre à la modernité, caractérisé par trois principaux éléments : "1) ce programme considère que le travail sur autrui est une médiation entre des valeurs universelles et des individus

5 Cf. l'annexe « Faut-il faire des apports ? »

particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeurs ; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et 'libre'" (Ibid., 13-14). »⁶

Si l'on cherche à appliquer ce modèle des trois légitimités aux formations de l'animation, on peut les caractériser de la façon suivante.

i) La légitimité pragmatique est évidente, bien entendu dans la mesure de l'expérience des formateurs⁷. C'est ce type de légitimité que j'ai décrit ci-dessus comme un enjeu principalement interactionnel. Le savoir-faire du formateur est d'abord ce qui fonde sa légitimité et celle de l'institution à laquelle il est rattaché.

ii) La légitimité dite cognitive me semble venir, ou tenter d'être obtenue, par l'ensemble du formalisme dont il est fait usage pour et dans les formations, parmi lesquels : dès le début, la procédure d'inscription à la formation ; puis les documents remis aux stagiaires dont font partie le « projet éducatif » ou le « projet de formation » ; les règles, les critères de validation, les dispositifs de régulation ; enfin tout ce qui constitue la mission institutionnelle de la formation, dont la validation du stage ou la certification, adossée à la réglementation. Ces outils ont plusieurs rôles : ils servent de cadre pédagogique aux actions de formation ; ils permettent aux formateurs, face à diverses sollicitations ou critiques, de se protéger des pressions en se référant aux procédures et documents de référence correspondants ; ils légitiment l'institution au sein de laquelle se développent les activités de formation. Ce type de légitimité, adossé à celle de l'institution pour laquelle ils travaillent, semble résulter du statut des formateurs, partant de leur « pouvoir » sur les apprenants. En pratique, elle est confirmée par la conformité de leurs manières de faire aux données « cognitives » issues de cette institution, la « promesse » de celle-ci.

iii) La légitimité normative et morale est celle que cherchent à mettre en avant la plupart des acteurs qui disent l'animation, en particulier les organismes de formation, singulièrement lorsqu'ils se revendiquent de l'éducation populaire. Cette même référence est celle qu'utilisent explicitement l'administration de tutelle (Jeunesse et Sports) et les textes (qui font de l'animation un engagement citoyen et une activité à vocation éducative). Les traductions de cette référence générale sont différentes d'un organisme à l'autre⁸ mais il s'agit dans tous les cas d'un projet sur l'autre qui, *via*

6 Nicolas Sallée, 2012, p. 29. Les références citées sont Patrice Duran et Thomas Le Bianic, 2008, « Introduction générale », in. Thomas Le Bianic et Antoine Vion (eds.), 2008, *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ, pp. 11-35 ; François Dubet, 2002.

7 Mais qui sont porteurs, rappelons-le, si leur carrière leur a permis d'en assimiler une part, de l'immense expérience antérieurement accumulée par les générations de formateurs et transmise par compagnonnage.

8 Par exemple : autonomie et émancipation pour les CEMÉA ; bonheur, citoyenneté, liberté, démocratie pour les Francas ; responsabilité pour l'AFOCAL.

une orientation normative qui souvent ne dit pas son nom, vise à produire ce que F. Dubet nomme une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers et finalement, si on suit cet auteur, à produire des individus autonomes et libres en même temps que socialisés. Du moins était-ce le projet initial de ces formations.

FORMER DES ANIMATEURS, ANIMER UNE FORMATION, EST-CE UN TRAVAIL ?

« La pédagogie n'est-elle pas une science de ce que tout le monde connaît ? Dès lors nul n'est en droit de faire reproche à quiconque, sur ce sujet, de ramener sa science. »⁹

Pour les intéressés, un travail.

Pour les formateurs, la réponse ne fait aucun doute : former, encadrer une formation, que l'on soit salarié, volontaire, bénévole, quelle que soit la manière dont l'on est rémunéré – ou pas –, former est un travail. Plus largement d'ailleurs, la plupart des personnes engagées dans des activités associatives emploient ce terme : « nous avons travaillé sur tel dossier ».

Mais « travailler », pourquoi ce vocable ? On ne peut se contenter de répondre que ce serait le seul mot disponible pour décrire correctement l'activité réalisée. À écouter les locuteurs, il y a un manifestement dans le récit de leur activité un implicite de sérieux, de démarche systématique ; de rassemblement des compétences nécessaires ; d'engagement, de rigueur, de technicité, de volonté d'approfondissement ; de retenue dans les conclusions lorsqu'elles ne sont pas étayées ; d'effort de débattre et de se mettre d'accord quand l'activité est collective ; de temps passé, d'énergie dépensée ; de prise de risque ; d'apprentissage, de progression, de formation, de « carrière » même, en tout cas d'évolution dans l'activité ; de résultat différé, visé et parfois obtenu ; d'organisation, de collectif, de cadre juridique même ; souvent d'une exigence, d'une attente et d'une régulation de contrôle. À tout le moins, il y a une contrainte productive et une contrainte sociale. Ce qu'on pourrait résumer par un terme de management et de gestion, le « professionnalisme » : autrement dit, il s'agit de mener cette activité souvent non professionnelle comme s'il s'agissait d'une activité professionnelle.

Le terme « travail » est aussi, bien sûr, sous-tendu par un besoin de valorisation symbolique de l'activité en question : une demande de reconnaissance sociale.

9 Daniel Hameline, 2000, p. 9

Qu'est-ce que le travail ?

Il n'entre pas dans mon intention de discuter ici à nouveaux frais d'une définition du travail, qui a fait l'objet d'une abondante littérature devant laquelle je fais révérence, mais de cerner, à partir des définitions du travail, en quoi la formation – et l'animation – sont socialement perçues de manière ambivalentes.

Éliminons toutefois dès maintenant une réponse qui renvoie à une confusion fréquente : l'assimilation du travail à l'emploi salarié. Certes, environ 90 % de la population active française est salariée, et le salariat a fait l'objet de la plupart des études sur le travail. Dans l'animation, l'erreur court aussi :

« Dans cette perspective, les animateurs professionnels sont ceux qui travaillent c'est-à-dire qui, en échange de leur activité, perçoivent un salaire. »¹⁰

Qui plus est, dans l'animation et ses formations, cette confusion est particulièrement irréaliste sur le plan empirique. Les types de contrats – écrits ou moraux – sont multiples (bénévoles, services civiques, « intervenants » défrayés, rémunération *via* un CEE, salariés, auto-entrepreneurs) et leur durée va du CDI à la seule prestation de quelques heures. Comment, dès lors, parler de « salaire » ?

F. Vatin définit le travail comme une

« activité à vocation productive »

« Ce qui distingue le travail d'autres formes sociales d'activité, c'est qu'il est défini par sa finalité. Le travail se distingue en ce sens du "loisir" ou du "jeu" qui trouvent leur finalité en eux-mêmes. [...] »

« "Le travail est une activité forcée. [...]" »

« Le "forçage" ici signifié ne désigne pas une contrainte extérieure, sociale, mais une contrainte intériorisée par l'individu qui cherche à accomplir une tâche. Pour qu'il y ait travail, il faut qu'il y ait un écart, une distance, notamment temporelle, entre l'activité et son résultat productif, entre l'effort et la satisfaction de l'effort. Le corps et l'esprit sont "tendus" vers la réalisation d'un but. C'est ce que nous nommerons la "contrainte productive", que l'on trouve dans tout travail, indépendamment de sa forme sociale précise. »¹¹

Pour limpides qu'elles soient, ces définitions présentent pourtant selon moi plusieurs difficultés. Inéluctablement, elles reposent sur d'autres termes qu'il serait probablement nécessaire de définir : « activité », « vocation », « productive ». Arrêtons-nous sur cette « vocation productive ».

On peut en effet envisager des loisirs à vocation productive : faire son potager, construire un meuble, tailler une haie, réparer un appareil *etc.* Le bricolage, le jardinage *etc.* peuvent être considérés comme des activités productives à finalité différée et à auto-contrainte tout en étant à la fois considérées socialement comme des loisirs et se menant sans encadrement social. Ce seraient des activités caractérisées par la « contrainte productive » mais sans la « contrainte sociale », au moins dans sa forme courante.

10 Éric Robinet, 2000, p. 115. On remarque de plus l'assimilation des notions d'activité et de travail, et celles de rémunération et de salaire.

11 François Vatin, 2014, pp. 9, 17, 18 et 18. La citation (p. 18) est de Henri Wallon, 1930, *Principes de psychologie appliquée*, Paris, Armand Colin.

A contrario, si l'on voit bien ce que produit un jardinier, il est plus difficile de cerner ce que produisent un psychologue, un animateur, un avocat, un prêtre. Comment définir la production du travail quand elle consiste à penser, à observer, à parler ?

« La “production”, c'est-à-dire l'interaction de l'homme avec la nature pour satisfaire les besoins humains [...]. »¹²

Mais quelle est l'interaction avec la nature dans le cas des métiers précédents ? Sauf bien sûr à accorder à l'idée de « nature » une conception extensive. En s'éloignant du travail physique sur la matière, cette définition devient moins opératoire. L'auteur le dit ailleurs :

« Aujourd'hui, en revanche, nous avons de plus en plus de mal à concevoir les effets, très médiatisés, de nos actions de travail sur la nature. »¹³

F. Vatin et A. Bidet, dans une autre formulation, proposent également cette définition, ou finalité, et explication de l'idée d'être « productif » :

« [...] sa vocation consiste toujours à changer, supposément “en mieux”, l'état du monde. »¹⁴

Face à ces difficultés, on peut ajouter, avec F. Vatin, le critère de la reconnaissance sociale : le travail serait une activité productive reconnue(e) comme tel(le). Comme l'écrit B. Friot,

« Ce qui vaut, ce qui est considéré comme du travail dans l'espace infini des activités humaines, n'est rien d'autre qu'une convention décidée par les rapports sociaux. L'activité “conduire des enfants” à l'école n'a pas de valeur économique si les parents s'en chargent. Mais elle ne acquiert une valeur lorsqu'elle est confiée à une assistante maternelle. Il s'agit pourtant du même travail concret. »¹⁵

Et l'auteur de faire remarquer, comme le fait F. Vatin dans ses ouvrages, que l'on assimile un peu trop aisément le travail à l'activité salariée. Mais c'est bien là que le bât blesse : car si le travail salarié est bien reconnu comme travail par l'ensemble de la société, si probablement le travail indépendant l'est aussi, qu'en est-il des activités que j'étudie ? Pour le dire autrement, si « socialement » reconnu est un critère, que désigne cet adverbe, quel périmètre couvre-t-il ?

« [...] les frontières du travail ne sont pas fixes mais sont le produit de rapports sociaux. »¹⁶

Si donc et en définitive je devais choisir des critères pour caractériser le travail, je pourrais en retenir trois, en toute conscience de leur indétermination : une activité productive ; destinée à changer en mieux le monde ; socialement reconnue comme travail.

12 François Vatin, 2014, p. 16.

13 François Vatin, 2008, p. 11.

14 Alexandra Bidet, François Vatin, 2016, p. 14.

15 Bernard Friot, 2017, p. 3.

16 John Krinsky, Maud Simonet, 2012, p. 6.

Ce qui suppose qu'un travail peut être non rémunéré, qu'il n'est pas nécessairement lié à une transaction économique ni à une contractualisation¹⁷.

Comme le font remarquer M.-C. Combes et P. Ughetto,

« Les idées de militantisme et de bénévolat s'opposaient intuitivement à l'emploi ou au travail [...] »¹⁸

le travail militant et bénévole constituant une sorte d'entre-deux sociologique, entre les sociologues du travail qui tendent à s'intéresser principalement à l'entreprise et au salariat et les sociologues du militantisme qui répugnent à concevoir ce dernier comme un travail¹⁹.

Ainsi mettent-ils en évidence

« [...] comment la prise en main du travail, les actions engagées pour le mener à son terme, éprouvent les corps et les esprits, sollicitent la réflexivité, mettent à l'épreuve les valeurs très concrètement en les soumettant à des conditions précises de mise en œuvre de l'esprit militant. »

« [...] sont amenés à ressentir la tâche comme éprouvante et non libre. Tout en étant bénévole, on peut éprouver la pénibilité des tâches, plus ou moins plaisantes, ce qu'elles coûtent à faire. »²⁰

Contrainte productive et contrainte sociale, donc. Les épreuves sont les mêmes que pour un travail, par exemple salarié. Et même plus : car ce sont souvent ces mêmes épreuves qui apportent la preuve qu'il s'agit d'un véritable engagement²¹. Couramment, l'existence de divers systèmes de rémunération font que se côtoient, pour une même tâche, comme encadrer un stage : des bénévoles, des personnes payées *via* un CEE, des volontaires touchant une indemnité mensuelle, des salariés, créant un continuum de situations entre le travail gratuit et le travail rémunéré²². Ce n'est donc pas

17 Remarquons que, si le travail est gratuit, celui qui le réalise peut tout à fait être un acteur économique. C'est exactement le cas des formateurs bénévoles qui encadrent des formations qui, elles, sont vendues sur un marché.

18 Marie-Christine Combes et Pascal Ughetto, 2010a, p. 153.

19 On pourrait même parler de tendance, au moins s'agissant du travail bénévole, à y voir d'abord un engagement social. D'où, d'un côté, l'invitation de Maud Simonet-Cusset, 2004, à « Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail ». D'où, de l'autre, les deux textes de référence de Daniel Gaxie (1977, 2005) sur les rétributions du militantisme et la réception houleuse (surtout, historiquement, le premier) de la rupture apparente qu'il introduisait avec une certaine pureté morale de celui-ci.

20 Marie-Christine Combes et Pascal Ughetto, 2010a, pp. 159 et 162.

21 Ainsi observe-t-on, dans les formations de l'animation volontaire où les formateurs sont soit bénévoles, soit faiblement rémunérés, un engagement presque sans limite, si ce n'est celles de la santé physique et de l'équilibre psychique. Un signe particulièrement visible en est les restrictions importantes sur le temps de repos, de détente, de sommeil que s'accordent le plus souvent les formateurs ; partant l'état d'épuisement dans lequel ils se trouvent à la fin d'une période de stage. À voir de près les mécanismes à l'œuvre, on peut même se demander si certains aspects de désorganisation, de mauvaise anticipation *etc.* n'ont pas comme fonction implicite et inconsciente de renforcer le sentiment de sacrifice de soi.

22 On peut faire exactement le même type de constat concernant la contractualisation de ce travail : depuis un simple engagement oral jusqu'au contrat à durée indéterminée, et jusque y compris une prestation d'auto-entrepreneur.

le critère de la rémunération qui peut prévaloir pour définir le travail mais bien les caractéristiques de l'activité ; ce qu'en disent les intéressés ; la finalité productive ; l'existence d'un cadre organisationnel et réglementaire ; et la reconnaissance que leur accorde la société.

En réalité, ne subsistent que deux raisons qui pourraient amener à contester à cette activité militante et bénévole son caractère de travail : le libre choix de l'engagement²³ ; le fait qu'elle se situe sur le temps dit de « loisirs ».

Et dans le regard social ?

Pour reprendre la logique de l'exemple de B. Friot, il y a un siècle la société n'avait pas besoin des animateurs. Les enfants étaient gardés, surveillés et éduqués par leur entourage, parents, famille, relations, école, pairs. Un rôle éducatif considéré comme d'abord féminin.

« En effet, parce que ces métiers sont perçus comme s'inscrivant dans la continuité du rôle et des valeurs associées aux femmes dans la sphère privée (maternage, soin, souci d'autrui) leur qualification est peu reconnue et leur professionnalisation limitée. »²⁴

L'animation est une activité volontiers envisagée comme ne nécessitant que des compétences sociales ordinaires. Qui plus est, se déroulant sur ce qui est vu par la société comme du temps de loisirs (soirée, mercredis, vacances) et pratiquant, pour sa partie activités, des occupations caractéristiques des loisirs, il est souvent difficile pour le sens commun d'accorder à l'animation la valeur d'un travail. La faible rémunération des animateurs vient le confirmer. Le caractère de travail de cette activité est « invisible », pour reprendre le terme des auteurs cités. Elle est inconcevable en tant que travail. Ainsi, je ne compte plus les témoignages tels que :

Membre de la famille se renseignant sur ses activités : « Alors, maintenant que tu as fini tes études, qu'est-ce que tu fais ?

Animateur : Je suis animateur dans un centre de voile.

Membre de la famille : Oui, bien sûr, mais comme métier, pour vivre, qu'est-ce que tu fais ? »

Pour le sens commun, si le mot « formation » apparaît plus sérieux que le terme « animation », les conditions de cette activité sont exactement les mêmes que celles de l'animation.

23 En dernière instance, cette liberté existe. Mais toute activité militante et bénévole est située socialement, dans un environnement relationnel qui contribue à l'attachement. On ne s'en sépare pas si facilement. Les auteurs cités montrent d'ailleurs comment, pour cette raison, les mécontents peuvent persévérer dans leur engagement malgré les critiques qu'ils en font.

24 John Krinsky, Maud Simonet, 2012, p. 9.

Pour l'exprimer de manière simplifiée, peut-on donc prendre au sérieux une activité de formation qui se réalise en groupe, joyeusement, entre jeunes, qui consiste à jouer et à faire des activités – et à discuter –, dont les pédagogies sont le plus souvent ludiques, sur des sujets où une formation n'est pas réellement nécessaire, et où les soirées se terminent souvent fort tard ?

Pour ne prendre que le critère de la rémunération, généralement associé dans l'esprit de tout un chacun à l'idée de travail, le constat est pour le moins ambivalent. Si j'en ai déduit que la rémunération ne constituait donc pas un critère définissant le travail, elle n'en est pas moins un critère de reconnaissance sociale de celui-ci. Pour le sens commun, comment peut-on travailler, qui plus est avoir une activité reconnue comme productive, et ne pas être payé pour cela ? Pourtant, de nos jours, chez nombre d'organismes, il est fréquent que les stagiaires du BAFA (en stage pratique) ne touchent aucune rémunération sous une forme quelconque ; de même, certains organismes de formation envisagent – ce n'est pas encore le cas à ma connaissance – de ne pas indemniser ou rémunérer leurs formateurs débutants, censés ne pas être productifs. Bien sûr, les tensions économiques que connaissent tous ces organismes n'y sont pas pour rien. Il n'empêche que cela leur semble, non seulement économiquement nécessaire, mais moralement et socialement viable.

On est donc loin de la définition du travail comme « activité socialement valorisée ». Ou du moins, le « socialement » nécessite explicitation et limitations. Il ne fait pas de doute que, parmi les personnes et organisations concernées, cette activité soit valorisée. On ne peut donc probablement pas en dire autant à l'échelle de la société dans son ensemble.

« Ce premier séjour en centre de vacances ou de loisirs constitue une première expérience "statutaire" de travail pour bon nombre de jeunes qui s'y engagent [...]. »

« Pour tous les jeunes, travailler a été et reste une balise essentielle de l'insertion dans le monde des adultes. [...] Même si le cadre du travail est en partie dérogoire au Code du travail, son activité d'animation n'est pas qu'un "service rendu", une implication militante ; il a une valeur-travail reconnue socialement qui le met à parité avec n'importe quel autre travailleur. »²⁵

« Il existe tout une "zone grise" d'animateurs qui ne peuvent relever du droit du travail, car ils n'ont pas vocation à faire de l'animation leur profession, mais dont l'activité ne saurait être assimilée à du bénévolat et doit, en conséquence, faire l'objet d'une forme de rémunération. »²⁶

25 Olivier Douard, 2002, respectivement pp. 64, 65.

26 Rapport Vuilque, 2000, p. 3, cité par Olivier Douard, 2002, note 19 p. 65. À ma connaissance, ce très intéressant rapport officiel est resté sans suite (du moins directe).

La formation comme activité ludique

Et si, en retournant la perspective, l'on cessait de chercher à démontrer dans quelle mesure former dans l'animation est un travail pour examiner si former dans l'animation est une activité ludique ? Le propos ci-après s'applique essentiellement aux formations de l'animation volontaire.

On peut pour cela se référer aux critères de l'activité ludique tels que définis par R. Caillois²⁷. Il en établit six.

1 - *Activité libre* : le joueur n'est pas obligé de jouer. Les formateurs non professionnels ont la liberté de s'inscrire pour l'encadrement d'un stage. C'est la liberté du bénévole. Dans le déroulement du stage en lui-même, c'est-à-dire dans le cadre de la « production », l'activité est largement contrainte. Néanmoins la latitude est grande de choisir ce que l'on fait à l'intérieur d'un stage et dans la répartition du travail entre les membres d'une équipe d'encadrement (chacun ne fait en gros que ce qu'il a envie de faire, en disant que « je m'en sens capable » ou que « je sais faire », que « j'aime bien faire » ou que « je le sens pas »). Pourvu, bien sûr, que l'ensemble des tâches soient prises en charge, c'est-à-dire que l'équipe soit collectivement suffisamment compétente. Mais même dans un jeu, chacun n'a pas à chaque instant un total libre choix.

2 - *Activité séparée*, c'est-à-dire circonscrite dans le temps et dans l'espace. En tout état de cause, un stage a une durée limitée, comme toute formation professionnelle d'ailleurs, et bien d'autres activités sociales et/ou professionnelles, telles que les projets. Le critère ne me paraît pas très intéressant à discuter car peu discriminant.

3 - *Activité incertaine*, dont le résultat n'est pas connu d'avance. En matière de transformation des personnes, c'est toujours le cas, non ? Plus généralement, les formations de l'animation se donnent en quelque sorte une obligation de moyens – avec une grande latitude quant à ceux-ci – mais nullement de résultat. Là aussi, le critère me semble peu pertinent.

4 - *Activité improductive*, au sens où elle ne crée ni biens ni richesses. L'activité de formation est au contraire, ou en tout cas se veut, productive. Au moins, elle délivre un diplôme et fait entrer de l'argent dans les caisses des organismes de formation.

5 - *Activité réglée*. C'est le cas bien sûr, mais le critère n'est pas discriminant.

6 - *Activité fictive*, c'est-à-dire doublée de la conscience que l'on n'est pas dans la réalité et que celle-ci se trouve ailleurs, qu'elle est simulée. Remarquons que cela n'empêche nullement les enfants au moins de prendre le jeu très au sérieux et d'être très sérieux dans le jeu²⁸. Si on prend ce critère au pied de la lettre, il s'applique au moins partiellement aux formations : on n'est pas en centre de vacances ou en centre de loisirs, il y a donc une forme de fiction. Par ailleurs, former fonctionne de manière assez similaire à un jeu théâtral. Pourtant, le stage lui-même est un moment très sérieux qui n'est pas réellement pris au second degré par ses acteurs. Il n'y a guère de « comme si ». L'importance donnée aux activités de réflexivité et de régulation, systématiquement organisées

27 Roger Caillois, 1958, en particulier pp. 42-43. Ses travaux sont directement inspirés du travail fondateur de Johan Huizinga, 1951 (1938), *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard, en particulier dans le premier chapitre les pp. 23 à 32.

28 Comme l'on abondamment montré les psychologues du développement.

et imposées, en font un processus à double niveau : on fait et on se regarde faire. En ce sens, le « faire » ressemble à une activité fictive. Il ne faut pas non plus omettre de rappeler que les formations délivrent des diplômes, ce qui est ce que les participants viennent principalement chercher.

Si on fait le bilan de cette comparaison entre les critères de l'activité ludique selon R. Caillois et l'encadrement d'un stage, on voit que le critère 4 n'est pas satisfait, que les critères 1, 3 et 6 sont partiellement satisfaits et que les critères 2 et 5 semblent l'être complètement.

À partir de cette réflexion formelle, on ne peut pas affirmer qu'une formation de l'animation constitue un jeu mais on peut par contre assurer qu'elle contient un part ludique. La formation est-elle un travail ? Un jeu ? Quelle est la part de jeu dans ce travail ? Et comment définir et différencier l'un et l'autre ? Les deux aspects sont étroitement mêlés. Travail et activité ludique sont-ils d'ailleurs opposés ?

R. Caillois propose un classement de l'activité ludique en grandes catégories. Il aurait classé les formations de l'animation dans sa catégorie « vertige »²⁹.

Pour moi, il ne fait pas de doute que l'animation soit un travail, et la formation à l'animation tout autant. C'est ainsi que je les considère dans ma thèse.

29 Roger Caillois emploie le mot grec « *Ilinx* », littéralement « tourbillon d'eau ». Cf. Roger Caillois, 1958, pp. 67 et suivantes.

LE TRAVAIL DE FORMATION EST-IL INSCRIPTIBLE ?

La prescription, c'est-à-dire l'écriture par avance de ce qu'il faut faire, suppose que le travail soit descriptible sous cette forme. Ou est limitée par ce qui n'est pas descriptible.

Quant au travail de formation, je n'ai jamais entendu que le débat ait eu lieu. L'injonction hiérarchique vis-à-vis des formateurs, dans les organismes où il est fait usage de cette méthode, est d'écrire et de décrire le plus possible, si possible tout ce qu'ils vont faire et tout ce qu'ils ont fait. Bien sûr, le fait qu'il s'agisse d'un *travail* est, pour l'exigence hiérarchique, un argument de poids, de même que l'injonction au professionnalisme, même dans l'animation volontaire. Mais tout travail, toute activité sont-ils descriptibles ? Sans même parler de tous les travaux sur l'écart entre travail prescrit et travail réel, les études portant sur la pratique du « *knowledge management* », son ambition de capter le travail et les compétences des acteurs ont montré que les méthodes employées pour transcrire le travail, même avec la collaboration pleine et entière des intéressés, même à visée exhaustive et non pas seulement prescriptive, sélectionnent et simplifient inévitablement ce qui en est retenu. Dans la formation, par exemple comment codifier les interactions entre personnes ?

Autrement dit, le travail de formation est-il formulable et transformable en « propositions » ?

Dans un ouvrage passionnant, G. Delbos et P. Jorion montrent comment des tentatives ont été faites pour enseigner, et pour cela codifier, les savoirs ostréicoles. Ils indiquent les présupposés implicites et invisibles de cette ambition : en résumé, une séparation des savoirs formels et des savoirs pratiques, et une hiérarchisation différentielle, les premiers étant considérés comme supérieurs car devant guider les seconds.

« La partie pratique, en écho aux clivages sociaux, est abandonnée dans la plupart des cas aux agents subalternes de l'enseignement, les "instructeurs", chargés de faire passer les consignes.

Conformes à leur nature d'échantillons, les travaux pratiques ou exercices sur le terrain sont censés illustrer les propositions "réalisées" dans le cadre naturel. [...] Ce sont ces propositions, à la fois simples dans leur formulation et grosses de leur certitude flagrante, que l'on qualifie dans l'apprentissage professionnel de "connaissances de base" ou de "connaissances fondamentales" : résumé à large traits et propositionnel dans sa forme d'un authentique savoir scientifique. La simplification porte aussi sur le savoir procédural, dont la pratique se voit, elle aussi, résumée en maximes lapidaires portant seulement sur ses aspects les plus purement instrumentaux : manipulations et procédés.

[...] C'est la division du travail (en manuel et non manuel) qui est ainsi reproduite. [...] La prévalence du savoir sur le faire n'en est que renforcée. »

Et les auteurs évoquent comme moteur « le train du monde contemporain : la locomotive du progrès scientifique et technologique sur les rails de la rationalité économique »³⁰.

Dans un stage de formation, toute séquence de pratique – jeux, activités – est habituellement suivie d'un échange à son propos : il s'agit principalement de tirer les leçons de l'expérience vécue et de savoir comment l'utiliser en animation. Mais on peut aussi observer que, alors même que la plupart des organismes affirment mettre l'activité au cœur de leur pédagogie, comme un levier éducatif à part entière, celle-ci ne se passe jamais de la verbalisation et de l'intellectualisation. La dichotomie et la hiérarchie de « la tête et les jambes » sont sans arrêt confirmées.

Les recettes de cuisine comportent très rarement l'indication des « coups de main ». De même, un recueil de règles du jeu ne dit pas comment expliquer le jeu, ni tout simplement comment le jeu lui-même se déroule³¹.

Ces observations sont congruentes avec une évolution qui est pourtant volontiers dénoncée par les acteurs de la formation : la formulation des « attendus » des diplômes professionnels en termes de compétences (« être capable de », souvent noté simplement « EC »), correspondant à ce que les formateurs nomment « un découpage en tranches de l'individu ». Des tranches propositionnelles.

En réalité, se servir des écrits des autres pour savoir comment effectuer un travail, ici animer une formation, est extrêmement fastidieux et pour tout dire assez vain. J'en ai moi-même plus d'une fois fait l'expérience et ai recueilli nombre de témoignages de formateurs en ce sens. La manière d'exprimer ce qu'on a fait, les choix de dispositifs pédagogiques, les exercices et les exemples sont tellement personnels qu'il est souvent difficile, même à un formateur expérimenté, d'adopter sans transformation profonde les façons de faire d'un prédécesseur. Tout au plus, l'inscription lui fait-elle gagner du temps et de la sécurité dans la conception, à sa main, de la manière d'aborder le même thème de formation. Comme la recette de cuisine, ceci est probablement plus utile aux débutants.

Que reste-t-il donc finalement de l'exigence d'inscription dont il est question ci-dessus, si ce n'est une modalité du contrôle et de la domination hiérarchique ?

Paradoxalement, les organismes de formation vivent de l'accumulation d'un savoir-faire pédagogique. Si celui-ci est parfois – et d'ailleurs de plus en plus – inscrit, il ne s'apprend pas à partir de l'écrit. Il s'agit d'une langue vivante : il s'apprend comme on apprend sa langue maternelle.

30 Geneviève Delbos et Paul Jorion, 1984, citations respectivement pp. 19, 21 et 28.

31 Ce qui est essentiel pour bien l'expliquer. Transmettre un jeu suppose, les formateurs sont presque unanimement d'accord à ce sujet, de l'avoir soi-même déjà joué.

« JE PRODUIS »

Je rencontre Charlotte G., Karine P. et Nathalie C., toutes trois formatrices professionnelles de Familles Rurales, responsables de formations BPJEPS, dans le cadre d'une « restitution » faisant suite à l'observation d'une semaine de BPJEPS. J'avais antérieurement fait la connaissance de la première et eu un entretien formel avec elle un an auparavant. Je n'avais jamais rencontré les deux autres. Nous nous présentons mais, d'emblée, assurée tout de même de la confidentialité liée à ma démarche de recherche, Charlotte G. me fait part sans retenue de sa situation, tellement celle-ci « déborde ».

Charlotte G. : « Je suis en charge de deux BPJEPS en parallèle. Un sur dix-huit mois avec dix stagiaires et un sur treize mois avec dix stagiaires financés par « Visa Métier »³² et huit salariés.

Enquêteur : Mais, ça fait plus qu'un plein temps, ça ?

Charlotte G. : Non, pas tout à fait. Parce qu'il y a un secrétariat dédié qui s'occupe par exemple de l'organisation des certifications.

Enquêteur : Oui, mais la personne qui fait ça, elle passe juste les coups de fil. Mais c'est ton réseau, c'est toi qui lui dis qui appeler, et c'est toi qui prépares l'organisation, au moins pédagogique, des certifications. C'est-à-dire le gros du travail.

Charlotte G. : Oui, tout à fait.

Enquêteur : Et tu as du temps pour préparer les semaines ?

Charlotte G. : Ben non. Je fais la même chose que la fois précédente, j'ai pas le temps de me poser la question.

Enquêteur : On pourrait parler de logique productive ?

Charlotte G. : Tout à fait. C'est exactement ça. Je produis (confirmation par ses collègues).

Enquêteur : T'as intérêt à avoir un dispositif tout prêt, alors !

Je ne veux pas démoraliser mes interlocutrices, Charlotte G. en particulier, aussi je ne lui explique pas ce qui suit. On considère habituellement, dans les métiers de la formation, qu'il faut éviter de dépasser une charge annuelle d'environ 120 jours de « face-à-face », situation particulièrement exigeante, si l'on veut « tenir le coup ». Le reste, environ 100 jours, est occupé à l'ingénierie de formation, à sa propre formation, au travail administratif ou commercial *etc.* C'est un repère empirique, sans fondement théorique, mais reconnu par les gens du métier. Dans le cas présent, Charlotte G. est à près de 200 jours par an en situation de face-à-face. C'est une jeune mère avec de jeunes enfants. Il lui avait été reproché, quelques mois auparavant, de ne pas être présente à

32 C'est-à-dire le dispositif de financement des formations professionnelles par le Conseil régional.

l'Assemblée générale annuelle de Familles Rurales, un vendredi soir à 150 km de chez elle, en raison de ses responsabilités familiales.

On pourrait pratiquement prédire la suite de l'histoire...

LOGIQUE D'INVESTISSEMENT ET RATIONALISATION

D. Hameline, parlant des pédagogies scolaires, met en évidence une forme de taylorisation de celles-ci : la conception, non seulement des programmes, mais des dispositifs pédagogiques par des spécialistes, autres que les enseignants et hors des lieux d'enseignement. Mais ce n'est pas tout :

« Pour parler le langage du management de cette fin de siècle » [...] « L'école est donc l'objet d'un investissement dont le caractère économique est de plus en plus nettement perçu et admis. Les courants pédagogiques ne peuvent pas ne pas en être infléchis. »

Et il écrit juste avant : « Certes l'orientation [scientifiquement pensée] est conçue pour être au service du jeune, de sa promotion, de son bien-être, mais ce bien-être et cette promotion semblent ne plus pouvoir être pensés en dehors de cette gestion globale. »³³

Le rapprochement des termes de « management », « gestion », « investissement » et « global » doivent attirer notre attention. Comme le dit l'auteur, ces évolutions ne peuvent pas ne pas avoir d'influence sur les courants pédagogiques. Et de fait, l'un des arguments des promoteurs de l'animation, confondue avec l'éducation, est celui d'un investissement sur l'avenir.

33 Daniel Hameline, 2000, p. 53 pour toutes les citations.

NOUS SOMMES LOIN DU COMPROMIS FORDIEN

La mécanisation des formations, leur pré-inscription, permet d'économiser des coûts de main d'œuvre de deux manières : d'une part elle épargne les travaux de coordination et de préparation, qui de fait ne sont pas menés³⁴ ; d'autre part, elle permet de produire des formations avec des formateurs peu expérimentés et peu formés, ce qui économise le coût de cette formation et, plus généralement, les efforts consentis pour détecter, recruter et conserver les ressources humaines nécessaires.

En faisant le parallèle avec la logique générale du compromis fordien, l'investissement, générateur de productivité, permettant de mieux rémunérer les salariés, qui sont des acheteurs potentiels, on aurait pu penser que les économies réalisées par cette mécanisation permettrait de verser aux formateurs un salaire plus élevé. Ce n'est nullement le cas. Bien sûr, ceux-ci ne peuvent guère émettre de revendications : prestataires occasionnels, militants censés être désintéressés, ils sont parfaitement isolés et moralement contraints. Mais ils sont parfois représentés, au sein des organismes de formation, par les permanents responsables de la formation, soucieux d'attirer et de conserver leur main d'œuvre. De fait, on n'observe pas ces augmentations. Celles qui, parfois, ont été accordées ont été ultérieurement supprimées.

En réalité, les marges théoriquement générées par la vente et la production des formations sont absorbées par le jeu concurrentiel.

34 Vue des années 1980, si cela était possible, cette absence de préparation paraîtrait une aberration.

RESSOURCES, EFFETS ET MESURES : UNE RÉCAPITULATION

Ressources consommées :

Vu par les stagiaires	Vu par les acteurs, formateurs et militants	Vu par les dirigeants associatifs
<p>De l'argent pour payer le stage.</p> <p>Du temps.</p> <p>De l'implication, de la motivation.</p>	<p>Du temps personnel.</p> <p>Des formateurs et des militants.</p> <p>De la compétence, d'où une nécessité de formation.</p> <p>De la motivation, de l'engagement.</p> <p>De la prise de risque, de l'exposition.</p>	<p>De l'argent. Donc des subventions, des financements, des aides.</p> <p>Du temps de travail des permanents.</p> <p>De l'organisation matérielle, des locaux. Des ressources pédagogiques, du matériel. Des frais de déplacement, véhicules.</p> <p>Des relations publiques. De l'engagement sur la place publique.</p> <p>Une nécessité de contrôle de gestion, de budgétisation, de suivi comptable.</p> <p>La nécessité de savoir ce qu'il se passe : information, contrôle.</p> <p>Un fonctionnement institutionnel : conseil d'administration, bureau, assemblée générale. La direction d'une organisation.</p>

Effets et résultats recherchés :

Vu par les stagiaires	Vu par les acteurs, formateurs et militants	Vu par les dirigeants associatifs
<p>L'apprentissage du rôle d'animateur. La compréhension de l'activité d'animation, son rôle social, ses interactions avec les « publics ».</p> <p>Un bon moment avec d'autres stagiaires. Se faire des copains, faire des rencontres.</p> <p>La réflexion sur soi, ses motivations, son projet, sa manière d'être avec les autres, ses « valeurs ».</p> <p>La liberté de parole et de pensée.</p> <p>L'échange d'expérience.</p> <p>La constitution d'un réseau.</p>	<p>La satisfaction des stagiaires, leur reconnaissance. La subjugation ou la sidération des stagiaires. La production d'un engagement, du « déclic ». La transformation des stagiaires.</p> <p>Une contribution à la transformation de la société.</p> <p>Le recrutement de formateurs et de militants.</p> <p>Une production de l'enthousiasme.</p> <p>L'inclusion dans un réseau de copains, de formateurs ou de militants. L'appartenance sociale. La valorisation de soi, malgré l'échec scolaire.</p> <p>Des ressources personnelles : compétences, argent, avantages en nature.</p> <p>Des possibilités d'emplois.</p> <p>Un accès à des responsabilités associatives.</p> <p>L'utilisation de l'association à des fins personnelles (formation, pouvoir, activités).</p>	<p>Une production économique. Une position dans la concurrence. De la stabilité, de la sécurité économique. Le maintien de l'existence ou de la survie de l'organisation.</p> <p>La démonstration de résultats par les processus d'évaluation, entre autres à destination des financeurs et de l'administration de tutelle.</p> <p>Le recrutement, le maintien d'un flux de formateurs. L'existence et l'alimentation d'un marché du travail privatif, l'obtention de ressources humaines à bas prix.</p> <p>De la crédibilité sociale, la possibilité de parler sur la place publique. La défense, l'illustration, la promotion de son organisme et de l'animation. De la crédibilité idéologique.</p> <p>La reproduction de l'organisation, de son modèle économique, de son discours.</p> <p>Une position de pouvoir, de la crédibilité en tant que dirigeant.</p> <p>Un emploi, une rémunération, des ressources, une carrière personnelle.</p>

Mesure, évaluation :

Vu par les stagiaires	Vu par les acteurs, formateurs et militants	Vu par les dirigeants associatifs
<p>L'expression des « attentes » en début de formation.</p> <p>Les moments où l'on peut donner son avis sur la formation.</p> <p>Les entretiens individuels avec les formateurs, lorsque c'est la pratique.</p> <p>Le bouche à oreilles, ce que les autres animateurs racontent de leur formation.</p>	<p>L'expression des stagiaires dans les moments formels (point, bilan, groupes de vie de stage).</p> <p>Une perception intuitive et partagée, l'observation des stagiaires et du groupe stage.</p> <p>Les événements de la dynamique de groupe.</p> <p>Les réponses préformatées : « ils sont à l'école », « c'est un camp d'ados », « il y a des stagiaires intéressants », et leur confirmation.</p> <p>La fluidité ou les difficultés dans le fonctionnement de l'équipe de formateurs.</p>	<p>Le budget, les résultats de gestion, le contrôle de gestion.</p> <p>Les effectifs inscrits, leur évolution, la comparaison avec les autres organismes. Les décisions d'ouvrir des stages supplémentaires ou de fermer des stages programmés.</p> <p>La perception informelle des formateurs. Les préoccupations des formateurs telles qu'elles ressortent dans les groupes de travail.</p> <p>Les questionnaires de satisfaction lorsqu'ils existent (en général non exploités). Les enquêtes de satisfaction chez certains organismes.</p> <p>Les réclamations directes, parfois.</p> <p>Les propos tenus par les jurys Jeunesse et Sports.</p> <p>Les relations avec les organisateurs (municipalités, associations) pourvoyeurs de stagiaires.</p> <p>Les systèmes de mesure imposés par l'obligation de certification, en cours.</p> <p>Les critères de satisfaction et d'efficacité des marchés de financement (en particulier le « retour à l'emploi »).</p>

UN « MÉTIER IMPOSSIBLE » ?

La formation, comme l'éducation, est-elle un « métier impossible ? »

« Dans sa préface à Aichhorn³⁵, Freud [...] écrit : “[...] Il y a très longtemps déjà, j’ai fait mien le mot plaisant qui veut qu’il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner [...].” »

« Il semble que la psychanalyse soit la troisième de ces professions “impossibles” où l’on peut d’avance être sûr d’échouer, les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l’art d’éduquer et l’art de gouverner. »

« [...] ces métiers “impossibles” dans lesquels on peut d’emblée être sûr d’un *succès insuffisant*. »

« L’impossibilité serait donc attachée à la finalité, à l’absence de réussite au regard des objectifs. Quelque chose vient déjouer les plans, le succès final est aléatoire. [...] la “fin” peut être pensée théoriquement, mais dans la pratique, elle semble irréalisable. »³⁶

Et l’on peut penser qu’il est heureux que la formation soit effectivement condamnée à un succès insuffisant, au risque d’un contrôle totalitaire de ses publics.

« Dans son article “L’art de gouverner”, Eugène Enriquez s’interroge ainsi : “Mais avant d’aller plus avant, une question doit être posée : Pourquoi Freud a-t-il mis les trois professions qui nous préoccupent en parallèle, pourquoi a-t-il pu penser qu’elles devaient connaître le même destin ?” Enriquez y voit trois raisons dont la première serait que : “Ce sont les seuls métiers qui expriment un pouvoir nu sur les hommes autrement dit un pouvoir sans médiation” »³⁷

Explication qui, pour être « pure, » me paraît fort juste. Car :

« Ces trois métiers sont en effet liés par un commun pouvoir au cœur de leur action, par leur potentialité d’en abuser, se heurtant à l’impuissance quand l’autre déjoue leur intention. »

« Dans leur institutionnalisation comme dans le rapport intersubjectif, l’école, le gouvernement et le soin sont obligés de se confronter à ce qui les empêche d’exercer leur influence. »³⁸

Cette confrontation potentiellement douloureuse à l’impuissance partielle semble remettre en cause l’efficacité, partant la légitimité et *in fine* l’existence même de l’activité concernée. Elle nécessite des explications, au moins celles que l’on se donne à soi-même. Dans la formation c’est le

35 Il s’agit de *Préface à « Jeunesse à l’abandon » d’Aichhorn*, 1925.

36 Mireille Cifali, 2005, respectivement pp. 2, 3, 3 et 3 (l’auteure cite *Analyse terminée et analyse interminable*, 1937, dans la traduction de référence d’Anne Berman).

37 Mireille Cifali, 2005, p. 4. La citation est tirée de Michel Fain, Mireille Cifali, Eugène Enriquez, Jean Cournut, 1987, *Les Trois Métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres.

38 Mireille Cifali, 2005, pp. 5 et 5.

plus souvent l'autre, objet ou sujet du dispositif, qui est perçu ou déclaré comme n'étant pas à la hauteur. Par exemple, l'explication des résistances des participants par un diagnostic d'immatunité est banalement courante.

Plus largement la question de l'efficacité de la formation, de l'influence de celle-ci sur ses participants, si les formateurs se la posent fréquemment de manière informelle ou non systématique au fil de leur dispositif, ne fait pas l'objet d'un système d'évaluation qui permettrait de l'apprécier. Le critère principal reste la satisfaction des stagiaires – et des formateurs – et une dynamique de groupe qui ne s'oppose pas à la progression de la formation. L'ensemble permet, dans les moments formels, un avis collectif rassurant et bienveillant, souriant. Pour ces mêmes raisons, les stagiaires sont ce que j'ai appelé « les grands absents » de la formation, l'idéal étant qu'ils ne viennent pas en troubler le cours. Et pour cela également, une formalisation approfondie *a priori* de la formation – la prescription – contient dans son principe même la négation des manifestations de l'existence – ou si l'on veut, de l'originalité, de la personnalité – des participants.

Il n'y a pourtant pas de formation sans engagement des intéressés dans leurs apprentissages. Dans sa conclusion, l'auteure citée revient sur l'éducation en tant qu'exemple paradigmatique du métier impossible :

« Si un succès insuffisant devait trouver son exemple, l'éducation le lui fournirait en effet. Pour certains, c'est là tout son tragique ; pour d'autres, une question de liberté humaine. Ceux qui veulent forger un "autre" à leur mesure, selon un plan établi et des finalités posées là pour son bien, s'aperçoivent un jour que cet autre déjoue leur plan, le transforme, et resurgit là où ils ne l'avaient pas prévu [...]. »

Se pose alors la question de ce qui permet de dire s'il y a réussite ou échec, qui est d'ailleurs une autre façon de s'interroger sur le « sens », encore lui, de son action.

« Quelle serait donc la norme qui permettrait de juger de la réussite ou de l'échec ? Certains ont assuré que précisément le succès d'une éducation résiderait dans le fait qu'elle échoue : celui qui en est l'objet contrecarre le projet forgé pour lui et se retrouve advenir comme sujet dans la différence et la séparation. »³⁹

Prétendre, comme on l'a vu, apprendre aux autres, fussent-ils de jeunes stagiaires, à penser par eux-mêmes⁴⁰ correspond à une position de domination qui, lorsqu'elle est dévoilée, devient insupportable aux apprenants⁴¹. Mais quand les formateurs sont pris au mot, et que cette prétention

39 Mireille Cifali, 2005, pp. 8 et 8. On retrouve pleinement les thèses de François Dubet sur le « programme institutionnel ».

40 Et pour la raison que l'école ne le ferait pas.

41 Ceux qui ont détecté cette manière de faire ont des mots très durs à ce sujet (« tromperie », « manipulation », « baratin », « prétention » *etc.*) et ont bien sûr changé d'organisme de formation.

est perçue, leur position de domination ne peut qu'être déstabilisée par le fait même. Nous sommes au cœur de la « double contrainte » qui caractérise l'efficace de la formation.

LA FORMATION COMME TECHNIQUE ET COMME NÉGOCIATION ENTRE « INSTANCES »

On peut en partie considérer la formation comme une « machine » qui a été conçue avant et ailleurs, qui préexiste au déroulement de la formation concrète que les formateurs sont chargés d'animer, qui préexiste donc à ceux qui se mettent aux « manettes ». Cette existence préalable et autonome leur impose une partie des actions, des décisions, des comportements, des jugements nécessaires à la conduite de la formation. La situation a donc, indépendamment des acteurs, sa normativité propre liée à l'histoire, aux pratiques, aux réglementations, à la pré-écriture.

« Inversement, on aura des cas où ce sont les objets qui manifestent leur normativité vis-à-vis des humains. »

Mais « Dans la solidarité technique chaque être, pris isolément, est en position à la fois normative et malléable par rapport à ses voisins. »

« La solidarité technique est une solidarité de négociation entre ces instances, c'est-à-dire d'affrontement entre des points de vue différents, dans un cadre commun orienté par la visée de fonctionnement de l'ensemble. »

Ce que l'auteur nomme les « instances » sont les personnes mais aussi les obligations et contraintes, les données, la situation, l'histoire, le temps, les locaux *etc.*

Toutefois, ces normes de pratiques ne sont pas définies en ce qui concerne leur degré de normativité. La visée normative d'une injonction est entourée d'une part d'incertitude.

« La première incertitude concerne l'*instance* qui est à l'origine de l'instruction. »

Personne, culture locale, règlement, droit, comme les envisage l'auteur. Et donc la « valeur » de cette normativité, son degré d'obligation :

« La deuxième incertitude concerne le *degré d'obligation de l'instruction*. »

Conseil, obligation, indication révisable, règle inconditionnelle, norme, disposition malléable ? Cette incertitude contribue à la fois à la possibilité, pour les formateurs, de se sentir des latitudes pour adapter ce qu'ils font à, par exemple, leur public, à la fois à leur sentiment de liberté dans l'activité. Ils peuvent considérer qu'ils construisent eux-mêmes (individu ou équipe) leur propre formation.

« Nos observations suggèrent que l'expérimentation fait partie intégrante de l'activité technique : "faire passer", "voir ce que cela donne", "agir en aveugle", explorer les virtualités des êtres en présence, ne relèvent pas de segments d'expérimentation caractéristiques des phases préparatoires. Ce sont des opérations cruciales de l'activité technique elle-même. »⁴²

C'est cette forme de l'expérimentation qui est singulièrement réduite par la pré-écriture des dispositifs de formation et, probablement encore plus, par la fragilité des équipes de formation.

Ajoutons que le sens politique de la formation fait débat. Si les organismes qui se pensent comme des producteurs ne se posent guère la question, au contraire les organismes militants revendiquent vivement que la formation – et l'animation – soit activité politique⁴³. Elle est, à tout le moins, une chaîne de solidarités, d'interdépendances et d'interactions volontaires, caractérisée par recherche d'équilibres entre de multiples instances et, en ce sens, pourrait être qualifiée de politique dans sa nature même, avant de l'être éventuellement dans ses buts.

42 Nicolas Dodier, 1995, respectivement pp. 50, 52, 57, 62, 62, 74 (italiques de l'auteur).

43 J'en débats dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? »

S'ADAPTER À SON PUBLIC

« L'universitaire qui s'adresse à des adultes en formation continue sait bien qu'il doit modifier le mode d'enseignement adapté à un public étudiant en formation initiale. Il s'agit bien davantage de révéler l'expérience professionnelle de l'adulte pour transformer cette dernière en savoir transposable à de nouvelles expériences que de construire un savoir nouveau comme on le fait couramment devant un public étudiant classique. »⁴⁴

Encore faut-il que l'intervenant, universitaire ou tout autre sachant, admette l'existence de cette connaissance chez les apprenants, ce qui n'est pas toujours le cas⁴⁵.

Marie M. témoigne du déroulement d'une formation d'assistantes maternelles.

Marie M., éducatrice spécialisée, formatrice volontaire BAFA et petite enfance : « Deux fois, j'ai repris des formations d'ass. mat.⁴⁶ en deuxième partie derrière Lluna et Pauline. Lluna me les avait "vendues" comme insupportables. Pauline aussi avait eu des difficultés, pourtant elle ne manque pas d'expérience d'animation et de formation. Avec moi, ça s'est super bien passé. En fait, je pense que ce qui a joué principalement, c'est mon expérience professionnelle et aussi le fait que je sois maman de deux petites filles et que du coup je connaisse le métier des ass. mat. Au moins comme ça j'ai des tas d'exemples concrets et je comprends ce qu'elles vivent.

Mais je pense que c'est aussi une question de technique d'animation et d'attitude en formation. Les ass. mat., elles ont une vie professionnelle très isolée et elles ont un intense besoin d'échanges. Il faut les cadrer, à la fois pour ça ne prenne pas toute la place, à la fois en lien avec leurs habitudes de décider seules, à la fois par leur donner un cadre rassurant. Et je pense que Pauline et Lluna, les connaissant, chacune dans leur genre, elles ont pas su le faire : elles le font de manière inadaptée, dans leur attitude, dans leur manière de faire ou de dire et dans les ajustements aux besoins du groupe. Pauline c'est vraisemblablement par excès de libéralisme et Lluna par rigidité. En fait, elles sont habituées aux stagiaires du BAFA. Et là, entre les jeunes stagiaires et les professionnelles, ça change tout. Elles n'ont pas su s'adapter. Elles en sont restées à leurs automatismes. »

44 Bernard Decomps, Gérard Malglaive, 1996, p. 64. Les formateurs professionnels qui passent d'une promotion de BPJEPS en majorité constituée d'animateurs débutants à une autre qui rassemble des travailleurs en emploi disent les différences radicales d'attitudes qu'ils rencontrent. Et parfois leur incapacité à s'adapter à l'un ou l'autre public (généralement le second, qu'ils disqualifient alors spontanément), et toute la souffrance que cela engendre chez eux.

45 La tendance fréquente à qualifier les plus jeunes des stagiaires du BAFA d'« ados en vacances » et, conséquemment, le stage d'« encadrement d'un camp d'ados » ne favorise pas cette reconnaissance. On en a vu une version plus formalisée dans la conception de la formation et de ses participants mise en avant par l'AFOCAL. Cf. l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Le formateur et le stagiaire selon l'AFOCAL. Analyse (critique) d'une conception de la formation ».

46 Assistantes maternelles, c'est-à-dire les femmes (il n'y a pas d'hommes dans ce métier !) qui accueillent chez elles, généralement pour la journée, les enfants qui sont trop jeunes pour aller à l'école maternelle et qui n'ont pas de place en crèche (ou dont les parents ont préféré cette solution proche d'une vie familiale). Les assistantes maternelles, et leur logement, sont agréés par les services du Conseil départemental.

La formation, discipline de l'action et de l'interaction, suppose une adaptation à son public. Les besoins comme les attitudes des jeunes stagiaires de 17 ans en formation générale BAFA ne sont pas ceux des femmes salariées, par exemple des ATSEM, trentenaires ou plus, qui sont envoyées se former à l'animation par leur employeur municipal. Les apprenants, selon leurs ressources, peuvent faire payer cher aux formateurs une inadéquation de leurs manières de faire. L'exemple précédent le montre clairement.

En cela, il est paradoxal de constater la tendance à la mécanisation des formations. Elle résulte entre autres d'une fragilité croissante des formateurs et des équipes de formation.

FORMER, UNE PRATIQUE LANGAGIÈRE⁴⁷

L'animation et plus encore la formation et ses organismes vivent de discours. Former, c'est d'abord discourir, transformer en mots un savoir et une expérience à transmettre. Répondre à un appel d'offre, c'est produire un discours, une fiction discursive qui essaye de faire croire à sa réalité à l'aide d'objectifs et d'indicateurs. Élaborer un « projet éducatif » ou un « projet associatif » relève exactement de la même démarche. Les outils qu'utilisent les organismes de formation pour survivre sont, en bonne part, des discours ; la concurrence économique – entre organismes – est aussi, indissociablement, une concurrence discursive – entre idées ou entre affirmations – pour définir ce que doit être l'animation, l'éducation, la société, et surtout pour gagner le droit d'être reconnu comme l'auteur de ces idées.

Comme la politique, la direction d'un organisme de formation est la production et parfois la confrontation de discours sur la réalité et sur le futur, souvent cristallisés dans des règlements, des budgets et des projets. Si les dirigeants de ces associations peuvent et savent diriger, c'est parce qu'ils manient le verbe en virtuoses. Le dialogue avec eux et leur fréquentation ne laissent aucun doute à ce sujet.

Il y a convergence ou concurrence des discours : discours de la raison économique avec ou contre discours de la raison militante.

*

Former c'est donc d'abord discourir, mettre en mots une compétence, faire partager des valeurs et des croyances, faire réfléchir en posant des questions, mener des discussions, formuler des promesses, faire rêver en racontant des histoires.

Former, c'est traduire son expérience en mots formateurs. Le « traducteur » est la compétence pédagogique, et éventuellement didactique, du formateur ou celle de l'organisme de formation.

Former c'est narrer. C'est mettre en récit ce qu'est l'activité à laquelle on se prépare, c'est se mettre soi-même en récit. C'est mettre l'animation en théâtre, la mettre en intrigue. Former, c'est guider les apprenants à l'aide de la parole.

47 J'emploie à dessein ce terme plutôt que celui de « discursive ». « Compétence langagière » fait référence à l'usage de la langue dans tous ses aspects, « compétence discursive » à celle de l'organisation du discours, à l'argumentation, à la construction rhétorique. La première est plus large, qui comprend également, par exemple, l'usage du vocabulaire. (échange avec une linguiste, communication personnelle).

Former, c'est conduire un groupe par les mots, édicter des règles, les faire respecter, les rappeler, réguler leur adoption et leur application.

Former nécessite de mettre ce que l'on veut transmettre, son expérience, ses savoirs, en termes dans une présentation et une forme accessibles à son public. Il faut savoir dire ; savoir justifier ; savoir illustrer ; savoir expliquer ; savoir repérer le principal.

Il y a nécessairement une manière de parler. Devenir formateur nécessite de l'acquérir. Sont aisément distingués par les formateurs, parmi leurs stagiaires, ceux qui maîtrisent déjà cette façon, de dire mais aussi d'être ; on leur propose volontiers de devenir formateurs. Cela fonde bien sûr une hiérarchie locale, un ordre langagier : une hiérarchie de maîtrise, plus ou moins corrélée à une hiérarchie sociale⁴⁸.

Un formateur qui saurait faire – animer – sans savoir le dire aurait le plus grand mal à se maintenir. Inversement, il ne manque pas de formateurs qui ne savent peut-être pas faire mais qui savent dire⁴⁹.

*

Bien sûr, dans la formation, il y a des actes : on fait des activités, on joue, on vit ensemble. Mais ces actions sont quasi systématiquement le support d'une activité discursive : sous la gouverne des formateurs, on réfléchit à ce qu'on a fait, à la manière dont cela s'est passé, aux leçons qu'il faut en tirer, à l'utilisation qu'on peut en faire. Dans les dispositifs pédagogiques des formations de l'animation, tout se passe comme si ce qu'on avait fait et vécu n'avait de réelle existence que par ce travail de mise en mots. En l'absence cette réflexion, le dispositif de formation semble, vu par les formateurs, incomplet, inefficace et lacunaire, voire coupable de n'avoir fait que « de la technique ». Même, et plus encore, les « ressentis » individuels et les relations font et doivent faire l'objet d'un discours d'auto-observation et d'analyse. Ces modalités placent la parole au cœur de la formation et suggèrent qu'elle est au cœur de l'animation⁵⁰. Ce que semble confirmer cet auteur :

48 Et l'appartenance sociale des formateurs ne tient rien du hasard.

49 Je ne suis pas en train de faire référence à la fameuse boutade qui dit que celui qui ne sait pas faire peut enseigner. J'évoque ici les nombreux formateurs qui ont eu très peu de pratique (en quantité, en diversité) ou dont la pratique est ancienne. Dans un registre un peu plus dramatique, les formateurs de l'animation professionnelle citent nombre d'exemples de personnes dont ils estiment qu'il s'agit en pratique de bons animateurs mais qui ne savent pas ou n'ont pas su valoriser discursivement leur travail lors des épreuves certificatives.

50 Je n'évoque ici que les activités interactionnelles de la formation, qui en constituent le principal. Cette place centrale du langagier est renforcée par toutes les exigences de production de l'écrit, qui instaillent l'idée que l'animation ne peut se mener sans avoir auparavant été pensée et écrite, sans activité discursive préalable. C'est ce que je nomme le processus « d'intellectualisation » de l'animation, plus ou moins favorisé par les formations : une tendance à accorder une place croissante, en particulier *via* les écrits, à la mise en mots au détriment, peut-on penser, de la mise en actes. Former à l'animation est d'ailleurs, de manière croissante, apprendre à parler de l'animation plus qu'apprendre l'animation.

« L'expérience, même si elle recèle des savoirs en actes, n'est pas en soi formatrice, si ce savoir n'est pas explicité par l'analyse des pratiques (seul ou partagée). La réflexion sur les pratiques est une façon d'apprendre et, par là, de créer du savoir sinon au moins de se le révéler à soi-même. »⁵¹

On peut objecter à ces affirmations que l'expérience, même si elle en reste à des savoirs en actes, permet de faire face à des situations autres que celle dans laquelle elle a été acquise : elle a donc permis d'apprendre. J'ai appris à marcher, je sais marcher, ai-je pour autant eu besoin d'une « analyse des pratiques » ? À moins bien sûr de faire de l'idée d'apprendre une notion exclusivement, et langagière, et consciente (ou conscientisée). En réalité, il s'agit là d'une conception particulière de l'acte de formation qui privilégie le verbe.

*

Pourquoi donc, quand on est en formation, faudrait-il toujours parler de ce que l'on a fait ?

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron, écrit Célestin Freinet. Ce vieux proverbe artisanal disait bien naguère la nécessité primordiale de mettre l'apprenti dans le bain du métier, l'enfant et l'adolescent dans le bain de la vie, pour qu'ils se forment par l'expérience et la pratique souveraine, aux faits, aux gestes et au comportement qui orienteront et fixeront leur destinée. Seule l'école s'est, de tout temps, inscrite en faux contre ces sages conseils. »⁵²

Pourquoi donc ainsi parler quand on a « agi », comme on le fait systématiquement dans les stages de formation d'animateur ? Freinet semble préconiser le contraire. Or sur le plan pédagogique on se réclame volontiers de lui dans les formations de l'animation. Certains organismes, les CEMÉA en premier lieu, qui affirment plus que d'autres baser leur pédagogie sur « l'agir »⁵³ et l'activité, ont exactement les mêmes façons de faire.

La justification est pourtant d'abord pédagogique : quelque chose comme « conscientiser » et « mettre en commun », les idées des uns enrichissant éventuellement les autres. Cela apporte en sus aux formateurs un retour d'information (« feed-back ») qui leur permet d'évaluer la compréhension et l'apprentissage ; cela autorise également les formateurs à contrôler ce qu'il se dit et à y apporter leur propre point de vue. Ils confirment donc leur leadership sur la situation.

Le privilège donné au verbal, c'est aussi ce qui, *in fine*, place l'intellectuel d'une part, le psychologique d'autre part, au sommet d'une hiérarchie symbolique des activités. La pratique n'est

51 Jean Donnay, 2001, p. 53 note 1.

52 Baptiste Jacomino, 2016, « Célestin Freinet. Faire pour apprendre », *Les grands dossiers des sciences humaines* n° 45, décembre 2016 / janvier-février 2017, pp. 48-49, p. 49. La référence à Célestin Freinet (non indiquée par l'auteur de l'article) est la suivante : Célestin Freinet, 1956, « Les dits de Mathieu. Bréviaire de l'école Moderne. III - C'est en forgeant qu'on devient forgeron », *L'éducateur* n° 4, 1955-1956, consultable sur <https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/55-56/4/2.pdf>.

53 En référence à une conférence de Tony Lainé (1971) qui fait partie, aux dires des intéressés, du « corpus idéologique des CEMÉA ».

pas nouvelle, elle a été élaborée il y a des décennies par des formateurs qui étaient pour la plupart des enseignants . Elle perdure et se transmet. Peut-on y voir une imitation implicite et instinctive de l'école, où les disciplines de l'intelligence verbale sont privilégiées ? La plupart des formateurs aguerris affirment qu'ils ne sont pas là que pour transmettre des techniques. Pour eux, parler serait le démontrer. Les plus militants en ont fait une formule : « l'éducation est politique ».

« [...] le monde du langage par lequel est assurée la prise sur la réalité.

[...] un raisonnement, où les lettres font de la pensée une ligne pénétrante, de longue portée, mais mince comme un fil.

[...] le langage écrit est destiné à traduire économiquement des notions pauvres, mais précises, dont l'ajustement linéaire assure l'efficacité.

[...] et son efficacité technique est en proportion de l'élimination du halo d'images associées qui caractérise les formes archaïques de l'écriture. »⁵⁴

À suivre l'auteur, parler donne donc prise sur la réalité, à la fois pour la transmettre, à la fois pour la modifier. Avoir prise sur l'autre⁵⁵. Le passage des trois dimensions du geste à la dimension unique, linéaire, du discours, oblige à un effort d'épuration et donc d'efficacité technique du langage, qui en se linéarisant doit se rationaliser et éliminer un « halo d'images ». « Mince comme un fil », il devient tranchant. Ce faisant, il y gagne aussi une « longue portée », la possibilité d'atteindre sa cible au-delà du lieu et du temps présent. Il appose sa marque dans le présent et dans le futur. Parler ensemble serait donc plus efficace que faire ensemble.

« Formateur, c'est le pouvoir symbolique du Marker et surtout le règne absolu de la parole. »

« Le formateur est celui qui prépare de la présence dans l'absence, [...], le moment où il ne sera plus là. Sa tâche est de rendre vivant et présent l'objet de la formation alors que lui ne sera plus là physiquement. »⁵⁶

« Règne absolu de la parole », « présence dans l'absence » : continuer à influencer, continuer à être présent à l'esprit de l'apprenant ; le langage comme projection de puissance dans l'espace et le temps. On appréciera l'effort de lucidité critique de l'auteur.

Dans le cadre de cette forme de toute puissance accordée à la parole, difficile est la situation de ceux qui ne la maîtrisent pas. N. Dodier, observant dans un tout autre contexte les modalités de « résolution de problème » qui ont cours dans les « organisations distribuées » (par opposition aux

54 André Leroi-Gourhan, 1965, tome 1, respectivement pp. 270, 275, 287 et 293.

55 Le projet en tant que langage et le langage du projet (objectifs, moyens *etc.*) sont ainsi par exemple clairement une manière pour les formateurs et les évaluateurs d'avoir prise sur les apprenants. Cf. à ce sujet l'annexe « La méthodologie de projet ».

56 Jean-Pierre Weyland, 2014, respectivement pp. 101 et 154. L'auteur est formateur professionnel dans l'animation, son livre parle de son expérience vécue avec une bonne dose de recul critique et même d'auto-dérision.

« organisations hiérarchiques »), montre cette inégalité introduite par l'exigence de compétence langagière que supposent ces modalités :

« En effet s'instaure pour eux un cercle vicieux, où les revendications qu'ils profèrent, liées à un sentiment d'injustice, sont traitées comme incapacité communicationnelle, ce qui ne peut que renforcer leur sentiment d'injustice, et ce qui conduit à terme, s'ils persistent dans leur attitude, à leur exclusion des réseaux, sous la forme du licenciement ou de la relégation. »⁵⁷

Le contexte n'est pas si différent qu'il y paraît. Les associations comme les formations sont des « organisations distribuées » où l'on observe couramment les difficultés ici décrites et leurs conséquences, les mises à l'écart. Les stagiaires qui ne perçoivent pas le jeu discursif comme accessible pour eux se rendent transparents et disparaissent de l'attention des formateurs ; quant aux membres des associations qui, maltraités, ne peuvent se faire entendre, ils la quittent à bas bruit.

57 Nicolas Dodier, 1995, p. 182.

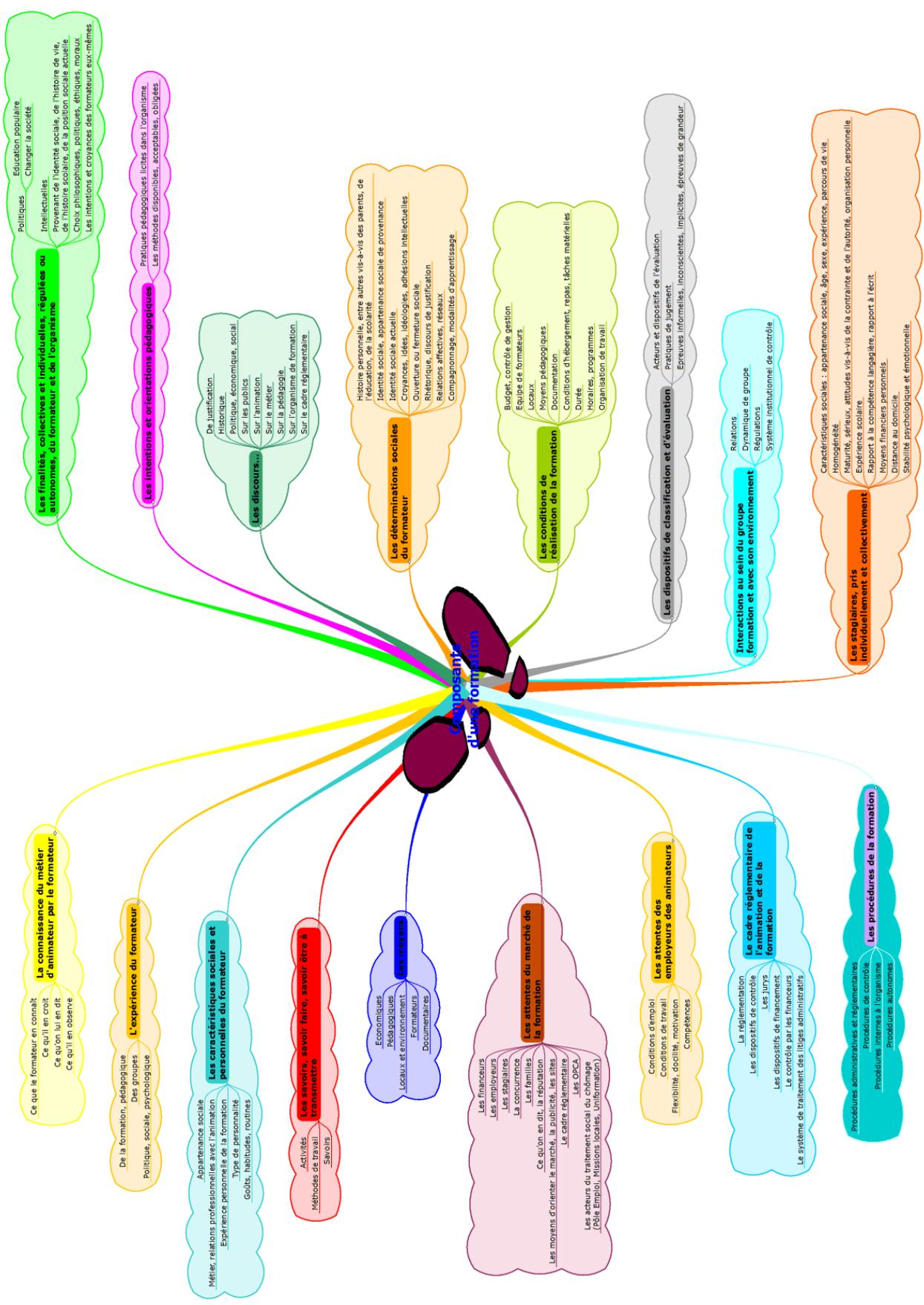
LES COMPOSANTES D'UNE FORMATION

Vue d'ensemble.

Il est remarquable de constater que les organismes de formation ne font nullement référence à ce qui serait une ou leur définition de la formation. L'idée de la formation comme activité et comme moyen de leur projet est d'une telle évidence qu'ils n'en formulent souvent que les domaines sur lesquels elle porte, les contenus et principes pédagogiques. Les finalités (souvent foisonnantes) que leurs documents établissent visent essentiellement à la conformité avec la réglementation. Former, pour eux, c'est surtout l'ensemble des dispositifs, actes et comportements qui constitue les opérations de la formation. Former c'est faire ; former leurs formateurs c'est leur apprendre à faire.

En cohérence donc avec ce constat, je propose ci-après un schéma d'ensemble des « composantes » d'une formation⁵⁸, sous la forme d'un simple recensement non hiérarchisé de ce qu'un formateur expérimenté prend, plus ou moins, en compte dans la conduite – et éventuellement dans la conception – d'une formation.

58 L'original ci-dessous est en couleur, ce que ne permet pas la reproduction.



Former suppose d'articuler des objectifs, des contenus, des attentes formulées par les parties prenantes, des exigences réglementaires et normatives, des contraintes économiques, un cadre matériel, des comportements d'acteurs et des interactions entre eux, un état et une dynamique des relations, une progression dans le temps, des craintes et des résistances *etc.* C'est donc une activité complexe. C'est aussi une activité risquée dans la mesure où le formateur est exposé, à la fois au regard de tous, à la fois comme seul responsable, du moins est-ce une croyance partagée.

La formation est une activité du temps réel, où il ne se passe que rarement exactement ce qu'on avait prévu ou désiré ; où la possibilité de s'adapter est limitée à la fois par la dynamique en cours, par l'histoire collective (du groupe constitué par les stagiaires et les formateurs) antérieure, par ce que le formateur a annoncé (pour la séquence, pour le programme) et tout simplement par la difficulté à suffisamment comprendre en temps réel ce qu'il se passe pour l'adapter autrement qu'à la marge⁵⁹. Il s'agit d'une configuration sociale où, d'une manière générale, les mécanismes de rétro-action sont intenses⁶⁰.

La plus simple, la plus prévisible et la plus maîtrisable des interactions pédagogiques est l'exposé, en langage universitaire le cours magistral. Dans les formations pour adultes en général, de l'animation en particulier, il est à peu près proscrit. Il est en effet considéré comme inefficace, en raison d'une très faible mémorisation et appropriation de la part des apprenants ; il est de plus présenté par tous les manuels pour la formation des adultes comme contradictoire avec les besoins de ces derniers, dont le premier est de participer⁶¹. Dans l'animation, qui a fait de la pédagogie active son principe pédagogique et qui se veut procéder tout autrement que l'école, il est rarement utilisé⁶².

Les stagiaires de la première formation BAFA n'ont entendu parler de ses modalités pédagogiques que par leurs proches ; mais dès la seconde formation, ils en ont une expérience personnelle, qu'ils ont en général appréciée, et s'attendent, dans la plupart des organismes, à une

59 Il faut aux formateurs une grande expérience et une grande maîtrise de l'objet de la formation et du groupe pour « jouer avec le temps », c'est-à-dire laisser le temps faire son œuvre, et donc avoir en temps réel une lecture du temps différé. Cf. à ce sujet l'annexe « Les jeux fascinants avec le temps ».

60 Pour prendre une image qui m'a été proposée un jour par un formateur : si je heurte du pied un caillou, je sais à peu près en quoi va consister l'effet et la rétro-action ; s'il s'agit d'un chien, anticiper la suite est plus difficile mais probablement pas impossible ; si mon geste touche un être humain, cette anticipation devient tout à fait complexe.

61 Cf. par exemple l'excellent ouvrage, qui fait référence pour les formateurs, de Sophie Courau, 1993, tome 2, pp. 18-20.

62 Même pour transmettre des connaissances, l'inventivité des organismes de formation leur a permis de contourner cette manière de faire. On en trouvera des exemples dans l'annexe « Faut-il faire des apports ? ». Certains organismes utilisent à l'occasion des formes directives de pédagogie : ils sont fort critiqués par tous les autres, cette critique relevant presque de la condamnation morale.

pédagogie non directive. Il y a « redondance »⁶³. Dès lors, les stagiaires se prêteraient mal à toute forme qui s'écarterait notablement de ce qu'ils ont déjà expérimenté.

Par ailleurs, la formation se caractérise par une relation de co-production, simultanée, par le formateur et les participants. Non seulement chaque partie apprend de la situation et de l'autre mais rien ou presque ne se passe si l'une des parties agit seule⁶⁴.

Des fins non définies.

La réglementation établit un cadre très lâche aux fins des formations de l'animation. En témoigne d'ailleurs la multiplicité des niveaux et types d'objectifs explicités par les formateurs, sans préjudice de ceux qu'ils ne formulent pas : pour le moins doivent et peuvent coexister le cadre réglementaire, le projet pédagogique de l'organisme, les objectifs du formateur ou de l'équipe de formation, les attentes des stagiaires que les formateurs s'engagent en général à prendre en compte. Ajoutons que les objectifs en question sont souvent là plus pour la bonne forme que parce qu'ils constituent des obligations que les formateurs se donneraient et qu'ils proposeraient aux stagiaires de partager.

Ceci n'a rien de spécifique à ce type de formation et est probablement général, voire intrinsèque à tout ce qui concerne l'éducation, l'enseignement et la formation. Ce qui en fait des « métiers impossibles ».

« On s'est parfois tellement éloigné de la réalité que, par idéalisation de l'acte d'éduquer ou d'enseigner, on a ignoré que la fonction de l'éducateur, de l'enseignant ou du formateur était portée par plusieurs finalités, (dont certains sont contradictoires) non réductibles à la seule efficacité en matière d'émancipation et de progrès de chacun dans les apprentissages intellectuels et sociaux. »⁶⁵

63 Dès les premiers instants d'une formation (ou de toute situation collective), l'ensemble des comportements qui se mettent en place détermine ce qui est possible, licite, légitime et ce qui ne l'est pas. Ce rétrécissement des possibles se poursuit bien sûr tout au long de la vie du groupe. C'est ce que, dans les approches systémiques, on nomme des « redondances ». L'une de ces redondances est fort visible et bien connue : dans un groupe stable, dans les mêmes lieux, le plus souvent les personnes se placent de la même façon les unes par rapport aux autres et dans l'espace, par exemple autour de la table. On peut rapprocher cette idée de redondance de celle de « régulation autonome » dans la théorie de la régulation sociale élaborée par Jean-Daniel Reynaud. J'ai donné antérieurement un exemple spectaculaire de redondance : l'attente de stagiaires en DEJEPS (moyenne d'âge à l'entrée en formation : 37 ans) d'une attitude de « gourou » de la part de leur formatrice, le besoin d'être subjuguée par elle, parce que c'est le type de relation avec les formateurs qu'ils ont connu depuis leur première expérience.

64 Ce qui, en gros, caractérise l'exposé *ex cathedra*.

65 Jean Donnay et Marc Bru, 2002, p. 12.

Dans un article généraliste fort intéressant, S. T. Ly recense la multiplicité des missions que la société confie à l'école :

« Formation et insertion professionnelle, cohésion sociale, formation du citoyen, transmission des savoirs et de la culture, bien-être et épanouissement, développement de la personnalité, lutte contre les inégalités sociales : nous projetons sur l'école toutes les difficultés que notre société rencontre. »

On peut parfaitement faire le même recensement pour les formations de l'animation, si l'on prend en considération le foisonnement d'objectifs indiqué ci-dessus. Au fil du temps et au gré des problèmes de la société, le Ministère de la Jeunesse et des Sports y ajoute régulièrement, ou est tenté de le faire⁶⁶, des thèmes de société à traiter dans les formations (lutte contre les discriminations, laïcité et citoyenneté *etc.*). L'auteur observe finement :

« Chaque nouveau problème nous amène à vouloir y préparer nos jeunes dès leur plus jeune âge, à confier aux enseignants une nouvelle mission. Nos responsables politiques nationaux y sont d'autant plus enclins que l'école reste l'un des domaines sur lequel l'échelon national a toujours – au moins en théorie – le pouvoir, alors qu'ils apparaissent de moins en moins en mesure d'influer sur d'autres domaines (économique par exemple). »

Et l'auteur a beau jeu de mettre en évidence, comme on peut parfaitement le faire pour les formations de l'animation, la contradiction qui réside entre cette inflation et le temps limité de la formation, l'absence de priorités dans ce foisonnement, ainsi que le flou dans la définition des buts affichés (comment définir l'égalité : des chances, des acquis ?). Et il fait remarquer :

« À force de ne pas vouloir choisir l'école que nous voulons vraiment nous finissons *de facto* par laisser ce choix à l'enseignant. »⁶⁷

Ou au formateur. En étant bien conscient que, même s'il ne s'agit pas que de mots, l'inflation des objectifs suppose en retour une multiplication des compétences des formateurs et des moyens pédagogiques.

Obstacles à l'innovation pédagogique.

L'ensemble de ces exigences, et des risques qui vont avec, vient s'ajouter aux obstacles que, de l'aveu même des acteurs qui se veulent les plus novateurs, rencontrent ceux qui veulent inventer. Ils déclarent ainsi ne pouvoir le faire qu'à la marge.

66 Les fonctionnaires que j'ai rencontrés au Ministère affirment résister, parfois avec succès, à cette tendance des ministres successifs.

67 Son Thierry Ly, 2016, respectivement pp. 28, 28, 30.

Cette difficulté à élaborer et à expérimenter des dispositifs nouveaux tient donc à la fois à l'institution, qui pense largement à l'avance ce que doivent être les formations, contenus et pédagogies ; à l'exigence d'efficacité productive, au peu de temps que consacrent les formateurs à une préparation avant la formation et, après celle-ci, pour en tirer les leçons ; à la faiblesse, fréquente, des compétences des équipes de formateurs volontaires ou des formateurs professionnels ; à l'attitude de client et non de stagiaire ou d'apprenant qui se développe, surtout dans les formations professionnelles ; mais aussi donc à la structure même de l'activité de formation, cette abondance d'intentions et d'objectifs affichés ou parfois cachés. À l'exception de la dernière, inchangée, toutes ces contraintes se sont accentuées au cours du temps.

Serge K., permanent formateur des CEMÉA Bretagne, directeur d'un BAFD : « C'est bien que tu sois là, ça me donne un peu d'air, on peut discuter. Parce que, je ne perds pas en motivation, mais en pratique on innove de moins en moins, on ne peut plus, les équipes sont trop fragiles. On dit qu'on est un mouvement d'éducation mais en pratique, on ne fait plus que produire. Même on reproduit. »

Ma présence est en principe celle d'un observateur, mais les échanges que nous avons hors cadre lui permettent cette respiration.

Fabrice D., permanent formateur de l'AFOCAL, directeur d'un BAFA : « Moi, j'essaye d'être efficace. Pas de longues discussions le soir pour établir la journée du lendemain. J'ai besoin de dormir. Les formations, on les a réfléchies dans nos séminaires. J'applique. Dès fois je suis pas d'accord, mais comme ça a été décidé, j'applique.

Enquêteur : On produit ?

Fabrice D. : On produit. On est là pour ça. »

Arnaud V., formateur volontaire, responsable d'un stage BAFA : « Ici, c'est bien, l'équipe est solide, mais tu vois, la plupart du temps, t'es le seul formateur expérimenté de l'équipe, alors l'innovation, c'est pas dans les formations. C'est dans les groupes techniques qu'on réfléchit mais quand on est dans la formation, faut faire. »⁶⁸

Le maniement du groupe.

Mener une formation, c'est aussi conduire un collectif. C'est là que se situe l'inquiétude, sinon la difficulté principale, des formateurs. La « dynamique de groupe », ainsi nommée depuis K. Lewin⁶⁹ reste un mystère et un danger permanents. Elle fait l'objet d'une attention soutenue,

68 Les trois formateurs cités ont dix ans ou plus d'expérience de formation dans l'animation et les deux premiers sont par ailleurs responsables d'un BPJEPS. Leurs propos concernent l'ensemble des types de formations qu'ils encadrent.

69 Précisément, la « dynamique des groupes restreints », quelques dizaines de personnes au maximum, car il ne s'agit pas de foules ou de bandes.

d'analyses plus ou moins équipées – surtout par l'expérience antérieure – et vient occulter, dans l'attention des formateurs, les individus qui constituent le groupe⁷⁰.

Une séquence pédagogique est construite comme une démonstration mathématique.

La plupart des séquences pédagogiques fonctionnent, et sont délibérément construites, comme des démonstrations. Il s'agit de persuader ou, mieux, d'amener les participants à la conclusion que l'on veut mettre en avant.

Si elle ne prend pas la forme d'un exposé au tableau, il ne faut pas se laisser tromper par les modalités de cette démonstration.

Lorsqu'ils l'élaborent, ceux qui ont « construit », comme ils disent, une « démarche » l'ont structurée de cette manière-là : ils ont clairement établi le résultat à obtenir, c'est-à-dire la conviction à emporter, et les étapes intermédiaires à respecter, un peu comme les lemmes des démonstrations mathématiques complexes. Sur les sujets les plus vastes – à l'échelle d'une même formation –, ces étapes peuvent correspondre à des séquences pédagogiques séparées. Les formateurs expérimentés font ainsi jouer le temps de maturation, laquelle résulte de l'ensemble du déroulement du stage. Plus la conclusion est inéluctable, plus le procédé emmène sans coup férir les apprenants vers sa cible, plus la démarche pédagogique est considérée comme efficace.

Dans ce cadre, les pédagogies « actives » et la distance prise avec les pratiques scolaires sont des atouts de taille pour emporter l'adhésion et la conviction, en raison de leur force de séduction.

Une différence essentielle est que, dans le type de pédagogie que j'observe, la démonstration ne passant que très partiellement par les mots, n'apparaît pas comme telle. Elle est d'autant moins contestable, discutable⁷¹. La formule « sans coup férir » s'y applique parfaitement : il s'agit de n'avoir aucun coup à frapper, que la fluidité et l'évidence dominant, que la démonstration donne le moins de prise possible à la contradiction. Il s'agit pour le formateur d'avoir prise sur les participants sans que les participants aient prise sur lui. L'échange qui suit inéluctablement un moment de « pratique » en est alors la « clé de voûte ».

70 Je traite de cette question de manière transversale à mon exposé. Cf. également l'annexe (de la 1^{ère} étape) « La grande peur de la dynamique de groupe ».

71 Un vendeur de voiture peut tenter de convaincre le client potentiel avec l'exposé des qualités du véhicule qu'il tente de lui faire acheter. Il peut aussi, sans discours, le lui prêter pour quelques heures. L'efficacité de cette seconde méthode est sans commune mesure avec celle de la première.

La “démarche foot” »

Prenons un exemple de cette structure démonstrative : la dite « démarche foot » des stages BAFA des CEMÉA. En voici les grandes lignes.

Il s’agit, pour les formateurs, de faire prendre conscience aux stagiaires que le football est selon eux une activité « pauvre », et en interactions sociales, et en expérimentations motrices. Partant, le but en relation avec l’animation est d’inciter les futurs animateurs à éviter de proposer cette activité aux enfants et jeunes qu’ils encadrent alors que bien des jeux seraient plus riches de ces deux points de vue. Il s’agit aussi d’un message politique implicite : en gros, s’opposer au sport « opium du peuple »⁷².

*

Marie M., formatrice BAFA et BAFAFD des CEMÉA, me contredit : « Je dirais plutôt que le but est d’élargir les possibilités liées au foot. Faut vraiment être très fort pour empêcher des enfants de jouer au foot. »

Si ce désaccord nuance mon propos, d’une certaine façon et à l’insu de l’intéressée il le confirme : le but ultime est inaccessible mais consisterait à dissuader les enfants de jouer à ce jeu – qui ne devient un sport qu’en devenant spectacle.

*

La démonstration des formateurs vise donc à faire prendre conscience qu’on est en présence d’interactions sociales simplifiées et loin de la réalité : elles sont réduites à des relations de coopération entre partenaires et d’opposition avec les adversaires, sans possibilités de variations de ces configurations, au contraire de nombreux jeux ; sans même évoquer le rôle de l’arbitre (et la nécessité d’un arbitre). Quant à la richesse motrice, elle est limitée par « un espace de la règle, du chronomètre et du compas » et par la limitation au jeu de la balle au pied⁷³. Ces observations sont fort justes et prennent appui, sans que cela soit explicité en stage, sur les travaux de P. Parlebas, sociologue du sport⁷⁴.

La démarche consiste à faire jouer une succession de jeux courts qui partent des règles du football et les élargissent : jeu à deux puis à plusieurs ballons, possibilité (régulée) de changer d’équipe, modification de l’espace de jeu par la suppression d’un but (le but étant le même pour les deux équipes), autorisation de jeu à la main, *etc.*

L’ensemble, comme toute activité de stage, s’achève par un moment d’échange où les formateurs s’efforcent de faire dire aux stagiaires les conclusions qu’ils voudraient les voir tirer de leur démonstration. La discussion elle-même est menée de manière directive : courte, rapide ; questions fermées (souvent négatives : « ne pensez-vous pas que... ») ; pas de recherche d’approfondissement ou de nuance, il s’agit d’obtenir la « bonne » réponse de l’un des stagiaires ; pas d’outillage pour alimenter la réflexion critique des stagiaires ;

72 Et, à l’insu de leurs concepteurs, une manière de mépris d’une activité considérée comme populaire.

73 Pierre Parlebas fait observer que c’est justement cette réduction de l’espace et des interactions sociales qui transforme ce qui est à l’origine des jeux traditionnels en sports collectifs : l’épure a pour contrepartie la possibilité d’en faire un spectacle. Imaginerait-on assister à un match de football où les joueurs auraient le droit de changer de camp ?

74 Et longtemps président national des CEMÉA. Voir en particulier Pierre Parlebas, 1981.

recadrage sur le but visé par les formateurs. De manière qui semble évidente à l'observateur, il ne s'agit pas d'une séquence de formation mais de « conviction ». Nous sommes d'ailleurs habituellement au milieu du stage et les redondances ont appris aux stagiaires qu'il y a des questions ou des remarques qu'il faut éviter⁷⁵.

Comme par exemple, celle qui consisterait à affirmer que « moi j'aime bien jouer au foot »⁷⁶, à titre de provocation, parce que c'est vrai ou parce qu'on en a une expérience personnelle dont on pense qu'elle est riche sur le plan pédagogique.

Pourtant :

David S., animateur professionnel et responsable d'une équipe d'animateurs au Mans, m'a dit un jour dans un autre contexte : « Moi je suis pas là pour donner un ballon mais pour leur apprendre à vivre ensemble. Je sais qu'y en a qui sont contre mais c'est pas la question du foot ou pas du foot. Jouer avec un ballon, ça apprend aussi à vivre ensemble même quand c'est au foot. »

La « forme scolaire » de la formation.

Bien que, en règle générale, les formateurs s'en défendent, bien que, compte tenu du parcours scolaire de nombre d'entre eux, ils essayent autant que faire se peut de prendre leurs distances avec les pédagogies scolaires, une bonne partie de ce qui rend possible l'ordre de la formation est dû à la forme scolaire des formations et à la socialisation scolaire des stagiaires, et à tout prendre des formateurs⁷⁷.

La formation comme jeu théâtral.

La formation est sous-tendue par une forme du « pacte tacite de croyance » qui caractérise le théâtre. Avec la forme scolaire, ce sont les deux principes qui permettent aux formations d'exister et qui ont pour effet que les stagiaires acceptent presque toujours d'emblée d'entrer dans le cadre qui leur est présenté.

75 On peut en outre observer que la « démarche foot » a été pensée par un groupe de travail hors formation. Il s'agit d'une séquence pré-écrite, plus ou moins implicitement recommandée aux équipes de formation, donc proche de la prescription, et qui a été pensée indépendamment des stagiaires.

76 Ce qu'un stagiaire m'a ensuite glissé à l'oreille.

77 Je traite de cette question dans l'annexe « La forme scolaire ».

Ce principe théâtral fonctionne d'autant mieux que le lieu de la formation est hors du monde, dans un environnement matériel limité et délimité. Chacun, formateurs et apprenants, peut alors faire semblant de croire que ce qu'on y apprend décrit la vraie vie de l'animation et de l'animateur ; que sur cette vie les formateurs sont vraiment compétents ; que le pouvoir qu'ils détiennent par le biais des mécanismes de validation ou de certification n'est pour rien dans la coopération qu'ils obtiennent de la part des stagiaires ; que ce que chacun laisse voir de lui-même est sa vraie personne ; que l'on n'est pas à l'école. Il y a un accord tacite entre formateurs et apprenants sur ces bases, qui n'est bien sûr pas sans effet réel.

Mais justement, le théâtre de la formation s'efforce, souvent, de brouiller la répartition des rôles entre acteurs et spectateurs.

« La figuration apparaît donc, dans un premier état, indissociable des manifestations sociales qui entretiennent la permanence ethnique. Sous cet aspect, le degré de participation figurative est cohérent avec les caractères techno-économiques du groupe ; la spécialisation figurative, la séparation entre acteurs et spectateurs atteignent leur sommet dans les masses modernes où la majorité des individus ne joue plus guère de rôle comme figurants sociaux, mais où par le canal de la télévision toutes les manifestations de prestige sont réduites à l'état de spectacle pur. À l'inverse, là où le carnaval subsiste, il peut encore arriver à tous les participants de vivre à la fois les deux rôles. »⁷⁸

La formation n'est pas que figuration de la part des formateurs et spectacle pour les stagiaires. Cette séparation est d'autant moins vraie que la pédagogie est plus active. En réalité, les stagiaires sont impliqués dans la « figuration » telle que la décrit l'auteur. Cette participation joue un rôle central dans l'enrôlement des stagiaires et dans l'efficacité des formations. Cela fait des pédagogies actives, par ailleurs adaptées à ce qu'il faut transmettre d'un point de vue didactique, de puissants vecteurs d'apprentissage et de conviction. L'enrôlement des apprenants est d'ailleurs d'autant plus fort que bien des cadres sociaux (école, médias) fonctionnent justement sur la « spécialisation figurative », sur la séparation entre acteurs et spectateurs⁷⁹.

« Ce jeu est théâtralisé et passe par une dramatisation (le terme lui-même fait partie du champ sémantique du stage) dont les traductions sont des mises en scènes plus ou moins élaborées dans le cadre de veillées, de feux de camp, de grands jeux, etc. Ces jeux, qui sont des éléments constitutifs de l'apprentissage, sont continuellement "resitués". Cette "resituation" a pour objet de faire passer progressivement le stagiaire du rôle

78 André Leroi-Gourhan, 1965, tome II, pp. 196-197.

79 Pour aller au bout de la métaphore théâtrale, cet enrôlement des spectateurs en tant que « figurants sociaux » peut être rapproché du principe de « distanciation » formulé par Bertolt Brecht (et déjà développé avant lui par Denis Diderot dans son travail sur le paradoxe du comédien). Celui-ci, en utilisant divers procédés comme l'interpellation des spectateurs ou le jeu des acteurs au milieu du public, vise à perturber la perception passive du spectateur et à rompre le pacte tacite de croyance. Si le résultat sur le public est moins prévisible que dans la forme classique, il en est d'autant renforcé.

d'enfant qu'il connaît à celui d'animateur que l'on vise pour lui et qu'il accepte et recherche. Mais, il s'agit aussi de le faire passer implicitement d'un état adolescent dans lequel il ne se reconnaît plus qu'en partie, à un rôle d'adulte devenu incontournable. »⁸⁰

Retour au « sérieux » après le théâtre, chacun des moments de formation, lesquels mettent en action les stagiaires (pédagogies actives), est suivi d'une explicitation, d'un « temps » de parole et d'échange où les leçons de la séquence sont collectivement tirées. Tout se passe comme si, malgré l'affirmation haut et fort que l'apprentissage se fait dans l'action (pédagogies actives), il fallait néanmoins en passer par la parole pour lui donner sa valeur pédagogique. Si les formateurs n'ont pas entendu dire par certains stagiaires (et même si ce n'est que par certains stagiaires) ce qu'ils espèrent entendre, ils n'ont pas l'impression que l'apprentissage a été réalisé⁸¹. Un peu comme si l'on en restait à « la tête et les jambes » : les jambes sont les pédagogies actives mais elles n'existent que soutenues par la tête, la mise en mots. A. Sirota, qui écrit d'expérience, justifie ainsi ce procédé, comme un

« [...] processus par lequel, on se limite à déposer quelque part en soi de nouveaux "objets", en les laissant en suspension dans notre espace psychique ; ainsi déposés mais non liés, ils restent corps étrangers, comme si c'était des objets en recel, qu'on ne touche pas, par lesquels on ne veut pas se laisser toucher, comme s'ils étaient des toxiques, comme s'ils pouvaient nous corrompre. »

Dès lors, si l'expérience ne fait pas l'objet d'une prise de parole et d'une réflexion sur soi, « Sinon, l'expérience ne se constitue pas comme telle. Elle passe aux pourtours de soi comme l'eau sur les plumes d'un canard. Ou bien l'être humain s'en intoxique, quand il laisse en lui comme un dépôt encombrant sa psyché, les traces d'une expérience non digérée et non liée, sinon traumatique, c'est-à-dire non conquise. »⁸²

En termes plus simples, parler est selon cet auteur indispensable pour intégrer un apprentissage.

Une formation est une performance : comme un concert, où les notes ont disparu sitôt jouées, ce qu'il s'y passe passe, ne fait que passer. La production une fois accomplie, échappe, s'oublie, devient inconnue.

Selon moi, et à rebours de l'auteur précédent, cela ne veut en rien dire qu'elle serait sans effet. Un concert peut durablement marquer ses auditeurs, tout autant qu'une conférence ou une discussion.

80 Olivier Douard, 2002, p. 62.

81 Cf. l'annexe « Former, une activité langagière ».

82 André Sirota, 2009, respectivement pp. 5 et 2. L'auteur a encadré de nombreux stages de formation d'animateurs et de directeurs.

Reproduction.

La formation est un dispositif de reproduction. Ce constat ne résulte pas de la manière de la mener à bien mais de sa nature et de ses finalités : si possible apprendre à d'autres ce qu'on sait et faire des autres ce qu'on est, puisqu'il s'agit aussi d'avoir une influence sur les personnes⁸³.

La formation est aussi un dispositif de reproduction des formateurs : il sert à repérer, distinguer, recruter les formateurs potentiels ; à confirmer et former les formateurs débutants ; à aligner, motiver, conserver les formateurs confirmés.

Au travers des formateurs, elle a un rôle de reproduction des savoirs et des croyances, des orientations pédagogiques, éducatives, idéologiques. Et ce, d'autant plus que la transmission se fait sur le mode du compagnonnage.

Enfin, elle permet aussi la reproduction des réseaux relationnel, de l'entre-soi ; et, par le biais de ce qui est également une sélection sociale des semblables, elle assure la reproduction des organismes de formation eux-mêmes.

L'importance des moyens pédagogiques.

« [...] une attention aux objets présents dans la situation. L'interaction avec l'environnement n'est pas seulement une interaction avec des personnes. Elle suppose aussi une harmonisation *hic et nunc* des liens avec les objets, qui fournissent en même temps des appuis précieux au guidage des conduites, en particulier dans l'univers contemporain caractérisé par la prolifération des objets techniques. »

Ainsi, pour l'observateur, « Le souci sociologique pour les humains s'allie à un souci pour les objets. La "communication", ou les "interactions entre humains" deviennent alors des notions trop restrictives pour caractériser une approche de l'action attentive à la présence des objets. »

« Avant même que des personnes n'entrent en scène, les formes de coordination sont plus ou moins présentes dans l'environnement. »⁸⁴

Les moyens pédagogiques (documentation, matériel pour les activités et les jeux, installation des locaux, choix de lieux, disposition du mobilier, matériel technique audiovisuel et informatique, documents à remettre aux stagiaires *etc.*) sont, dans la conception comme dans la conduite d'une

83 Émile Durkheim ne dit pas autre chose, à plus grande échelle, lorsqu'il parle du rôle de reproduction de l'éducation.

84 Nicolas Dodier, 1993, respectivement pp. 69, 69 et 78.

formation, déterminants⁸⁵. Ils constituent un discours permanent et factuel sur la formation, sur ce que veulent faire et font les formateurs ; une forme de pédagogie indirecte, d'autant plus efficace qu'elle n'apparaît pas comme telle. Ce discours implicite est bien sûr adressé aux stagiaires, mais il incarne aussi celui que les formateurs se tiennent à eux-mêmes à propos de leur projet, de leur engagement, de leur action, de leurs résultats. Ce sont autant de signaux sur la manière dont la formation est conçue et menée ; d'indications sur la façon dont les stagiaires sont considérés ; de moyens qui guident la conduite de la formation elle-même ; d'outils de mémoire, d'illustration ou d'exemplification, d'argumentation, de démonstration, de preuve. Ils rendent possibles certains dispositifs pédagogiques et impossibles d'autres.

En ce domaine, les différences sont patentes entre les organismes, parfois entre les équipes de formateurs, elles le sont également dans une comparaison historique des formations. Moins les locaux sont aménagés pour la formation, et moins celle-ci dispose de matériel, plus la formation est discursive. Plus la discussion, l'évaluation, l'introspection, la production écrite, mais aussi les jeux d'acteurs, la théâtralisation, les simulations et les jeux de rôle prennent de place. En arrière plan se trouve bien sûr une conception de l'animation. Ainsi, et ce parfois jusqu'à la caricature⁸⁶, les CEMÉA mettent au centre de leur pédagogie – qu'il s'agisse de la pédagogie du stage ou de celle qu'ils transmettent à leurs stagiaires pour l'apprentissage de l'animation – l'aménagement du cadre matériel alors que les Francas ne jurent que par les « fabulations »⁸⁷. Il y a également des raisons économiques qui président aux choix des locaux – lesquels se prêtent plus ou moins à un aménagement pour organiser une formation –, à la quantité et à la diversité des matériels pédagogiques. Pourtant, le fait que les organismes de formation aient fait des choix radicalement différents en la matière ne ramène pas ceux-ci uniquement à la question économique : il y a bien d'abord là une conception et une ambition pédagogiques.

Enfin, c'est aussi la documentation disponible qui « parle » aux stagiaires, et qui parle aux formateurs d'eux-mêmes. Là aussi, elle leur dit sans discours la conception de la formation, de ce

85 Les locaux de stage font partie des grandes difficultés pratiques. Quand les stages étaient en internat, ils étaient souvent organisés dans les locaux d'un centre de vacances, assez bien adaptés aux stages. Mais en demi-pension, les lieux sont beaucoup moins adéquats à l'activité de formation. Cela suppose un gros travail d'adaptation de la part des formateurs avant l'arrivée des stagiaires, pas mal d'imagination et beaucoup de manutention. Les lieux sont un langage silencieux qui a une influence majeure sur, au moins, l'atmosphère d'un stage, ne serait-ce qu'au travers de l'impression qu'ont les stagiaires d'être bien accueillis et correctement traités. Il est même des cas où les salles de travail sont partagées avec d'autres usagers, comme quand le stage est organisé dans un centre social. Il faut alors débarrasser et nettoyer les lieux utilisés après chaque phase d'utilisation. Ces contraintes sont clairement liées aux choix budgétaires des organismes de formation.

86 Cf. le paragraphe « Quand les stagiaires forment la formatrice » de l'annexe (de la 2^{ème} étape) « L'opportunisme marchand, ou quand le péri-scolaire ne suit pas ».

87 Cf. l'annexe « Les “fabus” ».

qu'il faut apprendre et savoir, de ce que maîtrisent les formateurs, souvent même de leurs orientations philosophiques ou politique. Il n'est pas indifférent, toutes situations observées, qu'il n'y ait quasiment aucune documentation mise à disposition ; qu'elle comprenne exclusivement des numéros d'une revue d'activité à destination des animateurs ; qu'on y voie des ouvrages de Jean Piaget, Françoise Dolto, Fernand Deligny, Célestin Freinet, Philippe Meirieu ou l'emblématique *Libres enfants de Summerhill*⁸⁸ ; ou uniquement des photocopies de textes politiques et d'articles de périodiques tels que *Politis*. Sur ce plan-là, le contraste ne joue pas seulement entre organismes de formation, il est observable dans le temps et constitue une trace claire de l'évolution des caractéristiques sociales – et de la maîtrise d'un savoir constitué – des formateurs de l'animation.

88 Alexander Sutherland Neill, 1972, Paris, Maspero.

UN TRAVAIL COLLECTIF

La formation est un travail collectif.

On peut comprendre cette affirmation de deux manières. En premier lieu, dans la plupart des cas, une formation donnée est encadrée par une équipe de formateurs (c'est presque toujours le cas des formations de l'animation volontaire, sauf effectif de stagiaires très faible observable parfois en approfondissement BAFD) ou, à tout le moins, par un formateur principal et des adjoints ou collègues avec qui le formateur responsable peut échanger sur le déroulement, le groupe *etc.* En second lieu, la formation est conçue pour l'essentiel avant son déroulement, et ce travail est également collectif. On a d'ailleurs vu qu'il prend deux formes diachroniques, d'horizons de temps différents : un travail de groupe⁸⁹; la capitalisation des acquis successifs de générations de formateurs.

Alignement : quelle liberté pédagogique ?

Nous avons déjà évoqué la plupart des limitations à la liberté pédagogique des encadrants : la pré-conception et souvent la pré-écriture des formations, contenus comme dispositifs pédagogiques ; les sujets rendus obligatoires par la définition réglementaire des diplômes, dont la liste est souvent établie au niveau de l'organisme, partant s'impose dans chaque formation ; les limites des compétences des formateurs ; le faible effort de préparation des formations, partant la possibilité limitée d'en reconcevoir certaines composantes ; les exigences imposées par les contrats de financement des formations ; les contraintes du calendrier, surtout pour les formations de l'animation professionnelle ; les dispositifs « institutionnels » obligatoires tels que les « conseils de stage ».

Par ailleurs, tous les organismes ont des processus de coordination et de décision collective de leurs formateurs, qui sont autant de mécanismes d'alignement. Chaque innovation significative leur est soumise. Les enjeux sont aussi de nature identitaire et concurrentielle :

Karine, formatrice BAFA, BAFD et BPJEPS de Familles Rurales, coordinatrice de ces formations : « Oui, ça c'est sûr, il y a des différences entre les formations des différents organismes. C'est même mon rôle de faire en sorte que les formations que nous faisons soient bien des formations de Familles Rurales, avec ses spécificités, et

89 Je devrais d'ailleurs écrire le mot au pluriel, « groupes », car les dispositifs les plus courants des organismes de formation combinent des groupes de recherche (par exemple groupe sur l'activité physique, groupe sur les jeux *etc.*) et groupes de « métier » (par exemple les formateurs professionnels de l'animation, ceux de la petite enfance, les formateurs de directeurs *etc.*).

qu'elles ne soient pas identiques à celles des autres organismes. Et donc que ça diverge pas. Que l'ensemble de nos formations soient bien dans la même conception et le même style. »

Quand il s'agit de formations séparées (deux BPJEPS du même organisme par exemple), le formateur dispose d'une certaine liberté pédagogique dans la manière de mener et de modifier si besoin chaque séquence. Quoique, dans certains organismes, la pré-écriture puisse aller jusqu'à ce niveau de détail. Quand le travail est réalisé en groupes parallèles au sein d'une même formation (BAFA par exemple), les formateurs se sont mis d'accord (la veille au soir, lors de la réunion de préparation du lendemain) sur le dispositif pédagogique à utiliser.

La production d'une formation est ouvrage collectif.

Comment travaille une équipe BAFA.

Dans un contexte différent, les explications de Howard Becker en donnent une description très réaliste :

« Le dernier ouvrage que j'ai publié en anglais, avec Robert Faulkner, s'appelle *Qu'est-ce qu'on joue maintenant ?*. Je pense que c'est un jalon essentiel pour comprendre comment les personnes agissent et ont des compréhensions partagées. L'essai s'ouvre sur une question. Quatre types arrivent dans un bar ou ailleurs, ils ne se connaissent pas, ils n'ont pas de partitions, or c'est presque l'heure de commencer. Que font-ils ? Ils arrivent à jouer ensemble. Tout le monde dans le bar pense que cela fait des années qu'ils jouent ensemble. Comment le font-ils ? C'était notre question de recherche. Notre première réponse, tirée de notre expérience, était de dire : ils connaissent tous les mêmes morceaux donc il leur suffit de dire le nom d'un morceau pour pouvoir le jouer. Lorsque Robert Faulkner a commencé son enquête de terrain, il a pris des notes sur ce qui se produisait. Et ce n'est pas ce qui se passe. Ce qui se passe, c'est que l'un dit "On joue *Let's Fall In Love*". En fait, il dirait plutôt, "Tu connais *Let's Fall In Love* ?" Et un autre dit "Bien sûr, quelle tonalité ?" "Si bémol". "Ok, on joue". Mais parfois, quelqu'un dit "Non, ça je ne connais pas". Alors que se passe-t-il ? On constate que s'enclenche un processus de travail collectif pour voir ce qu'ils peuvent faire. C'est une métaphore parfaite de la compréhension partagée : il y a certaines choses que nous savons tous, d'autres que nous n'avons pas en commun, mais nous pouvons nous servir de ce que nous savons pour pouvoir jouer ensemble. Une autre réponse typique peut être : "Non, je ne connais pas ce morceau, mais si tu joues le premier chorus je pourrai jouer le deuxième". Ils ont un corps de compétences communes qui leur suffit pour jouer ensemble. »⁹⁰

90 Howard Becker dans un entretien avec Pauline Peretz et al., 2015, pp. 2-3. L'ouvrage cité par Howard Becker est : *Qu'est-ce qu'on joue maintenant ? Le répertoire de jazz en action* (La Découverte, 2011 pour la traduction française de Bruno Gendre ; édition originale en anglais : Chicago, University of Chicago Press, 2009), coécrit

Il me semble que c'est exactement ainsi que les formateurs, du moins expérimentés, se mettent d'accord sur quelques éléments lors de l'éventuelle réunion de préparation avant le stage puis de même lors des réunions quotidiennes de fin de journée. L'expérience aidant, expérience commune dans une large mesure, ils mettent assez peu de temps à s'accorder. Cette « mécanique » suppose implicitement la possibilité d'accorder sa confiance à l'autre sans contrôle préalable, sans l'interroger trop avant. Puis ils jouent ensuite leur partition comme s'ils avaient toujours joué ensemble. En situation, les préparations qui prennent du temps correspondent à deux configurations : soit à la présence, dans le collectif, de personnes peu expérimentées, qui ne partagent pas le même monde et à qui il faut donner de longues explications ; soit à des mésententes au sein du collectif, ce qui est finalement assez rare. D'aucuns, surtout lorsqu'ils enchaînent plusieurs formations d'affilée, privilégient l'efficacité de cette prise de décision et évitent autant que faire se peut de rediscuter des fondements de chaque séquence. On part sur un accord à mi-mots portant sur la manière de faire, sans s'occuper plus que cela du but à atteindre ou des critères de satisfaction. Le comment-faire est l'essentiel, le pourquoi-faire est hors champ. Typiquement :

Un formateur : « On fait telle démarche ? »

Un autre : D'accord. J'ai juste besoin que tu me précises comment tu fais telle chose, car j'ai vu des manières de faire différentes. »

Point n'est besoin d'entrer dans la description détaillée de la dite démarche. La pré-écriture et l'expérience commune, qui supposent des pratiques similaires et un alignement, engendrent des gains de temps et d'énergie considérables.

Souvent, ces moments collectifs de travail, ces « négociations entre instances »⁹¹, contribuent à en souder puissamment les participants. Ils sont en retour constitutifs des alignements et contribuent de manière importante à la rétribution des formateurs. Comme on l'a vu, l'action est à elle-même sa propre récompense, avec le sentiment de l'efficacité et le regard de l'autre pour la confirmer. Elle produit aussi de l'attachement des formateurs à leur organisme, *via* le réseau de relations qui se tisse dans l'action. Et ces solidarités transcendent les différences entre les personnes, unissant dans la même satisfaction et le même sentiment collectif des individus de personnalités, d'histoires et d'âges différents.

« Car c'est la solidarité de fonctionnement, elle-même, qui canalise une part des énergies des humains, de leurs passions, de leurs jugements et qui crée une grande part des règles auxquelles ils sont liés. Elle ne crée pas

avec Robert R. Faulkner.

91 Selon la formule de Nicolas Dodier, *cf.* l'annexe « La formation comme technique et comme négociation entre "instances" ».

un mouvement unifié d'individus partageant le même sentiment collectif. Mais elle crée bien une référence commune qui dépasse le strict jeu des intérêts égoïstes. »⁹²

Même si à la fin les personnes ont le sentiment d'avoir constitué comme une bonne bande de copains, c'est bien l'activité elle-même, par les solidarités qu'elle impose, qui est productrice des sociabilités vécues. Et il ne faut pas croire que, entre la démonstration de notre auteur et la mienne, l'absence des machines y change quoi que ce soit. Les artefacts sont ici des programmes, des objectifs, des horaires, des dispositifs pédagogiques, des moyens matériels, des contraintes réglementaires, et ceux-ci enchaînent les hommes à leur tâche et entre eux tout autant qu'une ligne de production industrielle. Le retournement de l'évidence proposé par l'auteur, d'effet et de cause entre solidarité de fonctionnement et solidarité relationnelle, me semble tout aussi valable pour mon objet. Il n'est pas pour rien dans l'enthousiasme d'avoir participé à l'encadrement d'une formation, partant dans l'envie d'y retourner. Les liens qui s'y sont créés ne résistent cependant pas longtemps au temps qui passe s'ils ne sont pas réactivés.

Solidarité et enthousiasme mutuel

« Si l'on suit Durkheim dans cette approche de la solidarité, la portée morale des techniques est immense. [...] La solidarité entre les êtres créée par un réseau en fonctionnement est "organique". [...] Malgré les oppositions, les personnes composent, au nom du fonctionnement, avec certaines exigences d'autrui. Ici se situe la profondeur sociologique de la solidarité technique. [...] En effet, le fonctionnement ne lie pas les membres d'une société, mais les éléments d'un réseau. Mais si les réseaux techniques possèdent, comme base de coopération, une "moralité intrinsèque" au sens de Durkheim, comment celle-ci s'exerce-t-elle, et comment lie-t-elle les êtres les uns aux autres ? »

« Le fonctionnement des ensembles techniques passe par la production continue de compatibilités entre les êtres qui sont en position de voisinage sur les chaînes de solidarité. »⁹³

Cet enthousiasme ressenti par les formateurs à la réalisation conjointe d'une formation est voulue par eux comme relationnelle, comme une rencontre, comme l'apparition quasi magique d'atomes crochus, comme un enrichissement humain de l'expérience. Mais, si on suit l'auteur et, derrière lui, E. Durkheim, elle est produite de manière quasi automatique par la situation de fait d'une solidarité technique qui est aussi une solidarité

92 Nicolas Dodier, 1995, p. 91.

93 Nicolas Dodier, 1995, respectivement pp. 48-49 et 49. La référence à Émile Durkheim est évidemment *La division du travail social*. Ces solidarités techniques, solidarités entre les personnes produites par leur dépendance technique, sont éminemment politiques. Je traite de cette question dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? ».

organique, relationnelle, finalement politique. La coopération qui est perçue comme un enrichissement relationnel de cette expérience est un résultat de l'obligation... de coopérer.

En première analyse, il en serait relativement autrement dans les formations de l'animation professionnelle. Le formateur est, là, solitaire. Il se situe dans la rationalité d'une activité explicitement productive. On peut pourtant considérer qu'il côtoie d'autres formateurs, des « intervenants », dans une forme de relation de sous-traitance, fût-elle bénévole. On peut aussi penser que responsable de formation et intervenant constituent ensemble une équipe de formateurs temporaire. En tout cas, le premier a tout intérêt à donner cette impression au second s'il veut préserver, et son engagement, et la possibilité de le solliciter à nouveau. Chacun des deux est solidaire de son partenaire, par un système de passage de relais, puisqu'il trouve la formation, le groupe, les stagiaires, dans l'état où l'autre les lui laisse. Les formateurs en concluent souvent qu'il faut approfondir cette transmission, pour la sécurité de chacun et l'enrichissement mutuel⁹⁴.

Cet environnement coopératif du formateur professionnel est d'ailleurs plus large : il comprend les certificateurs, les tuteurs des stagiaires, les conseillers de la Jeunesse et Sports, les personnes chargées de l'administration de la formation.

Le travail en coopération ou en équipe est pour les formateurs source, souvent, de motivation, parfois de difficultés.

94 Savoir s'ils le font est une autre question, directement liée à la pression productive.

OUTILLAGE THÉORIQUE : COMMENT LES FORMATEURS COMPRENENT L'ACTE DE FORMATION

J'ai montré que, pour l'essentiel, la démarche pédagogique des formateurs de l'animation est opératoire : recherchant l'efficacité, visant à la sécurité du déroulement et à la satisfaction des stagiaires, économisant leur temps de préparation. Ils sont essentiellement pragmatiques et utilisent les dispositifs dont ils savent qu'ils « marchent ». Il n'existe pas de didactique⁹⁵ de l'enseignement de l'animation, seulement une accumulation d'expérience sur des décennies et par des dizaines de milliers de formateurs. Le fonds qui joue ce rôle est constitué par l'ensemble des inventions de la pédagogie institutionnelle et de l'éducation populaire, celles qui n'ont pas été perdues du fait de l'absence de dispositifs de capitalisation⁹⁶.

Cette activité de formation fait très peu référence à des sources théoriques qui seraient issues des sciences de l'éducation⁹⁷. Il n'est pas certain que les formateurs utilisent de manière concrète celles qu'ils citent comme guide à leur action. Leurs inventions se passent de ces cadres théoriques, la démarche n'est jamais menée du savoir théorique au savoir d'action⁹⁸.

Il est toutefois deux ressources qui semblent faire référence, du moins auxquelles les formateurs expérimentés font occasionnellement allusion. Elles servent surtout à justifier *a posteriori* leurs choix pédagogiques. Ces conceptualisations sont en réalité suffisamment opératoires, on va le voir, pour ne pas passer pour théoriques, au moins aux yeux d'un universitaire.

95 Au sens de la discipline qui réfléchit aux manières d'enseigner en relation avec la nature des connaissances et compétences à transmettre. J'ai vérifié de nombreuses fois que les formateurs de l'animation (je n'ai trouvé qu'une seule exception) ne distinguent pas didactique et pédagogie. C'est en fait au niveau de la pédagogie que se situe leur réflexion. Ce constat n'est évidemment pas sans relation avec le fait qu'il n'y ait quasiment plus d'enseignants parmi les formateurs de l'animation.

96 Ce qui explique aussi que, croyant inventer, chaque génération de formateurs réinvente.

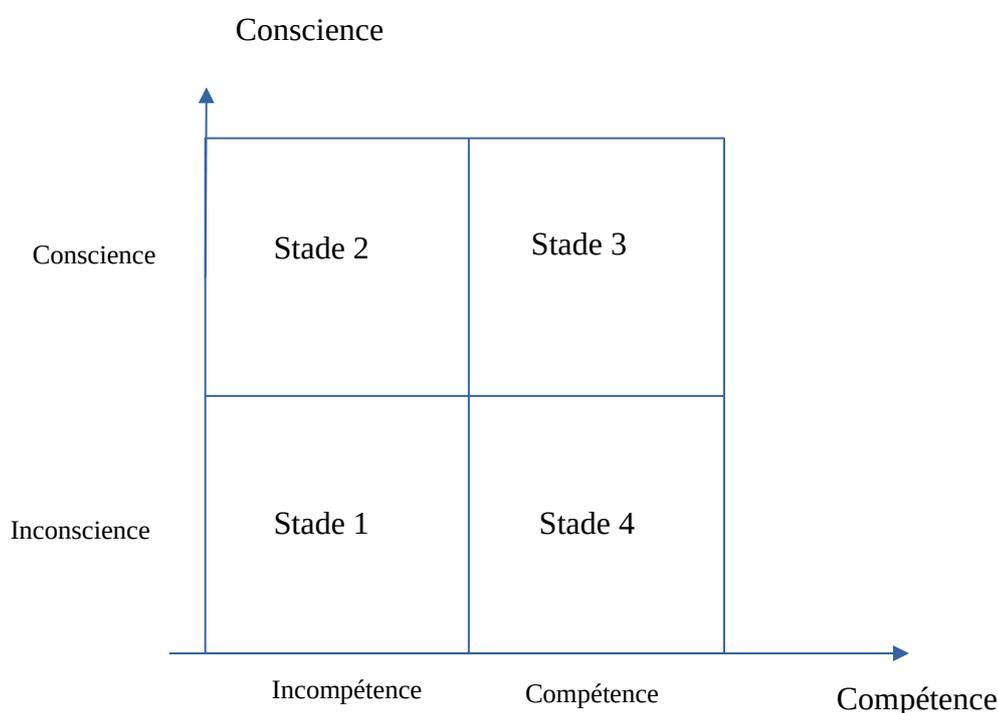
97 Quelques formateurs professionnels ont suivi une formation universitaire dans cette discipline, qui est la plus fréquente parmi les diplômés, eux-mêmes peu nombreux.

98 Pour paraphraser le titre d'un ouvrage déjà cité, Jean-Marie Barbier, 1996.

*L'arche pédagogique*⁹⁹.

Connue de certains formateurs, en général les plus expérimentés, cette mise en forme d'une manière de faire progresser un apprentissage est plus souvent utilisée « d'instinct » par les formateurs, sur la base de leur expérience¹⁰⁰.

La démarche est basée sur l'idée que tout apprentissage nécessite une démarche consciente voire volontaire de l'apprenant : il a besoin de comprendre ce qu'il se passe. On peut présenter cela sous la forme du schéma simplifié suivant.



Dans cette schématisation :

- Le stade 1 est celui de *l'incompétence inconsciente* : je ne sais pas mais je ne m'en rends pas compte. Le « moteur » de l'apprentissage n'est pas amorcé. Il faut passer au stade 2 pour qu'il devienne possible.

- Le stade 2 est celui de *l'incompétence consciente* : je sais que j'ignore. Si donc j'y ai intérêt, si j'en ai besoin, je suis alors prêt à apprendre. Le premier travail d'un formateur est, pour ce qu'il

99 La dénomination « arche » provient de la forme graphique, dans le schéma ci-dessous, de la progression de l'apprenant, qui prend si l'on veut la forme d'une arche.

100 Nombre de fois, j'ai interrogé un formateur après l'avoir vu faire, en lui demandant quelle logique ordonnait la progressivité de sa démarche. Dans la plupart des cas, il n'avait pas connaissance de celle que je vais exposer mais s'y reconnaissait d'emblée quand je la lui présentais.

visé, d'apprécier le stade de conscience des participants (1 ou 2) et de les amener au stade 2, préalable à toute démarche de transmission quelle que soit la pédagogie mise en œuvre. De ce fait, les premières étapes sont souvent celles de la découverte, de la confrontation à l'ignorance, de l'expérimentation, de la mise en situation.

- Le travail du formateur consiste ensuite à transmettre et faire acquérir ce qui est visé, connaissance, compréhension, savoir-faire *etc.* On est dans la formation proprement dite. Il s'agit d'amener l'apprenant au stade 3, celui de *la compétence consciente*. À ce stade, ce dernier sait qu'il sait mais l'utilisation de son savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être) nécessite de sa part une concentration, un effort ; il n'est pas encore maîtrisé, il n'est pas devenu familier.

- Ce n'est que par la pratique, et donc la persévérance dans le temps, que l'apprenant pourra atteindre le stade 4, celui de *la compétence inconsciente* c'est-à-dire intégrée, spontanée, réflexe, évidente.

La responsabilité du formateur porte sur le cheminement qui va du stade 1 au stade 3. Le passage au stade 4 est de la responsabilité de l'apprenant, qui doit pratiquer. Cela dépend directement de sa motivation pour la compétence considérée et des occasions qu'il a d'en faire usage. Aussi peut-on parfaitement observer une régression si cet usage cesse. Il n'est que de penser à la pratique d'une langue étrangère. La régression peut aussi faire suite à, par exemple, un accident : nous savons marcher sans y réfléchir, stade 4, mais qui se casse la jambe aura peut-être besoin de réapprendre les gestes correspondants, repartant du stade 2.

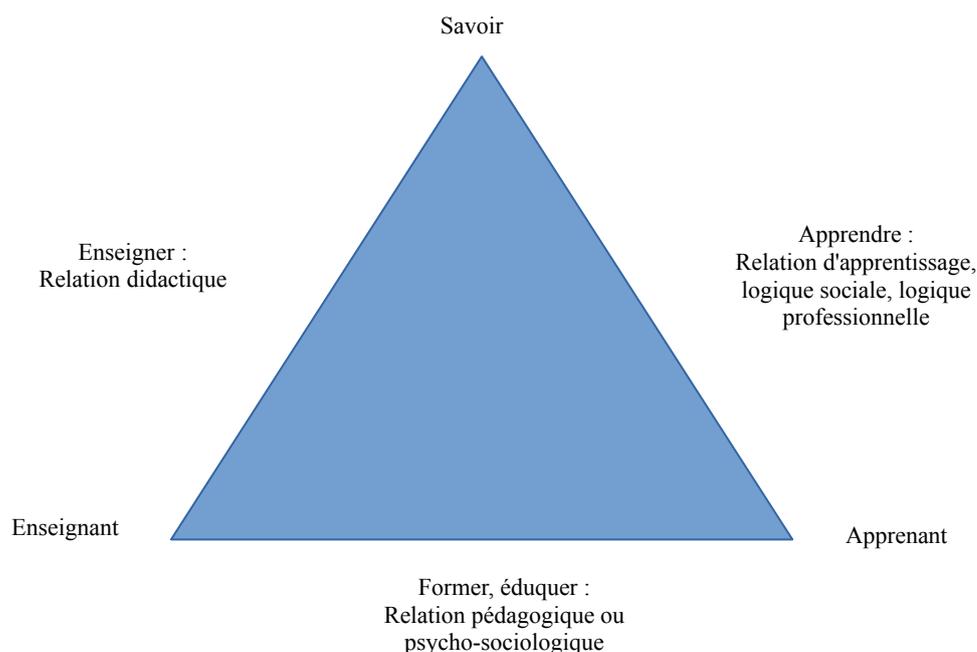
Ajoutons pour finir que, dans la majorité des domaines, nous en sommes au stade 1 : nous ignorons jusqu'à l'existence même d'une connaissance dans la plupart des matières. Pour l'essentiel des autres, c'est le stade 4, l'utilisation naturelle, qui prévaut. Parler notre langue maternelle, marcher, conduire une voiture *etc.* Les stades 2 et 3 sont ceux de l'effort voire de l'inconfort, nous n'y restons pas. Pour reprendre l'exemple de la pratique d'une langue étrangère, il est aisé de constater que la plupart des personnes naviguent entre les stades 2 et 3 et n'y sont jamais à l'aise.

Il est possible, avec ce simple outillage, d'éclairer à nouveau les aspects discursifs de la formation. Celle-ci consiste justement pour le formateur à faire passer les savoirs pratiques qui sont les siens, souvent chez lui au stade de la compétence inconsciente (stage 4), dans le domaine de la compétence consciente (stade 3) c'est-à-dire de celle sur laquelle il est en mesure de tenir un discours. Il n'est pas possible de transmettre des compétences inconscientes, ne serait-ce que parce que la familiarité qu'elles supposent engendre un sentiment d'évidence qui fait perdre le contact avec la difficulté de l'apprentissage.

Point d'apprentissage sans conscience de cet apprentissage donc, du moins dans ce modèle. Resterait à savoir si la « valeur ajoutée » vient de l'apprentissage ou de la conscience de celui-ci. Car il ne faut pas s'y tromper : cette conscience n'est pas rien, qui permet de discuter la compétence, de la moduler, de l'adapter à d'autres configurations, et peut-être de la transmettre. Pour discursive qu'elle soit souvent, il ne faut pas en sous-estimer l'utilité.

Le « triangle pédagogique de Jean Houssaye ».

Cette théorisation a été élaborée, comme son nom l'indique, par Jean Houssaye¹⁰¹. En voici les principes, présentés de manière simplifiée :



Toute relation d'apprentissage met en jeu, selon l'auteur, trois instances : l'enseignant, l'apprenant et le savoir à transmettre. Quand on les considère par paires, ces instances engendrent trois processus : *enseigner*, relation didactique¹⁰² entre l'enseignant et le savoir ; *former*, interaction

101 Dans sa thèse de Sciences de l'éducation, modèle repris dans Jean Houssaye, 1988. Cet ouvrage, et celui de Michel Fabre, 2015, font partie des outils documentaires que j'ai vu utiliser par les formateurs professionnels.

102 L'auteur emploie ici ce mot, précédé du terme « relation », dans un sens différent de celui que j'ai indiqué ci-dessus. Il désigne une interaction comprenant un sachant, un apprenant et un flux à sens unique de connaissances du premier vers le second. La rétro-action est négligée. La modalité pédagogique privilégiée de cette « relation didactique » est l'exposé.

pédagogique voire psychologique entre l'enseignant et l'apprenant ; *apprendre*, lien entre l'apprenant et un savoir à visée sociale, par exemple dans la formation professionnelle. Or l'auteur met en évidence le caractère quasi inéluctable de la défaillance, de la faiblesse de l'une des instances. Il en résulte trois types de travers. Lorsque le processus *enseigner* est privilégié, c'est l'apprenant et son développement qui ne sont pas pris en compte et la démarche est de nature didactique ; des résistances et des oppositions peuvent alors apparaître¹⁰³. Lorsque la relation est centrée sur la *formation*, c'est le savoir ou même la compréhension qui sont négligés, et le résultat est fort dépendant de la relation formateurs – apprenants, qui est basée sur l'influence et peut relever d'une visée éducative ou de transformation des apprenants. Lorsque enfin la priorité va au processus *apprendre*, le rôle de l'enseignant se limite à la facilitation des apprentissages, au risque que les apprenants se sentent livrés à eux-mêmes. Comme l'écrit Michel Fabre :

« La formation professionnelle peut ainsi pécher par un excès d'adaptation, elle peut viser l'ajustement ou mieux "l'ajustage" à des postes de travail spécialisés en négligeant toute perspective d'acquisition de savoirs, toute perspective de culture professionnelle [...]. »

« Inversement, si la logique de développement personnel perd de vue toute perspective d'insertion sociale, elle s'enlise fatalement dans le pathos. »

« De même, on interpelle la formation psycho-sociologique sur la valeur de son cadre de référence, sur les outils théoriques qui lui permettent d'analyser et de réguler le processus de formation. En quoi ce type de formation se distingue-t-il d'un processus de conditionnement, d'endoctrinement ? En quoi le formateur psycho-sociologue se distingue-t-il d'un gourou ? »

« Enfin, la formation didactique peut s'obnubiler sur le savoir à enseigner au détriment du développement des sujets en formation : elle sombre alors dans l'académisme et l'impuissance à transformer le savoir en une culture vivante. »

Ce type de formation, « celle de l'école en particulier, même lorsqu'elle réussit à articuler convenablement acquisition des savoirs et développement personnel, se voit toujours interpellée sur l'ouverture qu'elle ménage sur la vie. »

« Car le triangle de la formation est toujours menacé de désintégration par l'autonomisation d'une des trois logiques qui le structurent. La prédominance du psychologique produit l'enlissement dans le pathos subjectif, la suprématie du savoir ramène au processus "enseigner" et l'excès d'adaptation conduit à l'ajustage économique. La formation est donc en équilibre instable entre pathos, académisme et ajustage. »¹⁰⁴

Ces développements sont très réalistes et il n'est pas difficile d'observer, dans les formations de l'animation, deux des trois travers mis en évidence : l'oubli, le manque d'intérêt, l'absence d'invitation à se confronter à la connaissance, au savoir constitué ; la relation d'influence et

103 Comme les classiques chahuts.

104 Michel Fabre, 2015, respectivement pp. 11, 11-12, 12, 12, 12 et 269.

l'invitation à concentrer son effort de formation sur la réflexion sur soi (ses valeurs, ses projets, le sens qu'on donne à son action)¹⁰⁵. De la relation didactique, les formations de l'animation sont plutôt préservées par leur volonté de « ne pas faire comme à l'école ».

*

Résulte de ce qui précède une manière potentiellement moins introspective de poser la question du « sens » de la formation ; moins introspective que la façon dont elle est habituellement formulée dans l'animation. En effet, est possible une

« triple logique de la formation (formation à quelque chose, formation de quelqu'un, formation pour quelque chose). »

D'où la nécessité de clarifier un choix d'orientation prioritaire.

« Le premier axe du questionnement porte sur la nature et la valeur des contenus. Autrement dit [...] : est-ce que je fais faire aux formés des apprentissages valables, épistémologiquement repérables. » Former à quelque chose.

« Le deuxième axe concerne la référence : quels rapports doivent avoir les activités avec le monde hors du lieu de formation ? » Former pour quelque chose.

« Enfin, le questionnement pédagogique concerne le sujet qui apprend, dans son rapport au savoir. Dans une double direction : le formé est-il en mesure de s'approprier le savoir en question ? Ce savoir est-il susceptible d'avoir sur le formé une action formatrice ? » Former quelqu'un.¹⁰⁶

Ce qui pose, inéluctablement, la question de qui est le formé, donc de ce qu'on sait de lui, et interroge les réponses toutes faites et toutes prêtes que l'on entend couramment dans les formations de l'animation : ce sont « des adolescents en vacances » ; « ils sont comme ça parce que c'est la génération Y ou Z » ; « leur passivité, c'est normal, c'est l'école qui fait ça ». Ou comme celles, plus élaborées, que l'on trouve dans les textes de référence de certains organismes¹⁰⁷.

« Cette dimension d'expression recoupe ce que la réflexion pédagogique pense comme désir, intérêt, projet du formé. »¹⁰⁸

Que sait-on du formé ? Que veut-on, que peut-on en savoir ? Quelle énergie faut-il mettre pour cela ? Comment s'y prendre ? Comment ne pas s'en tenir à sa propre expérience, à ce qu'en disent les formateurs expérimentés, à ce que prône la rhétorique de l'organisme ? Nous avons vu

105 Cf. par exemple, l'annexe « Faut-il faire des apports ? ».

106 Michel Fabre, 2015, respectivement pp. 13, 13, 13 et 13.

107 Souvenons-nous du stagiaire considéré comme *un invité* par les CEMÉA ou comme *un adolescent qui veut prendre des responsabilités* par l'AFOCAL.

108 Michel Fabre, 2015, p. 14.

que ces derniers ne se posent guère la question et qu'elle est plus ou moins hors de la portée des formateurs. Et l'auteur de conclure :

« [...] la difficulté de la formation tient à ce que la prise en compte de l'ensemble des problématiques s'avère à la fois nécessaire et impossible. [...] On comprend pourquoi il est si rare d'être satisfait de la formation donnée ou reçue. »¹⁰⁹

Au-delà, s'entend, pour les formations de l'animation, de l'enthousiasme voire de la sidération fréquemment suscités par celles-ci.

*

Quel usage les formateurs font-ils du triangle pédagogique qu'ils évoquent volontiers ?

Réponse d'une formatrice professionnelle :

Magali M. : « Je le présente aux stagiaires [en BPJEPS] quand on parle des différents types de pédagogies.

Enquêteur : Mais c'est aussi un outil pour le formateur. Pour réfléchir à ta propre pédagogie.

Magali M. : Si c'est pour réfléchir à ma propre manière de mener la formation, la réponse est simple. Quel usage ? Aucun. Ça ne me sert pas.

Enquêteur : D'où tu tiens ta connaissance du triangle pédagogique ?

Magali M. : Je l'avais vu en formation DUFA. Et on nous avait donné à lire quelques textes à ce sujet. »

Le triangle pédagogique constitue donc un simple contenu à transmettre, révérence à son intérêt mais aussi, avec un peu d'ironie, solution de remplissage d'un thème de formation, les pédagogies. Là aussi, on apprécie le caractère opératoire de la conception des formations. En réalité, j'ai maintes fois entendu des formateurs, y compris mon interlocutrice, faire référence à cet outil pour expliquer, analyser ou justifier une configuration pédagogique. L'outil est en fait intégré dans la panoplie de ces formateurs¹¹⁰.

109 Michel Fabre, 2015, p. 15. Cf. l'annexe « Un "métier impossible" ? ».

110 Compétence inconsciente ? Peut-être aussi le succès, parmi les formateurs (professionnels) de l'animation, du triangle pédagogique est-il favorisé par le fait que Jean Houssaye s'est intéressé de près aux « colonies de vacances », en est un défenseur, en a fait l'un de ses terrains d'expérimentation pédagogique et a produit plusieurs écrits à ce sujet.

UNE HISTOIRE DE RÈGLES

L'écrit ci-dessous a été publié dans la revue des CEMÉA, *Vers l'éducation nouvelle*¹¹¹. Je le restitue dans la forme de sa publication, sans modification. Son but était de porter à la connaissance des lecteurs de cette revue la théorie de la régulation sociale de J.-D. Reynaud, laquelle ne fait pas partie de leur bagage théorique. Il a une histoire éclairante dont je narre quelques étapes après la fin du texte.

Quelques réflexions autour des règles... en pratique

Nous avons tous l'expérience de la vie collective. Les règles, leur application, leur transgression, font partie des phénomènes individuels et collectifs que nous observons fréquemment, et auxquels nous sommes souvent confrontés. Elles sont une facette de la dite « dynamique de groupe »¹¹².

Gageons donc que le scénario ci-dessous, et son analyse, sont suffisamment ordinaires pour pouvoir être transposés à de nombreuses autres situations que nous rencontrons couramment.

La situation décrite se déroule en octobre 2012 dans un groupe de formation BPJEPS. En début de formation, en mars, les stagiaires ont décidé qu'il y aurait une équipe fixe par jour de la semaine pour prendre en charge les tâches collectives d'entretien. Le mardi en fin de journée, l'équipe de nettoyage trouve un grand nombre de tasses et de couverts non lavés, dispersés dans les salles. C'est habituel. La règle est pourtant claire et a été collectivement définie par le groupe : chacun lave, essuie et range la vaisselle qu'il a utilisée. Depuis le début du BP pourtant, c'est-à-dire depuis plusieurs mois, elle n'est pas appliquée. Elle est pourtant claire, rien ne laisse penser le contraire. Ce soir-là, la patience du groupe de nettoyage atteint ses limites : il ramasse tasses et couverts, sales *et propres*, les range dans une caisse et les met sous clé¹¹³.

Le lendemain matin, les réactions ne se font évidemment pas attendre. « Où sont passées les tasses ? » Protestations, éclats de voix. Le midi, même scénario avec les couverts. L'un des stagiaires BP n'appartenant pas au groupe de nettoyage trouve une solution : il va acheter des gobelets en plastique. Gageons que ceux-ci, si la situation devait perdurer, resteraient vraisemblablement sur les tables tout autant que les habituelles tasses.

Le groupe de ménage du mardi n'est pas n'importe lequel : il rassemble les personnes qui sont les plus ordonnées, autrement dit celles qui respectent le mieux les règles explicitement, officiellement et *collectivement* établies. Les personnes qui considèrent que, sans aucun doute possible, *ces* règles sont *les* règles.

111 François Lecolle, 2016.

112 Le terme est ici bien trop générique. S'il faut rapporter le propos à un vocabulaire connu, disons que je m'intéresse ici à l'une des facettes de cette dynamique.

113 Avec la neutralité tacite mais bienveillante, discrètement approbatrice et amusée des formateurs.

Pour ce groupe, il y a d'évidence une transgression caractérisée.

Pourtant, aucune personne ayant tant soit peu l'expérience de la vie collective, ne serait-ce que celle d'une simple famille, n'aura la naïveté de croire que les règles, parce qu'elles sont établies par les personnes concernées, vont toujours et systématiquement être respectées par elles. Dans un groupe de formation, il est probablement nécessaire de prendre cette précaution démocratique, celle qui consiste à élaborer collectivement les règles négociables¹¹⁴ mais, à l'évidence, chacun sait qu'elle ne suffit pas.

Personne n'a non plus la naïveté de croire qu'il suffit de connaître et de comprendre une règle, et même d'être convaincu de son intérêt ou de son utilité, pour l'appliquer. Sinon, pour ne prendre qu'un exemple, tout le monde roulerait à 50 km/h en agglomération.

Non, la naïveté se trouve ailleurs. Elle est de *croire que les (seules) règles qui régissent la vie d'un groupe sont les règles qui ont été annoncées et énoncées*. Ou, pour le dire autrement et de manière un peu plus fine, de penser que, lorsque les règles énoncées ne sont pas respectées, cela signifie que *les règles ne sont pas respectées* : car en fait, et contrairement aux apparences, *ce sont d'autres règles qui sont mises en application*.

Pour le montrer, afin de nous expliquer, faisons un (bref) détour théorique.

Toute activité sociale, *a fortiori* dans un ensemble structuré, est soumise à des règles de tous ordres : morale, loi, prescriptions, habitudes *etc.* Erving Goffman, célèbre sociologue américain, définit la règle ainsi : « La règle est un guide pour l'action, soutenue par des sanctions sociales ». Jean-Daniel Reynaud, un sociologue français, précise : « [...] Elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action. »

Les auteurs qui se sont penchés sur cette question distinguent trois catégories de règles¹¹⁵.

La première comprend celles qui définissent une activité *de l'extérieur* : réglementation, règlements intérieurs, procédures, consignes de sécurité en sont quelques exemples. Ces règles sont utilisées par leur(s) auteur(s), *fussent-ils le groupe lui-même*, pour définir *ce qu'il faut faire* (ou ne pas faire), raison pour laquelle on les qualifie de « règles de contrôle » ; on parle également de règles « hétéronomes¹¹⁶ ». Elles sont souvent écrites. Dans une structure formelle telle qu'une organisation de travail, la plupart des règles de contrôle sont élaborées par la hiérarchie et l'intention de contrôle est alors manifeste. Dans nos organisations, ce sont les règles que nous considérons comme « non négociables » et qui sont établies, par exemple, par les encadrants d'un stage ou d'un centre de vacances dès son début. Mais lorsqu'un groupe se donne, à l'occasion d'un temps de travail spécifique, ses propres règles, les formule explicitement et, souvent, les écrit, nous pouvons considérer ces règles comme également hétéronomes par rapport, sinon au groupe, du moins à ses membres.

L'observation courante montre que les règles ainsi prescrites¹¹⁷, aussi détaillées soient-elles, ne suffisent pas. Elles ne traitent jamais toutes les situations, ne sont pas toujours cohérentes entre elles. Elles ne sont pas nécessairement

114 Remarquons que, d'une manière générale, ce sont les formateurs qui délimitent les règles négociables et celles qui ne le sont pas. En d'autres termes, cette délimitation... n'est pas négociable.

115 La suite du petit détour théorique est directement inspirée de ce qu'on nomme en sociologie la « Théorie de la régulation sociale », élaborée par Jean-Daniel Reynaud, dont l'ouvrage central est *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, 1989.

116 *Heteros* = autre ou extérieur, *nomos* = règle. Une règle hétéronome est une règle définie de l'extérieur.

117 L'étymologie du mot rend bien son sens : *prae scriptum* « écrites d'avance ».

« bien »¹¹⁸ comprises ni « bien » appliquées : il faut fréquemment les rappeler, ce qui est indubitablement *une opération de contrôle*.

En réalité, dans la pratique, les personnes élaborent d'autres règles, plus proches des situations réelles telles qu'ils les perçoivent, et *qui prévalent*. Ces règles sont très rarement écrites ou même explicitées, elles restent donc implicites¹¹⁹ mais n'en sont pas moins appliquées par tous. Elles participent de ce qu'on appelle souvent la « dynamique de groupe », leur respect est d'ailleurs *une condition d'appartenance à celui-ci*. Ces règles sont nommées « règles autonomes¹²⁰ ». Elles sont souvent beaucoup plus *pratiques* que la règle officielle, de contrôle. Dans beaucoup d'organisations formelles, les règles autonomes ont également pour rôle de contester de manière rampante l'emprise de la hiérarchie... et ses règles.

Il est bien évident que les deux systèmes de règles, hétéronome et autonome, peuvent se compléter, se juxtaposer, coexister mais aussi se confronter. Dans ce dernier cas, il en résulte en général une règle dite « de compromis » ou « effective » puisque c'est la règle véritablement appliquée. Parfois, le compromis fait l'objet d'une véritable négociation ; le plus souvent, il émerge des pratiques et des confrontations et on ne peut que le constater. Pire, si on a l'illusion, ou la naïveté pour reprendre mon propos ci-dessus, de penser que les seules règles sont les règles officielles (règles de contrôle), ces règles effectives sont alors perçues comme une forme de confrontation entre l'ordre et le désordre.

Mais comment repère-t-on les règles ? Quand elles sont énoncées, *a fortiori* écrites, c'est très simple. Quand elles ne sont pas formulées, qu'elles restent implicites voire non conscientes, c'est bien sûr plus délicat. Pourtant, en réalité, *la plupart des règles ne sont ni écrites ni explicitées*, sauf dans des moments exceptionnels¹²¹. Il n'est que de penser, par exemple, à ce qui concerne la bienséance et la politesse, la civilité pour employer un langage à la mode.

Comment un observateur peut-il donc repérer les règles non écrites, implicites ? A deux indices : d'une part, en repérant des *régularités* (le mot *règle* contient et suppose cette régularité dans son origine même) ; d'autre part, par les *sanctions* qui marquent leur transgression. Par exemple, il est « normal » (c'est-à-dire dans la norme, autre forme de règle) de dire bonjour, pratique commune à la plupart des milieux sociaux ; ceux qui ne le font pas sont très mal considérés (sanction) ou se font rappeler à l'ordre (sanction). Autre exemple on ne peut plus ordinaire : se mettre toujours à la même place autour d'une table, régularité aisément observable ; celui dont on a « pris la place » souvent réagit à la transgression de la règle.

Règle de contrôle, règle autonome, règle effective, nous avons désormais décrit les trois types de règles annoncés.

Revenons donc à notre scène de départ et appliquons ces acquis à la situation observée.

Le collectif de stagiaires BP s'est donné au début de sa formation une règle concernant le nettoyage et le rangement de la vaisselle. Malgré le fait que la règle a été produite par le groupe lui-même, nous pouvons la considérer

118 Le « bien » dépendant du point de vue, évidemment.

119 Nous verrons ci-dessous comment on peut les repérer alors qu'elles ne sont ni écrites ni exprimées ni même souvent conscientes.

120 Autonomes doit être là aussi pris au sens étymologique : *auto* = soi, *nomos* = règle. Règle autonome = règle qu'on se donne à soi-même. Bien avant le sens courant de « se débrouiller tout seul », le mot autonomie désigne la capacité à se donner ses propres règles... et à les respecter.

121 Plus : ne pas expliciter une règle implicite est souvent une règle très importante d'un groupe. Ce qui peut rendre très difficile la discussion sur les règles au sein de ce groupe (ou avec ce groupe, quand on se place en position extérieure).

comme une règle *hétéronome* ou *de contrôle*, d'une part dans la mesure où le travail s'est fait hors contexte (en situation hétéronome) et, d'autre part, parce qu'elle vise à établir une forme de contrôle du groupe sur lui-même : le groupe se regarde faire¹²².

Notons que, si la règle elle-même n'a pas fait l'objet d'un quelconque avis des formateurs, c'est-à-dire de l'autorité locale, son existence elle-même a été, comme on dit, « actée » par ces mêmes formateurs. Elle trouve en effet sa place dans le cadre d'un dispositif qu'ils ont mis en place, lui donnant une forme supplémentaire de statut officiel.

Cette règle n'est pas bien appliquée, nous l'avons vu.

Lorsque l'équipe de ménage réagit en enfermant la vaisselle, elle produit une *sanction* qui *vise à rétablir l'application de la règle de contrôle*.

Mais, et c'est là qu'il convient de se départir de sa naïveté, cette non application n'est nullement aléatoire : elle est au contraire très régulière. Nous pouvons bien sûr interpréter ce comportement comme un manque de rigueur ou de respect, un laxisme de la part de la majorité des membres du groupe. Foin des jugements moraux, obligeons-nous à rester plus neutres. En fait, la régularité montre qu'il s'agit bien d'une règle autonome, que nous pourrions résumer ainsi, en trois points : 1) *sans exagérer, on peut se permettre de laisser sa tasse sur une table, elle sera lavée par l'équipe de nettoyage du jour qui ne protestera pas ou ne le fera que pour la forme*. À quoi nous pouvons ajouter : 2) *on sait que ce sont toujours les mêmes qui laissent leur tasse à nettoyer aux autres mais on préfère ne pas en parler que de réagir en mettant la question au débat, vraisemblablement pour privilégier la paix dans le groupe*. Et aussi : 3) *ceux qui font la vaisselle pour les autres ont le droit de rouspéter sur le moment à la condition qu'ils s'en tiennent là*.

Mais en quoi est-ce une règle ? Nous l'avons vu au moins parce qu'elle est très régulièrement appliquée, de manière très stable. Remarquons de plus que le groupe de formation, quand il constate que l'équipe de nettoyage a fait disparaître les tasses et autres couverts, réagit vivement et de manière unanime : elle est allée trop loin ! Il y a donc bien régularité d'une part, sanction sociale d'autre part.

Précisons l'analyse.

Je propose, et je considère, qu'il faut donc interpréter la situation décrite en inversant la compréhension que nous en avons spontanément. Ce jour-là l'équipe de nettoyage a non pas cherché à rétablir la règle collectivement définie (la règle de contrôle) mais *en réalité a transgressé la règle autonome*. Cette transgression a suscité de nombreuses protestations (sanctions sociales) : « où sont nos tasses ?! ». Elle a suscité un fort débat lors de la réunion de régulation¹²³ du surlendemain. Elle a même provoqué le début d'une solution de compromis, de règle effective¹²⁴ : l'achat de gobelets en plastique, qui resteront très certainement sur les tables mais n'auront pas à être lavés.

Régularité, sanction : ne pas laver sa tasse était bien une règle, mais une règle *autonome*.

Je me résume, donc : en apparence, une règle, la règle officielle, avait été transgressée par une partie du groupe de formation, ce qui a suscité de la part de l'équipe de nettoyage une réaction visant à la rétablir ; en réalité, et

122 Ajoutons un mécanisme bien connu : lorsqu'un groupe prend une décision, est-ce tout le groupe qui prend la décision ? Le silence d'une partie de celui-ci vaut-il approbation ou consentement ?

123 Je fais ici référence au dispositif institutionnalisé dans le cadre du fonctionnement de la formation.

124 Cette observation me permet d'apporter ici une précision : autant les règles de contrôle, du moins les règles négociables, sont presque toujours *discutées* et le sont dans des moments clairement identifiés, autant les règles autonome et effective *émergent des interactions*, généralement sans débat repérable, par le truchement d'initiatives qui sont ensuite reprises et ainsi pérennisées.

contrairement aux apparences, c'est bien une règle du groupe, implicite mais tout à fait établie et stabilisée, qui a été violée par l'équipe de nettoyage, ce qui suscite de la part du reste du groupe *une réaction visant à la rétablir*.

Notons au passage l'un de nos réflexes bien établis : *il n'y a qu'à rediscuter pour actualiser la règle*. En d'autres termes et à partir de ce qu'on vient de dire, cela consisterait à faire en sorte que la règle de contrôle et la règle autonome soient identiques, et à s'appuyer sur l'accord collectif pour obtenir ce résultat.

Pour le sociologue, il s'agit clairement d'une croyance, appuyée par exemple sur la pédagogie institutionnelle. Observons d'ailleurs qu'il y avait, au départ, accord collectif. Faux accord alors, accord imparfait, accord avant l'expérience pratique ? Peut-être, mais que faut-il faire pour obtenir un « vrai » accord, et comment le saura-t-on ?

L'expérience et l'observation montrent que cela n'empêchera nullement l'apparition d'une autre règle autonome. Il y a production de règles autonomes parce que, justement, le groupe conserve une partie de son autonomie. Il n'y aura jamais coïncidence exacte entre règle de contrôle et règle autonome, quelles que soient les méthodes d'animation que nous mettrons en place, sauf dans un monde imaginaire ou totalitaire (et encore...) qui ne constituent pas la visée du militant d'éducation populaire.

Mais allons plus loin. Derrière les règles, il y a des individus. Ceux qui constituent l'équipe de nettoyage du mardi ne sont pas n'importe lesquels, nous l'avons vu : ce sont, *au dire des formateurs*, qui sont aussi les gestionnaires des lieux et donc les autorités locales, « les plus sérieux », « les plus ordonnés ». Autrement dit, les membres de l'équipe du mardi ont adopté la position qui est également celle des encadrants de la formation : celle de la règle de contrôle. Serions-nous dans une organisation formalisée, ils *représenteraient* l'autorité, seraient son relais¹²⁵. Ne nous étonnons donc pas qu'ils aient l'approbation des formateurs qui, de ce point de vue, n'ont évidemment, ni une position neutre¹²⁶, ni une posture de simple observation du fonctionnement du groupe.

Les autres stagiaires BP seraient donc plutôt du côté de la règle autonome.

Ce ne sont pas seulement des règles qui s'opposent et se confrontent, mais des positions sociales, en particulier des proximités avec l'autorité.

Il est encore possible d'examiner la même situation sous un autre angle. Loin de n'être qu'un jeu entre ceux qui appliquent la règle et ceux qui ne l'appliquent pas, elle est, au-delà d'une concurrence de deux règles ou de deux positions sociales, une confrontation entre deux manières de considérer ce qui est acceptable ou non dans le groupe, c'est-à-dire entre deux normes de groupes, deux manières de percevoir ce qu'est la « bonne vie » ou le « bien vivre » du groupe, le bon équilibre entre les contraintes et les libertés, individuelles et collectives.

Nous voici donc à peu près au bout d'une analyse qui porte sur les régulations. Mais nous pouvons également considérer bien autrement le même scénario tout en étant conscients que nous glissons dès lors vers une approche différente, nettement distincte, complémentaire et qui nous est plus familière : celle de la confrontation de deux groupes au prétexte des règles. D'un jeu de pouvoir(s), autrement dit. Avantage pour le groupe de nettoyage qui a déclenché l'affaire : il a avec lui le côté officiel, et collectivement décidé, de la règle. Avantage pour les autres : la règle autonome est la vraie règle, elle a la force d'une règle et non d'une absence de règle, sa stabilité, sa vérité.

125 Ils auraient, par exemple, la position d'un agent de maîtrise en entreprise.

126 Une formulation neutre concernant le groupe de nettoyage aurait été, de leur part, non pas « c'est le groupe le plus ordonné », qui contient à l'évidence un *jugement de valeur* orienté par leur vision de formateurs, mais par exemple « ce groupe applique la règle officielle », qui s'en tient au *jugement de fait*.

Confrontation probablement : mais quel en est le véritable enjeu ? Ma réponse serait trop générale : seuls les formateurs, parce qu'ils connaissent personnellement les stagiaires et l'histoire du groupe, seraient en mesure d'éclairer cette question.

Il est également possible, et ce n'est qu'un autre exemple d'interprétation des mêmes scènes, de s'inspirer des apports de la sociologie du travail et voir dans l'attitude générale du groupe une forme de revendication de sa liberté vis-à-vis d'une organisation perçue comme contraignante. L'analyse prendrait dès lors une coloration presque politique.

Il s'agit d'autant de lectures et d'interprétations des mêmes faits. Toutes ces approches, et d'autres, peuvent être simultanément exactes : nous ne voyons pas la même chose selon que nous regardons un même paysage de différents points de vue. Elles sont, en réalité, *des outils* au service de ce que vise une équipe d'encadrement, qui peut être par exemple de comprendre et éclairer la dynamique du groupe, ou de traiter de difficultés relationnelles, ou d'examiner des « jeux de rôles », *etc.* Ceci constitue des finalités pour lesquelles nous n'utiliserons pas les mêmes angles de vue.

J'ai ici principalement proposé une lecture par les règles.

Le choix des outils adéquats fait partie du savoir faire du bon ouvrier.

Revenons pour finir à nos règles. Une interrogation intéressante, et même probablement fondamentale, est de chercher à comprendre pourquoi la réaction du groupe du mardi intervient *à ce moment là*, alors que la difficulté concernant les tasses est relativement constante depuis plusieurs mois. Certes, la coupe était pleine, une goutte d'eau a pu faire déborder le vase : mais cette formule n'est pas une explication, juste un constat, qui ne fait en rien progresser la compréhension ; elle nous invite même à renoncer à en saisir le sens de ce nous observons. Le débordement aurait parfaitement pu se produire une semaine (de formation) plus tôt ou plus tard. Que se joue-t-il dans le groupe de formation BP pour produire ce résultat *ce jour-là*, comment ce petit événement éclaire-t-il la dynamique du groupe et de la formation ? Pourquoi, alors qu'une solution à l'amiable prévalait jusqu'à présent, se transforme-t-elle *cette fois-là* en confrontation ?

Je n'étais que de passage. Je n'ai donc évidemment pas la réponse, qui appartient là aussi aux formateurs. Mais ce type d'événement peut être une source d'informations pleine de richesse dans la mesure où ils souhaitent la considérer comme telle.

Le jeu avec les règles, les jeux de position sociale ou même les jeux de pouvoir ne sont pas indépendants du contexte dans lequel ils prennent place.

« Pour qui n'a qu'un marteau, tous les problèmes ont la forme d'un clou »¹²⁷. Le réflexe courant qui consiste à mener une d'analyse basée sur le pouvoir peut nous entraîner à ne voir, dans les scènes décrites ci-dessous, qu'un jeu de pouvoir. Mais, j'espère l'avoir montré, il est bien d'autres interprétations possibles et tout aussi pertinentes. Après tout, dans nos boîtes à outils, il n'y a pas que des marteaux, n'est-ce pas ?

Épilogue.

Les scènes décrites ont eu lieu les mardi 9 (réaction du groupe de nettoyage) et jeudi 11 octobre (régulation collective du groupe BP). Le lundi 15 octobre, à nouveau de passage dans les locaux des CEMÉA, je découvre le midi sur les bureaux des encadrants quatre tasses à café vides et abandonnées non lavées, contenant trois cuillers. Les formateurs eux aussi appliquent très bien la règle autonome, qu'ils connaissent finalement parfaitement. Ils ne sont en rien les tenants de la règle officielle.

127 Attribué tantôt à Mark Twain, tantôt à Abraham Maslow. Le premier est toutefois antérieur au second...

Si l'on avait un doute...

Ce texte a été initialement écrit exclusivement à destination des formateurs. Transmis par eux, il a été lu par le directeur associatif qui l'a trouvé « passionnant ».

Il a été publié trois ans après dans la revue des CEMÉA. Cette publication a été considérée localement comme une mise sur la place publique d'événements quasi privés. Elle a suscité une double sanction sociale de la part des membres de l'association et de son directeur : d'une part, les formateurs ont été incriminés comme n'ayant pas su « réguler » la situation ; d'autre part il m'a été reproché cette publication, qui selon mes détracteurs aurait dû faire l'objet au préalable d'une autorisation collective de l'association.

Dans les mâchoires de la bête, ou les affres de l'observation participante...

J'ai été défendu par le rédacteur en chef, en raison de l'intérêt du texte et parce qu'il respecte parfaitement l'anonymat des acteurs.

FORMATEUR, UN MÉTIER (DIVERSEMENT) EXPOSÉ

Toutes les erreurs se payent comptant

« Mais le sparring n'est pas seulement un exercice physique ; c'est aussi le support d'une forme particulièrement intensive de "travail émotionnel". Parce qu'il est "peu de défaillances dans le contrôle de soi [qui soient] punies aussi promptement et aussi sévèrement qu'une saute d'humeur pendant un combat de boxe", il est vital de dominer à tout instant les impulsions de son affect. [...] En mettant les gants à la salle, les boxeurs apprennent à devenir "*businesslike*" sur le ring, à canaliser leurs énergies mentale et affective de sorte à "faire son boulot" de la manière la plus efficace et la moins douloureuse possible.

Un boxeur doit exercer non seulement une surveillance intérieure de tous les instants sur ses sentiments mais encore un "contrôle expressif" constant sur leur "signalisation" extérieure de sorte à ne pas laisser son adversaire voir quand ses coups portent et lesquels. »¹²⁸

À quelques différences près, *mutatis mutandis*, on retrouve parfaitement dans ce texte la situation du formateur, exposé aux regards convergents et acérés des participants, souvent « pétant de trouille mais faisant face crânement »¹²⁹.

Être formateur, c'est d'abord mener à bien une activité exposée. Cette exposition se déroule avec plusieurs profondeurs : immédiate au travers des interactions, du déroulement en temps réel de la formation, des résistances rencontrées, de l'incompréhension des participants, de leurs désaccords et oppositions ; quotidienne, sous la forme de l'état d'esprit des personnes et du groupe d'apprenants, des relations collectives et de la dynamique de groupe ; selon les dispositifs, formelle au travers des « points » de fin de journée, bilans de semaine, questionnaires de satisfaction ; officielle par les « conseils de stage », évaluations formelles, résultats des certifications, visites ou participation à ces instances des officiels (fonctionnaires de la Jeunesse et Sport, tuteurs, représentants des employeurs, élus régionaux).

Pour le formateur, il n'est pas possible de se cacher. À longueur de journée, il est exposé. Souvent, son corps est sous le regard, il ne peut être occulté par une table comme dans une

128 Loïc Wacquant, 2000, p. 91. J'ai supprimé les notes du texte.

129 Si l'on veut bien me pardonner cet écart de langage.

réunion¹³⁰. Ses attitudes, ses propos, ses expressions, ses gestes sont observés, écoutés, commentés. Quand il a affaire à des stagiaires qui sont déjà passés par d'autres formations, ce sont aussi ses techniques pédagogiques qui sont mises à nu.

Le rythme, l'intensité, l'engagement ne sont jamais dosés par le formateur lui-même, selon son état et ses capacités du moment. C'est toujours le dispositif pédagogique et l'état du groupe d'apprenants qui en déterminent la nécessité.

Sous l'œil critique des stagiaires

Dans le DEJEPS des Francas que j'ai suivi une semaine en observateur, les commentaires allaient bon train sur la manière de s'y prendre de la responsable de formation et des intervenants, au point que c'était presque devenu « un sport collectif », et aussi une forme souterraine de résistance. Les avis étaient rarement indulgents. Les participants avaient, non seulement l'expérience de plusieurs formations antérieures, mais souvent eux-mêmes été en position de formateur, et à tout le moins disposaient d'une bonne expérience d'animation de réunion.

Dans une formation BPJEPS des CEMÉA, la formatrice rapporte que deux stagiaires, par ailleurs jeunes formateurs volontaires pour cet organisme, observaient systématiquement qu'il n'y avait, selon eux, pas assez d'« agir » dans la formation, en référence aux conceptions pédagogiques de leur association. Là ce n'était pas leur propre expérience à laquelle ils se réfèrent mais les normes de leur organisme de formation. En d'autres termes, ils disaient à la formatrice qu'elle ne faisait pas bien son travail, les normes locales étant érigées en vérité révélée.

Les injonctions au « professionnalisme », y compris dans l'animation volontaire, contribuent à l'accentuation de ce processus d'évaluation permanente, d'autant que le terme ne définit pas en quoi consiste l'exigence.

Ce qu'il se dit du formateur dans les couloirs de la formation est susceptible d'alimenter son évaluation par sa hiérarchie et ses pairs.

*

Le formateur a en permanence à démêler, dans les observations qu'il fait, ce qui pourrait provenir de lui-même, ce qui est engendré par le dispositif pédagogique employé, ce qui est lié aux stagiaires, ce qui est généré par l'interaction et ce qui est lié au monde extérieur¹³¹.

130 *A fortiori* dans l'animation, où la pédagogie est « active » et comprend de nombreuses séquences où l'on bouge.

131 J'ai déjà indiqué à plusieurs reprises la difficulté qu'il y a à discerner, en temps réel, ces différentes causes, et à ajuster éventuellement son dispositif. Même en différé, le soir, il s'agit d'un exercice très délicat.

Il est attentif à une multiplicité de signaux, des signaux faibles et polysémiques pour la plupart¹³². Étant faibles, quelle en est la valeur et la signification ? Quelle importance leur donner ? Pourquoi les unes plutôt que les autres ?

Le formateur comme, pour prendre un image, le soldat en patrouille, est aux aguets et, si possible, voit tout. Tous les soldats expérimentés, du présent et du passé, lorsqu'ils racontent ces situations, décrivent leur hyper vigilance, leur excitation et leur acuité perceptive. Du « poste » central qu'il occupe, peu de choses échappent à un formateur expérimenté, au risque d'une saturation cognitive.

Serge K., formateur très expérimenté, responsable d'un stage BAFD, donne toutes les apparences d'un homme sûr de lui, calme et posé. Mais : « Je suis tout le temps en tension. Je suis en vigilance permanente. Je sais que je donne une impression de "force tranquille" et même j'en joue, ça m'aide à maîtriser ce qui se passe. Mais à l'intérieur, ce n'est pas du tout ça. C'est la tempête. Je suis tout le temps en stress. »

Cette vigilance est aussi multimodale : elle porte sur les attitudes des individus, la progression du travail, les priorités, le temps qui s'écoule, la mémorisation de ce qu'il se dit, les relations entre les stagiaires, la compréhension de tous et de chacun et mille autres choses.

Au milieu de ce foisonnement, sont produites des routines sur lesquelles s'appuient les formateurs. Ils apprennent vite à percevoir la dynamique d'ensemble d'un groupe et à en repérer les membres saillants, appuis ou dangers pour eux. Ils savent aussi, par exemple, que la fatigue s'accumule au fil d'un stage ou d'une semaine de formation et que les deux ou trois derniers jours sont des « zones à risque ». De manière plus ou moins automatique, ils se mettent à observer les signaux correspondants, ou les écarts par rapport à ce qui attendu. Viennent donc se superposer à cette abondance d'informations¹³³ des filtres qui les réduisent à un ensemble exploitable. Ces filtres sont constitués de l'expérience qui permet de faire le tri¹³⁴ ; des signaux que l'on guette plus particulièrement ; des interprétations toutes prêtes de ceux-ci et les modèles sous-jacents. Ils engendrent le risque d'un diagnostic automatique, comme celui qu'on entend fréquemment, tantôt parlant des stagiaires lycéens, tantôt des sportifs : « ils sont formatés comme ça ».

132 Exemple. Il est 11h45, un participant baille. Cela veut-il dire quelque chose ? Et si c'est le cas, quel en est le sens ? Fatigue et mauvaise nuit, appétit qui se réveille, besoin spontané de détendre des tensions musculaires, sentiment de bien être, impatience, ennui ? Quelle va être la tendance du formateur qui repère ce signal ? Souvent, la situation d'exposition tend à lui suggérer l'interprétation la plus dévalorisante. Mais, alors, comment en tenir compte ?

133 Au sens très général de la théorie de l'information : « une différence qui fait une différence », selon la définition standard, c'est-à-dire un élément qui diffère de son environnement et est doté d'un sens significatif.

134 Exactement comme, quand on est habitué à un logement, on n'y entend plus que les bruits qui sortent de l'ordinaire.

Ces questions ne s'apprennent guère, pour eux, qu'à l'expérience et à la fréquentation d'autres formateurs ; il s'agit d'un savoir empirique. Ils ne disposent pas d'outils formels ou conceptuels pour comprendre et analyser les phénomènes qu'ils perçoivent. Le critère principal est celui de l'entrée dans une éventuelle zone à risque comportementale. Il n'est que d'écouter les commentaires des formateurs à ce propos en fin de journée : « Le groupe, ça va, sauf... ».

L'extension du champ de conscience

Hubert P. a contribué, dans sa carrière, à la formation d'apprentis en service dans la restauration. Son récit décrit un processus remarquablement parallèle à ce que peut être le cheminement de l'apprentissage d'un formateur. Il explique.

« Je les suivais sur deux ans. La première année, tu le vois, le jeune il se tient à l'entrée de la salle, un client lui fait signe, il va le voir, revient chercher le pain ou l'eau que le client demande, repart lui apporter ; puis il se replace à l'entrée de la salle, et là un autre client... La seconde année, quand il surveille la salle, il voit que le client là-bas a fini sa carafe d'eau, il prend les devants ; mais en même temps, en passant, il observe qu'à la table à droite ils n'ont plus de pain et qu'à celle de gauche ils ont tous fini leur plat. Donc il prend de l'eau et du pain et quand il revient, il demande à la table de gauche s'ils veulent un dessert.

En fait, ce qui se passe, c'est un élargissement du champ d'observation, comme s'ils avaient des œillères qui s'ouvraient progressivement, et en même temps y a un élargissement du champ de conscience, c'est-à-dire de la capacité à appréhender en même temps des informations de natures différentes et à ordonner son action en conséquence. »

Acquérir de l'expérience, c'est être capable de traiter simultanément un plus grand nombre d'informations, plus complexes et plus ténues.

*

Les difficultés intrinsèques de cette activité, l'engagement qu'elle suscite de la part de formateurs qui se perçoivent comme des volontaires, peuvent les amener, l'espace d'une session de quelques jours, au bord de l'épuisement. Ils sollicitent souvent les limites de leurs capacités physiques, de résistance au manque de sommeil et à la fatigue, et parfois psychiques. Il y a une forme de morale du sacrifice de soi qui fait la fierté, et même parfois l'identité, du formateur, d'autant plus s'il se considère comme militant. Les formations de l'animation volontaire organisées en demi-pension atténuent en partie cette sollicitation, même si ce n'est pas toujours le cas¹³⁵.

135 Compte tenu du travail d'évaluation de la journée écoulée et de préparation de celle du lendemain, les journées s'étalent approximativement entre 8h00 et 21h00 à 22h00. Mais elles peuvent être bien plus longues lorsque, dans l'équipe de formateurs, il y a des débutants à qui il faut expliquer de nombreux aspects de la formation. Les journées des formations en internat se terminent presque toujours après minuit.

Lorsque des formateurs en encadrent plusieurs successivement, il leur est nécessaire de rechercher le moyen de s'économiser pour durer. Les formateurs professionnels se doivent de trouver un équilibre dans l'engagement afin de pouvoir assurer leur activité sur une période de plusieurs années. La pression productive peut venir contredire et même mettre en danger cette économie personnelle.

Cette dépense est compensée par tous les dispositifs et processus individuel et collectifs de rétribution des formateurs que nous avons étudiés plus haut.

Qu'est-ce que le succès d'une formation ?

Cette question peut être formulée autrement : *quel est le degré de (ir)responsabilité des formateurs ?*

Fondamentalement, et c'est encore plus vrai pour les formations de l'animation volontaire, le succès est constitué par la satisfaction des stagiaires, l'absence d'incident important dans le courant du stage, le sentiment pour les formateurs d'avoir maîtrisé la situation et mené le stage à leur convenance, éventuellement la satisfaction qu'ils ont éprouvée dans le travail en équipe.

Très largement, les formateurs de l'animation volontaire sont dans une situation d'irresponsabilité, au sens où le stage est court et où, une fois terminé, ils n'ont à en assumer aucune suite.

Tout au plus, en tant que promoteurs de l'animation, éventuellement en tant que militants, souhaitent-ils que leur idées aient été captées et même adoptées. Ils espèrent, bien sûr, que les stagiaires reviendront dans leur organisme pour la formation suivante. Contrairement à ce qu'il se passe pour les formateurs en entreprise, qui ont une conscience aiguë de travailler pour des clients, les formateurs de l'animation volontaire ne se sentent jamais dans une relation de fournisseur à client. Ce qu'il se passe après n'est, pour eux, pas de leur ressort.

*

C'est probablement ce qui différencie ces formations de celles de l'animation professionnelle. S'ajoute à ce qui précède, dans les formations longues, une responsabilité vis-à-vis d'acteurs extérieurs dont la contribution et l'avis importent. En effet, si le recrutement des stagiaires pour la promotion suivante dépend finalement peu des résultats et de la qualité de la formation pour la promotion précédente, par contre les « partenaires » sont comme des « voisins » : que l'on s'entende bien ou non avec eux, ils restent voisins. Les dits partenaires sont les autres formateurs, intervenant occasionnellement et bénévolement ; les représentants d'institutions que l'on sollicite ; les lieux de stage (alternance) et leurs responsables (tuteurs) ; les certificateurs ; les conseillers de la Jeunesse et Sports ; les financeurs. Le succès est donc, dans ce cas, contenu dans l'opinion que ces partenaires ont de la formation, du formateur, de l'organisme.

Si pour les formateurs de l'animation professionnelle le sentiment que les stagiaires sont des clients n'est pas très clairement établi, ils savent pertinemment que leur avenir dépend des dits partenaires.

*

Les phases d'évaluation sont également des moments d'intense exposition du ou des formateurs.

Les dispositifs formels sont surtout utilisés dans les formations de l'animation professionnelle. La configuration standard est la suivante : formateur situé face au groupe, il invite chacun ou ceux qui le veulent à exprimer un avis sur la formation ; la règle non écrite est qu'il ne réagit pas, ne commente pas, ne contredit pas les points de vue exprimés par des apprenants considérés là comme souverains¹³⁶. Il n'y a pas situation d'exposition, de nudité même, plus difficile que celle-ci, surtout si l'on songe à l'engagement que suppose la formation¹³⁷. On comprend dans ce cas que l'envie soit forte de concevoir ces dispositifs d'évaluation et de les mener de sorte qu'ils soient de pure forme, ou qu'ils permettent de renvoyer à l'apprenant la responsabilité de ce qu'il énonce¹³⁸. La multiplication de ces dispositifs concourt de même à les vider de leur sens, de leur utilité ou de leur importance¹³⁹.

136 L'expérience montre que la réponse du formateur fonctionne comme une dénégation : cela aggrave le reproche en lui donnant plus de validité. Cette forme d'évaluation, formateur exposé au groupe, fait partie des « bonnes pratiques » de la formation, tous types de formations confondus. Il n'est pas question d'y déroger. Elle est d'ailleurs inscrites dans les normes (AFNOR) et dans les critères de certification de la formation tels que ceux de l'OPQF. Il n'est donc guère possible à un formateur professionnel d'y échapper.

137 En termes rationnels, ce qui apparaît là est l'écart qu'il peut y avoir entre un jugement portant sur l'effort et un jugement sur le résultat. Le formateur tend à évaluer son travail à partir du premier, les apprenants à partir du second. L'écart entre les deux peut engendrer chez lui un intense sentiment d'injustice. La difficulté est évidemment accentuée par la diversité des participants et donc de leurs attentes.

138 Cf. les annexes « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement » et « Les dispositifs d'évaluation ».

139 Cf. l'exemple donné dans l'annexe « Expression "libre" dans un moment d'évaluation ».

UN MOMENT DE PARTAGE D'EXPÉRIENCE OÙ L'ON N'A PAS LE TEMPS DE PARTAGER L'EXPÉRIENCE

Voici une situation paradoxale saisie lors de mon observation d'un stage BAFD de l'AFOCAL : où l'on constate que, examiné de près, un moment de débat au programme peut être à peu près escamoté.

Plusieurs de ces « temps » d'échange sont prévus dans les six jours du stage, chaque fois sur un sujet différent. Le déroulement dans le temps de la séquence est à chaque fois identique, en quatre étapes : 1) le formateur¹⁴⁰ présente le but de cette séquence ; puis 2) fait une proposition de méthode de travail ; ensuite, 3) a lieu l'échange proprement dit, en général non encadré ou animé par le formateur, ce qui justifie le soin apporté à l'établissement de la méthode ; dans le cadre, le formateur insiste habituellement sur la nécessité de produire un écrit qui conserve une trace du travail réalisé ; enfin 4) a lieu une « restitution ».

Le durée totale de ce travail est le plus souvent relativement limitée, par exemple 1h00, parfois moins. L'insistance est mise sur les points 2 et 4. Le point 2, selon les cas, demande des explications qui prennent du temps, et le formateur est très précis, clair et complet. L'exigence d'aboutir à un écrit et à une mise en commun font du point 4 une priorité. Cette manière de faire réduit le temps de discussion proprement dit, qui constitue la variable d'ajustement ce qui en pratique, je l'ai constaté, ne permet pas l'approfondissement des échanges et de la réflexion. Et ce d'autant que le formateur étant absent, les participants ne profitent pas de ses éventuelles contributions¹⁴¹.

D'un point de vue pédagogique, l'attention accordée aux étapes 2 et 4 semble parfaitement justifiée.

Mais en réalité, à l'observation réitérée, la raison d'être de l'étape 4 finit par apparaître clairement : le formateur accorde beaucoup d'importance à l'accumulation des écrits issus des travaux du stage car, associés à différents textes et documents de l'AFOCAL, il les rassemble sur

140 Il s'agit du directeur de l'organisme.

141 Dans cet organisme, que j'ai caractérisé avec l'approbation de son directeur comme centré sur « l'efficacité productive », les formateurs profitent presque toujours de chaque moment où il est possible de « mettre les stagiaires au travail » pour se libérer pour leur propres activités. Il y a effectivement efficacité productive, mais probablement au détriment de la richesse formatrice de la session.

une clé USB dont il remet un exemplaire à chaque participant. Il s'agit d'une démarche de marketing. Sa motivation est celle de la promotion des formations de son organisme.

J'ai lui ai livré observations et analyses à ce sujet. Mon interlocuteur en convient. Il n'avait cependant pas perçu que son attention à la méthode et à la restitution se faisait au détriment de la qualité du travail proprement dit.

LES FORMATIONS DE L'ANIMATION CONSISTENT-ELLES À FAIRE VIVRE AUX STAGIAIRES CE QU'ILS FERONT VIVRE AUX ENFANTS ?

Remarquons tout d'abord que cette interprétation, assez partagée, n'a de sens que pour les formations BAFA, ou même uniquement pour la première de ce cursus¹⁴². Or toutes les formations de l'animation sont menées selon la même conception générale, ce qui devrait suffire à invalider l'interprétation en question.

C'est pourtant le point de vue de quelques uns des rares chercheurs qui se sont penchés sur les formations :

« Dans le stage, le stagiaire “joue” à être alternativement l'enfant qu'il était encore hier, l'animateur qu'il sera demain, les enfants qu'il aura à encadrer, l'adulte que l'institution organisatrice, voire la société, espère en lui. »

« Les activités sont d'abord menées avec les jeunes stagiaires, qui prennent la place des enfants encadrés, puis analysées du point de vue des encadrants. »

« Le stage se veut donc par isomorphisme la transposition imaginaire d'un centre de loisirs ou d'un centre de vacances idéal, dans lequel les formateurs occupent la position d'animateur et les stagiaires celle de l'enfant en train de devenir animateur. »

« [...] la formation au BAFA [est construite] sur l'analogie avec le centre de loisirs » ou « une organisation calquée sur celle du centre de vacances [...] »¹⁴³

Je ne partage pas cette analyse. Les observations apportées par les auteurs à l'appui de leurs affirmations peuvent parfaitement et à chaque fois être interprétées comme des occasions, pour les formateurs, de saisir une situation de stage (qui se veut basé sur l'expérimentation personnelle) pour indiquer ce qu'il pourrait se passer en accueil collectif de mineurs. La similitude constitue une occasion d'apprentissage particulièrement convaincante mais non une pédagogie du décalque. Les stagiaires y sont toujours des adultes et jamais des enfants. Il s'agit d'une démarche pédagogique (celle qui fait passer de l'incompétence inconsciente à l'incompétence consciente, condition

142 L'expérience empirique des chercheurs qui affirment cela se limitant à cette première formation.

143 Citations respectivement tirées de : Olivier Douard, 2002, p. 62 ; Francis Lebon, 2007a, pp. 712 et 713 ; Jérôme Camus, non daté, pp. 1 et 2. On peut remarquer que, au fil de ces différents extraits, le propos est de moins en moins nuancé, de plus en plus univoque.

indispensable d'un apprentissage volontaire¹⁴⁴) et l'isomorphisme n'est pas la trame qui guide cette pédagogie mais un simple... isomorphisme¹⁴⁵. Même si le geste peut apparaître « isomorphe », le moniteur de ski n'apprend pas à ses élèves à tourner par simulation d'un slalom olympique¹⁴⁶.

L'acquisition d'une compétence par la pratique et l'expérience passant par un dispositif nécessairement proche, dans sa conception, de l'exercice de l'activité, ne permet pas automatiquement de conclure que la pédagogie mise en œuvre est calquée sur les conditions d'exercice de cette activité. Lorsqu'on joue à un jeu en stage de formation, on joue d'abord pour soi ; parce qu'il est important d'expérimenter ce jeu pour être en mesure de l'utiliser dans une position d'animateur¹⁴⁷ ; parce que la pédagogie adoptée présuppose que le plaisir personnel est un facteur d'apprentissage ; et non pas pour reproduire les conditions de l'accueil collectif de mineurs « comme si vous étiez avec des enfants » ou en mettant les stagiaires « dans le rôle des enfants ».

Il s'agit donc d'un choix pédagogique, celui de considérer que les apprentissages à réaliser en formation d'animateurs se font par l'expérience personnellement vécue, et non par exemple par la lecture.

Il en est de même, et encore plus, de la découverte que constitue – constituait¹⁴⁸ – la « vie collective » pour les stagiaires, dont une proportion importante n'y ont pas encore été confrontés avant leur formation. L'enfermement dans un lieu « hors du monde », la vie partagée presque jour et nuit, l'intimité plus ou moins forcée, l'intensité que l'internat donne à la formation sont en soi des leviers pédagogiques adaptés à des adultes. Il ne s'agit en rien de reproduire les caractéristiques et les difficultés de la même « vie quotidienne » dans les centres de vacances : lever, coucher, repas, relations avec les parents, toilette, linge, argent de poche *etc.*

De la même façon, nombre de moments d'un stage de formation lui sont spécifiques – par exemple tout ce qui relève de la régulation – et ne se retrouvent nullement, ou pas du tout sous la même forme, dans un accueil collectif de mineurs.

144 Cf. l'annexe « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation ».

145 Pour prendre une image, la similitude générale de forme entre les dauphins et les requins, fruit d'une « adaptation convergente », n'amène pas à conclure à leur proximité biologique.

146 Les observateurs font d'ailleurs, au moins en partie, un contre-sens. Dans toutes les situations de simulation, si cette technique est utilisée, les formateurs jouent le rôle des enfants et les stagiaires sont invités à se placer dans celui de l'animateur.

147 L'expérience montre qu'on explique et encadre le plus souvent très mal un jeu qu'on n'a pas soi-même vécu, en raison d'une mauvaise appréhension des effets des règles, donc de leur importance plus ou moins grande dans le déroulement du jeu, et parce qu'on ne peut pas découvrir le déroulement réel du jeu, en particulier sa richesse tactique et interactionnelle (voire son sens politique), à partir des seules règles ou d'une fiche descriptive. On n'apprend pas un jeu dans un livre mais en y jouant avec d'autres. Ce n'est en rien une question de dispositif isomorphe mais d'efficacité pédagogique. On peut faire le même commentaire pour toute activité manuelle ou d'expression.

148 Puisque, dorénavant, la grande majorité des stages se font en demi-pension.

L'une des bases des formations de l'animation – et d'autres – est l'affirmation qu'il s'agit « de votre formation », visant à rendre les stagiaires responsables de celle-ci, ce qui est bien sûr peu cohérent avec l'idée qu'ils prendraient la place des enfants encadrés. Prétendre que le stage est une simulation homothétique du centre de vacances est une intellectualisation par trop rapide, simplificatrice mais séduisante, de la part des observateurs.

En résumé, la formation consiste à enrôler des individus *dans* l'animation et cela, les formateurs le font *par* l'animation. Les méthodes des formations de l'animation sont les méthodes de l'animation, et cela sert de dispositif de démonstration. Mais cela ne prouve en rien l'existence d'une quelconque simulation des conditions de l'accueil collectif de mineurs.

FORMATEURS ET STAGIAIRES : POINTS DE VUE CROISÉS SUR UNE MÊME FORMATION PROFESSIONNELLE

Voici, pour un même DEJEPS des CEMÉA, le bilan formel (extraits) qui en est fait par les formateurs et le point de vue d'une stagiaire de cette formation.

« Les contenus de formation »¹⁴⁹

Les retours sont globalement positifs. Selon les propos des stagiaires, ils leur apportent beaucoup plus de fond, de sens, que ce que les stagiaires ne l'escomptaient avant l'entrée en formation. Ces contenus viennent bousculer les représentations du métier et viennent transformer les postures professionnelles. La formation donne une vraie envie de travailler en collectif. Les stagiaires expriment le sentiment de se réapproprier l'éducation populaire. [...] Par ailleurs, il est remarqué que les écrits exigés par les CEMÉA dans le cadre des certifications DEJEPS sont authentiquement des écrits professionnels, ce qui, selon les propos des tuteurs présents, est "très appréciable" car "en phase avec la réalité professionnelle".

[...]

Les méthodes

Retours très positifs sur les méthodes : variées, actives, elles permettent de creuser les différents questionnements soulevés lors des semaines. Ces méthodes, étant pleinement vécues par les stagiaires, sont, de plus, reprises par certains sur les structures d'alternance. Elles viennent ainsi alimenter les pratiques professionnelles. »¹⁵⁰

Bilitis K., me livre son point de vue de stagiaire de la même formation (extraits de l'entretien) :

Bilitis K. : « Ils [les formateurs] avaient le truc de dire *on n'a pas les mêmes fonctions mais on a le même statut. On est sur le même pied d'égalité.* Moi ça me faisait rigoler. [...]

Le cadre de la formation, je me sens pas en confiance pour m'exprimer, je me sens jugée. C'est incroyable, dans un DE qui étudie ça. [...]

Je croyais qu'on allait se retrouver dans un groupe de travail, qui allait faire des recherches, et j'ai vraiment été déçue, l'écart entre ce qu'on apprend qu'il faut faire et la manière dont se passe la formation. [...]

Ça a fini par clasher dans le groupe, y avait plus de motivation pour personne. Les formateurs nous ont alertés, *qu'est-ce qui se passe entre vous ?* Tu vois, ils sont pas responsables de la dynamique de groupe parce qu'ils

149 On observe aisément que les dits « contenus » ne sont pas des contenus au sens d'acquisitions de savoirs et de savoir-faire, mais portent sur le « sens », les « représentations », les « postures » *etc.* Ce n'est pas un hasard mais le fruit de ce que les formateurs mettent sous le terme de « contenus ». (orthographe, caractères gras et italiques de l'original)

150 Source : CEMÉA, *Point de situation. Animation professionnelle. Mai 2015*, pp. 6-7. Il s'agit d'un document interne, non confidentiel mais destiné en principe aux seuls participants à la réunion.

disent qu'ils ont juste une fonction différente, mais alors, qui s'en préoccupe, c'est quand même important pour la formation ! Et puis c'est eux les mieux placés pour voir ce qu'il se passe, au moins. [...]

Et moi je me disais, mais votre discours de relance de la motivation, ça va pas marcher comme ça ! Ils nous renvoient à notre responsabilité à chacun, très bien, mais ça les dédouane, facile. Et ils ont annoncé qu'au point de mercredi, on allait en parler. Mais ça m'a énervée parce que c'est le collectif, on ne parle que du collectif, on peut pas être un individu dans sa singularité. Ils prônent tout le temps il faut être singulier dans le collectif mais en fait on peut pas être tout seul le seul but c'est le collectif. Ils cherchaient les causes collectives. Mais moi je peux pas parler pour les autres. On n'est pas tous pareils. [...]

Je leur ai dit [aux formateurs] : *vous dites tout le temps que vous êtes comme nous mais regardez la position dans la salle, où vous êtes, vous venez jamais manger avec nous ou participer à nos temps informels*. Alors là, je me suis fait démolir par eux. La contradiction complète. [...]

Au-delà, je suis admirative d'Anthony [le responsable de formation], mais Yildune [la formatrice], elle passe son temps à ne rien dire et à hausser les yeux au ciel. [...]

Je leur dis *Vous nous apprenez non stop qu'il faut donner la parole, mais quand est-ce que vous nous apprenez qu'il faut l'accueillir, cette parole ? C'est bien beau de donner la parole à tout le monde, mais qu'est-ce qu'on en fait de cette parole là ?* Comme dans la formation, c'était pareil, on disait mais ça devenait quoi ? »

Bilitis K. continue ainsi longuement, sur de nombreux aspects de la formation, à exprimer un fort mécontentement, une frustration, l'impossibilité « physique », dit-elle, de participer à de nombreuses journées en raison des tensions qui traversent le groupe et des incohérences de la pratique de la formation à son enseignement. Comme elle le dit,

« Je suis en formation, je fais pas qu'écouter ce qu'ils disent de notre métier, je regarde comment ils font [les formateurs] pour mener le groupe parce que le boulot de coordinateur ressemble beaucoup à la conduite d'une formation ».

*

Le document dit « Point de situation » dont je rapporte quelques extraits significatifs ci-dessus porte sur chacune des formations en cours ou récemment achevées de l'organisme, soit au total trois BPJEPS et deux DEJEPS. Il est issu d'un travail collectif réunissant l'ensemble des formateurs de l'animation professionnelle. Ce qui frappe à la lecture, c'est son caractère « lisse ». Pour chaque formation, tout ou presque se déroule de manière satisfaisante et surtout rien ne met en jeu la responsabilité des formateurs.

En réalité, cette observation découle de la conception pédagogique : comme l'explique Bilitis K., les stagiaires sont mis dans une position de responsabilité de leur propre formation, et donc ce qu'il se passe peut être renvoyé à cette responsabilité. Par ailleurs, les aspects de régulation, tant des relations que des contenus et rythmes de formation sont réputés avoir été évoqués dans les réunions de régulation de la promotion et ce qu'il s'y est dit reste entre les acteurs. Sans cette source, le

lecteur du « point de situation » n'en sait donc pas beaucoup plus. Vraisemblablement, les participants au travail collectif dont le « Point de situation » est le compte-rendu non plus, qui en tant que formateurs ont l'amabilité et la prudence de ne pas questionner trop avant leurs collègues, peut-être pour ne pas être eux-mêmes questionnés en retour. En réalité, et puisque justement les formations sont réputées se bien passer, les intéressés ne prennent guère de risques car on ne peut que les croire sur parole.

*

Récapitulons : la critique portant sur la formation, quand elle provient des stagiaires, ne sort pas du cercle relationnel de la promotion ; elle n'est pas apportée par les collègues ; elle n'est pas non plus le fait d'acteurs externes, tuteurs, CEPJ, financeurs, qui n'ont pas connaissance des éventuelles tensions tant que celles-ci ne deviennent pas catastrophiques¹⁵¹. Pourtant, il existe un certain contraste entre ce bilan et le point de vue rapporté par Bilitis K. ci-dessus¹⁵². On peut dès lors se demander ce que les formateurs veulent mettre à distance. Mon hypothèse est que ce bilan lisse, qui certes ne rend pas compte de tous les avis, pourrait être une manifestation d'un discours visant à se protéger, non du jugement des autres puisque le risque n'existe guère, mais du jugement sur soi. À permettre à chaque formateur de préserver l'intégrité de son image de lui-même, partant la possibilité de continuer à croire à ce qu'il fait.

Le renvoi de la responsabilité de la formation à ses participants est un levier puissant de ce mécanisme.

Il faut ajouter à cette analyse que ce travail collectif de bilan entre formateurs, présidé et animé par le directeur associatif, est traversé d'une double hiérarchie symbolique entre les participants. D'une part, les formateurs autour de la table encadrent qui un DEJEPS (les deux formateurs cités par Bilitis K.), qui un BPJEPS. Le DEJEPS, c'est le niveau supérieur, l'élite, c'est l'idée que n'importe qui ne peut pas encadrer cette formation ; les formateurs professionnels du DEJEPS sont précieux pour leur employeur ; ils sont intouchables ; ils parlent, on les écoute. D'autre part, la hiérarchie symbolique entre individus est très marquée, avec des « dominants » et des « dominés » et l'on n'hésite pas à traiter avec moins de précautions un dominé, qui est en général une dominée¹⁵³.

151 C'est-à-dire tant que la formation ne se déroule pas tellement mal – c'est arrivé, tous organismes confondus – que les stagiaires craignent pour leur diplôme et se rendent en délégation à la Direction régionale de la Jeunesse et Sports. Le diplôme, là, est le moteur.

152 Cette situation est évidemment loin d'être unique à la formation citée.

153 J'ai assisté à ces scènes, je les ai entendu narrer, je connais les personnes concernées. La domination que j'évoque n'est évidemment jamais formulée en termes de genre mais de réputation de plus ou moins « bon » formateur.

UNE VUE PLUS DÉTAILLÉE

On ne peut pas conclure au vide de contenus tangibles sans nuances. *A priori*, le connaisseur se récriera¹⁵⁴, on ne peut lui servir un diagnostic aussi abrupt et général, il a de bonnes raisons pour cela et elles méritent d'être prises au sérieux.

Voici les points de vue de Thomas P., formateur des CEMÉA, et de Danièle F., formatrice des Francas, font le même type de constat d'ensemble :

Thomas P. : « Moi j'ai beaucoup appris en stage. Mais c'était surtout des nouvelles idées, et des nouvelles questions, et des nouvelles rencontres. Pas tellement des compétences, des techniques ou des contenus. »

Danièle Ferré : « Les apports de connaissances, les gens ils prennent ou pas, ils en prennent et ils en laissent. C'est pas ça qui est susceptible de déconstruire et reconstruire leurs savoirs. C'est les apports méthodologiques. Dans un premier temps, ils peuvent être perçus comme enfermants. Mais les stagiaires, ils peuvent pas ne pas tenir compte des apports méthodologiques [diagnostic, projet, animation de réunion *etc.*] puisqu'on leur demande, on peut même dire on leur impose d'en faire usage. Parce qu'ils en ont obligatoirement besoin pour les certifs [épreuves de certification]. Donc ça produit ensuite une maturation qui ne peut pas se passer de la même manière que si on n'avait pas travaillé sur les méthodologies. »

Bien sûr, toutes les formations de tous types de tous les organismes ne peuvent pas être considérées à la même enseigne. Les formations de base et d'approfondissement de l'animation volontaire ne donnent pas les mêmes résultats ; les secondes ne délivrent pas plus de contenus tangibles mais, plus ou moins appuyées sur une expérience pratique, les modalités de l'échange et de la discussion y semblent moins vaines. De même, les effets d'apprentissage des formations longues se modifient, et souvent s'intensifient, entre le début et la fin puisque toute formation de ce type est en même temps un processus de socialisation secondaire.

Si l'on examine cette question pour les quatre cursus de formation qui entrent dans le champ de ma thèse, voici ce que selon moi on peut conclure, à quelques variations locales près :

- Dans le BAFA, les formateurs passent en revue rapidement ce qu'ils estiment que les stagiaires doivent avoir vu et ce dont ils doivent avoir entendu parler. Que la pédagogie soit active ou magistrale, ce n'est pas l'appropriation, la maîtrise, le savoir-faire qui sont visés. Les formateurs

154 J'ai fait quelques tentatives en la matière. Les réponses sont à la fois convaincantes, à la fois relèvent d'un propos du type « les autres t'as raison, mais pas nous », à la fois témoignent de l'aveuglement qui est nécessaire pour croire, s'enthousiasmer, et finalement accepter les conditions de travail et d'emploi des formations de l'animation.

concentrent leur effort sur la transformation des participants dans les termes dans la thèse, en les invitant tout particulièrement à un travail réflexif et à intégrer une « logique de l'aveu ».

- Le tableau que l'on peut dresser à propos du BAFD est tout à fait similaire : balayage rapide des connaissances nécessaires, passage en revue généralement discursif des savoir-faire utiles et invitation à un intense travail réflexif. Le BAFD est devenu un diplôme professionnel, s'y rencontrent les professionnels de l'animation dont le niveau scolaire est souvent assez bas, ce qui limite d'autant le travail conceptuel que les formateurs cherchent à y faire. La rencontre entre eux est une contribution importante de ces formations, non pilotée par les formateurs.

- Si la formation DEJEPS, du fait de sa durée, offre l'occasion de la transmission de contenus tangibles sensiblement plus riches, ce n'est manifestement ni la priorité des formateurs ni, pour la plupart, ce qu'en retiennent les participants. L'observation montre l'importance centrale donnée au travail réflexif, conceptuel et discursif. Le savoir-faire visé est d'abord celui d'une capacité à parler de et à réfléchir sur l'animation. Les compétences opératoires, si elles ne sont pas esquivées, le sont sous la forme de la sensibilisation ou de l'initiation, et ce malgré les possibilités offertes par l'alternance, qui n'est que juxtapositive.

- C'est probablement dans le BPJEPS que l'on trouve le plus d'ambition de formation au sens de la transmission des compétences – des savoirs que les intéressés sachent utiliser en situation, devenant donc des savoir-faire. Ces ambitions sont concurrencées par la volonté de transformer les stagiaires pour en faire des animateurs – ce que les formateurs nomme le « déclic » – ; par l'importance accordée au travail réflexif ; par l'enjeu que constituent les épreuves de certification et la concentration sur leur préparation ; par les capacités propres des stagiaires, fréquemment sortis prématurément du système scolaire, face aux exigences du diplôme, en particulier la production des écrits ; par le niveau des formateurs eux-mêmes, souvent insuffisant du fait des difficultés de recrutement que rencontrent les organismes et de l'entre-soi ; par leur usure professionnelle due à la logique productive dans laquelle ils sont tout particulièrement pris¹⁵⁵.

Au total, ce qui est décrit ici est à la fois un constat et une tendance. Celle-ci est liée aux évolutions des caractéristiques sociales des formateurs, de leurs conceptions pédagogiques et de leur rapport au savoir ; aux évolutions, également, des caractéristiques sociales des stagiaires, particulièrement dans l'animation professionnelle et sous la pression du marché du financement des formations correspondantes.

155 Les formateurs du DEJEPS constituent l'élite symbolique des organismes. Les « soutiers » des formations de l'animation, ce sont les formateurs du BPJEPS.

FORMER DES INDIVIDUS, ENFANTER UN SUJET ?

Dans l'idée de transformer la personne de l'apprenant, il y a toujours quelque chose de l'ordre d'une position de géniteur. Il s'agirait, pour son bien – par exemple son autonomie ou son « émancipation » – ou pour celui de la société – la transformation sociale – de le faire advenir. Ainsi le disent beaucoup de formateurs, qui prétendent « apprendre à penser » aux apprenants, et les libérer du carcan des réflexes scolaires, ou en faire « des individus responsables » et des « citoyens conscients ». Apprendre à exister, *ex-sistere* c'est-à-dire sortir de sa place habituelle pour en prendre une autre. C'est le but qu'affirme A. Sirota (2009) dans son texte de référence sur le stage de formation. C'est ce projet qu'a décrit F. Dubet (2002) sous la dénomination de « programme institutionnel » : socialiser tout en rendant, dans le même mouvement, autonome.

Apprendre à exister : il s'agit, de produire un sujet pleinement sujet, et pour cela de l'enfanter. À son échelle, la formation se donne l'ambition de reproduire la vie, biologique et sociale, de reproduire la reproduction. Le formateur est donc le parent symbolique de l'apprenant. Et ce d'autant plus que le projet affiché porte sur l'*être* du stagiaire animateur et non seulement sur son *faire*.

Et la satisfaction des formateurs est d'autant plus marquée qu'ils ont enfanté, c'est-à-dire qu'ils ont à la fois transformé des individus, suscité une adhésion de ceux-ci à leurs idées et à leur conception de la vie¹⁵⁶ (et de la société), subjugué des personnes par leur influence et leur aura (*aura vitalis*, souffle de vie).

Cette paternité symbolique est légitimée par la crédibilité du formateur et par l'institution qui se trouve derrière lui, à laquelle il s'adosse.

Le formateur n'est pas tant là en tant qu'individu, se pense-t-il lui-même (même si c'est bien en tant qu'individu qu'il jouit des rétributions de son statut et de sa situation), mais comme passeur de l'universel, comme le Père est le transmetteur de l'humanité à ses enfants. Un universel qui le dépasse et qui légitime sa position, son action, son influence. Le formateur serait à la fois une métaphore et une incarnation des valeurs qu'il défend, et que les fascicules de tous les organismes lui enjoignent de mettre en œuvre de manière irréprochable dans la formation. Il en est l'interprète,

156 On pourra apprécier le double sens, ici sensible, de la formule.

ce qui le dégage de tout soupçon de paternalisme. La domination qu'il exerce est validée par le projet, qui n'est pas le sien mais celui du collectif qu'il représente.

La réalité des individus en formation, formateurs comme stagiaires, est à coup sûr bien plus triviale. « Des ados en vacances ». Forcément décevants. « Les stagiaires c'est des cons ».

Capuche-cigarette-café.

L'INTÉRÊT ET L'APPRENTISSAGE DISPARAISSENT-ILS AVEC LE TEMPS ET L'EXPÉRIENCE ?

J'ai eu l'occasion de poser cette question à quelques formateurs ayant un long passé derrière eux. J'ai moi-même cette expérience.

L'accumulation de situations vécues rend plus prévisibles les situations rencontrées, qui constituent des ressources moins riches. Les surprises sont plus rares et moins intenses. On se sent moins souvent en cause ou en danger, on ressent moins d'enthousiasme. On rencontre pourtant des formateurs qui ont, pendant des décennies, encadré des formations et ne semblent pas s'en être lassés. Comme l'on trouve des enseignants usés à quarante ans et quelques autres que la passion habite jusqu'à leur retraite.

Ce qui est certain est que ce qui fait l'intérêt et la motivation de ces formateurs et enseignants qui conservent la « foi » n'est plus, sauf marginalement, l'intensité avec laquelle ils découvraient et apprenaient à leurs débuts. Mais on peut répéter un même dispositif de formation des dizaines de fois¹⁵⁷, voire plus, sans s'en lasser, tous en témoignent. Car, outre le sentiment d'être utile, de faire son devoir même, ce sont les centres d'intérêt, de curiosité, de découverte qui ont varié entre les différentes périodes. Si un dispositif de formation ressemble à un autre, ce sont les individus qu'on y trouve qui sont différents. Encore faut-il, bien sûr, s'y intéresser. Dès lors, les formations sont autant de rencontres, parfois de « belles rencontres », avec la richesse infinie du réel. C'est un peu comme de contempler un paysage et de savoir y voir, ou d'accepter d'y voir, les changements de lumière, d'atmosphère, de couleurs, d'odeurs. On pense à Paul Cézanne et à la Montagne Sainte Victoire ou à la contemplation de la mer.

De même, on ne travaille jamais seul et si l'intérêt de se former, soi, est amoindri, l'intérêt de transmettre à d'autres formateurs est toujours renouvelé. Il n'est que de voir l'énergie qu'acceptent de dépenser des formateurs expérimentés de l'animation – et là, point n'est besoin d'attendre des décennies – à former leurs jeunes collègues alors même qu'ils ne cachent pas leur sentiment de routine dans la production de la formation. Les rencontres entre formateurs le soir dans les stages en internat sont presque toujours de bons moments pour tous. Bien sûr, il s'agit d'un entre-soi

157 J'ai moi-même, dans ma vie professionnelle, animé un thème de formation (d'une journée) au moins deux cents fois. Ce que je ne supportais pas, c'était deux sessions rapprochées, typiquement la même semaine. Un musicien peut jouer un même morceau des centaines de fois et continuer à y trouver du plaisir.

débarrassé de ces étrangers que sont les stagiaires, qui a à voir avec le sentiment de contribuer à sa « descendance » symbolique, où ceux qui apprennent le font avec avidité et où celui qui transmet croit voir clairement et directement le résultat de sa contribution.

C'est ce qu'en disent ceux qui ont su durer.

EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE

INTRODUCTION À LA DOMINATION PÉDAGOGIQUE

Ce que je nomme ici la « domination pédagogique » prend évidemment diverses formes qui ne sont pas identiques d'un stage à l'autre et surtout, attracteur étrange¹⁵⁸ oblige, d'un organisme à l'autre. Je me propose d'explorer plusieurs de ces situations, plusieurs de ces modalités de domination pédagogique, dans les annexes qui suivent. Il en est bien d'autres. Ce sont ce qu'on pourrait appeler des « dispositifs pédagogiques remarquables » dans la mesure où ils attirent l'attention de l'observateur par l'importance qu'ils prennent dans les formations et les effets considérables qu'ils engendrent sur les stagiaires.

Comme je l'ai écrit à de nombreuses reprises, dans tous les organismes les formateurs veulent démarquer leurs pédagogies de celles l'école. Dans certains d'entre eux, il existe une volonté forte de ces formateurs, inspirés par leur histoire personnelle et souvent par un militantisme de type libertaire, d'éviter d'exercer ce qu'ils nomment « le pouvoir » du formateur. Tous les participants à une formation sont ainsi réputés se situer sur un pied d'égalité et la position de formateur ne serait qu'un rôle social imposé par le monde extérieur. Cette conception se traduit, de manière extrême, par la question pédagogique : faut-il faire des apports ?¹⁵⁹ Il n'empêche : ce sont bien les formateurs qui conduisent la formation.

De la même façon, il est tout à fait intéressant de voir à quel point, de toutes façons et malgré les dénégations, la « forme scolaire » imprègne les formations, les rôles, les comportements, les jugements. Je me propose donc d'en débusquer certaines manifestations.

La domination prend également souvent les habits de l'aisance dans le maniement de la langue et du discours¹⁶⁰ : langue plus ou moins spécifique à l'animation ; langue qui fait passer des messages sans l'exposer ; rhétorique qui vise à convaincre et à enrôler ; maîtrise langagière et discursive qui classe et parfois sélectionne socialement.

158 Cf. l'encadré « L'attracteur étrange » dans l'annexe (de la 1^{ère} étape) « Un essai de caractérisation des organismes de formation ».

159 Cf. l'annexe qui porte ce titre.

160 Il y a une différence entre les deux. La langue, c'est l'utilisation des mots, des expressions, le respect de la syntaxe et de la grammaire, la richesse du vocabulaire. Le discours, c'est la construction de l'argumentation, l'utilisation de procédés rhétoriques, l'organisation de la pensée mise en mots.

Inspirée par la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle, sans d'ailleurs toujours que les formateurs le sachent et soient en mesure d'y faire référence, les pédagogies font un usage remarquable de « dispositifs de parole ». Ils sont censés permettre l'expression « libre » des stagiaires sur la formation, sa régulation, le recueil des demandes et des avis. Mais ils constituent surtout des façons, pour les formateurs, de « prendre la température » de la formation ; des manières de canaliser les sujets légitimes, souvent de l'ordre des « ressentis », et illégitimes, ceux qui pourraient les amener à modifier leurs conceptions pédagogiques. En bref, ces dispositifs de parole constituent tout autant des amortisseurs qui protègent la formation en tant qu'institution que des occasions pour les participants de donner leur point de vue.

Dans la mesure où les formations de l'animation sont diplômantes, elles comprennent des dispositifs de validation ou de certification qui sont de la responsabilité des formateurs. Ceux-ci ne les utilisent pas nécessairement, ou pas sciemment, ou pas systématiquement, à des fins de domination. Mais dans tous les cas, l'exigence de validation colore profondément les pédagogies. Qu'ils le veuillent ou le nient, s'il est un type de dispositif qui installe la domination des formateurs, c'est bien celui-là.

Je me propose donc de traiter, dans les annexes suivantes, ces différentes modalités de la domination pédagogique que je viens d'évoquer : les apports, la forme scolaire, la compétence langagière, les dispositifs de parole, l'évaluation.

Parmi ces modalités de domination potentielle, certaines sont évidentes à tous, comme ce qui résulte de la validation des stages ; les formateurs en usent ou tentent, de bonne foi, de ne pas tomber dans ce qu'ils considèrent comme les travers de cet usage. D'autres, telle la domination langagière, leur sont peu apparentes. Pour d'autres enfin, comme l'affirmation d'un savoir plus étendu que les apprenants, certains en font le cœur de leur dispositif de formation – qui en général prend alors la forme d'exposés répétés – quand d'autres nient farouchement son usage – s'efforçant de disparaître en tant que formateurs.

Cette ambivalence, partiellement consciente, est un levier d'efficacité des formations car elle permet de jouer sur les différents tableaux, en particulier de faire usage de l'autorité tout en renvoyant les participants à la responsabilité de leur propre formation. Ou plus exactement, elle permet un contrôle efficace des stagiaires, pris collectivement et individuellement, but qui semble au cœur des préoccupations des formateurs. Les rapports de domination, même lorsqu'ils sont déniés discursivement, sont en réalité reconnus spontanément par tout un chacun et foncièrement

rassurants. Ainsi « encadrées », les formations en général « se passent bien », ce qui semble l'essentiel.

L'efficacité de cet encadrement n'est pas synonyme d'efficacité de l'apprentissage.

Les formateurs considèrent leurs propres publics comme mineurs¹⁶¹. D'où les multiples signes de cette conception, depuis la manière dont les documents à destination des formateurs présentent la raison d'être des formations jusqu'à l'ambition de transformation des participants qui traversent presque toutes celles-ci¹⁶². N. Sallée parle de

« “la puissance sociale” que s'octroie l'éducateur qui se drape du “label judiciaire” »¹⁶³,

label éducatif pourrais-on écrire ici.

Les faits confirment d'ailleurs fréquemment le point de vue des formateurs sur les participants à leurs formations. Mais sont-ils réellement immatures – juste ce qu'il faut, au plus proche de la norme implicite – ou est-ce le dispositif de formation, auquel ils s'adaptent, qui induit les comportements attendus et donc le diagnostic des formateurs ? On n'apprend pas sans consentement à apprendre, et ce consentement est aussi celui de la place qu'on se voit octroyer¹⁶⁴. Dans la plupart des cas, le couple stagiaire - formateur est fonctionnel. Quand ce n'est pas le cas, quand les stagiaires ne consentent pas à la position que l'on a pensée pour eux, la formation, longue¹⁶⁵ et intense, devient vite un moment très difficile pour tous.

Il y a là une forme d'incomplétude philosophique, une réflexion qui n'est pas aboutie quant à la nature des apprenants de l'animation et qui n'a pas tranché entre leur caractère d'adultes pleinement responsables en formation et leur situation dominée, pensée comme celle d'une minorité éducative, dans le dispositif¹⁶⁶. La question est aussi sociale, politique, éducative, juridique pour le moins.

161 Cf. par exemple la conception de la formation expliquée par Yildune L., formatrice, dans l'annexe « Témoignages de stagiaires et de formateurs ».

162 Transplantés dans un autre environnement de formation, avec un autre public, adulte et professionnel, bien des formateurs de l'animation ne s'en sortent pas. C'est le cas, maintes fois rapportés par ceux que j'ai rencontrés, lorsque des promotions de BPJEPS comprennent une proportion importante de demandeurs d'emploi en reconversion et non plus des « jeunes » en formation initiale ; c'est aussi ce qui explique les difficultés rapportées par Marie M. à propos d'une formation pour des assistantes maternelles (cf. l'annexe « S'adapter à son public »).

163 Nicolas Sallée, 2012, p. 61.

164 Consentement ? Voire. Dans quelle mesure les participants peuvent-ils-on faire autrement ? Cf. à ce sujet l'annexe « Il fut pris dans des rets ».

165 Même les six jours d'un stage d'approfondissement du BAFA ou du BAFD paraissent dans ce cas terriblement pesants.

166 Pour qui a longuement pratiqué les formations professionnelles destinées à un public d'entreprise, le contraste, l'opposition même dans la manière de considérer les participants sont frappants.

Ces interrogations étant non identifiées comme des questions problématiques, transmission par compagnonnage aidant, les réponses sont des allants de soi, nécessairement contingents. Ces évidences projettent leur ombre sur les formations et s'y traduisent par l'ambition de transformer les individus, de les construire, de combler des « manques » présumés et non pas seulement, et non plus, de leur transmettre des compétences. Comme je l'ai montré, on passe de l'inéluctable transformation engendrée par les formations à l'autorisation, que l'on s'accorde à soi-même, d'en faire un but de ces formations.

Cette incomplétude est même probablement nécessaire pour que puissent se dérouler ces formations menées par des personnes que, pour la plupart, rien dans leurs caractéristiques sociales ne vient rendre *a priori* légitimes pour cela hormis, presque, le fait d'avoir été choisies par un organisme de formation.

Former, c'est naviguer entre réponses idéologiques et pragmatiques, c'est jouer un jeu à plusieurs bandes.

RÈGLES NÉGOCIABLES ET NON NÉGOCIABLES RÈGLES DE CONTRÔLE ET RÈGLES AUTONOMES

Dans leur regard centré sur le collectif, la régulation est au cœur de la préoccupation des formateurs. Elle l'est pour deux raisons : d'une part, afin que l'aventure de la formation ne devienne pas une mésaventure ; d'autre part dans une logique générale d'efficacité pédagogique. L'idéal serait que le groupe de stagiaires reste concentré sur l'objet de la formation et entre sans résistance notoire dans les dispositifs formatifs élaborés par le formateur.

Dans tous les organismes a cours le même vocabulaire et les mêmes repères, simples : en formation, il y aurait des règles « non négociables » (par exemple celles qui résultent de la réglementation) et des règles « négociables »¹⁶⁷, celles qu'il est possible pour les stagiaires d'établir, de modifier ou de révoquer. En d'autres termes, des règles imposées par les formateurs et des règles produites par la collectivité du stage.

Cette catégorisation a un fond moral non explicité : les règles non-négociables seraient minimalistes, et le plus souvent résulteraient de contraintes extérieures ; les règles négociables seraient le principal, puisque le stage est un lieu de liberté collective.

Bien sûr, on relève que la délimitation de ce qui est négociable n'est pas négociable. Les formateurs conservent donc tout pouvoir sur le négociable. Cette aporie semble inaperçue des acteurs¹⁶⁸, alors même que ce vocabulaire et cette conception sont remarquablement communs aux acteurs de l'animation.

« Mais ces enseignants pourront aussi occuper une position plus égalitaire vis-à-vis des élèves, voire une position périphérique lorsqu'ils auront convenu que les élèves doivent être le centre du dispositif comme dans les pédagogies développées autour de l'Éducation nouvelle. En fait dans tous les cas, les enseignants gardent sur la pédagogie le pouvoir de proposition, le pouvoir de mettre les élèves à la place qu'ils souhaitent. La seule chose qu'ils contrôlent assez mal demeure la réaction de ces élèves, face à la place qui leur est proposée. »¹⁶⁹

Un dispositif et une croyance également très solidement partagés par tous les formateurs et organismes de formation sont que, si l'on veut qu'une règle « fonctionne », c'est-à-dire soit

167 Comme s'il y avait une discontinuité entre les deux catégories. L'étendue de la négociation possible sur une règle négociable est elle-même souvent non négociable, ce que les formateurs ne précisent jamais. Les modalités de cette négociation (qui, quand *etc.*) sont elles aussi sous le contrôle des formateurs.

168 Qui réagissent assez vivement lorsqu'on la leur fait remarquer.

169 Jean-Pierre Boutinet, 2005, p. 206.

respectée, la meilleure manière de procéder est de la faire établir par les personnes concernées, en l'occurrence les stagiaires en formation. Selon cette conception, si les personnes décident elles-mêmes de leurs règles, dans la plupart des cas elles auront à cœur de les suivre et de les maintenir ; les formateurs auront donc peu besoin d'intervenir pour cela, la régulation se faisant à l'intérieur du groupe ; et s'ils ont à le faire, les formateurs disposeront d'un argument moral solide pour justifier leur intervention. D'où, bien sûr, l'importance donnée à l'idée de règle négociable et la délimitation ci-dessus. Peu importe d'ailleurs que, dans le processus d'élaboration par les intéressés de leur propre règle, le formateur soit intervenu de manière que le dispositif adopté soit celui qu'il préconise¹⁷⁰. S'appuyant sur des observations en stage de formation, F. Lebon écrit :

« [...] un rappel à l'ordre fera référence à cette discipline librement consentie : *“La règle du jeu, vous avez été d'accord quand on l'a émise.”* » L'auteur ajoute : « D'un point de vue pédagogique, on peut se demander si l'objectif implicite de l'opération ne vise pas, par analogie, à faire entrevoir aux stagiaires le subterfuge qui consiste à imposer aux enfants des arbitrages culturels qu'on définit pour eux, tout en leur donnant l'illusion de les avoir choisis eux-mêmes. Il s'agirait alors de manipuler l'autonomie de la volonté qui forme pour É. Durkheim la conscience et l'intelligence de la morale. »¹⁷¹

La configuration décrite correspond très clairement à un dispositif de double contrainte – décidez librement de ce qui va limiter votre liberté – qui pourtant semble n'être jamais repéré par les auteurs¹⁷².

Je l'ai vérifié nombre de fois, la théorie de la régulation sociale de J.-D. Reynaud¹⁷³ n'est pas connue des animateurs ni des formateurs de l'animation. Plus, quand on la leur présente brièvement, elle leur semble erronée compte tenu de leur expérience de l'élaboration des règles, que je viens de décrire.

Dans les termes de cette théorie, le dispositif utilisé en formation revient à faire en sorte que les stagiaires produisent la règle de contrôle et qu'il n'existe pas d'autre règle, autrement dit que la

170 Cf. l'annexe (de la *1ère étape*) « Le tableau des tâches matérielles ».

171 Francis Lebon, 2007a, p. 714 pour les deux citations. La référence citée est Émile Durkheim, 1992 (1934), *L'éducation morale*, Paris, puf.

172 Les travaux sur la double contrainte, en particulier ceux de Gregory Bateson (1972), ont montré que sortir d'un tel dispositif, dans lequel on se heurte toujours à une règle ou une limite, et qui est par conséquent très puissant (d'autant qu'il est adossé moralement à la possibilité du rappel à l'ordre, tout à fait courant, que décrit Francis Lebon), nécessite de dénoncer l'existence même de cette double contrainte. On nomme cette démarche « changer de niveau logique » car il s'agit de travailler sur la méta-règle, la règle portant sur les règles (une autre solution est la révolte). D'où l'importance de disposer de l'outillage conceptuel pour ce faire. Ce qui n'est pas le cas, ni en général des formateurs, ni des stagiaires. Certains formateurs connaissent pourtant cette notion ; ils la nomment « injonction paradoxale », formule qui atténue considérablement la force de l'idée, la banalise, rend les situations correspondantes non problématiques en en faisant une curiosité intellectuelle ; ils n'en font pas usage du moins dans leur activité.

173 Cf. Jean-Daniel Reynaud, 1989.

régulation autonome devienne la régulation de contrôle. Il s'agit de faire disparaître la régulation autonome¹⁷⁴. Les règles ne seraient plus que les règles de contrôle explicitées par les dispositifs pédagogiques, règles non négociables produites par les formateurs et règles négociables établies par les stagiaires avec l'aval des formateurs. Le contrôle de ceux-ci sur les règles est donc total, du moins est-ce ce qu'ils visent et ce qu'ils pensent faire. De la collectivité n'existerait légitimement que ce qui est en vue des formateurs. Toute vie du groupe hors de leur vue et de leurs souhaits est constitutive d'un risque. Dans cette conception de la régulation, on peut s'interroger sur une certaine prétention à la toute puissance : les formateurs auraient en effet la maîtrise de ce qu'il se passe dans le groupe, de la dynamique de groupe. Les « dispositifs de parole »¹⁷⁵, modalités de l'expression des stagiaires, ont justement la fonction de rendre visible aux formateurs ce qui pourrait ne pas l'être et ce faisant de protéger l'institution, ici la formation.

Du point de vue d'un sociologue, il y a toujours production de règles autonomes et souvent mise en cause de la régulation de contrôle par la régulation autonome (et inversement). La transgression de la règle de contrôle est plus ou moins inéluctable. Pour le dire autrement, pour le sociologue, si toute règle n'est pas négociable, toute règle est toujours négociée.

Pour les formateurs que j'ai rencontrés ou vu faire, la transgression de la règle de contrôle établie collectivement est le fait de contrevenants, ce qui entraîne de leur part des interprétations morales à propos la « participation »¹⁷⁶, de « l'individualisme » ou du « sens du collectif »¹⁷⁷. L'individu déviant est une difficulté qui devient vite un problème¹⁷⁸.

*

De même que les participants aux formations ont une double position, de stagiaires et de membres du groupe, ce qui leur donne des degrés de liberté différents et laisse aux formateurs plus ou moins de prise sur eux, de même ils peuvent se situer dans le stage à deux niveaux, là aussi caractérisés par des latitudes différentes : des acteurs « boudonniens », qui suivent les règles du

174 J'ai indiqué (cf. l'annexe de la 2^{ème} étape « Dans l'animation, une formation au management ») comment, dans le cadre d'une formation DEJEPS, un travail sur la direction amenait la formatrice à valoriser les « entreprises libérées ». Les mécanismes sont les mêmes, les modalités de management dans ces entreprises visent à dissoudre la régulation autonome dans la régulation de contrôle. C'est d'ailleurs, plus généralement, une finalité du management dit « participatif ».

175 Cf. l'annexe à ce sujet.

176 Rappelons à nouveau que la participation est le premier des critères de validation des stages de formation de l'animation volontaire.

177 Voir l'annexe « Une question de règles ».

178 Ainsi, à l'occasion d'un échange sur cette question avec Arnaud V., formateur expérimenté, celui-ci exprime son désaccord avec la théorie de la régulation sociale. Son cadre de référence est la « pédagogie institutionnelle » qui, concernant la production des règles, repose sur les dispositifs décrits ci-dessus. Il s'appuie sur Carl Jung et Cornelius Castoriadis pour argumenter son point de vue et je comprends seulement *a posteriori* qu'il confond *autonomie* et *règles autonomes*.

système et ne valent finalement que par leur poids statistique ; des acteurs « politiques » car ils ont la possibilité en retour d'influer sur les règles du jeu du système. En stage, les stagiaires sont des exécutants des programmes du stage. Mais aussi, ils donnent leur avis car c'est « leur » formation, comme tout formateur le leur déclare abondamment. Qui plus est, ils disposent même pour cela de moments ou d'instances *ad hoc*. Lesquelles fonctionnent de manière réelle ou fictive, bien sûr, c'est-à-dire ont une influence réelle ou simulée sur le déroulement de la formation.

On le devine, on peut penser qu'il y a en fait une profonde ambivalence des formateurs vis-à-vis de ce qu'ils nomment volontiers « l'autonomie » des stagiaires et leur « appropriation de leur formation ». Ils souhaitent des stagiaires qui suivent leurs « propositions »¹⁷⁹ pédagogiques sans opposer de résistances, mais lorsqu'ils sont dociles ce ne sont pas des bons stagiaires.

De même, au fur et à mesure que les stagiaires « prennent de l'assurance » comme le disent les formateurs, c'est-à-dire donnent toutes les apparences d'une meilleure maîtrise des règles du jeu et d'une moindre acceptation de la partie visible de la domination (ils osent contredire le formateur, par exemple), se produit tout un jeu avec la règle. Mais, « Pour autant, ce jeu avec la règle reste un jeu dans les règles. »¹⁸⁰ De fait, même s'ils ne sont pas nécessairement conceptualisés ainsi par les formateurs, il existe des dispositifs et des règles qui régissent les règles, des méta-règles donc. Ces méta-règles ne sont pas pensées par les formateurs mais font partie du « non négociable », dont on voit que l'extension est bien plus importante que ne le détectent les acteurs.

Elles visent à laisser une certaine souplesse aux règles « négociables » et donc la possibilité de les discuter, ce qui met la pratique en cohérence avec les déclarations de principe à ce propos. Mais surtout leur fonction, à peu près inaperçue des formateurs qui en font d'abord un dispositif démocratique, est de prévenir les remises en cause et de maintenir l'institution formation par delà les éventuelles modifications ou mises en cause des règles et des dispositifs de régulation. Un rôle d'amortisseur ou de pare-choc.

179 Un formateur qui présente une séquence pédagogique dit toujours « je vous *propose* de... ». Mot qu'il ne faut pas que les participants prennent au pied de la lettre. Ce qui d'ailleurs n'est jamais le cas.

180 Selon la formule de Romuald Bodin (2011, p. 104) qui observe le même type de phénomène dans la relation socio-éducative entre les éducateurs spécialisés et leur « public ».

EXPRESSION « LIBRE » DANS UN MOMENT D'ÉVALUATION

Prenons un exemple dans un stage d'approfondissement BAFA auquel j'ai participé en observateur. Si les stagiaires du BAFA en sont à un stade de découverte et d'appropriation de ce qui constitue un stage, ce n'est pas le cas des stagiaires du BAFA qui ne sont des débutants, ni comme apprenants, ni comme animateurs, ce qui rend l'observation correspondante d'autant plus intéressante.

Pour le moment d'expression libre sur le stage¹⁸¹, le formateur définit les règles au début du stage. Les voici : chacun s'exprime une seule fois sur un seul sujet ; s'exprimer n'est pas obligatoire, parle qui veut ; le locuteur est invité à s'exprimer en son nom, à dire « je » ; il ne s'agit pas d'un échange ; le propos doit être court, dans l'idéal un seul mot ; le sujet porte sur la journée de la veille.

Ce qui précède a pour résultat, aisément observable, que chacun s'adresse au formateur et non au groupe ; il ne peut se créer d'avis collectif sur un sujet donné, susceptible de faire contrepoids. Par contre, le formateur s'autorise, quant à lui, à répondre aux observations qui (lui) sont faites. Par ailleurs, selon les jours de la formation (et selon le document affiché), il nomme ce moment : « régulation » ; « réactivation mémorielle » du travail de la veille ; « évaluation », trois dénominations qui ne correspondent pas du tout aux mêmes finalités et vaudraient probablement des modalités différentes. Il change le dispositif en cours de semaine, ce qui crée une incertitude pour les stagiaires sur le fait qu'ils pourront ou non disposer d'un moment pour donner leur avis sur le stage. Enfin, un matin, l'une des stagiaires ayant formulé une critique plus nette qu'auparavant et insistant, le formateur la fait taire (avec le sourire) en lui répondant : « mais qu'est-ce que tu as mangé ce matin ? », autrement dit par une disqualification *ad hominem*.

On voit ainsi comment, dans un moment d'expression dite « libre » et acceptée comme telle par les stagiaires, le formateur reste entièrement maître de ce qu'il se dit. À aucun moment les règles imposées n'ont été discutées ou contestées par les participants à cette formation, qui pourtant étaient « équipés » pour le faire s'ils l'avaient voulu.

181 Il n'aura échappé à personne que l'idée d'« expression libre » est un cas pur de la double contrainte (*double bind*) mise en évidence par Gregory Bateson (1977-1980). Ceci étant, dans la situation décrite, la liberté est tellement délimitée par les règles que la contrainte perd son caractère double.

Interrogé au sujet de ce qui précède, le formateur, très expérimenté (35 ans de métier), avoue un besoin de maîtrise, qui est saillant dans la description précédente. Mais il n'avait pas, dit-il, pris conscience de l'ensemble des conséquences des règles qu'il avait définies. J'ai pu le constater lorsque, quelques semaines après cette formation, je lui ai livré – avec prudence, en le présentant comme des manières de faire qui peuvent être diverses, mais dans une indéniable relation de confiance et avec beaucoup de curiosité de sa part – certaines de mes observations et interrogations.

« IL FUT PRIS DANS DES RETS »

« Cependant il advint qu'au sortir des forêts
Ce lion fut pris dans des rets,
Dont ses rugissements ne le purent défaire »¹⁸²

La domination pédagogique, domination douce, perçue comme légitime, souvent peu repérable, prend de multiples formes. Dans un stage d'approfondissement BAFD¹⁸³, elle m'est apparue à l'observation comme un filet multiple, depuis la toile d'araignée, diaphane mais tenace, jusqu'au réseau solide et presque infranchissable. L'ensemble assure, et le cadre, et le contrôle de la situation par le formateur. Comme tout filet, sa souplesse empêche souvent de le sentir, toujours de s'en défaire, au contraire d'un mur contre lequel on vient se cogner.

De ces multiples enveloppes, j'ai recensé quatre principales manifestations.

Il y a tout d'abord, bien évidemment, ce qui fait le cadre apparent du stage : le programme, les horaires ; la différence entre les statuts de formateur et de stagiaire ; la connaissance que le premier a de la formation qu'il mène et la capacité d'anticipation qui en résulte, la cohérence de l'ensemble ; son autorité naturelle, son charisme, son savoir-faire ; la finesse de lecture des individus et du groupe depuis cette « tour de contrôle » que constitue la position de formateur ; la bienveillance, les formules d'encouragement et de reconnaissance qu'il adresse aux participants, ses propos d'auto-promotion et d'auto-justification. Cette enveloppe est assez repérable par les participants compte tenu de leur expérience de la formation – et de la vie professionnelle –, elle est tangible, solide mais aussi éventuellement, de ce fait, contestable.

Ensuite vient ce qui relève de la maîtrise langagière du formateur, sa habileté discursive, son omniprésence à l'oral et, plus subtilement, l'importance qu'il donne dans le stage à cette maîtrise langagière au travers de tous les travaux portant sur les échanges, les restitutions, les comptes-rendus.

Le formateur est par ailleurs très minutieux et même insistant quant aux méthodes de travail. Cette exigence méthodologique est appuyée sur une évidence apparente : le crédit, l'intérêt accordé

182 Jean de la Fontaine, « Le lion et le rat ».

183 Les stagiaires sont au nombre de sept, encadrés par un seul formateur.

à chaque moment d'échange. Alors que « les paroles s'envolent » et qu'il n'est pas rare que du temps soit perdu dans des discussions mal menées, il insiste pour que la parole soit ordonnée selon le dispositif qu'il définit et que toute discussion fasse l'objet d'un écrit, afin que l'on en conserve un trace au bénéfice de tous les participants. Cette intérêt prioritaire enserme les moments de travail collectifs dans un cadre organisé qui limite, et le temps qu'il est possible d'y consacrer, et la liberté que les stagiaires s'y accordent. La variable d'ajustement devient le temps de la discussion elle-même.

J'observe par ailleurs que, à chaque fois que le formateur participe à une discussion, il la mène de telle manière qu'elle reste centrée sur lui-même. Où l'on s'attendrait à des débats transversaux, entre stagiaires, où même l'on pourrait penser que son rôle consisterait à favoriser cette transversalité, la parole circule systématiquement par son intermédiaire, et c'est lui qui dialogue avec eux. Une partie au moins de l'explication vient de deux attitudes : d'une part, il s'exprime en tant qu'expert, disant le vrai ; d'autre part, il focalise une partie de l'attention sur la précision du vocabulaire, en justifiant cette exigence par l'importance d'une clarification des notions. Il est donc en permanence un interlocuteur indispensable et en position de domination pédagogique.

*

De ma position d'observateur, je me suis demandé quels moments avaient les stagiaires pour exercer une forme d'autonomie, d'influence, de pensée personnelle, non pas seulement *dans* le stage, c'est-à-dire dans leur rôle de stagiaire et dans les moments de travail tel que définis par le formateur, mais *sur* le stage, c'est-à-dire à propos de leur propre formation, de leurs attentes et surtout de leurs éventuelles critiques. En apparence, deux dispositifs sont destinés à cette fin : l'expression des besoins en début de formation, la « régulation »¹⁸⁴ quotidienne du matin, moment d'expression orale individuelle.

En réalité, les besoins sont à peu près reproductibles d'une session à l'autre, et sont donc connus à l'avance du formateur. S'il affirme ajuster la formation aux demandes, son programme est, à quelques détails de construction – telle séquence à la place de telle autre – prédéfini. Il ne s'agit que d'un jeu de construction dont quelques pièces sont soumises à variation. Par ailleurs, cette demande n'est formulée qu'une seule fois, en début de formation, et est donc figée, alors qu'on pourrait aisément considérer que, le stage progressant, certaines attentes viendraient à apparaître et

184 Nommée, selon les jours, « réactivation mémorielle », « évaluation » ou « régulation », et dont la définition pratique est variable. Voir à ce sujet l'annexe « Expression "libre" dans un moment d'évaluation ».

d'autres à perdre de l'importance¹⁸⁵. En d'autres termes, ce dispositif permet au formateur, tout en laissant penser à une adaptation individualisée, une maîtrise et une prévisibilité entière de la session qu'il encadre.

Quant à la dite régulation du matin, force est de constater qu'elle ne sert guère aux participants à exprimer un point de vue sur le stage.

Libéral dans la forme, le dispositif enserre les stagiaires dans un ensemble de mécanismes totalisants.

185 Si l'on s'appuie sur le modèle de la progression de la conscience – au moins autant que de la compétence – au fil de la formation, ou pour le dire autrement du passage de l'incompétence inconsciente à l'incompétence consciente, alors les demandes devraient progressivement foisonner.

LE « CADRAGE » DU PREMIER JOUR DE STAGE

Les observations qui suivent portent sur un stage d'approfondissement BAFD de l'AFOCAL suivi en observateur¹⁸⁶.

La première journée de ce stage est entièrement consacrée au « cadrage », terme qui désigne dans le langage vernaculaire l'élaboration du « cadre » de la formation, c'est-à-dire ses règles, son organisation, ses contenus, ses objectifs.

Bien entendu, la formation est prédéfinie de multiples manières : par la réglementation (critères d'évaluation en particulier), par ce qu'en dit le site Internet de l'AFOCAL, par un document remis au préalable aux stagiaires : « Projet de formation session BAFD Perfectionnement / Renouvellement ». Elle est aussi largement prédéterminée, dans l'esprit des stagiaires, par leur expérience antérieure, six d'entre eux sur les sept participants ayant effectué les autres stages (les deux de la formation BAFA, la formation générale BAFD) avec l'AFOCAL. Comme me le dit l'un d'eux,

« au moins avec l'AFOCAL on sait à quoi s'attendre. »

Ce qui est aussi une façon d'accepter les « redondances » et de les attendre.

*

Voici, succinctement résumées, les étapes successives de cadrage de cette première journée.

1 - Présentations. Le formateur se présente. L'enquêteur se présente. Le formateur présente longuement les objectifs, l'organisation et les contenus du stage.

2 - Exercice : « la 4ème de couverture ». Chacun écrit pour lui sa propre présentation comme s'il était lui-même un livre dont il fallait établir la quatrième page de couverture : nom, prénom, titre de l'ouvrage, quelques mots de l'auteur, parcours dans l'animation. Puis chacun lit aux autres sa « 4ème de couverture », lesquelles sont ensuite affichées. Le formateur m'explique ultérieurement que l'un de ses buts est d'évaluer l'aisance de chaque stagiaire à l'écrit.

186 Les stagiaires sont au nombre de sept, encadrés par un seul formateur qui est le directeur régional de l'AFOCAL. Formateur expérimenté, il annonce « 35 années d'expérience d'encadrement de formations ». La pédagogie qu'il met en place est marquée par la rigueur des méthodes, l'abondance et la précision des consignes, la volonté de maîtrise. Il applique les dispositifs pensés collectivement, en particulier dans les travaux effectués entre formateurs de directeurs à l'échelle nationale de l'AFOCAL.

3 - Photo-langage. Le formateur met à la disposition de tous un jeu de photos. Chacun en sélectionne une qui lui correspond bien et se présente à nouveau en utilisant la photo choisie comme prétexte et support.

4 - Présentation des règles par le formateur. Les règles sont celles de la validation de la formation ; les repas, la cigarette, les horaires, le rangement, le fonctionnement des lieux. Sur demande du formateur, des « référents » s'auto-désignent pour chaque aspect de la vie matérielle. Il annonce par ailleurs deux moments spécifiques et quotidiens : la « mise en forme » du matin, la « tribune libre » du début d'après-midi.

5 - Présentation du cadre administratif du BAFD : lecture des articles 26, 36 et 40 de l'arrêté de 2015 rénovant le BAFA et le BAFD.

Nous sommes à ce moment-là à la fin de la matinée.

6 - Présentation du « journal-bilan » et travail individuel sur ce document. Il s'agit d'un guide proposant des thèmes de réflexion sur soi et son expérience, en principe destiné à aider les stagiaires à préparer le « bilan de formation » qu'ils devront livrer au jury pour être diplômés. Les rubriques proposées par le guide sont très qualitatives et introspectives. Par exemple : « Mon état d'esprit, mes qualités, mes manques, mes objectifs, mes questions. »

7 - Travail des stagiaires en deux groupes sans le formateur sur les « questions sur la pratique », c'est-à-dire les sujets, ressortant de leur pratique antérieure, qu'ils voudraient voir aborder dans la formation. Chaque groupe est invité à formuler ses interrogations sous forme de questions précises.

8 - En parallèle, le formateur reçoit chaque stagiaire individuellement pour un premier entretien et leur soumet deux questions : « dans quel état d'esprit es-tu ? » ; « quelles sont les conditions qui te feraient dire à la fin que le stage est réussi ? »¹⁸⁷.

9 - Restitution des questions à l'ensemble. Clarifications éventuelles. Chacune de ces questions est reliée à l'un des cinq objectifs officiels (réglementation) d'une formation BAFD.

10 - Élaboration collective de critères d'évaluation du stage, sur la base des objectifs et critères de la réglementation¹⁸⁸. Ce travail est fait « à la volée », sans réelle réflexion¹⁸⁹. Le formateur les présente tantôt comme des « critères », tantôt comme des « indicateurs », tantôt

187 Le formateur a à nouveau un entretien individuel avec chaque stagiaire au cours de la dernière journée.

188 Florilège des critères émis : « écouter les autres » ; « prendre du recul » ; « poser des questions » ; participer activement » ; « assumer ses responsabilités » ; « prendre la parole ».

189 Un peu frustré, l'un des stagiaires le fait d'ailleurs remarquer.

comme des « buts ». Ils serviront à la fin du stage à une évaluation de satisfaction. Ces critères sont affichés.

La journée se termine avec ce travail.

*

Elle appelle immédiatement plusieurs observations.

Le déroulement de cette première journée est compliqué. Le travail est essentiellement conceptuel et langagier. D'ailleurs, manifestement, une seule stagiaire semble à peu près « surnager » dans cette abondance de mots.

On y a traité : les objectifs du BAFD ; les critères de satisfaction ; les indicateurs du stage ; les questions que les stagiaires se posent ; les critères de la réglementation. L'ensemble est juxtaposé, il n'est ni articulé ni hiérarchisé. Par ailleurs, il s'agit de critères, de buts, d'affirmations, d'intentions, d'objectifs, d'indications, d'indicateurs, qui mélangent de nombreux niveaux logiques. Il y a simultanément abondance et absence de repères pour juger de la formation. De manière manifeste, le seul à réellement voir clair dans cet ensemble est le formateur lui-même. On pourrait dire en première analyse que le travail effectué dans cette journée est fort peu efficace¹⁹⁰. D'ailleurs, à peu de choses près, et bien qu'affiché tout au long du stage, ce qui a été produit ne sera pas réutilisé hormis les « questions sur la pratique » qui feront l'objet de thèmes de travail.

Le stage ne dure que six jours. Consommer une journée entière pour une entrée en matière qui ne sera productive qu'à propos de l'évaluation du stage, et non pas pour l'acquisition de compétence, paraît spontanément déséquilibré.

Enfin, bien que la journée soit peu active, la diversité des pédagogies et leur caractère souvent séduisant fait qu'elle passe aisément et même agréablement.

*

Il ne s'agit pas d'une erreur dans la conduite de la formation. Le dispositif suivi a été longuement réfléchi par un certain nombre de personnes compétentes. Le formateur suit des buts qui ne sont pas immédiatement repérables dans les contenus, et qu'il n'explique pas. En voici les principaux.

Le formateur installe sa maîtrise de la formation. Il sonde les stagiaires, il apprécie leur degré d'aisance langagière à l'écrit et à l'oral, leur attitude générale, leur niveau de réflexion et la consistance de leur expérience. Il cerne les attentes ce qui lui permet de définir les contenus des

190 Ou ne l'est que pour le formateur. On peut se demander si ce n'est pas justement le but. Noyer les stagiaires dans les bonnes intentions, et produire tant de critères qu'il y en aura toujours qui seront satisfaits.

moments pré-programmés du stage destinés à les satisfaire. Il pourra faire la démonstration que ces attentes sont satisfaites.

Simultanément, il s'installe comme formateur. C'est lui qui guide le travail, il donne des consignes très précises, il alterne les moments où il transmet des informations, définit des règles, commente le travail des stagiaires.

La complexité et le désordre qui résultent du travail du premier jour servent le formateur, qui s'y retrouve, et empêche les stagiaires de s'opposer, s'ils en avaient l'intention, au cadre, à la conception et à la conduite de la formation.

Il permet entre autres de tenir le discours implicite classique : « c'est votre formation, c'est votre responsabilité ».

Il met en place l'une des priorités de la formation telle qu'elle est conçue : le travail sur le bilan de formation du BAFD.

Il donne également, tout aussi implicitement, une importance centrale à l'évaluation. Fondamentalement d'abord à l'auto-évaluation, ce qui est congruent avec le principe d'une responsabilité du stagiaire sur sa formation.

Il oriente de fait le bilan que formuleront les stagiaires à la fin du stage, qui ne peut guère être que l'expression d'une satisfaction puisque, en réalité, rien ne donnera prise à une critique potentielle. Et ce d'autant plus que l'ensemble des intentions que je recense ici restent invisibles, au moins inexprimées.

*

Cette formation est très conforme à mes diverses observations à propos des évolutions tendanciennes de l'animation et de la formation.

La part du langagier y est essentielle. C'est presque une question de survie pour les stagiaires que de s'y confronter. Le prétexte et l'explication en est bien sûr l'obligation de produire le fameux « bilan de formation » à destination du jury BAFD.

Le travail est tourné vers l'introspection, vers la réflexion sur soi plus que vers la manière de faire le travail de directeur.

Partant il s'agit plus, et tout le reste de la formation le confirmera, d'apprendre à réfléchir sur la direction que d'apprendre la direction.

Une part importante de la formation sera consacrée, non à se former à la direction, mais à préparer le rapport final – le bilan –, c'est-à-dire à préparer l'obtention du diplôme. Le but est celui-ci et non celui-là. Savoir concevoir la direction non pas savoir diriger.

L'essentiel, c'est-à-dire ce qui compte dans les intentions, les objectifs et les méthodes, n'est pas annoncé par le formateur. C'est sa « cuisine ».

Enfin, le principal pour le formateur est clairement de disposer et de conserver à tout moment la maîtrise du groupe et du déroulement. Et cela se fait en partie au détriment de la richesse ou de l'utilité des contenus.

FAUT-IL FAIRE DES APPORTS ?

Mon propos¹⁹¹ est ici de montrer comment, alors que dans certains organismes les formateurs affirment généralement éviter toute influence sur les stagiaires en formation et semblent adopter toutes les attitudes nécessaires pour cela, en réalité leur action pédagogique est une pratique continue de ces influences qui, de par leurs modalités mêmes, ne permettent pas la discussion, la contestation.

Je concentre mon analyse sur la manière dont des formateurs sont amenés en stage à refuser de faire des apports de connaissances pour, disent-t-il, ne pas imposer leur point de vue. Ce choix pédagogique en même temps que les formes de l'influence qu'ils exercent, constituant un discours sans mots, trouve sa cohérence dans le but visé : l'efficacité transformatrice ; il ne s'agit pas pour les formateurs de transmettre des compétences ou de permettre des apprentissages opératoires, mais de promouvoir une forme permanente de réflexion sur soi, de maïeutique.

Je prends appui, pour mes exemples, sur un stage BAFD des CEMÉA auquel j'ai intégralement participé en observateur, emblématique de nombreuses situations observées en stage ou décrites par les formateurs qui défendent cette manière de faire¹⁹².

Bien que, au-delà des classiques présentation des objectifs formels et recueil des attentes, leurs intentions ne soient pas annoncées par les formateurs, en réalité les stagiaires ne s'y trompent pas. Ils se divisent en trois groupes aisément repérables¹⁹³. Un premier sous-ensemble, constitué des plus expérimentés et des plus mûrs qui, passé la surprise et le sentiment de vide initiaux, adhèrent au projet implicite du stage, s'en emparent personnellement, y trouvent de la satisfaction. Un deuxième sous-ensemble, moins avancé, qui reste tout au long du stage en demande de réponses « concrètes », d'« outils » et qui ne trouvera jamais satisfaction ; ils exprimeront avec insistance

191 Je m'appuie, pour ce paragraphe, sur un article que j'ai écrit et qui a été accepté par la revue des CEMÉA, *Vers l'Éducation Nouvelle* (François Lecolle, 2015). Tel est le dévoilement que proposait ce texte pour cet organisme qu'il m'a fallu justifier ma position de nombreuses façons, dont l'affirmation que je ne remettais pas en cause les pédagogies actives, une explication de la notion de domination qui était confondue avec les concepts de Karl Marx et en particulier l'exploitation, mon absence de remise en cause des intentions humanistes des formateurs.

192 Rappelons que ce qui est observé ne peut être isolé : à tout le moins, ces manières de faire sont en cohérence avec les conceptions qui prévalent dans l'organisme de formation. Ceci est d'autant plus vrai que l'un des formateurs est le permanent responsable de l'animation volontaire et professionnelle de son association.

193 J'ai eu des entretiens avec un partie d'entre eux environ un an après la formation. Cf. le § « Deux stagiaires d'un même stage BAFD des CEMÉA (Bretagne) aux points du vue opposés : Caroline M. et Thiphaine D. » dans l'annexe « Témoignages de stagiaires et de formateurs ».

leurs besoins avant d'abandonner ; ceux-là effectueront le stage suivant avec un autre organisme. Enfin, un troisième groupe qui se trouve immédiatement noyé et se fait aussi silencieux et transparent que possible, avec d'ailleurs un certain succès ; ils auront tout de même leur stage validé, dans le doute et parce que la session de formation n'est que la première d'un processus de quatre étapes qui « leur laissera le temps de mûrir ».

Remarquons que les principes qui guident la conception de la formation résistent au fait que plus de la moitié des stagiaires, les deux derniers groupes ci-dessus, n'y trouvent pas satisfaction, ce qui n'échappe pas au responsable de stage compte tenu de son expérience¹⁹⁴.

Qu'est-ce qu'un « apport » ?

Il faut donner un sens large au terme « apports » : outre le classique exposé, quasi exclu dans les pédagogies de l'animation, il s'agit par exemple : des situations où le formateur fait un résumé des points saillants d'une discussion ; de la transmission de documents de synthèse sur « ce qu'il faut savoir » dans un domaine (par exemple sur la « connaissance de l'enfant ») ; ou de l'indication d'ouvrages à consulter parce qu'ils constituent une référence reconnue. Pourtant, pour éviter de trop embrasser, je considère qu'un apport est caractérisé par la présentation *explicite, sans médiation* (par exemple, pas sous la forme d'un film) de données, faits, connaissances. En d'autres termes, dans le cadre d'un apport, le fait qu'il y ait transmission par le formateur de savoirs, d'idées ou de points de vue est suffisamment identifiable pour permettre aux apprenants d'interroger et le cas échéant de contester ces savoirs ou points de vue, sur le moment ou ultérieurement.

Cela exclut donc les idées que l'on « fait passer » au travers de dispositifs non explicites, comme des films illustratifs, des activités, des mises en situation, au moins dans la mesure où ces modalités ne font pas l'objet d'une exploitation ultérieure qui rende clairement identifiables pour les apprenants les éléments présentés.

Ces pédagogies indirectes sont abondamment utilisées en formation dans l'animation. La définition que je propose des « apports » est donc restrictive par rapport à la pratique.

Le premier débat qui a eu lieu, avec le rédacteur en chef de la revue des CEMÉA et avec son comité de lecture, à la présentation de mon texte a porté sur cette question de définition. Il est loin de n'être que sémantique. Car ce qui se joue là derrière, c'est d'une part une séparation claire entre des méthodes où la transmission est explicite et d'autres où elle est implicite ; partant la reconnaissance que les méthodes indirectes habituellement utilisées sont « manipulatoires » même si le mot n'a jamais été prononcé. D'autre part, la valorisation symbolique du travail des formateurs, car refuser de qualifier d'apports les pédagogies indirectes, c'est pratiquement reconnaître qu'il n'y a aucun apport des formateurs en stage.¹⁹⁵

194 Il me l'a dit à plusieurs reprises, affirmant à chaque fois qu'il lui fallait persévérer pour le bien (futur) des stagiaires.

195 Pourquoi les formateurs se sentiraient-ils donc dévalorisés par le fait qu'il n'y ait aucun apport ? *In fine*, on peut y voir l'imprégnation, malgré tous les discours, par la « forme scolaire » et sa hiérarchie des savoirs.

Rester sourd aux demandes.

En stage, il est bien évident que la plupart des stagiaires attendent, ou s'attendent à, des apports, sous entendu de connaissances et de savoir-faire, de la part des formateurs¹⁹⁶. Tout le monde est allé à l'école... Certains le demandent explicitement lorsque l'occasion leur en est donnée, en particulier lors des bilans de fin de journée.

Ainsi, dès le deuxième soir, les stagiaires de la session BAFD demandent :

« On a besoin d'approfondir. Le ludique, c'est bien, mais on veut aller plus loin. Il y a beaucoup d'infos, c'est déstabilisant. »

« On a besoin d'apports, théoriques, illustrés par des exemples. »

« Qu'est-ce qui va se faire après ? On ne sait pas où on en est [dans le programme de la formation] et on ne sait pas si on va continuer et quoi. On a quel temps devant nous pour chaque sujet ? »

« Il faudrait exploiter les temps de travail. Les relier au travail de directeur. »

Mais de leur côté, pédagogie « active » oblige, ordinairement les formateurs s'y refusent. Ce n'est pourtant pas surdité de leur part : cette demande, ils l'entendent et se refusent à la satisfaire. Les arguments des formateurs échangés pour refuser ces demandes, je les ai entendus de nombreuses fois. Les voici en substance.

- La demande de connaissances est une attitude liée à l'imprégnation par les méthodes pédagogiques de l'école.

- Ils ont besoin d'être rassurés.

- Ce qu'ils retiendront, c'est ce qu'ils auront élaboré ensemble ou le fruit de leurs recherches personnelles. Si on leur fait des apports, certains prendront des notes et ces notes resteront au fond d'un dossier. Elles n'en sortiront jamais.

- Nous avons affaire à des personnes qui ont et auront des responsabilités. Le plus important, c'est qu'elles acquièrent des démarches autonomes : observer, discuter (échanges de pratiques), mener des recherches.

- Il s'agit de leur apprendre à chercher et à se former par eux-mêmes. Quand nous ne serons plus là, ils feront comment ?

¹⁹⁶ Je m'en tiendrai dans mon propos à ce qui peut relever de la transmission des connaissances mais j'ai également observé la même réticence à transmettre dans d'autres domaines tels que les activités manuelles, parfois les jeux.

- Si nous leur faisons des apports, nous allons les influencer. Ils risquent de prendre ce que nous allons dire pour *La* vérité.

- Notre rôle est de les mettre en situation d'apprendre par eux-mêmes.

- Nous, formateurs, ne détenons pas plus la vérité qu'eux. Ils ont aussi leurs propres connaissances et leur propre expérience, et ce n'est pas nécessairement à nous d'en apporter¹⁹⁷.

Cette argumentation, abondante, est parfois ainsi résumée par les formateurs :

« C'est pas descendant ».

Formule qu'il faut comprendre *dans un sens normatif*: la formation ne *doit* pas être descendante. Pour l'observateur moyen, cette formule ramassée et non explicitée demande traduction ; pour les formateurs, cela va de soi et ne nécessite pas d'explication ; elle fait partie de la doxa des métiers de l'animation, du socio-éducatif, du social.

Donc un dispositif est suspect, c'est-à-dire *suspect d'installer un rapport de domination*, s'il est « descendant ». Ce qui descend met en relation une personne en position haute, de par son statut ou rôle, et d'autres en position basse. Ces positions haute et basse peuvent être stables, comme c'est le cas pour les formateurs dans un stage ou un directeur vis-à-vis de son équipe d'animateurs, ou liées au moment de travail, comme lorsqu'un groupe de stagiaires prépare et mène un « temps » du stage. Est donc porté sur ces situations un *regard évaluatif quasi automatique* jugeant tout dispositif et tout comportement à cette aune : est-il descendant ?

Comme bien des formateurs, qui affirment volontiers être l'égal de l'apprenant, parler à un collègue ou un futur collègue¹⁹⁸, n'avoir dans la formation qu'un rôle différent, le but semble être de

197 On reconnaît dans le type d'argumentation utilisé, en référence au triangle pédagogique de Jean Houssaye, un plaidoyer pour une pédagogie centrée sur la relation entre l'apprenant et le savoir, le formateur mettant en place les situations de formation et s'effaçant autant que faire se peut. Il y a là un reproche que l'on peut faire à cette modélisation. Très opératoire, très séduisante par le schéma symétrique qu'elle propose, elle néglige en effet la dissymétrie sous-jacente : les sommets du triangle ne sont pas de même nature. Les sommets « apprenant » et « enseignant » constituent des parties prenantes actives et réactives ce qui n'est pas le cas du troisième, le « savoir ». De plus, le sommet « enseignant » définit et organise le cadre de la formation, y compris celui de l'évaluation, quand le sommet « apprenant » doit s'insérer dans ce cadre. En d'autres termes et sur la question qui nous occupe ici, même si l'on admet que les formateurs limitent réellement leur action à installer le cadre, leur influence sur la formation est, certes indirecte, mais déterminante.

198 Cette manière de faire, particulièrement dans les formations qualifiantes, est courante. L'égalité est une affirmation des formateurs. Elle n'est pas nécessairement une demande des apprenants, qu'elle ne rassure pas automatiquement. Que, hors du cadre de la formation, formateur et enseignant soient des citoyens égaux, au moins en principe, semble aller de soi et n'appelle pas de commentaire, ni d'annonce formelle. Dans le cadre de la formation, c'est précisément la différence entre les formateurs et les apprenants qui rend possible le processus. Il faut toutefois avoir présent à l'esprit que les formations de l'animation – moins évidemment sous la forme de la demi-pension – consistent à vivre ensemble tous les moments de la journée : la position de formateur s'étend donc à toute la vie pour la durée de cette formation. Ou, dans une analyse différente, elle se cache au milieu d'autres aspects apparents de sa personne, le convive à table, le compagnon de chambre, celui que l'on rencontre encore en pyjama le matin *etc.*

gommer tout rapport de domination. Le jeu en est exotique pour les participants, qui sont au contraire fort conscients de l'inégalité des statuts et de compétences – sur laquelle repose la crédibilité et la légitimité des formateurs, c'est-à-dire l'acceptation par les participants que ce soit les formateurs qui dirigent la formation et que eux, stagiaires, payent pour cela – et souhaite cette différence. La configuration qui en résulte pourrait être qualifiée d'« égalité dissymétrique » ou d'« égalité non réciproque » : je [le formateur] pense que je suis ton égal mais tu [le participant] ne penses pas que je suis ton égal.

Curieusement, ce critère « non descendant » semble venir en priorité, et le cas échéant en écran, devant celui de l'efficacité formative. Étonnamment, le besoin d' « être rassuré » en accédant à des connaissances solides et reconnues est passé pour pertes et profits.

Bien sûr, tout formateur le sait, il est parfois nécessaire de ne pas répondre : on fait dans ce cas le pari que la suite du stage, la maturation de la question dans la tête du stagiaire, les interactions entre participants apporteront, de manière plus personnelle et plus pertinente, la réponse attendue et demandée. Ce dont il est question ici ne concerne pas ces « jeux avec le temps »¹⁹⁹, qui sont un élément essentiel de la dynamique formatrice et du savoir-faire pédagogique, mais bien d'un refus de réponse justifié... par le refus de répondre. Par la volonté, souvent exprimée ainsi, de ne pas influencer.

Les stagiaires, passé une période d'environ deux jours au cours de laquelle l'incertitude a dominé dans leur esprit, ont parfaitement compris la démarche des formateurs :

Tiphaine D. : « Les formateurs, ce qu'ils ont fait, ils ont mis le cadre, le temps, les règles, la documentation. »

Caroline M. : « Jamais de concret, jamais de cadre, jamais de réponse, sous prétexte d'autonomie des stagiaires, de co-construction et de découverte. » Et aussi : « C'est frustrant, les formateurs savent des tas de choses, mais on a l'impression qu'ils les gardent pour eux. »²⁰⁰

Des modes d'apprentissage différents

A écouter les témoignages précédents, le bon sens (« mais c'est dans quel sens ») pourrait faire penser que tous les apprenants n'ont pas les mêmes besoins et qu'il faut donc chercher à combiner différents types de pédagogies.

199 Dans ce stage, expérience aidant, les formateurs jouent en virtuoses de ces effets du temps. Cf. à ce sujet l'annexe « Les jeux fascinants avec le temps ».

200 Entretiens menés plusieurs mois après la fin de la formation. La première a fait son stage d'approfondissement BAFD avec le même organisme et la seconde en a changé. L'écart d'appréciation entre ces deux stagiaires montre, banalement, qu'on ne peut espérer qu'une pédagogie donnée convienne à tous les participants.

Les travaux de Carl Jung sur les types de personnalité montrent qu'il existe au moins deux modalités d'apprentissage presque diamétralement opposées. Une partie des personnes a besoin de commencer par des situations concrètes avant d'aborder leur généralisation ; à défaut, cette généralisation n'est, pour elles, faite que de mots ou de notions abstraites qu'elles ne retiendront pas ou qui ne leur sera pas utile. Inversement, le reste des personnes a besoin de situer de prime abord toute action dans un cadre général qui lui donne son sens ; si l'apprentissage ne se déroule pas ainsi, le travail concret n'est qu'anecdote ou agitation sans but identifié.

Il y a gros à parier qu'un ensemble de stagiaires se répartissent entre les deux types décrits.

Bien sûr, lorsque cela est possible, le processus de formation ou d'apprentissage alterne les deux types d'apports : concrets et généraux.

Mais c'est parler comme un livre. Même un formateur ou une équipe fort expérimentés maîtrisent mieux certaines pédagogies que d'autres. Il n'est point besoin, pour comprendre cela, de faire appel au système rhétorique et aux conceptions pédagogiques de l'organisme lui-même, dont on a vu comment elles s'imposent aux formateurs. Rappelons aussi que tout dispositif pédagogique est un pari sur les effets que l'on va obtenir, pari qu'on ne peut pas tenter chaque jour et à chaque séquence. Par ailleurs, il n'est guère possible d'utiliser des modalités pédagogiques opposées dans une même séquence : il faut donc plutôt en faire usage dans des séquences successives. Enfin, une formation se doit d'avoir une certaine cohérence d'ensemble, au risque sinon de « perdre » encore plus les participants : on ne peut donc alterner des pédagogies diamétralement opposées sans prendre de risques.

Le formateur a lui-même ses préférences et son propre type de personnalité, qu'il tend à naturaliser.

Remarquons que, pour l'essentiel, les pédagogies « actives » privilégient la face concrète de l'apprentissage et tendent à négliger la démarche de généralisation.

Remarquons aussi que, dans tous les cas, ce sont les formateurs qui décident de répondre ou non à une demande d'apports. Ils ont donc toujours, qu'ils le veuillent ou non, une position haute, une posture de domination. Simplement, celle-ci ne se concrétise pas par les dits apports. Peut-être même le fait de, le plus souvent, ne pas expliciter leur refus est-il encore plus dominateur car il laisse les stagiaires dans l'incertitude et dans l'impuissance.

Enfin, et la question est pour eux douloureuse, on peut s'interroger sur l'opinion implicite à propos des stagiaires que contient la volonté de ne pas les influencer : seraient-ils incapables de penser par eux-mêmes si on ne les met pas, contraints, dans la situation de le faire ? On observera à nouveau ce que cette remarque contient de domination implicite de la part des formateurs.

À aucun moment donc, du moins en apparence, cette demande n'est satisfaite dans ce type de pédagogie. Cela vaut bien sûr pour l'ensemble des thèmes de formation, y compris ceux pour lesquels une transmission « descendante » de savoirs paraît la plus évidente et nécessaire : la comptabilité par exemple.

Pourtant... Sur ces questions d'apports en formation, voici le témoignage de Cindy P., ancienne stagiaire d'un BPJEPS :

Cindy P. : « On avait beaucoup de travaux en groupe, c'était intéressant, mais d'un autre côté, j'aurais peut-être vu un peu plus, de, d'informations descendantes, au final.

Enquêteur : D'apports ?

Cindy P. : Voilà. Un peu plus de cours magistraux, entre guillemets. Quelquefois ça manquait, on avait des travaux [*sic*] en groupe mais derrière ça manquait, on n'avait pas de support papier pour se faire, notre, je trouve pas le mot.

Enquêteur : Connaissance ?

Cindy P. : Notre ressource personnelle, voilà. »

Comme me le déclare Thomas P., formateur expérimenté, par ailleurs instituteur « Freinet » :

Thomas P. : « Oui, moi, je vois, on fait de l'échange de pratiques. Mais si, à la fin, on ne récapitule pas les acquis, qu'est-ce qu'on en retire ? En fait, on s'est juste raconté nos vies. »

Je demande alors à mon interlocutrice comment elle interprète le fait que les formateurs ne procèdent pas à ces apports. Elle hésite.

Cindy P. : « Ils ont envie qu'on apprenne par nous-même mais derrière au final on sait pas si, je vais pas dire si on a bon, mais, enfin je veux dire, oui on fait des recherches par nous-mêmes, on en discute ensemble [entre stagiaires], donc, on se met d'accord sur quelque chose parce qu'on a eu chacun nos expériences, mais derrière, on, on n'a pas la véritable réponse, enfin je sais pas comment expliquer mais...

On est directeurs, donc on a fait des exercices on a fait des mises en situation, mais derrière, on n'a pas eu, d'explications, vraiment, ou différentes propositions enfin je sais pas comment expliquer mais...

Je vois pas je sais pas l'intérêt qu'ils ont de faire ça, je suis pour la pédagogie de, voilà, on fait par nous-mêmes, en groupe *etc.*

Enquêteur : pédagogie active.

Cindy P. : Voilà, mais du coup, derrière, pour moi, il faudrait un apport du formateur. Réel. »

Refuser la transmission de connaissances risque de contribuer à confirmer les prénotions. Si, comme on l'affirme souvent, apprendre c'est aussi désapprendre pour apprendre autre chose, cette manière des formateurs de refuser d'user de leur crédit pour le processus d'apprentissage pourrait être contre-productif.

Notons que, bien sûr, tous les formateurs ne mettent pas les mêmes limites. Ainsi, dans le même organisme, si Serge K. semble rester sourd aux demandes d'apports, Yacine S. n'a, quant à lui, rien contre le principe :

Yacine S. à Diane P. : « Moi, les apports directs, ça me gêne pas. Je suis pas comme Serge, lui il est maximaliste. Quand y a de l'information à transmettre, y a pas de débat, il faut le dire. »²⁰¹

Mais, on le voit, même Yacine S. qui se donne plus de libertés se sent l'obligation de justifier sa position. L'idée que « ici on n'est pas à l'école » fait sens commun.

Et pourquoi donc ?

Pour expliquer le refus de procéder autrement, même face à la demande explicite de stagiaires, on pourrait tenter quelques hypothèses, ni contradictoires ni exhaustives ni spécifiques au stage qui m'a servi de principal support d'observation sur ces questions.

La première (*1ère hypothèse*) qui vient à l'esprit est que les formateurs n'auraient pas les connaissances, les compétences, l'expérience formalisée pour répondre aux demandes des stagiaires en ce qui concerne les savoirs ; et que, corollaire, ils n'ont pas non plus à leur disposition une documentation qui leur semble présentable à transmettre à ceux-ci. C'est clairement le cas pour certains thèmes ; c'est aussi une bonne hypothèse lorsqu'on a affaire à de jeunes formateurs en stage BAFA ; mais ce n'est nullement le cas pour la plupart des domaines qui ont été traités dans les stages observés compte tenu en particulier de l'expérience et des connaissances des formateurs. Il s'agit donc bien le plus souvent d'une pédagogie maîtrisée.

Qu'en est-il de l'attente des stagiaires ? Force est de constater que, à chaque fois, les demandes d'apports s'éteignent progressivement au cours du stage. Cette disparition de la demande est manifestement interprétée (*2ème hypothèse*) par les formateurs comme une évolution des stagiaires, non comme un découragement.

On peut néanmoins se demander si les modalités d'expression possibles n'y sont pas pour quelque chose. Il faut les examiner de près pour chaque stage. Par exemple, souvent, une expression individuelle, brève, centrée sur le « ressenti », est sollicitée ou favorisée. Les avis sur les horaires sont acceptés, sur les contenus sont écoutés, mais quels obstacles faut-il franchir pour s'exprimer sur les dispositifs pédagogiques ? Tout se passe, finalement, comme si les pédagogies mises en œuvre appartenaient entièrement aux formateurs, y compris pour ce qui concerne les formes licites

201 Dans une réflexion sur l'éthique et la responsabilité en formation, Martine Beauvais écrit : « En prétendant participer au développement, à la complexification de l'Autre, et qui plus est, en prétendant juger de la valeur de ses apprentissages, le formateur-évaluateur accepte d'emblée la relation inégalitaire qui se traduit pour l'Autre par une relation de dépendance. » Et elle ajoute en note de bas de page : « Et ce y compris lorsque nous revendiquons la parité. » Martine Beauvais, 2012, p. 135.

d'expression de points de vue sur le stage. Il est manifeste que, sur le sujet, outre le fait que les formateurs considèrent la pédagogie comme de leur responsabilité exclusive, dans la plupart des cas la compétence entre formateurs et stagiaires est inégalement répartie.

Il est probable, donc, on le voit bien dans le dialogue ci-dessus avec Cindy P., que les apports réclamés auraient un effet rassurant pour les stagiaires. Mais c'est aussi, et elle le suggère, la possibilité d'un accès à une connaissance solide, c'est-à-dire reconnue par les professionnels et basée sur des travaux qui font référence. Le rôle du formateur, quand il transmet des connaissances, n'est pas seulement de les mettre à disposition, de les rendre accessibles, d'en faire connaître l'existence, mais également d'en certifier la validité et l'origine. Les échanges en groupe et les recherches, personnelles ou collectives, ne peuvent pas apporter cette certitude quant à la qualité des informations recueillies et c'est bien sur le formateur que l'on compte pour cela. Lorsque les travaux collectifs restent oraux, la prise de parole est rarement ordonnée, elle jaillit plus qu'elle n'est structurée, elle mélange anecdotes, idées ordinaires et réflexions importantes : une mise en ordre semble d'autant s'imposer. Cela permet aux apprenants *d'être assurés, et pas seulement rassurés*, qu'ils pourront s'appuyer dessus en situation d'animation et s'y référer dans les travaux d'équipe. C'est ce qui fonde et qui fait leur savoir-faire, quelle que soit leur situation d'activité. L'expérience montre que cette demande des stagiaires prend souvent une forme maladroite : « que pensez-vous de notre travail ? », ressemblant fort à un « est-ce qu'on a été bons ? » scolaire. *Rassurés et assurés*, les formateurs semblent ainsi confondre les deux besoins (*3ème hypothèse*).

Ajoutons une *4ème hypothèse*. On trouve ici l'importance centrale donnée à la parole, par dessus toutes les autres approches possibles. Et, en l'occurrence, à la parole des participants, réputée égalitaire. Tout se passe comme si cette dernière avait une forte valeur pédagogique, était la meilleure source et le meilleur mécanisme possibles d'acquisition.

Ce qui précède amène à ce qui est selon moi l'un des points aveugles des formations (*5ème hypothèse*) : la question de savoir qui bénéficie – le mieux – des modalités pédagogiques adoptées ou, pour le dire autrement, sur quels présupposés et exigences implicites quant aux stagiaires, à leurs caractéristiques, capacités, attitudes attendues, reposent ces dispositifs pédagogiques ?²⁰²

202 La question est loin d'être anecdotique. Le produit direct de ces dispositifs, ce sont les « invisibles », les stagiaires qui se rendent tels car ils ne trouvent pas « leur place » dans la formation. Mes observations laissent à penser qu'ils constituent couramment un tiers des participants.

Les tables et la disposition des chaises.

En cohérence avec ce qui précède, on fait dans les formations de l'animation une utilisation rare et parcimonieuse du mode dit « expositif » et de ses outils ordinaires (tableau et feutres, diaporama *etc.*). La seule concession à ces méthodes est la distribution et l'utilisation de documents écrits. Voici une autre forme de concrétisation des mêmes choix pédagogiques, qui fonctionne comme un métaphore des conceptions pédagogiques à l'œuvre.

Dans la salle où se réunit le groupe de formation, les chaises, en cercle, transmettent matériellement un message d'égalité.

Yacine S. (*très affirmatif*) : « Avec les tables, on se voit pas tous. Et puis ça met les formateurs dans une position particulière. Alors pas de tables. C'est pas pratique pour prendre des notes ? Eh ben tant pis, les gens se débrouillent. D'ailleurs moi j'aime pas écrire alors je supprime les tables. »²⁰³

On pourrait pourtant penser que l'inégalité entre formateurs et stagiaires existe de toutes façons et que le cercle ne fait que l'occulter.

Les lieux et les moyens matériels en disent souvent autant que les discours, parfois à notre insu²⁰⁴. Cette disposition des chaises incorpore donc un discours qui ne passe pas par les mots et qui dit l'importance de l'égalité et de la coopération. Compte tenu de la forme matérielle qu'il prend, il est difficile de le repérer, partant de le contredire. Il est intéressant de remarquer ce paradoxe : le discours implicite sur l'égalité de tous est tenu par le détenteur d'une position statutaire dominante ; ce faisant, en même temps il occulte sa position de domination, en même temps il l'affirme car c'est bien lui qui décide de la disposition des lieux. En d'autres termes, on pourrait penser que, plus que l'emploi d'une pédagogie non directive, les formateurs font usage d'une pédagogie à la directivité implicite.

Voici le point de vue, contradictoire et caustique, d'une autre formatrice du même organisme :

Magali M. : « Et Yacine, si les stagiaires lui disent qu'ils veulent des tables, qu'est-ce qu'il leur dira ? Je sais. Il trouvera quelques arguments pour expliquer que ce n'est pas la bonne manière de s'installer. »

En fait, elle met le doigt où ça fait mal : la domination apparaît quand une contradiction s'exprime. Sinon, la règle reste invisible.

203 Où les choix pédagogiques rejoignent les traits de personnalité...

204 C'est d'ailleurs l'un des préceptes pédagogiques de base des CEMÉA.

Formation ou maïeutique ?

Voici le propos introductif de la convocation à une formation BAFD :

« Lors de ton arrivée, nous veillerons à t'accueillir suivant **les valeurs** qui guident nos formations comme :

L'Empathie : la capacité de comprendre l'autre et de se projeter dans son vécu.

L'Authenticité : le fait d'être vrai envers soi et envers les autres

La Bienveillance : l'action de prendre soin des uns et des autres et de considérer chaque personne capable.

Au CEMEA, CHAQUE PERSONNE EST ACTEUR ET RESPONSABLE DE SA FORMATION, n'hésites pas à ramener tes instruments, jeux de société, musique ou tout autres éléments que tu souhaites partager.

La construction de nos stages ne repose pas sur "un fonctionnement scolaire" lié à une transmission passive d'un savoir, même si le stage pose de manière claire des conditions de validation. Dans nos stages, le formateur n'est pas "tout puissant", de par son expérience (supposée ou réelle), il ne s'adresse pas aux stagiaires pour transmettre la bonne parole, la bonne pratique. Il ne tend pas de piège, ne pousse pas à l'échec, ne "joue pas à l'enfant", ... Il accompagne chaque personne dans l'appropriation des rôles et fonctions de directeur. L'objectif étant de permettre à chacun de penser son rôle par lui-même. L'intervention du formateur est donc définie comme une aide à poser les questions, sans donner des vérités toutes faites ou des réponses préformées ; c'est une approche de l'éducation à l'autonomie et une manifestation de la laïcité. »²⁰⁵

Suivent bien sûr un certain nombre de consignes et d'informations pratiques. Toutes les convocations sont libellées de la même manière.

Ce document, qui semble tout droit sorti des années 1970 ou d'une invitation à un stage de développement personnel, concentre bien des caractéristiques des conceptions de la formation dans l'animation. Il invite ainsi à nombre de commentaires, dont je me contente d'évoquer succinctement les principaux : vision archaïque du « fonctionnement scolaire », dénégation des positions de domination pédagogique, critique implicite des méthodes d'autres organismes de formation²⁰⁶, utilisation des mots-clés tels que « accompagne », prétention à aider à penser par soi-même et confusion avec le fait de devenir autonome. *Etc.*

Quand ça craque.

Ce qui précède a curieusement été contredit au moins une fois de la manière la plus nette. À la fin d'un travail sur l'éducation populaire²⁰⁷, Serge K. projette un montage diapositive qu'il

205 Source : CEMÉA Normandie, convocation à un stage BAFD organisé en mai 2018. Dans l'original, les passages en caractères gras sont également en rouge. J'ai respecté l'orthographe de l'original.

206 « Il ne joue pas à l'enfant » fait référence à ce qu'il se fait entre autres aux Francas.

207 Nous sommes au septième jour du stage sur dix (le stage étant organisé en deux périodes séparées, la réglementation impose qu'il dure dix et non pas neuf jours).

commente abondamment. Montage et explications sont riches. Le contraste avec l'ensemble des moments de formation depuis le début du stage est étonnant. Immédiatement après, les formateurs, faisant un point sur le vif en ma présence, considèrent que cela ne (leur) convenait pas. Ce qui les met mal à l'aise est le contraste entre une première étape sur le thème de l'éducation populaire, où Serge K. a, classiquement, sollicité les avis, les analyses et la pratique des stagiaires, et l'exposé qui leur donne le sentiment de vouloir dire aux stagiaires « voici ce qu'il faut penser » et, le cas échéant, « ce que vous avez dit jusqu'à présent ne compte pas ou était erroné ».

En la circonstance, tout s'est passé comme si, entraîné par l'envie – militante – de transmettre au mieux ce qu'est l'éducation populaire, Serge K. avait transgressé, malgré lui, l'une de ses règles de conduite pédagogique et s'était laissé aller. Il n'est d'ailleurs pas indifférent de signaler que les autres moments d'apport observés dans la même formation sont postérieurs à cette séquence qui, finalement, peut être interprétée, *a posteriori*, plus comme une autorisation que comme une transgression. Le même soir, les formateurs s'interrogent :

Diane P. : « Je leur ai expliqué la technique de l'aquarium. Je sais pas si j'ai bien fait.

Serge K. : Si si, parce qu'il ne faut pas qu'ils restent sur un dispositif mal compris ou mal mené. »

L'intensité de l'auto-interdiction est ainsi telle que Diane P. doute du bien fondé de sa contribution. En même temps, ils se confirment l'un à l'autre qu'un apport est possible, légitime, licite. Dans cette session, la question des apports aura été l'objet d'un combat continué, traversant tout le stage : pas tant entre les stagiaires et les formateurs que pour les formateurs vis-à-vis des contraintes qu'ils s'imposent à eux-mêmes.

Faire des apports sans (se) le dire.

Dans ce stage BAFD, c'est presque à la fin du stage²⁰⁸ qu'a été programmé le second temps de travail sur la législation – réglementation. La veille, les stagiaires ont travaillé en groupes sur des études de cas, le but étant double : les amener, en recherchant dans la documentation qui leur a été remise, à se familiariser avec celle-ci ; les inviter, sans le leur dire, à se « positionner » vis-à-vis de la réglementation, c'est-à-dire à prendre une position *éducative* d'interprétation et d'application plus ou moins stricte de celle-ci ; avec l'idée que la règle est une chose, son application en situation

208 Au huitième jour.

éventuellement une autre ; et aussi qu'il est de la responsabilité d'un directeur de prendre ce type de décision²⁰⁹.

Ce jour-là, l'ensemble des stagiaires est rassemblé et chaque groupe présente le résultat de son travail de la veille. Lequel fait l'objet d'une éventuelle discussion. Puis, après chaque contribution, Diane P. récapitule les éléments du débat, remet de l'ordre dans les questions et les priorités, indique les exigences réglementaires. Elle fait donc des apports de connaissances (que les stagiaires notent dûment). On pourra noter que, plus, ceux-ci consistent en réponses et non pas en propositions de méthodes d'analyse et/ou de recherches documentaires. Par exemple :

Diane P. (à l'adresse du groupe) : « la priorité, c'est de s'occuper du môme qui s'est ouvert l'arcade sourcilière et qui a mal ». En cohérence avec la logique pédagogique de tout le stage, de faire réfléchir les participants, elle aurait pu demander : « selon vous, quelle est la priorité ? »

Ou bien elle affirme: « s'il n'y a plus que deux anims pour les 24 enfants, vous pouvez toujours appeler le centre pour avoir de l'aide. » Il était possible de solliciter les stagiaires : « qu'est-ce que vous avez comme solution pour votre taux d'encadrement ? »

En d'autres termes, tout se passe comme si, après s'être longuement retenue, Diane P. « craquait » en faisant effectivement des apports aux stagiaires²¹⁰. Dans les deux cas cités, probablement s'agit-il de sujets qui tiennent particulièrement à cœur aux formateurs. Il n'empêche que ces moments font contraste avec le principe pédagogique qui avait prévalu de manière constante jusque là²¹¹. Ça leur échappe²¹².

À partir de ce même huitième jour, moment charnière, ces situations se multiplient. Les formateurs se mettent volontiers à récapituler les points importants d'une discussion, à donner des réponses directes à des questions directes *etc.* La parole des stagiaires, qui jusqu'alors était considérée comme suffisante, semble à partir de ce jour-là devenir incomplète et nécessiter un enrichissement de la part des formateurs. Ce sont véritablement de nouvelles modalités pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Le jeu avec le temps, source de maturation, qu'ils avaient scrupuleusement respecté auparavant semble ne plus leur sembler fiable.

209 Ce qui ne veut nullement dire que le directeur est invité, en pratique, à décider sans discussion avec son équipe d'animation si les circonstances s'y prêtent (hors cas d'urgence, donc). On remarquera au passage que, sans rien en dire, on trouve ici exprimée une conception du rôle du directeur. On pourrait la résumer en deux assertions : il est objectivement le premier responsable vis-à-vis de la loi et des parents ; il est le garant en dernier ressort.

210 Ce n'est bien sûr qu'une observation qui ne présuppose pas des raisons de cette nouvelle façon de procéder : le temps limité, le souci de clarté ou d'efficacité, une préparation insuffisante qui ne lui permet pas d'entrevoir comme s'y prendre autrement, une expérience faible de la formation (c'est son premier encadrement d'un BAFD), la fatigue de la fin de stage *etc.*

211 Sans d'ailleurs que, dans leur préparation de la veille, ils en conviennent.

212 Pour prendre une image : à serrer le poing, le sable s'échappe de la main.

La domination occultée.

Jeux avec le temps ; dispositifs de domination pédagogique, explicites ou occultés, visibles ou invisibles, aux yeux des stagiaires comme des formateurs ; présupposés sur les stagiaires et jugements implicites ; prise de distance avec la (les) pédagogie(s) scolaire(s) et ce qu'elle impose aux dispositifs utilisés ; place centrale de la parole, partant de la compétence langagière ; discours sans mots, par l'aménagement des lieux et les objets, donc discours pédagogiques, mais aussi politiques, indiscutables ; rapport au savoir constitué ; efficacité des formations, responsabilité des formateurs vis-à-vis de la société, et des enfants... Au passage, comme en passant, l'exemple analysé ci-dessus illustre beaucoup des thèmes que je me suis efforcé de traiter jusqu'ici.

Ce récit permet d'envisager que ce soit justement lorsque et parce que l'on nie son existence que la domination se manifeste le plus. Précisément parce qu'elle n'est pas sous contrôle.

Comment évoluent les formateurs avec l'expérience ?

Les jeunes formateurs adoptent, souvent avec enthousiasme, les pédagogies qui leur sont présentées comme mettant à distance la forme scolaire. Le cœur honni de celles-ci est l'exposé, le discours *ex cathedra*. Mais, l'expérience aidant, prenant conscience qu'il peut être efficace de donner son point de vue, un exemple, un avis, un conseil, une réponse, ils apprennent à relativiser cette position.

Dès lors, sur cette question, comment évoluent les formateurs avec l'expérience ?

Deux attitudes sont clairement observables. Les uns, assurance de l'expérience aidant, n'hésitent pas à faire des apports à chaque fois qu'ils le jugent plus efficace qu'une autre méthode pédagogique. Ils en font bien sûr un usage parcimonieux. Pour les autres, comme c'est le cas de Serge K. dans le récit ci-dessus, il est important de maintenir les principes et de les faire adopter par plus jeunes qu'eux.

LA FORME SCOLAIRE

De quoi parle-t-on ?

Je l'ai écrit à de nombreuses reprises, de tous temps les formateurs de tous les organismes ont affirmé pratiquer une pédagogie différente de celle de l'institution scolaire. Des formules courantes telles que « on n'est pas à l'école », « je ne suis pas un enseignant » et « c'est pas descendant » résument cette intention. Souvent tenants de l'éducation populaire, les mêmes affirment, par leur action, contribuer à compenser les travers de cette institution, dans leur esprit avant tout un apprentissage de la passivité et de la docilité, et redonner leur chance à ses laissés-pour-compte. On a là ce qu'on pourrait qualifier de « négation active » : au contraire de la négation passive qui ignore une question et ne s'en préoccupe pas, la négation passive entend s'opposer à son émergence ; paradoxalement, elle la met donc au centre de ses préoccupations²¹³. Au lieu d'ignorer la « forme scolaire » et de pratiquer ses propres pédagogies sans référence à cette institution, les formations de l'animation se situent en permanence en négation de celle-ci, qui constitue donc leur ligne de mire.

« Forme scolaire » : cette formule a-t-elle un sens ?

Je la reprends d'un texte de J. Houssaye sur le centre de vacances qu'il déclare « prisonnier de la forme scolaire »²¹⁴. Mais cela veut-il dire quelque chose en soi ? S'agissant d'une formation, en quoi la forme n'est-elle pas scolaire ? Qu'est-ce qui serait scolaire ?

En réalité, on peut penser que ce qui ressort au travers de la critique de l'école, c'est l'idéologie d'un milieu ; un milieu qui serait dès lors autant idéologique que pédagogique. Idéologie au sens d'un système de pensée, car peu d'acteurs concernés qualifieraient cette critique de l'école d'« idéologie ».

Après tout, le discours contre l'école est assez général en France. L'école a une valeur rhétorique forte, servant d'ancrage à la critique sociale. Toute la société critique l'école en même temps qu'elle lui demande de tout faire. Par exemple, les écoles d'entreprise ont quasiment disparu²¹⁵ ; il est courant d'entendre les dirigeants

213 L'exemple classique des deux types de négation est l'athéisme et l'agnosticisme. Le second ignore la question de l'existence de Dieu et ne professe aucune opinion à ce sujet. Le premier affirme que Dieu n'existe pas, et fait donc de Dieu une préoccupation centrale, lui donnant une existence paradoxale.

214 Jean Houssaye, 1998.

215 Voir entre autres à ce sujet Antoine Prost, 2008.

d'entreprise critiquer l'école en disant par exemple que « elle n'apprend rien d'utile », que « elle ne prépare pas à la vie professionnelle », que « ceux qui sortent de l'école, il faut tout leur apprendre ». Cet effet de *punching-ball* est lié à des attentes universelles ou démesurées vis-à-vis de l'école²¹⁶.

En réalité, l'école a repris à son compte, dans ses pédagogies – et dans son langage – de nombreuses pratiques de l'animation et des éducateurs. La forme scolaire n'est plus si scolaire que cela au sens où ces derniers l'entendent. Si la critique se maintient, c'est qu'elle est en fait idéologique, c'est-à-dire qu'elle perd ou a perdu le contact avec la réalité pédagogique de l'école. On retrouve les mêmes mécanismes que dans l'école étudiée par N. Tenailleau²¹⁷ : une sorte d'« arrêt sur image » à un certain stade de lecture du monde, dû à la prééminence de l'idéologie. L'une des raisons de cette perte de contact est bien connue : l'animation a perdu les enseignants qui faisaient il y a quelques décennies le cœur de son encadrement. Reste le discours, qui est un discours identitaire et d'auto-valorisation.

Pour autant, si en ce domaine l'idéologie guide souvent la pédagogie, autorisant certaines manières de faire et en disqualifiant d'autres²¹⁸, il ne faut rien enlever à l'inventivité et à la richesse pédagogique des organismes de formation. L'institution scolaire a encore devant elle de beaux gisements à exploiter. Si l'idéologie anti-scolaire oblige parfois les formateurs à une forme de « gymnastique pédagogique », les différences en la matière sont néanmoins réelles. Pour être idéologique, le milieu est incontestablement pédagogique. Dans tous les cas, on n'enseigne pas l'animation comme on le fait des mathématiques, chacun de ces domaines nécessitant des formes pédagogiques au moins en partie différentes.

Finalement, comme on va le constater, la forme scolaire, au moins au sens où la manière de faire rappelle directement l'école, revient par la fenêtre, là où les acteurs ne la voient pas.

*

Pour le sociologue, il paraît évident que la formation suppose une « forme scolaire ». Mais pour les acteurs, l'écart est important entre la forme scolaire et la pédagogie qu'ils prétendent ou veulent mettre en œuvre et avec les relations formateurs-stagiaires qui en résultent. Et cet écart est essentiel, à leurs yeux et dans leur motivation, pour l'efficacité et la crédibilité de la formation. Autrement dit il a des effets, ne serait-ce que sur les formateurs.

On peut donc retourner la critique des sociologues. Si pour les acteurs, il y a une différence et qu'elle est essentielle, il convient, en sociologue, d'éviter de n'en faire dès l'abord qu'une illusion.

« Forme scolaire », de quoi parle-t-on ? Voici comment Guy Vincent la définit :

216 Cf. par exemple l'article de Son Thierry Ly, 2016, qui présente un recensement des attentes sociales – ou politiques – courantes vis-à-vis de l'école et de leur étendue impressionnante.

217 Nadège Tenailleau, 2016. Cf. l'encadré « Une pensée pédagogique figée » dans l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Formateurs militants, un milieu fermé alternatif ? ».

218 Cf. l'annexe « Faut-il faire des apports ? ». Curieusement d'ailleurs, si certains organismes, plus idéologiques, vont jusqu'au bout de leurs principes en récusant systématiquement ce qui pourrait rappeler l'école, d'autres, en parallèle du même discours, n'hésitent pas à adopter les méthodes mêmes qu'ils reprochent à cette institution, en premier lieu celle de l'exposé.

« [...] forme de relation qui tend à s'imposer notamment à toutes les manières de "transmettre" et "d'apprendre", forme caractérisée par l'exercice, la répétition, la progression, etc. »²¹⁹

On pourrait y ajouter une relation dissymétrique affirmée entre celui « qui sait » et celui qui apprend, savoirs légitimes et relations étant alors « descendants » comme le disent volontiers les acteurs de la formation, c'est-à-dire à sens unique ; ainsi que l'omniprésence d'une logique d'évaluation.

Jean Houssaye écrit :

« La domination de la forme scolaire sur la socialisation peut ainsi très bien s'accompagner d'une mise en cause de l'institution scolaire et de ses agents. »²²⁰

Ce qui caractérise précisément la configuration étudiée ici. Ainsi, selon les auteurs qui se sont penchés sur la question, forme scolaire et pédagogie active ne sont nullement incompatibles.

« Plus profondément, il nous semble que les différences entre les activités péri-scolaires et les activités de l'école relèvent de "variations pédagogiques secondaires" (ce qui ne signifie ni qu'elles n'ont pas d'importance ni qu'elles ne doivent pas être étudiées) et que ce qui les unit c'est qu'elles sont les unes et les autres (les secondes sans doute plus que les premières) informées, tramées par la forme scolaire. »²²¹

Jean Houssaye est, quant à lui, encore plus incisif :

« On peut soutenir que la colonie de vacances est l'école idéale, fruit de l'Éducation nouvelle, incarnation de l'école active. Et on retrouve bien ici ce que l'on disait à propos de la forme scolaire : l'imprégnation de la forme scolaire peut être d'autant plus forte qu'elle est fondée sur une critique de l'école dominante et traditionnelle. La colonie de vacances est typique de ce processus. C'est une forme scolaire d'autant plus efficace qu'elle se veut en opposition, en compensation et en renversement de la forme scolaire traditionnelle. L'Éducation nouvelle a globalement échoué dans le système scolaire ; elle a pleinement réussi dans le secteur péri-scolaire. Le premier mécanisme a alimenté le second [...]. »²²²

Ce qui amène cet auteur à préciser plus loin :

« [...] la colonie de vacances est régie par la forme scolaire, et plus précisément la forme scolaire de l'Éducation nouvelle. Elle est l'école idéale et l'Éducation nouvelle la régit tant sur le plan de la justification que sur celui du fonctionnement, de l'organisation, de l'évolution. Au nom de la volonté et de la nécessité éducatives, la forme scolaire demeure : elle n'est plus traditionnelle, elle est devenue "nouvelle". On a, en quelque sorte, changé d'école. Et pourtant, à l'école, on y est toujours... »²²³

219 Guy Vincent, 1994, p. 225.

220 Jean Houssaye, 1998, p. 97.

221 Daniel Thin, 1994, p. 60. On le voit au passage, le propos n'est pas nouveau.

222 Jean Houssaye, 1998, p. 102.

223 Jean Houssaye, *op. cit.*, p. 103. Rappelons que l'« Éducation nouvelle » constitue la trame et l'arrière-plan des formations de l'animation pour la plupart des organismes.

En synthèse, selon ces auteurs, la forme scolaire serait donc une socialisation explicitement conduite dans un but de production éducative, les pédagogies utilisées, « active » ou « nouvelles » n'étant qu'un habillage. Néanmoins, de manière manifeste à l'observation, cet habillage opère et les acteurs pensent réellement échapper aux pédagogies qu'ils perçoivent comme étant de type scolaire ; la créativité collective, accumulée par le temps, inspirée par les inventions de l'éducation populaire et toujours vivace, a même été remarquable en la matière.

Il est évidemment une infinité d'exemples empiriques de cette forme scolaire dans les stages de formation. J'en saisisrai deux, prises dans un stage BAFA des Francas.

Les mises en situation comme mises à l'épreuve.

Les Francas appellent « mise en situation » ou « menée d'activité » un dispositif qui permet – et oblige – chaque stagiaire en formation, individuellement, à préparer et conduire un temps d'animation (un jeu, un chant, une activité manuelle *etc.*) avec un « public » constitué de tout ou partie des autres stagiaires et des formateurs. Il s'agit de permettre à chacun d'expérimenter cette activité qui est au cœur de l'animation avant d'avoir à le faire en configuration réelle dans le cadre d'un accueil collectif de mineurs. Du point de vue des finalités de la formation, cette pratique semble donc pleinement logique²²⁴. Quand on veut proposer un jeu (par exemple) à des enfants, il faut (savoir) le présenter et l'expliquer.

Les mises en situation sont au cœur de la formation. Elles occupent, préparation incluse, approximativement la moitié du stage. C'est manifestement une priorité pédagogique. Les formateurs annoncent dès le début du stage que ces mises en situation seront importantes pour la validation et que les stagiaires seront donc, entre autres, évalués sur celles-ci. Dans cette conception de la formation, donc, le stagiaire ne peut pas se fondre dans le groupe : il est mis en pleine vue par le dispositif. Ici, point d'« invisibles ».

En voici le déroulement.

Tous les jours, trois stagiaires ont chacun deux occasions de mener un moment collectif : un jeu « de mise en route » le matin, un chant en fin de journée (donc trois jeux et trois chants par jour). Le roulement est organisé de manière que tous les stagiaires passent par ces deux situations. Le premier jour du stage, les formateurs font une démonstration de présentation d'un jeu et d'un

224 Les manières de faire des organismes diffèrent sensiblement à ce sujet. Certains ne proposent jamais à leurs stagiaires une telle expérimentation.

chant et donnent aux stagiaires quelques conseils pour ce faire. À partir du deuxième jour, les stagiaires préparent l'exercice pour le jour où ils se sont inscrits. Ils effectuent leur mise en situation et celle-ci fait l'objet d'une évaluation sur le vif : en principe le formateur qui mène la séquence interroge le meneur, puis le groupe, et enfin donne son avis.

Les temps de mise en situation sont courts, environ dix minutes chacun. Curieusement, les formateurs n'aident pas les stagiaires à les préparer. L'exploitation qui en est faite après est également très limitée : « pour quel âge ? », « quelles variantes ? ». Elle s'amenuise d'ailleurs au fur et à mesure du stage²²⁵.

Dans ces moments les présentateurs, à la fois sont évalués, à la fois sont sous le regard de tous. Assez logiquement, on observe qu'ils cherchent d'abord à être à la hauteur. Par conséquent, ils évitent de prendre des risques et font ce qu'ils savent déjà faire. Il en résulte des jeux et des chants simples, déjà connus par les intéressés, souvent connus de tous, qui ne nécessitent guère d'explication ni d'apprentissage²²⁶. Ce qui pourrait être pour tous une occasion d'apprendre des jeux et des chants variés se réduit d'autant.

Ainsi ce qui se veut être des mises en situation, et plus largement des dispositifs d'apprentissage²²⁷, est de fait une succession de mises à l'épreuve, à la fois par la manière dont les stagiaires le vivent, à la fois par la manière dont les formateurs l'exploitent.

Épreuve orale dans le bureau des formateurs.

À partir du troisième jour, les stagiaires, en groupes de 4 ou 5, doivent élaborer le « planning d'activité » d'un accueil collectif de mineurs. La succession des phases de travail est la suivante.

Elle commence par un exposé (participatif) du responsable de stage. Puis les formateurs constituent les groupes, sans laisser les stagiaires se choisir entre eux. Ils expliquent ensuite le

225 Le ton des formateurs, lorsqu'il donnent leur avis sur la prestation, ne laisse pas de doute quant à leur intention : il signifie sans ambiguïté « maintenant, voici ce qu'il faut en penser ». J'observe également une évolution progressive : les stagiaires donnent de moins en moins leur avis, on passe de plus en plus rapidement à celui des formateurs. La situation s'épure. La domination aussi.

226 Par exemple, lorsque le présentateur chante pour la première fois le chant qu'il compte enseigner, la majorité des participants le chantent en même temps que lui. De même, les jeux sont presque tous des jeux de cour de récréation (« Jacques a dit », « 1, 2, 3, soleil », « Balle au prisonnier », « Chat » « Épervier », « Béret », *etc.*), connus de tous et de toutes les générations.

227 Une question didactique traverse cette pratique : à quelles conditions une mise en situation a-t-elle un effet d'apprentissage ? Apprend-on à sauter en parachute en commençant par sauter en parachute ? Ou plutôt, qu'apprend-on en procédant ainsi ? Mais ce que j'observe là est la mise en œuvre d'un protocole, une manière de faire prédéfinie au niveau de l'organisme de formation et non par l'équipe des formateurs. Si la question a été posée, c'est bien à ce niveau qu'elle a pu l'être.

travail à réaliser, sous forme de consignes orales et écrites. À ce stade, les stagiaires entrent sans réticence, en confiance, dans le dispositif²²⁸. Ils ont ensuite quelques heures pour préparer leur planning d'activité avant de le présenter aux formateurs. Cette présentation se fait groupe par groupe.

La similitude de cette étape avec un examen est très nette. Les groupes attendent à l'extérieur, les formateurs les reçoivent dans leur bureau. Ils les écoutent puis les questionnent, cherchant à comprendre leur travail mais aussi à en repérer les failles, les oublis, les incohérences. Les questions sont enquêtrices et parfois soupçonneuses. Puis les stagiaires sortent et les formateurs délibèrent. Ensuite les stagiaires entrent à nouveau et les formateurs leur formulent un avis sur leur travail.

Les formateurs sont en général « sympas », rigolent avec les stagiaires, sont disponibles et accessibles, ils savent mettre de la détente dans les phases de travail. Les moments de préparation sont relativement sereins. Mais parfois la perception de la situation se rapproche par trop d'un examen. Elle se révèle alors telle qu'elle est : l'habillage craque. Dans l'un des groupes les stagiaires, impressionnés par le dispositif, étaient tendus, inquiets, empruntés, prudents, fermés ; le travail qu'ils présentaient étant aussi moins séduisant dans sa forme que celui des groupes précédents ; sans raison particulière, les formateurs ont été avec eux plus sérieux et inquisiteurs qu'avec les autres groupes. Il en est résulté une très forte tension dans le moment. De ce fait, le caractère scolaire du dispositif a été repéré par les formateurs immédiatement après, et le responsable de stage s'en est excusé auprès du groupe concerné. Par contre, l'échange qui s'en est suivi entre formateurs a montré que ceux-ci n'avaient en rien relié cette situation spécifique à la pédagogie d'ensemble du dispositif et du stage : il s'agissait pour eux d'un épiphénomène.

Enfin ultérieurement, les formateurs ont demandé aux stagiaires d'animer les activités prévues dans leur planning. Au cours de cette étape de mise en pratique, les formateurs observaient, silencieux, bloc-notes en main, prenant des notes²²⁹.

Il est intéressant de noter, à propos de ces deux exemples, que l'évaluation par les formateurs ne laisse pas de place à un éventuel dispositif d'auto-évaluation par les stagiaires de leur propre travail, qui fait pourtant partie des pratiques ordinaires des formations de l'animation.

Une anecdote significative.

228 C'est ce qu'observent explicitement les formateurs.

229 Ce procédé est exactement celui qui est utilisé dans les examens de pratique des CAP et Bac Pro (par exemple dans les restaurants d'application des formations au service en restauration)

A propos d'une stagiaire discrète, le formateur responsable déclare au milieu du stage :

« Il va falloir qu'elle montre des compétences ».

On observe ici que l'importance accordée au processus d'évaluation amène à inverser l'enjeu de la formation : en effet, on peut penser que les stagiaires ne sont pas là pour montrer des compétences mais bien pour en acquérir.

Acceptabilité de la forme scolaire.

Les formateurs ne sont pas des enseignants et leur différence d'âge avec les stagiaires n'est pas très importante ; ils sont accessibles ; ils vivent avec les stagiaires tous les moments du stage ; ils y mettent du cœur, ils sont congruents. L'animation, c'est « sympa », par nature, par principe. En formation ils font passer cette image de l'animation : l'animation est donc quelque chose qui se transmet nécessairement de manière « sympa ». Les stagiaires considèrent être là pour apprendre. Le stage suppose une forme de discipline individuelle et collective (respect des horaires, prise de notes, acceptation sans discussion de l'autorité des formateurs, règles de vie ou règlement intérieur *etc.*) dont l'acquisition et l'évidence proviennent de la socialisation scolaire.

Hormis les moments de tension décrits ci-dessus, la forme scolaire ne gêne donc pas les stagiaires car elle ne les dérouté en rien. On n'a pas besoin d'apprendre à des lycéens, qui constituent le principal de l'effectif des stages, ce qu'est l'école. En formation initiale, ils découvrent un stage de formation d'animateurs et n'ont pas encore, à ce sujet, de référence. Contrairement aux formateurs, ils n'ont pas non plus été baignés dans un discours tel que « on n'est pas à l'école ». Dans tous les cas, quelle que soit la forme pédagogique adoptée, les stagiaires ont le sentiment d'avoir appris quelque chose dans leur stage. Les relations y ayant été bonnes, tout le monde en sort satisfait. Il s'est « bien passé ».

Il semble donc que ce que j'ai décrit comme relevant de la forme scolaire ait fonctionné plus ou moins à l'insu des formateurs.

La question d'ordre pédagogique qui se pose à eux peut se formuler ainsi : comment « mettre en musique » des thèmes de formation qui pourraient apparaître spontanément comme relevant d'apports formels de connaissances ? Lorsque le sujet s'y prête, comme une activité manuelle ou un jeu, cela ne présente pas de difficulté. Mais lorsque le thème est moins « ludique » ou actif, le

dispositif pédagogique fonctionne comme un déguisement. Les organismes de formation ont été, je l'ai dit, fort créatifs en ce domaine. Cet habillage tient aussi, bien sûr, à la forme enjouée, ludique, conviviale, plaisante, voire comique adoptée par les formateurs. Ils « animent » leur formation.²³⁰ De manière tout à fait sincère, les formateurs de tous les organismes pensent échapper à la forme scolaire.

Inconscience, intuition, conscience des formateurs.

Les formateurs attribuent volontiers ce qu'ils nomment un « comportement scolaire » aux stagiaires eux-mêmes. Ce n'est pas faux car l'expérience de formation de la plupart d'entre eux se limite à l'institution scolaire. Ce sont toutefois les plus ou moins grandes similitudes du stage de formation avec celles-ci qui confirment et maintiennent leur interprétation spontanée de la formation et de ce qu'on y attend d'eux. Je l'ai déjà dit, il est très difficile à un formateur de produire en temps réel un diagnostic de son propre travail, dispositif comme animation de celui-ci. Par ailleurs, ce qui apparaît limpide à l'observateur, surtout avec l'aide d'un différé dans le temps, l'est beaucoup moins en temps réel et dans l'action.

Toutefois, affirmer à des formateurs de l'animation que ce qu'ils font est de « forme scolaire » est très provocateur. À la suite de l'observation de ce stage des Francas, j'ai l'occasion d'en proposer une « restitution » à une trentaine de formateurs de cet organisme, parmi lesquels beaucoup de directeurs de stage, lors d'un week-end de formation de formateurs. Dans un premier temps, les présents hésitent manifestement dans leur interprétation de ce que je leur présente. La forme scolaire leur paraissant évidente dans mon récit, ils sont d'abord tentés de rejeter mes propos en considérant que j'ai observé un stage particulier, hors des pratiques « normales » de l'organisme. Néanmoins, s'ils ne se retrouvent pas dans la description détaillée, estimant qu'ils font « autrement », ils confirment ensuite que, dans leurs propres stages aussi, la question de la forme scolaire se pose réellement. Ainsi ne contestent-ils donc pas vraiment ma thèse sur la forme scolaire, que les dirigeants présents confirment. Même si, comme ils le disent, « ça pique »²³¹.

230 Je peux utiliser une autre image illustrative. La marée haute cache les récifs. Mais ils sont là et réapparaissent à marée basse. Il ne s'agit pas d'une situation anormale mais d'une réalité permanente qui se trouvait (temporairement) cachée. Quand l'habillage pédagogique ne fonctionne pas, la forme scolaire redevient visible.

231 Je leur présentais quatre thèses à partir de mes observations, plus ou moins retranscrites ci-dessus : la forme scolaire, la focalisation sur l'évaluation, l'appauvrissement corrélatif des contenus, la visée de transformation des personnes. La première était suffisamment sensible pour que la totalité de la discussion qui s'en est suivie se focalise sur ce thème. Par ailleurs, il est intéressant de signaler l'une des explications qu'ils donnent à cette manière de faire : la difficulté à constituer des équipes de stage « solides » c'est-à-dire avec une proportion

Ajoutons enfin que l'on peut à nouveau constater, dans ce qui précède, que la finalité de la formation observée n'était pas de transmettre des savoirs et savoir-faire d'animation : elle était de procéder à l'évaluation des stagiaires²³².

Finalemant, y a-t-il « forme scolaire » ?

« L'une des attentes les plus explicites s'exprime dans la relation d'opposition suivante : "on ne nous fait rien faire", "on ne fait rien", "on ne travaille pas" ou "on n'apprend rien" qui qualifie le monde scolaire, d'un côté et "faire quelque chose", "travailler" ou "apprendre quelque chose d'utile" qui qualifie les possibilités ouvertes par la formation professionnelle et plus particulièrement par les séquences en milieu professionnel.

D'autres propositions (assertées) - et les attentes qui en découlent - peuvent être spécifiées : "on ne fait rien", "on reste assis", "on écoute" ou "ça sert à rien" qui qualifie autant la manière par laquelle la situation scolaire est qualifiée qu'une position assignée. Elles sont opposées à : "on travaille" (désignant certains types d'action dans certaines situations), "on fait quelque chose" (désignant des résultats palpables) ou "on apprend" (désignant des actions qu'on peut effectuer qu'on ne savait pas et ne pouvait pas effectuer auparavant). »²³³

Dans l'article des auteurs, ce sont des élèves qui parlent et comparent formation scolaire et apprentissage professionnel. Les auteurs ajoutent que les situations de formation professionnelle sont « finalisées »²³⁴. Selon G. Delbos et P. Jorion²³⁵, ce qui caractérise également le cadre scolaire est qu'il enseigne des énoncés. Pour le dire en termes simples, pour les acteurs ce qui fait qu'une formation n'est pas perçue comme scolaire est une pédagogie active et des apprentissages dont on appréhende l'utilité et la finalité. Ce que les intéressés résument souvent par « c'est concret ».

Ce qu'enseignent les exemples que j'ai choisis est donc que, pour les acteurs, les pédagogies qu'ils ont élaborées et qu'ils mettent en œuvre sont non scolaires mais que c'est la manière dont elles sont utilisées qui reproduit la forme scolaire. Le tropisme scolaire est plus fort que leur inventivité pédagogique.

suffisante de formateurs expérimentés. Dans le stage observé, il y en avait un seul pour deux formateurs débutants. Enfin, si l'on peut douter de la représentativité de l'observation d'un seul stage (*cf.* à ce sujet l'annexe : « Un essai de caractérisation des organismes de formation ») d'un type pour un organisme donné, la largeur de l'assemblée présente à cette restitution me permet au contraire de bénéficier d'une image très fidèle des manières de faire des Francas.

232 De manière cohérente avec l'ensemble du stage, les dernières heures du stage ont été consacrées à ces évaluations. Les formateurs ont reçu formellement les stagiaires, individuellement, dans leur bureau pour exprimer à chacun leur jugement sur leurs aptitudes et comportements puis leur délivrer la validation du stage.

233 Patrick Mayen et Paul Olry, 2012, p. 96.

234 Patrick Mayen et Paul Olry, 2012, p. 96.

235 Geneviève Delbos et Paul Jorion, 1984.

La socialisation scolaire est au fondement même de l'ordre des formations de l'animation. Elle rassure tous les acteurs. Les formateurs s'appuient dessus, quitte à la dénoncer chez les stagiaires²³⁶.

236 On peut même y voir ce que les psychologues nomment une « projection » : les formateurs voient les comportements scolaires des stagiaires alors que les leurs sont notablement plus marqués mais que, les rejetant, ne pouvant les admettre, ils sont aveugles à leur propre sujet. L'exemple paradigmatique de la projection est la parabole de « la paille et la poutre ».

LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Toutes les activités ont leur langage propre. Leur abondante production langagière tend parfois à apparaître comme une fin en soi. Il n'est que d'entendre s'en plaindre tous ceux qui, à la recherche de financements, doivent « monter des projets » dont ils savent que seule en sera lue par le destinataire « la ligne en bas à droite », autrement dit le coût.

L'animation, et les formations de l'animation, n'échappent pas à cette évolution. Dans le cadre de la contribution qui suit je me propose, à partir de quelques exemples, d'en montrer certaines manifestations ; de mettre en évidence certains de ses mécanismes de fonctionnement ; d'évoquer quelques unes de ses raisons d'être ; enfin d'en faire apparaître des conséquences indésirables. Le propos n'épuise en rien les quatre facettes que je vais aborder : il invite le lecteur à les élargir, à les approfondir et à les contredire.

Ce texte a été refusé par le comité de rédaction de la revue *Vers l'Éducation Nouvelle*. Il y voyait une invitation, somme toute banale, à éviter de jargonner en formation. Ceci étant, il faisait un contresens : mon propos vise surtout à attirer l'attention du lecteur sur les processus de sélection sociale sous-jacents aux mécanismes qui valorisent la compétence langagière. Je pense que ce contresens n'est pas un hasard : l'idée que les pratiques de la formation contribueraient à créer et confirmer des inégalités sociales, si elle est admise dans le champ de l'institution scolaire²³⁷, est parfaitement contradictoire avec les « valeurs » des organismes de formation, plus largement de l'éducation populaire. Elle en devient impensable à ses acteurs.

La nécessité d'une maîtrise de l'expression, écrite et orale.

On attend des animateurs²³⁸, et ce d'autant plus qu'ils ont des responsabilités, de savoir expliquer et s'expliquer. Cette nécessité ou cette exigence est encore plus vraie pour les formateurs. Depuis les coordinations d'équipe jusqu'aux bilans, du « montage » des projets à l'élaboration des

237 Et justement, les acteurs de l'éducation populaire se sont emparés des critiques sociologiques de l'École pour montrer la supériorité de leur approche. Démontrer qu'elle produit les mêmes résultats en termes d'inégalités sociales leur est proprement insupportable.

238 Au sens large : animateurs, coordinateurs, directeurs.

projets éducatifs ou pédagogiques, nombreuses sont les activités de l'animation qui nécessitent une compétence discursive. Les dossiers de demande d'aides à la CAF sont réputés complexes à remplir ; l'emboîtement des projets, politique, éducatif, pédagogique, d'activité, sans parler de leur exigence de mesure et d'évaluation, nécessitent une réelle maîtrise de l'expression écrite et orale. Les employeurs, qui ne s'en cachent pas, l'attendent de leurs animateurs²³⁹. Il n'est donc bien sûr pas infondé de faire travailler les stagiaires et les apprenants de l'animation sur ces aspects et d'en avoir soi-même, en tant que formateur, une certaine maîtrise.

De la même façon, passer des savoirs *dans* l'action aux savoirs *sur* l'action suppose un savoir dire. Lequel est, par exemple, sollicité dans les dispositifs de partage d'expérience, dans l'auto-évaluation, dans les régulations, et bien sûr dans la formation. Un formateur, c'est l'un de ses défis, doit être capable de mettre en mots ce qui est expérience, pratique, routine même. La compétence langagière est donc un outil majeur pour lui.

L'animation, la formation, sont des activités de la relation. Le langage y est essentiel. Ce n'est pas sans conséquences.

Se reconnaître entre soi, ou la fonction phatique du langage.

Prenons donc un premier exemple. La scène se passe au cours d'une des dernières semaines d'une formation DEJEPS. Le thème des journées du lundi et du mardi est : « diriger une équipe ». Je suis présent en observateur, le plus discret possible.

Le cœur du travail du deuxième jour est constitué d'études de cas, selon une pédagogie tout à fait habituelle. Les stagiaires se séparent en groupes de quatre ou cinq et étudient d'abord la situation qui leur est soumise, différente pour chaque groupe. Puis ils exposent « à l'ensemble » leurs réflexions, analyses et propositions de résolution du problème. Ce travail fait l'objet d'un débat, guidé par le formateur qui, selon besoin, peut être amené à poser une question ou à apporter quelques éléments d'analyse d'un aspect qui échapperait aux participants.

L'une des quatre situations étudiées est la suivante. Le moment du repas dans une petite cantine scolaire est encadré par trois ATSEM et un animateur. Ces personnes, n'ayant pas la même logique, peinent à se comprendre et à coopérer. Les premières voudraient que les enfants soient les

239 J'ai ainsi entendu la réflexion suivante de la part de l'un d'entre eux : « je préfère un jeune étudiant qui a un BAFD, parce que ses études et son appartenance aux classes moyennes lui donne plus d'aisance dans l'expression écrite et orale, qu'un jeune de classe populaire qui a un BPJEPS alors qu'en principe c'est une formation bien plus consistante. »

plus tranquilles possible et ne bougent pas de leur place ; il est plus simple pour elles de les servir à table ; le second vise au contraire le « développement de l'autonomie des enfants », ce qui passe selon lui par la possibilité pour ceux-ci de se lever de table et de se déplacer, par exemple pour aller chercher de l'eau ou du pain. Dans la présentation de ce « cas », la situation est décrite de manière développée : écarts d'appréciation quant au choix de leur place par les enfants, à la consommation de la nourriture, à la place des adultes dans le moment de repas *etc.* Cette configuration, tout à fait banale et réaliste, doit se présenter à des milliers d'exemplaires en France.

Le groupe présente ses solutions. Elles consistent pour l'essentiel à jouer sur la dynamique de groupe de ce petit ensemble de salariés en leur faisant vivre des moments d'activité en commun hors du travail²⁴⁰. Ce qui est frappant sur le moment, c'est la sophistication des formules qu'ils emploient. En voici quelques unes, saisies sur le vif :

« lien éducatif ; évaluation de la participation ; cohérence éducative ; rendre efficiente l'animation et la démarche éducative ; week-end d'intégration ; développer la pratique professionnelle ; réunion de concertation entre les acteurs éducatifs pour poser le cadre de fonctionnement ; co-éducation ; réinterroger ses pratiques ; mise en place de l'autonomie de l'enfant pendant le temps méridien ; elles sont en position de proposition de petits espaces ; poser le cadre ; reposer le cadre ; créer une cohésion d'équipe par un projet concerté et porté par tous ; mobilisation du groupe sur l'intérêt d'un projet commun ».

Ceci n'est en rien incompréhensible. Il est toutefois savoureux d'entendre les auteurs affirmer qu'ils travaillent dans le concret : « la théorie c'est bien, mais la pratique c'est mieux », disent-ils. On peut observer par ailleurs que les termes, ceux qui le nécessiteraient, ne sont pas définis. Que veut dire ici « développer la pratique professionnelle » ? Qu'entendent-ils par « efficiente » ? Enfin, les solutions proposées apparaissent en décalage avec la simplicité et la banalité de la situation étudiée. Par exemple, de quoi sert un « week-end d'intégration » pour des personnes qui travaillent ensemble depuis des mois ?

À la sortie de la séance de travail, hors formation donc, je me départis de ma retenue et leur demande, de manière quelque peu abrupte²⁴¹ :

« Qu'avez-vous appris aujourd'hui en dehors de manier des mots ? ». Et j'ajoute « à qui parliez-vous, tout à l'heure ? ».

Passé le choc que produisent mes questions, à la deuxième ils savent répondre :

« On se parlait à nous-mêmes » ; « on est dans l'entre-soi » ; « ça nous permet de nous reconnaître entre nous. »

240 Il n'entre pas dans mon propos de porter un avis sur cette solution, qui a été débattue par le groupe de stagiaires en formation.

241 Les travaux des autres sous-groupes, dont je ne rends pas compte ici, ayant provoqué chez moi le même type de réflexion.

L'objet ne serait pas de délivrer un message mais de maintenir le contact. On n'est pas loin de ce que le linguiste Roman Jakobson nomme « la fonction phatique » du langage :

« Il y a des messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne (“Allo, vous m’entendez ?”), à attirer l’attention de l’interlocuteur ou à s’assurer qu’elle ne se relâche pas (“Dites, vous m’écoutez ?” Ou, en style shakespearien, “Prêtez-moi l’oreille !” - et à l’autre bout du fil, “Hm-hm !”). »²⁴²

Après réflexion, j’ajouterais pour ma part que, en situation réelle, la « cible » de ces formules serait aussi, très probablement, les élus car ce sont eux qui décident des financements et à qui l’on a besoin de faire savoir que l’on pense en professionnels²⁴³. Prenons acte de l’importance du langage et de son utilité : se mettre d’accord pour agir, mais aussi faire connaître la valeur de ce que l’on est et fait²⁴⁴.

Une séduction langagière infalsifiable.

Changeons de situation. Dans le cours de mon enquête, on me remet la plaquette présentant le projet associatif d’une association d’animation. Les deux premières pages, de garde, formulent ce qu’on peut appeler les « intentions » de cet organisme. Sélection :

« Pouvoir d’agir ; action éducative ; action sociale ; action culturelle ; épanouissement ; autonomie ; développement du lien social ; humanisme ; liberté ; solidarité ; égalité ; laïcité ; élan. ; projet ; développement de la coopération ; convergence entre proximité et globalité ; citoyenneté. »²⁴⁵

Le directeur m’explique que ces orientations sont destinées à permettre aux acteurs impliqués dans les différentes activités de l’association de faire, en cohérence, des choix pour élaborer leurs propres priorités.

Question élémentaire : comment le citoyen, celui qui n’a accès qu’à la plaquette, s’y retrouve-t-il au milieu de cette abondance ? Question complémentaire : qui, citoyen ordinaire, va être capable de s’emparer de ce document pour en faire un « projet local » ? Autrement dit, quelles sont les

242 Roman Jakobson, 1963, p. 217.

243 Quant à ma première question, ils ne l’ont pas rejetée, pas plus d’ailleurs que le formateur, très intrigué. Ils m’ont promis d’y réfléchir le soir-même. Le formateur a reconnu que ma remarque, formulée comme une question, était justifiée.

244 On peut envisager une autre hypothèse : ce type d’exercice pourrait également servir aux stagiaires à se familiariser avec des concepts qui sont encore pour eux peu usuels. Une sorte d’entraînement mental. Dans tous les cas, cela sous-entend une norme professionnelle.

245 Plaquette de l’Accoord « Projet 2016-2019 ».

caractéristiques sociales de cette personne, en particulier son aisance langagière et conceptuelle ?
Question subsidiaire : à qui donc est, vraiment, adressée cette plaquette dont pourtant la forme la destine manifestement au grand public, à tout le public ?

Le projet associatif existe bien sûr en version développée. Pour en rester à la question du foisonnement, voici un exemple de ce qu'on y trouve :

« Accepter l'autre dans le respect de sa (ses) différence(s) est, pour [l'association], le préalable incontournable à l'émergence de projets collectifs qui, tout en préservant la liberté individuelle, visent à instaurer des libertés collectives. »²⁴⁶

À vrai dire, peut-on seulement être en désaccord avec toutes ces affirmations ? Car tout ceci fonctionne sur un moteur implicite : la contradiction impossible. Qui, dans notre société et à notre époque du moins, pourrait être opposé à l'émancipation, l'autonomie, la citoyenneté, l'égalité, la justice, la tolérance, le vivre ensemble, le « faire société », la solidarité, le pouvoir d'agir, la bienveillance et la bienveillance ? Mais comment s'y retrouver au milieu de cette abondance de valeurs de même valeur ?

Proposons cette conclusion provisoire : les intentions, les valeurs, affirmées, sont en fait des outils techniques, pour produire la cohésion, la conviction et d'abord l'auto-conviction²⁴⁷.

Des outils techniques ? Rappelons cette réflexion d'un directeur associatif :

« Dans les réponses aux appels d'offre, on parle de "donner du sens" ; c'est pas pour donner du sens mais c'est pour montrer qu'on s'occupe de donner du sens. »

L'argument caché.

Continuons donc à présenter des exemples. Voici quelques formules, saisies dans des projets associatifs :

« Notre association rayonne sur le territoire ».

Elle y a des activités certes, est implantée probablement, mais « rayonne » ? Dans une formulation proche et quelque peu paradoxale,

246 Source : « Le projet de l'Accoord pour 2016-2019 », p. 3. Ce texte de dix-huit pages en petits caractères développe à longueur de pages ce type de propos, fatigant et étourdissant pour le lecteur mais extrêmement instructif pour comprendre la façon dans l'animation justifie son existence, formule ses intentions, définit ses modalités d'évaluation, et *in fine* répond aux demandes de ses donneurs d'ordre institutionnels.

247 Voir à ce sujet l'analyse proposée dans l'*Encadré* de la *1ère étape*, « Quelle est la "valeur" des arguments de promotion » ?

« L'association est forte d'un maillage territorial fondé sur les cyberespaces ».

On est proche de l'oxymore.

On touche ici à un autre type de caractéristique, très courante, du langage utilisé : l'argumentation implicite²⁴⁸. Une formule de l'animation socio-éducative est caractéristique de ce type de fonctionnement : l'usage du mot « global ».

« Animation globale », « éducation globale », « projet global local », « réflexion globale », « impulsion globale », « cohérence globale » *etc*²⁴⁹.

La fréquence de l'adjectif parle d'elle-même. Le mot, dans sa magie, va même jusqu'à s'exprimer à notre place puisque le plus souvent ni le locuteur, qui l'emploie, ni l'auditeur, qui le reçoit, ne savent clairement en quoi consiste cette globalité. Mais surtout, celui qui l'utilise le premier a gagné : car, ce faisant, il s'affirme comme ayant, vis-à-vis des autres, une vision... « plus globale »²⁵⁰, donc plus large et plus légitime. Il domine les débats. Par voie de conséquence (et glissement de raisonnement), il pense forcément plus juste, il a plus raison. Plus.

Ainsi en est-il couramment dans les argumentaires valorisant l'animation par comparaison avec les pédagogies scolaires. Une formule comme « éducation globale », celle qui est prônée par les hérauts de l'animation, sous-entend donc que l'éducation apportée par l'école (vue par l'animation) serait partielle. Bien sûr, la fonction de ce mécanisme est aussi de promouvoir son point de vue et ce que l'on fait, ici l'animation.

La sélection sociale implicite.

Lors d'un entretien avec un dirigeant associatif, mon interlocuteur vitupère contre ces parents et ces élus qui, dit-il

« confondent la réussite éducative avec la réussite scolaire ».

248 Une linguiste m'en a donné un excellent exemple. Les journalistes utilisent le vocable de « régime » pour désigner certains systèmes politiques, pas n'importe lesquels. On ne dit jamais « le régime de Washington » mais on dit volontiers « le régime de Moscou » ou « le régime de Téhéran ». L'usage de ce terme constitue une qualification implicite, un argument occulté, qui dévalorise le système ainsi qualifié sans formuler la critique sous-jacente, de manière subliminale (*sub limen*, étymologiquement sous le seuil de la conscience). L'auditeur, ou le lecteur, est bien sûr sensible à cette qualification qui ne s'annonce pas.

249 Ces formulations (et aussi bien sûr les dérivés « globalité », « globalement ») sont visibles partout dans les projets associatifs et les PEDT.

250 Cerise sur le gâteau : quand on peut mettre le « plus ».

Manifestement, la première est noble, la seconde vulgaire. Il s'agirait donc d'élever le débat et l'ambition face à des acteurs bien trop terre à terre, qui manquent singulièrement de vision (globale ?), de hauteur de vue, de conscience éducative.

Dans l'échange, je me permets toutefois cette objection.

« Je les comprends, les parents. La réussite scolaire, tout le monde sait de quoi on parle, c'est assez concret, et dans le monde dans lequel nous sommes, compte tenu de l'importance des diplômes, ça paraît assez légitime que les parents y soient attentifs. Mais la réussite éducative, c'est quoi ? Et qui décide en quoi elle consiste ? »

Dans un fort intéressant article sur ces questions²⁵¹, l'auteur montre que l'attention à la réussite scolaire et l'adhésion, ou non, à la « réussite éducative » sont socialement différenciées : quand les parents des classes moyennes, probablement plus assurés quant à la scolarité de leurs enfants, sont séduits par l'idée, ceux des classes populaires restent centrés sur la réussite scolaire, gage pour eux de leur avenir.

Peut-être est-ce parce que la valeur du mot est surtout dans sa séduction, peut-être aussi dans la position de domination rhétorique qu'il confère à celui qui l'emploie ?

Au travers de cette controverse entre les deux réussites, on retrouve bien sûr la critique portée par l'éducation nouvelle, dans sa vision de l'école et, selon elle, de ses travers.

Un mécanisme de préférence sociale.

Récapitulons. J'ai proposé quelques exemples de déploiement langagier ; évoqué certains mécanismes de fonctionnement ; indiqué, parmi ses raisons d'être, la promotion de l'animation et la production de la conviction ; commencé à montrer, enfin, que parmi les conséquences probablement indésirables de la pratique d'un discours complexe, il y avait certainement des mécanismes de sélection sociale. Je vais en dire quelques mots supplémentaires.

Le langage est en effet un marqueur, un facteur de classement social et de socialisation ; il constitue une intériorisation de manières de faire spécifiques ; il produit une préférence sociale²⁵².

251 Dominique Glasman, 2007. L'auteur montre entre autres que le dispositif ministériel ne définit jamais en quoi consiste cette réussite éducative.

252 Comme on le sait, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans leurs célèbres travaux (*Les héritiers*, 1964 ; *La reproduction*, 1970), ont montré que l'emploi à l'école, sous couvert d'universalité, d'un langage cultivé induit une complicité entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés, qui aboutit à une légitimation de la sélection sociale produite par cette institution.

On se trouve plus aisément en harmonie avec celui qui parle comme soi et l'on a tendance à percevoir comme différent, et même souvent non pertinent, celui qui parle différemment.

Dans les formations, la forte teneur accordée à la réflexion sur soi, à celle sur les valeurs, l'importance accordée à « donner du sens » à ce que l'on fait, l'usage fréquent des méthodes d'échanges de pratiques, tous ces contenus, toutes ces approches et pédagogies y affirment l'importance essentielle du langagier, bien au-delà des nécessités de la transmission. Elles contiennent même une norme anthropologique implicite qui définit le niveau et les caractéristiques attendus du stagiaire. C'est ainsi, en réalité tout formateur le sait, qu'il arrive que l'on perde en route une partie d'un groupe lorsque cette norme joue, par exemple dans les travaux de réflexion ou, trop souvent, dans les démarches de projet.

Plus largement, une thèse intéressante²⁵³ montre que les dispositions attendues dans l'animation volontaire, et en particulier l'aisance langagière et la pratique réflexive, font que les animateurs issus des classes moyennes cultivées sont spontanément ajustés à cette activité, ou aux attentes des employeurs. Partant, ils la perçoivent volontiers comme un « job », une activité aisément accessible. Ils sont également sensibles à l'idée d'un contenu politique de l'animation, souvent véhiculée par les formateurs. Au contraire, les animateurs issus des classes populaires perçoivent l'acquisition de ces mêmes compétences comme un véritable travail d'apprentissage et de formation. La conscience de cette nécessité, son côté très pratique, en fait pour eux un effort de nature plutôt technique²⁵⁴. Il ne faut pas s'étonner que, dans une animation qui rejette volontiers les pédagogies scolaires, ce soient les mieux diplômés de cette institution qui occupent les postes de responsabilité.

Il résulte aussi de ce qui précède, à l'insu de chacun, une préférence dans la manière dont on s'auto-sélectionne comme formateur, dont on est sollicité pour cela, dans la façon dont on trouve sa place en tant que formateur au milieu d'autres formateurs. L'appartenance quasi exclusive des formateurs de l'animation, tous organismes confondus, à ce qu'on peut appeler la classe moyenne à capital culturel ne peut être le fruit du hasard, et la compétence comme la reconnaissance langagières y ont un grand rôle.

L'ensemble n'est évidemment pas sans lien avec l'évolution de l'animation vers une plus grande intellectualisation ou conceptualisation.

253 Jérôme Camus, 2012.

254 Où l'on retrouve l'opposition, qui fait partie de la doxa de l'animation, entre conceptions technique et politique de celle-ci. Cette opposition peut ainsi être interprétée comme une opposition de classes. Cf. l'annexe (de la 2^{ème} *étape*) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? ».

LA PÉDAGOGIE DU PROJET

La pédagogie du projet pourrait faire figure de concentré des thèses que j'ai développées dans mon exposé. Portée et légitimée de nos jours par de nombreux discours sociaux et nombre d'injonctions (chacun se doit d'avoir un projet, personnel, professionnel, de formation, de vie *etc.* ; ne pas en avoir est suspect et le signe d'une carence manifeste ; le projet est le signe d'une volonté tournée vers l'avenir et d'une capacité à le maîtriser) elle constitue le cœur des discours de l'animation sur son rôle vis-à-vis de ses publics – aider celui-ci à mener ses projets – et le centre des dispositifs de formation. Il ne saurait y avoir d'animation sans « projet éducatif » ni « projet pédagogique ». Les formations de l'animation volontaire accordent une place conséquente à la mise en œuvre d'un « projet d'activité » ou à la réflexion sur celui-ci. Celles de l'animation professionnelle en ont fait le cœur de leurs apprentissages et de leurs exigences, y compris certificatives.

Mes propres observations m'amènent pourtant à prendre quelque peu le contre-pied de la doxa, et à rejoindre en cela une partie des formateurs et des acteurs de l'animation. Pour eux, les visions critiques de la pédagogie du projet ne peuvent guère, pourtant, s'exprimer autrement qu'à mots couverts, tant ce point de vue transgresse une évidence collectivement partagée.

Pour ma part je souhaite montrer que : le projet est utilisé en formation plus comme une méthode à apprendre, une fin en soi, que comme un outil au service de l'animation ; qu'en pratique, il ne sert guère aux animateurs ; que par contre il constitue une « prise » essentielle pour les formateurs et encore plus pour les évaluateurs dans les jugements qu'ils portent sur les stagiaires ; qu'en réalité, les formateurs sont peu ou pas compétents en matière de méthode de projet, ce qui les amène à transmettre mécaniquement les notions qu'ils veulent faire acquérir ; que la pédagogie du projet contribue à l'évolution administrative, discursive et conceptuelle de l'animation ; et qu'au travers de ce qui précède, la principale vertu du projet est l'acquisition d'un langage commun, des mots de la reconnaissance et de la connivence²⁵⁵.

Examinant les usages sociaux du projet, J.-P. Boutinet, dans une définition d'emblée critique, avant même d'évoquer les usages concrets du projet, parle plus largement de « conduites à projet » :

255 Cf. l'annexe « La compétence langagière ».

« [...] conduites finalisées cherchant à imprimer un sens à l'action qu'elle anticipent. » « [...] que plus ou moins confusément dans une sorte de magie verbale nous désignons par projet. »²⁵⁶

Le management qui, dans son souci d'efficacité, ne s'embarrasse pas du romantisme de l'animation, définit le projet ainsi :

« une action spécifique, nouvelle, qui structure méthodiquement et progressivement une réalité à venir pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent exact. »²⁵⁷

« un processus unique, qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisées comportant des dates de début et de fin, entrepris dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques telles que les contraintes de délais, de coûts et de ressources »²⁵⁸

Il y manque les acteurs, les animateurs le remarqueraient certainement. Ce n'est pas un hasard. Car d'une manière générale, et comme on le voit dans les définitions ci-dessus, l'idée centrale du projet est de programmer l'avenir et de le faire advenir²⁵⁹. Et ce, indépendamment des personnes.

En animation pourtant, il sous-entend que l'on rende les publics « acteurs de leur projet »²⁶⁰, telle est la formule consacrée. Le projet devrait donc être « monté » avec ces acteurs mais, comme le dit un CEPJ

Xavier L., CEPJ : « les projets de jeunes, tout ça, *rendre les jeunes acteurs de leurs loisirs*, tout ça ça finit en ACM, avec une déclaration à la JS, des animateurs, un directeur et un budget. Et alors il est où, le projet des jeunes ? »

Autrement dit, le projet des acteurs devient rapidement celui des animateurs, et le projet « avec » un projet « sur » ces mêmes publics²⁶¹. *In fine*, comme le dénoncent B. Besse-Patin et R.

256 Jean-Pierre Boutinet, 2005, p. 1, dans sa préface intitulée : « Des mécanismes d'idéalisation et de leur pathologie au sein des conduites à projet ». Le réalisme est frappant de ce tour d'horizon des « pathologies », qui n'entrent pas ici dans mon propos mais s'appliquent parfaitement aux projets tels qu'ils sont élaborés et exprimés dans l'animation et ses formations.

257 Définition de l'AFITEP, association française de management de projet.

258 Définition présentée par la norme ISO 10.006 : 1997.

259 André Leroi-Gourhan, 1965, ne dit pas autre chose quand il affirme que « Son grand jeu depuis des millénaires est celui d'organisateur du temps et de l'espace dans le rythme, le calendrier, l'architecture. » (p. 106). Il y ajoute la dimension d'alignement collectif et de dissolution de l'individu dans la collectivité. « La prise de la société sur l'individu à travers le conditionnement rythmique se traduit par des attitudes collectives très caractéristiques. » (p. 104) « Comme dans le cas de la fabrication industrielle, il s'agit de désintégrer un certain nombre d'individus pour les réintégrer dans un outil collectif. » (p. 105) On peut voir le projet, non pas tant chaque projet pris isolément que le projet en tant que pratique sociale répandue et imposée, comme un dispositif permettant, voire visant à, « mettre au pas » les individus par « l'uniformisation rythmique » (p. 104 pour les deux citations).

260 Comme je le montre dans l'annexe « La compétence langagière » sur d'autres exemples, le mot « acteur » fonctionne là comme un argument implicite. Comment est-il possible, dans le monde contemporain, de s'opposer à une telle intention ou même seulement de la questionner ?

261 Cf. l'encadré « Du projet *avec* l'autre au projet *pour* l'autre puis au projet *sur* l'autre » dans l'annexe (de la 1^{ère} étape) « L'éducation populaire ».

David, à vouloir croire que l'on peut planifier l'avenir, le projet devient un dispositif qui ne tient pas ou plus compte des publics auxquels il est destiné, lesquels sont finalement assimilés à des perturbations. Une forme locale du travail prescrit :

« [...] on véhicule une illusion fondamentale : la croyance que l'on peut maîtriser et contrôler le déroulement, en aval, des événements selon la préparation effectuée. En niant l'existence d'«imprévus», – qui ne seraient que des impensés – on oublie la (re)construction bricolée qui se déroule dans le cours de l'action grâce aux personnes en présence qui s'appuieront sur les éléments contextuels. En essayant de tout prévoir et d'appliquer le plan prévu, on écarte tout simplement les possibilités d'adaptation voire on dévalorise ces dernières en les considérant comme des écarts irrespectueux au plan, au «projet» déjà écrit, validé, au risque d'une mauvaise évaluation. »

« En bref, suivre la méthodologie de projet, c'est déjà s'empêcher d'accueillir l'Autre dans ce qu'il est au-delà de ce que l'on saurait. [...] Écartant l'idée d'une adaptation, la méthodologie de projet n'accepte pas l'accueil singulier des personnes avec ce qu'elles sont, leurs individualités ; au-delà de leurs caractéristiques – *a priori* subjectives – physio-psycho sociologiques... »

Et de dénoncer les arrières-plans politiques et les effets d'uniformisation implicites de ces constats :

« Avec Ardoino, il conviendrait de se rappeler que derrière toute pédagogie, ou pratiques, il y a des références politiques. Quand allons-nous, enfin, questionner les (projet-)visées, les intentions implicites derrière ces programmations technicistes écrites à grand renfort d'une méthodologie bureaucratique et insensible ? [...] pourquoi continue-t-on à valoriser la méthodologie de projet dont la rigueur – tant dans les contenus que dans la précision des termes utilisés – est un frein pour l'écriture puis dévoyée en situation ? »²⁶²

L'une des difficultés que l'on rencontre à aborder la place et le rôle du projet dans les formations de l'animation est évidemment le caractère polysémique – et envahissant – de ce terme : il désigne à la fois une méthode, une envie, une intention de faire quelque chose, un ensemble d'actes concrets, parfois des valeurs que l'on souhaite promouvoir, dans un horizon qui peut se faire vague et lointain ou actuel et concret. Je m'en tiendrai donc à deux aspects : comment on parle du projet en formation et comment on y apprend à mener un projet.

262 Baptiste Besse-Patin et Ronan David, 2013, respectivement pp. 52, 53 et 54. La référence citée est Jacques Ardoino, 1987, « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet », *Éducation permanente*, n° 87, pp. 102-104.

Le projet, cœur de l'animation ?

Mickaël L., Ministère de la Jeunesse et des Sports, fonctionnaire responsable de la refonte du BAFA (*avec enthousiasme*) : « La méthodologie de projet, c'est le cœur de la compétence de l'animateur BAFA. »²⁶³

Devant mon air interloqué, mon interlocuteur justifie son affirmation :

« La finalité c'est d'être acteur et non pas seulement consommateur de ses loisirs. ».

On ne peut qu'être d'accord. Dans son très dense ouvrage, J.-P. Boutinet écrit, évoquant le système scolaire :

« Qui serait donc contre la pédagogie du projet ? Chacun trouve dans cette pédagogie pour le moment des moyens propres à asseoir ses propres justifications. » [...] « Mais finalement, tous ces projets sont-ils encore ceux des élèves ? »²⁶⁴

Et c'est donc entre autres avec cette conviction que mon interlocuteur ministériel a mené les travaux de « dépeussierage » du BAFA et du BAFD ayant abouti en 2015. Pour autant, le décret de juillet 2015 rénovant les diplômes de l'animation volontaire ne parle nullement de méthodologie de projet. La seule idée qui corresponde aux déclarations précédentes est la formule : « accompagner les mineurs dans la réalisation de leurs projets. » On voit que ceci ne suppose en rien quoique ce soit en termes de méthode de projet.

Apparue dans les formations de l'animation aux environs de 1980²⁶⁵, la « pédagogie du projet » en est historiquement la dernière innovation pédagogique majeure²⁶⁶. Elle en a rapidement

263 On remarque que l'affirmation porte sur la « méthodologie ». Outre que le terme est impropre, puisqu'il s'agit ici de « méthode », mais usité, ce qui est significatif est que l'apprentissage puisse porter sur une méthode et non sur le contenu que la méthode sert à, disons, organiser ; pour le dire autrement, la finalité qui est mise en avant n'est pas éducative mais, effectivement, méthodologique. À des stagiaires animateurs débutants, qui n'ont pas d'expérience, disposent de peu de techniques d'animation et ont une très faible connaissance des publics, on veut semble-t-il faire apprendre une méthode qui, si elle est utilisée, est réputée permettre de faire de l'animation en s'affranchissant de toutes ces ignorances. On peut ainsi s'interroger sur le fait que le projet soit devenu un but en soi.

264 Jean-Pierre Boutinet, 2005, p. 196 pour les deux citations.

265 Jean-Pierre Boutinet, 2005, faisant l'historique de la pédagogie du projet (pp. 195-200), la fait remonter à 1915 avec les recherches et innovations de John Dewey aux USA, suivies de près en France, après guerre, par celles de Célestin Freinet et Ovide Decroly, parmi d'autres. Il est amusant de constater, alors même que les hérauts de l'animation en font une spécificité et une qualité de leur discipline par différence avec l'école, que c'est justement dans l'institution scolaire que l'idée a pris naissance avant d'atteindre, longtemps après, les milieux de l'animation. Mais ce serait oublier que les animateurs et les formateurs de l'animation se sont recrutés, historiquement, d'abord et principalement parmi les enseignants.

266 Le projet n'avait pas encore, dans le monde du travail, la place qu'il a prise depuis lors. Si Luc Boltanski et Ève Chiapello en font un élément majeur de leur « nouvel esprit du capitalisme », il était à ce moment-là largement réservé à des métiers spécialisés. Il s'est depuis lors banalisé dans la société, un signal caractéristique de cette expansion étant l'invitation faite aux titulaires du RMI, lors de sa création en 1988, d'avoir un projet pour leur avenir. En pratique et dans le monde du travail, je l'ai constaté par moi-même, le niveau des responsables de projet est passé en 20 ans des cadres spécialisés (bâtiment, marketing, informatique) à l'ensemble des cadres, puis

constitué le cœur, qu'il s'agisse de l'animation volontaire ou professionnelle. Le cœur, c'est-à-dire ce à quoi l'on consacre le plus de temps dans une formation, le plus d'énergie formatrice, et le cas échéant le centre de ce qui est jugé en évaluation. Il est bien évident que ce mouvement n'est pas indépendant de la place prise par le projet – et le discours sur le projet – dans la société en général.

Spécifiquement dans l'animation, on a vu apparaître les notions de « projet éducatif »²⁶⁷ – celui de l'organisme de formation ou de l'employeur – puis de « projet pédagogique » – « déclinaison » du projet éducatif appliquée à l'accueil collectif de mineurs ou à la session de formation. En outre, on y parle couramment, sans ordre dans l'énumération, de « projet d'animation », « projet de direction », « projet de jeunes », *etc.*, sans préjudice des « projets associatifs » et autres « projet politique pour la jeunesse ». Certains auteurs affirment avoir recensé sept dénominations récurrentes, toutes censées être articulées, ainsi que de nombreuses variantes²⁶⁸.

Une séquence de formation BAFD sur les projets

La consigne donnée aux participants est de produire un dessin représentant les liens logiques et les positions éventuelles de domination ou d'emboîtement de cinq types de « projets » : éducatif, pédagogique, de direction, d'animation, de jeunes. Les stagiaires étant des directeurs en formation, ne sont pas néophytes en la matière. Le travail se fait en groupe de quatre ou cinq participants. Les résultats sont aussi divers – conceptuellement et pas seulement graphiquement – que les groupes. Parmi ceux-ci, on y trouve : des cercles concentriques (conception hiérarchique et emboîtée), un arbre (conception hiérarchique, en partie divergente et indépendante), un escargot et sa coquille (conception linéaire mais enroulée sur elle-même), des schémas de liens (conceptions en réseau, de structures différentes). Dans les structures hiérarchisées, l'ordre n'est pas le même d'une visualisation à l'autre. Chaque dessin, présenté par ses auteurs, est pourtant fort bien justifié sur le plan logique et pédagogique, voire philosophique, et l'on pourrait en faire sienne leur argumentation.

Les formateurs ne font aucun commentaire sur ces différentes conceptions.

des techniciens et agents de maîtrise. Beaucoup d'entreprises ont, dans les années 2000, mis en place ce qui a été dénommé le « mode projet ». Jean-Pierre Boutinet, évoquant l'évidence sociale et l'universalité de l'idée de projet, parle de « cultures à projet » et d'« *acharnement projectif* » (p. 2 pour les deux expressions, guillemets et italiques de l'auteur). Le projet étant un mode de projection dans l'avenir et une modalité de maîtrise du futur, son émergence et son importance sont en lien direct avec le discours médiatique, politique, économique et social sur, d'un côté « l'évaluation », de l'autre « le changement », « l'innovation », « la flexibilité » et même, de nos jours, « l'agilité ».

267 L'obligation pour tout organisateur d'accueil de loisirs d'élaborer un projet éducatif date de 2002 (décret n° 2002-885 du 3 mai 2002 relatif au projet éducatif). L'idée même de projet éducatif témoigne de l'expansion progressive de l'idée que le projet constitue un dispositif universel. Jean-Pierre Boutinet, 2005, donne ainsi (p. 215) un excellent exemple de l'extension bureaucratique d'une idée expérimentée avec succès : le projet d'établissement issu des 10 % pédagogiques.

268 Cf. par exemple Jean-Gabriel Busy, 2012, pp. 163-165 : « [...] les centres de vacances et les centres de loisirs sont potentiellement régis par sept étages de projets différents [...]. » (p. 165)

« Si on leur demande de penser l'animation, c'est parce qu'y a pas de projet derrière »

Enquêteur : « Ce que j'ai constaté, c'est que de moins en moins on cherche à former les animateurs à l'animation ; on cherche de plus en plus à les former à *réfléchir* à l'animation. C'est particulièrement net pour les directeurs.

Jean S., directeur d'accueil collectif de mineurs et, professionnellement, d'une école de la deuxième chance : Oui, bien sûr, parce qu'il y a pas de projet derrière. Alors on leur demande de réfléchir au projet qu'il y a derrière l'animation qu'ils veulent mettre en place. Y a plus personne qui a le courage de dire : « j'emmène des jeunes de milieu populaire en centre de vacances parce que mon but c'est de leur donner accès à des loisirs ». »

Si on suit Jean S., on observe, constat classique, que les mots « pauvre » ou « prolétaire » sont malvenus. À la place, on parle de « projet éducatif » « projet pédagogique », « éducation globale », « émancipation », « autonomie », « être acteur de ses loisirs », « réussite éducative ». Selon lui, l'animation serait devenue exécution – d'autres diraient « technique » –, productrice de mots, et aurait perdu de vue sa finalité sociale et politique.

Pourtant, contrairement à ce que semble dire mon interlocuteur, de *projet* l'animation parle tout le temps, et ses formations encore plus. Bien entendu, un projet peut parfaitement n'être que mots : projet incompréhensible ; projet « bidon » ; projet qui n'est que la recopie d'autres projets parce qu'il faut en produire un ; projet de pure forme qui reste entre les mains de son auteur, *etc.*²⁶⁹

Mais là n'est pas la question. En fait, il y a projet et projet : une confusion de niveaux logiques²⁷⁰, piège dans lequel tombe mon interlocuteur. Les projets dont parle l'animation, et qu'enseignent ses formateurs, projets éducatif et pédagogique principalement, ne se situent pas sur le même plan que le projet social ou politique qui les motive. Le dernier englobe les premiers ; ceux-ci en sont la traduction opératoire. L'usage d'un seul mot contribue à cette confusion. Qu'essaye de lever la formule « donner du sens ».

Et, en effet, là mon interlocuteur a raison, le développement des projets éducatif et pédagogique, tâche perçue comme administrative et technique, a occulté, dans bien des cas, l'élaboration en arrière plan d'un projet politique, d'un projet de société.

Dans l'animation, le projet apparaît donc comme une évidence et même une panacée.

269 Les CEPJ que j'ai interrogés font le constat suivant : « Nous, forcément, on a environ six-cents projets éducatifs et autant de projets pédagogiques dans nos armoires. Y a qu'à voir. Quand on les regarde, on s'aperçoit qu'il y a vraiment, pour la plupart, pas grand-chose dedans. Par contre, on y trouve toutes les formules convenues, autonomie, émancipation *etc.* En plus, on s'aperçoit que les jeunes directeurs, au fur et à mesure qu'ils prennent de l'expérience, ils en mettent de moins en moins, dans leurs projets ; ils prennent pas de risques ; rapidement on trouve plus que les aspects sécurité et organisation. Tout ça, ça a plus rien à voir avec un projet, un vrai. Encore moins si on parle d'innovation. ». Et Dominique D., directeur pour la ville du Mans de la trentaine d'accueils de loisirs municipaux : « les directeurs, les projets pédagogiques ils se les passent entre eux, je te recopie tel ou tel passage et le tour est joué. »

270 Cf. l'annexe « Emboîtement des buts et des moyens : une question de niveaux logiques ».

Pascal P., formateur professionnel des Francas, rendant compte de débats internes au niveau national : « Aux Francas, tout est dans le projet. On n'accorde pas d'intérêt au geste professionnel, tout est transversal donc tout est projet.

Enquêteur : Le geste professionnel ?

Pascal P. : Un musicien qui a la frite et qui sait mobiliser les mêmes autour de la musique, il ne peut pas être animateur BP ! Pourtant ça peut être un très bon professionnel, et il n'a pas besoin de parler de projet. Pour lui c'est pas nécessaire de maîtriser la méthodologie. Mais s'il ne la maîtrise pas, il n'aura pas son BP. »

Ainsi :

« Mais le projet ne peut aujourd'hui totalement échapper au phénomène des modes qui ont tout particulièrement marqué les milieux éducatifs ces quarante dernières années : une ferveur incantatoire similaire entoure aujourd'hui la pédagogie du projet par rapport à celle qui a accompagné hier ces autres produits des sciences de l'éducation qu'ont été en leur temps non-directivité, travail de groupe, dynamique du groupe-classe, analyse institutionnelle, méthodologies des didactiques, pédagogie de l'éveil, pédagogie par les objectifs... C'est dire que le projet est abusivement sollicité sans que l'on s'interroge suffisamment sur les significations qui lui sont associées [...]. »²⁷¹

Certains auteurs semblent néanmoins répondre comme en écho à mon interlocuteur ministériel :

« La formation actuellement dispensée pour les professionnel-les du social s'appuie peu sur les savoirs dégagés de l'expérience mais plutôt sur un ensemble de démarches et dispositifs structurés autour de la notion de projet et de sa méthodologie. »²⁷²

Mais les auteurs vont plus loin :

« La doxa du projet a une visée précise : en organisant le monde sous cet angle de vue, il est possible de rationaliser les pratiques, d'agir pour diminuer les coûts des services publics et, au final, contrôler à grande échelle l'action sociale. La méthodologie du projet est une forme très appauvrie de pensée [...]. »

Et, par le projet, « on entre dans la doxa du néo-libéralisme et son corollaire du New Management, l'efficacité et l'efficience comme bible de l'action [...]. »

De fait, « Si nous sortons de cette méthodologie du projet alors il faut modifier profondément la structure des diplômes du champ. »²⁷³

Malgré cela, ou justement pour les raisons qui précèdent, tous les acteurs qui « pensent » l'animation, qu'il s'agisse des services du Ministère, des employeurs ou des formateurs, mettent le projet au centre de leurs préoccupations, de leurs exigences et de leurs demandes. Les employeurs

271 Jean-Pierre Boutinet, 2005, p. 199.

272 Jean-Marie Bataille, Jean-Michel Bocquet, 2015, p. 1. Notons au passage que les auteurs font la même observation que moi quant à la place de la pratique, c'est-à-dire de l'apprentissage du « faire », dans les formations.

273 Jean-Marie Bataille, Jean-Michel Bocquet, 2015, pp. 4, 4 et 4.

disent par exemple couramment attendre d'un bon animateur professionnel ou d'un directeur d'accueil collectif de mineurs qu'il soit capable de mettre par écrit son projet ou le projet des jeunes qu'il « accompagne ». Pourtant :

« [...] ce qui apparaît d'emblée à propos du projet pédagogique, c'est son caractère confus. On le sollicite fréquemment mais en lui conférant des sens fort variables. [...] projet immatériel, souvent insaisissable, sinon à travers quelques indicateurs d'évaluation. [...] [L'observateur] a beaucoup de difficultés à repérer ce qui fait la singularité du projet concrétisé dans le style pédagogique qu'il observe. »

« La littérature sur le projet dans le champ éducatif donne souvent cette impression d'inconsistance, d'utilisation mal contrôlée d'un terme surtout prisé pour ses vertus incantatoires. »²⁷⁴

Et quand le flou est renforcé, au stade de l'apprentissage, par l'absence de consignes et de conseils du formateur²⁷⁵, ainsi que par le risque à faire telle ou telle promesse, on comprend qu'il en résulte les projets pédagogiques minimaliste décrits par les CEPJ.

J.-C. Gillet, théoricien de l'animation et promoteur s'il en est de celle-ci, défend de son côté le projet par différence avec le programme.

« La notion de **programme** indique à la fois l'idée d'un catalogue, de liste, de listing, d'un ordre déterminé, de quelque chose qui est écrit à l'avance. »

« À l'opposé, nous semble-t-il, la notion de **projet** dépasse celle de **programme** : l'élément autour duquel un groupe peut se constituer et s'organiser est l'action autour de la notion de **projet**. »²⁷⁶

Force donc est de constater que, pour m'en tenir à ce vocabulaire, le projet quelles que soient ses – bonnes – intentions initiales se transforme rapidement en programme. Les bonnes intentions en question, la définition citée par l'auteur ainsi que la manière dont il qualifie ce qu'est pour lui le projet la mettent en mots d'une façon qui laisse rêveur. Ils ont tout de la distance entre théorie – séduisante – et pratique – celle que l'on observe.

« Le **projet** peut alors se définir comme *“un processus planifié d'interactions entre des partenaires fonctionnant selon des logiques différentes. Le projet est (...) conçu comme action spécifique, fondée sur un diagnostic, portée par un groupe, visant des résultats mesurables (...). Au cours du processus, des partenaires vont devoir s'organiser dans des espaces de négociation pour élaborer une analyse de situation, puis un projet d'intervention communs sur cette situation appelée 'objet'. Cet objet d'analyse et d'intervention est conçu dans l'agir.”* »²⁷⁷

274 Jean-Pierre Boutinet, 2005, respectivement pp. 193 et 195.

275 Serge K., formateur des CEMÉA en BAFD : « Pour le projet pédagogique, vous partez de ce qui vous fait vibrer ». Caroline M., stagiaire, commentant *a posteriori* cette pédagogie : « rien, jamais aucune indication de Serge sur ce qu'il faut faire. Au moins, au stage d'appro, à l'UFCV, ils nous ont donné un plan type. »

276 Jean-Claude Gillet, 1995, pp. 114 et 115 (caractères gras de l'auteur).

277 Jean-Claude Gillet, 1995, p. 115 (caractères gras et italiques de l'auteur). La citation est de Bernadette Blanc et al., 1989, *Actions collectives et travail social*, Tome 2, Issy les Moulineaux, ESF, page de la citation non indiquée.

« L'animation se propose alors d'aider les systèmes micro-sociaux à accoucher de leur propre développement, en prenant conscience de leurs potentialités à produire et exprimer leur volonté, s'ils le souhaitent, en transformant leurs potentialités en projets d'action. Le projet devient un lieu d'articulation de transactions, révélant des jeux d'accord et de désaccord, des lieux de construction des identités, "*des jeux d'accommodation entre identité pour soi et identité pour autrui*". »²⁷⁸

Il n'est évidemment pas question de mettre en cause la nécessité et l'obligation d'un certain nombre de prévisions, par exemple budgétaires, organisationnelles ou d'approvisionnement. La question posée par certains serait de savoir si cela doit se traduire en projets.

« De la volonté de prévoir, en amont, l'organisation d'un accueil [collectif de mineurs], à la réponse à une injonction en passant par l'opportunité d'obtenir un financement, quantité de raisons impose aux acteurs du champ d'élaborer des projets. »

Mais « [...] les projets [...] tendent à se standardiser, au niveau de leurs contenus. Dans leur grande majorité, les centres de vacances et les centres de loisirs, visent, selon les projets élaborés par les organisateurs et les équipes d'animation, l'accession à l'autonomie, la socialisation des participants, l'éducation à l'environnement, la découverte et la pratique d'activités variées. »²⁷⁹

En d'autres termes – et c'est bien ce que constatent les CEPJ –, les projets, puisqu'il faut en établir, deviennent passe-partout et ne visent finalement qu'à satisfaire à la demande qu'il y ait un projet.

Le cœur pédagogique des formations de l'animation.

Ceci se traduit donc, dans les formations et chez la plupart des organismes de formation, par une attention soutenue à la dite « méthodologie de projet », qui est au centre et constitue le noyau dur (dans les deux sens du terme : le cœur mais aussi le contenu le plus difficile à assimiler pour les stagiaires) de la formation. Plus encore, certains organismes ont décidé d'en faire, dans la formation

Tous les automatismes langagiers sont dans cette définition : on y remarque par exemple l'usage du mot « espace » (de négociation) et du verbe substantivé « l'agir ». Pour qui est familier du vocabulaire de l'animation, l'authenticité de l'expression ne fait pas de doute. On peut aussi noter que le projet est défini comme un processus qui amène à un projet. Enfin, cette définition n'abandonne en rien, malgré l'insistance sur les interactions entre personnes aux logiques différentes, l'idée de planification puis de résultats mesurables, autrement dit de maîtrise et d'efficacité.

278 Jean-Claude Gillet, 1995, p. 117 (italiques de l'auteur). La citation est de Laurence Roulleau-Berger, 1991, *Jeunesses et cultures de l'aléatoire. De l'emploi précaire à la socialisation professionnelle*, rapport Glysi n°1/91, page de la citation non indiquée. L'idée de « pouvoir d'agir » ou de « puissance d'agir » est clairement sous-jacente au propos, l'animation ayant pour rôle de la restituer aux acteurs et de les aider à s'en emparer (idée qui est développée dans l'ouvrage). Ce qui suppose que l'animateur, à l'origine du mouvement, s'en dessaisisse. En pratique, c'est bien le contraire que l'on observe.

279 Jean-Gabriel Busy, 2012, pp. 171 et 172.

professionnelle, leur « marque de fabrique » et y accordent donc une importance proportionnée à cet enjeu concurrentiel.

Or l'observation montre que cette partie de la formation est très peu efficace : beaucoup de formateurs ne maîtrisent pas réellement ce sujet et l'enseignent de manière mécanique ; cette méthode est très difficile à assimiler pour la plupart des stagiaires ; la complexité et le formalisme de la manière dont elle est enseignée sont largement supérieurs aux besoins d'un animateur. BAFA mais surtout BAFD et BPJEPS, il en résulte un enseignement où la méthode et sa maîtrise deviennent une fin en soi et occupent toute l'énergie, et des stagiaires, et des formateurs, avec un résultat médiocre en ce qui concerne la maîtrise réelle en fin de formation, par exemple mesurée par les résultats de la certification en animation professionnelle. Il y a substitution de la méthode à l'objectif, la conformité à la méthode devenant en soit l'objectif. On retrouve, presque poussée à la caricature, une manière de faire déjà décrite : le respect du protocole pédagogique est censé produire les résultats visés.

Un BPJEPS où on ne parle pas de projet !

Dialogue avec Alexander S., CEPJ, responsable de la formation BPJEPS Activités Physiques pour Tous du CREPS des Pays de la Loire.

Alexander S. : « Nous, dans le BP, on ne parle pas de projet.

Enquêteur : Mais comment c'est possible ? C'est le cœur de la formation.

Alexander S. : Pas du tout. Regardez bien la définition du BPJEPS et les annexes, vous verrez qu'on n'y parle pas de projet.

Enquêteur : C'est pas ce que m'ont dit les autres organismes. Ils sont tous centrés sur le projet.

Alexander S. : C'est leur choix, mais c'est pas une obligation réglementaire.

Enquêteur : Mais alors, vous, comment vous faites ?

Alexander S. : Oh c'est simple. On leur [les stagiaires] fait imaginer des activités d'animation, on leur fait organiser ça dans un programme structuré. Et à la fin de la formation, on leur dit *vous voyez, ce que vous avez fait, dans l'animation, on appelle ça un projet*. En fait comme ça, ils ont appris à mener un projet et on n'a pas parlé de projet. Et puis on s'est pas embourbés avec la méthodologie qui leur servira à rien après. Parce que ce qu'il faut pour eux, c'est le contact avec le public, c'est savoir les écouter, c'est trouver des partenaires, c'est trouver des financements, c'est être capables d'évaluer ce qu'ils ont fait, peut-être que c'est mettre ça par écrit, mais c'est pas les objectifs opérationnels, les indicateurs et que sais-je. »

Je peux bien sûr faire confiance à mon interlocuteur qui, en tant que CEPJ, encadrant la formation avec plusieurs de ses collègues, est censé connaître parfaitement les exigences réglementaires. Considéré en termes de

liberté pédagogique, le contraste avec les autres organismes de formation est saisissant. Il faut dire que les CEPJ sont juges et parties : auteurs de la doctrine, ils exercent un contrôle sur les autres organismes de formation mais personne n'exerce un sur eux dans le cadre du CREPS, qui est leur territoire.

L'examen précis des textes, principalement le « référentiel de certification » et le « référentiel métier », confirme que le mot « projet » y apparaît peu (une seule fois dans le document central qu'est le référentiel métier) et peut toujours y être compris dans un sens générique, un peu comme on utilise le mot dans la vie quotidienne. Il n'y a pas d'exigence, méthodologique ou autre, dans la définition réglementaire du BPJEPS. Qui plus est, les documents remis aux participants du stage d'habilitation, encadré par la Jeunesse et Sport, des responsables de formation, dit « stage MUC », confirme entièrement cette absence d'exigence. Les CEPJ que j'ai interrogés à ce sujet affirment même insister sur ce point. Pourtant, les formateurs continuent de leur côté à affirmer, contre l'évidence, que, comme le dit Magali M. : « mais si on fait ça, c'est parce que c'est la JS a mis ça dans la formulation des objectifs de certification ! »

Le projet et sa méthode sont des élaborations pédagogiques et concurrentielles des organismes de formation. Elles ont tellement partagées que je n'ai pas rencontré un formateur qui ne m'ait affirmé que cette partie du programme résulte de la réglementation.

Pourquoi donc alors ce contenu de formation perdure-t-il ? Le contexte social a fait du projet une doxa²⁸⁰. Par ailleurs, il a un rôle supposé de différenciation concurrentielle, souvent reformulée en caractéristique identitaire :

« Nous, notre spécificité, c'est la méthodologie de projet. Il faut insister là-dessus en formation, c'est ce que nous différencie sur le marché. »²⁸¹

Ainsi, il constitue de fait un chemin de dépendance pour les pratiques pédagogiques arrêtées par l'organisme, qui s'impose aux formateurs, ainsi que des habitudes et des routines pour ces derniers²⁸². Il faut ajouter à ces constats l'hypothèse suivante²⁸³ : la pratique de la méthode de projet « donne prise » aux formateurs et aux certificateurs (qui sont issus des mêmes formations) sur les stagiaires et leur travail. Observons qu'il est bien plus difficile pour eux, et d'enseigner, et d'évaluer une capacité et une pratique de « l'accompagnement » éducatif que de critiquer et d'évaluer la cohérence d'une description méthodologique comportant référence au projet éducatif de la structure, objectifs généraux « déclinés » en objectifs opérationnels, eux-mêmes traduits en

280 Qui est bien sûr en lien direct avec la rationalisation des pratiques, l'évaluation, la recherche de l'efficacité, et le contrôle social que l'ensemble permet.

281 Régis B., directeur régional des CEMÉA, lors d'un « séminaire » des formateurs de l'animation professionnelle.

282 Si un organisme de formation devait, en suivant les CEPJ formateurs au CREPS, abandonner l'apprentissage de la conduite de projet dans les formations BPJEPS, les formateurs se trouveraient du jour au lendemain devant un grand vide : quoi faire de ce tiers, voire cette moitié du temps de formation qui lui était consacré ?

283 Confirmée en entretien par nombre de mes interlocuteurs.

indicateurs et critères, associés à des ressources (budgets et partenariats), dotés d'un dispositif d'évaluation chiffré. Sous la pression des formateurs et des enjeux de la certification, la méthode devient une fin en soi de la formation.

« Si on en croit les travaux de Christian Belisson, c'est même le principal objet de la validation des stagiaires : savoir écrire un projet, formuler un ou des objectifs généraux déclinés en objectifs opérationnels ("concrets, mesurables et observables"), afin de les évaluer à l'aide de critères et d'indicateurs. »

« Il s'agit de vérifier la cohérence des objectifs opérationnels au regard des moyens mis en œuvre pour l'action, de la pertinence de l'action au regard du diagnostic initial porté sur le territoire ou bien encore de juger de l'efficacité de l'action, de l'activité au regard du public accueilli. »²⁸⁴

L'application maîtrisée d'une méthode de projet ordonnée fait l'objet d'un processus de reproduction d'autant plus remarquable que celle-ci n'est pas perçue comme telle mais comme un apprentissage du métier. Cela donne à ces « prises » une grande stabilité comme une grande légitimité²⁸⁵.

Utilité professionnelle, utilité promotionnelle.

Il est d'autres usages du projet et qui le justifient. Le premier est bien sûr son intérêt pour valoriser le métier d'animateur. Certains de mes interlocuteurs évoquent ainsi la différence entre le « projet vitrine », dont l'action politique ferait un usage abondant, et le « véritable projet à visée éducative », qui serait celui des acteurs de l'animation et du social.

Néanmoins, il faut tenir compte du fait que le projet structure la pensée de tous les acteurs dans les milieux du travail social. Il est donc nécessaire pour les animateurs, et encore plus quand leur niveau est plus élevé (DEJEPS), de connaître et comprendre les logiques de projet. Ils doivent savoir manier le projet, la gestion budgétaire, la logistique de l'organisation, y compris la rhétorique qui leur est associée. Les organismes se doivent de les y préparer mais, ce faisant, contribuent bien sûr à en renforcer la logique.

284 Ronan David, Baptiste Besse-Patin, 2013, respectivement pp. 51 et 55. Tout y est, y compris les tournures de phrases de l'animation, avec par exemple l'usage surabondant de la formule « au regard de ». Les travaux de Christian Belisson auxquels les auteurs font référence proviennent de : Christian Belisson, 2007, « La fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation », in Jean Houssaye (sous la direction de), *Colos et centres de loisirs. Recherches*, Vigneux, Matrice, 2007, pp. 227-237.

285 Je me suis trouvé à plusieurs reprises en « binôme » d'évaluateurs BPJEPS avec d'anciens stagiaires de cette formation que j'avais parfois contribué à certifier, et qui, comme stagiaires, avaient peiné sur la dite méthodologie de projet. Plus à l'aise avec le recul du temps, comme il se doit ils ne sont pas les derniers à formuler des exigences à leurs successeurs, qu'il faut même parfois modérer.

Danièle F., formatrice en DEJEPS des Francas : « Il faut forcément travailler ça en formation parce qu'ils doivent être familiers du vocabulaire utilisé, et pas seulement du vocabulaire, de ce qu'il y a derrière. En gros, ils doivent savoir s'insérer dans le projet de leur employeur. »

Employeur qui pourrait rétorquer, comme le fait Véronique L., adjointe à la petite enfance, l'enfance et à l'éducation de la ville d'Allonnes : « Oh, vous savez, moi je suis pas animatrice et je suis pas une politicienne ; quand on a discuté du PEDT, on a parlé avec nos mots à nous ; et puis après, on peut compter sur nos [animateurs] professionnels pour mettre ça en mots compliqués. »

La raison est donc multiple : adapter les animateurs à leur métier ; faire valoir auprès des employeurs la qualité de la formation dispensée *via* la maîtrise des animateurs qui en sortent ; pour l'organisme, assurer ce faisant sa promotion ; valoriser l'animation *via* les savoir-faire de ses professionnels – et volontaires –, pleinement insérés dans la société.

Des formateurs peu compétents.

Pratiquement aucun formateur n'a eu l'occasion de se former lui-même à la conduite de projet. En ce domaine, la formation initiale est totalement absente : ceux qui ont suivi des cursus d'études supérieures n'y ont pas été initiés. Les formateurs, animateurs pour beaucoup, entendent parler de projet, utilisent ce mot mais, puisqu'elle ne sert guère dans la pratique, n'ont jamais réellement l'occasion de conduire un projet de manière rigoureuse sur le plan de la méthode. La compétence qu'ils ont acquise en ce domaine provient de l'apprentissage par compagnonnage – ils sont formés par la pratique par des formateurs qui n'ont pas de pratique – et du sentiment erroné de familiarité que donne l'usage d'un vocabulaire ordinaire (projet, objectif, démarche, étapes, délais *etc.*). Aucun d'entre eux n'a jamais ouvert un ouvrage portant sur ces sujets. Compte tenu de ces modes de transmission entre formateurs, la compétence est fortement lacunaire²⁸⁶.

À vrai dire, en formation BAFA, cette question de la compétence ne se pose guère. Pour résumer simplement en quoi consiste la méthode suivie en pratique en formation, le projet serait : « un groupe, une idée collective, vous vous mettez d'accord, vous vous organisez dans le temps dont vous disposez pour avoir terminé à l'heure ; et si vous avez besoin de moyens particuliers, dites-le nous. »²⁸⁷ En formation professionnelle, prévaut au contraire une nette sophistication

286 J'ai ainsi vu, en BAFD, interrogé par des stagiaires à ce sujet, le formateur qui menait la séquence sur le projet pédagogique incapable d'expliquer et d'illustrer par des exemples clairs la différence entre objectif et moyen.

287 Voici l'explication la plus complète que j'aie entendue, donnée par un formateur en formation BAFA, Jérémy L. : « Quand on veut mener une activité, surtout une activité longue, il y a une situation visée. Par exemple on mène une activité théâtre et l'aboutissement, à la fin, ce qu'on appelle la situation visée, c'est une représentation où on

méthodologique, bien au-delà des besoins de la pratique. Dans ces conditions, on comprend dès lors, que les formateurs soient d'autant plus attachés à la lettre de la méthode qu'on leur a montrée.

Décortiquer le projet du stagiaire lors d'une épreuve de certification

Il s'agit de l'épreuve de certification de l'Unité de Compétences 8 « Évaluation du projet d'animation » du BPJEPS dans sa version en 9 ou 10 unités de compétences (jusqu'en 2016). Les candidats ont transmis un document qui a été lu au préalable par les certificateurs. Dans l'épreuve en entretien avec deux certificateurs, ils présentent leur projet pendant dix à quinze minutes puis sont interrogés à son propos jusqu'à concurrence d'une demi-heure de temps total.

Dans le dossier d'un candidat, un tableau présente, en trois colonnes : « Objectifs opérationnels, Critères, Indicateurs ». Les objectifs opérationnels résultent eux-mêmes d'objectifs généraux, lesquels sont issus du projet éducatif de l'employeur.

Exemple : Objectif opérationnel : « Proposer un cycle de découverte des différentes pratiques de la glisse urbaine, en valorisant l'animation de quartier ». 1^{er} critère : « Est-ce que l'évolution de l'atelier a permis aux jeunes d'acquérir des capacités de déplacement sur les différents outils ? ». Indicateurs en regard : « 5 jeunes au minimum ont participé aux séances sur les différents lieux d'intervention » ; « 5 jeunes sur 10 ont montré une progression dans l'acquisition de capacités motrices liées aux activités ». 2^{ème} critère : « Est-ce que les jeunes ont émis le souhait de disposer d'un des outils de déplacement proposés lors des séances pour l'inscrire dans leur quotidien ? ». Indicateur en regard : « La moitié du groupe souhaite disposer d'un de ces outils pour l'inscrire dans son quotidien ».²⁸⁸

Son projet est, conformément à ce qu'il a appris, subdivisé en trois ateliers correspondant chacun à un objectif général. Chaque objectif général est « décliné » en deux à quatre objectifs opérationnels. À chaque objectif opérationnel correspondent deux à quatre critères d'évaluation, évaluation elle-même assurée par un à trois indicateurs pour chaque critère.

Exemple de dialogue au cours de la séance de certification :

Certificateur : « Bon, dans la deuxième partie, contrairement à la première, tes indicateurs sont clairs et correspondent assez bien aux critères et aux objectifs opérationnels. Mais je me suis posé une question : pourquoi par exemple ton dernier indicateur, tu mets *la moitié du groupe* ?

Candidat : Ben, parce que c'est ce que je vise.

Certificateur : Oui, mais pourquoi *la moitié* ?

invitera les parents et aussi le maire de la commune, et avec la buvette on gagnera un peu d'argent pour payer des costumes l'année prochaine. Et puis, tout ne se passe pas comme prévu, on n'a pas pu faire l'affiche dans le village pour faire venir du monde, le maire n'était pas libre et la buvette marche mal. Il y a donc un écart, qu'il faut comprendre pour en tirer des enseignements. » Lorsqu'il explique les choses ainsi, il parle de projet, d'objectifs, de moyens et d'évaluation sans prononcer ces mots.

288 Source : Quentin Gois, 2014, pp. 8-9. Dans mes contributions en tant que certificateur de 2009 à 2014, j'ai eu entre les mains des dizaines de dossiers construits ainsi.

Candidat : Parce que ça me semble raisonnable.

Certificateur : Oui, mais pourquoi pas le tiers ou les trois-quarts ?

Candidat : ...

Certificateur : Tu comprends pourquoi je te pose cette question ?

Candidat : Non.

Certificateur : Ben parce que ça dépend de la situation maintenant. Si maintenant, y a déjà la moitié des jeunes qui sont partant, alors ton projet il apporte rien. Mais si tout le monde est réticent, alors un tiers c'est peut-être un gros succès. L'objectif que tu te donnes, c'est lié à la progression possible.

Candidat : Ah oui, je vois. Ben je dirais, la moitié c'est déjà bien. »

À vrai dire dans cet exemple, vu par les certificateurs, le plus souvent des professionnels de l'animation, le projet « tient la route » comme on dit. Il n'y a pas grand-chose à examiner de façon critique après l'exposé du candidat. Sauf justement sa « déclinaison » d'objectifs généraux en objectifs opérationnels, critères et indicateurs. Là, il y a quasiment toujours matière à redire : la formulation, le réalisme, l'enchaînement, la cohérence, la possibilité de mesurer ou observer le résultat, le résultat visé *etc.* Compte tenu de la complexité de cette « déclinaison » des objectifs généraux jusqu'aux indicateurs, la question de la cohérence de l'ensemble est une source inépuisable de critiques pour les évaluateurs et de questions difficiles à soumettre aux impétrants. Il en résulte aussi que ce qui ainsi mesuré est au moins autant l'aisance conceptuelle et langagière de l'intéressé que ses capacités effectives d'animation avec un public.

Reprenons mes principaux constats : la maîtrise de la méthode de projet est de peu d'utilité pour les animateurs professionnels ; elle n'est pas obligatoire dans le BPJEPS ; elle occupe une part significative du temps de formation ; elle crée des difficultés importantes à la plupart des stagiaires²⁸⁹. On retrouve alors l'hypothèse partielle formulée plus haut : une des fonctions du projet dans le BPJEPS serait de « donner prise », aux formateurs et aux certificateurs.

Les formateurs rencontrés se sont approprié le dispositif, au point qu'ils le considèrent comme essentiel dans la formation. D'où le temps qu'ils y consacrent et l'énergie qu'ils y dépensent, pour le bien de leurs apprenants pensent-ils. La logique marchande a disparu de leur champ de vision, au moins comme source de motivation. Leur signaler que le projet n'est pas une exigence du BPJEPS est à peine tolérable. C'est un peu comme s'ils se demandaient : *mais que faire alors dans la formation ?*

289 Et, pourrait-on ajouter, et je le sais pour avoir longuement pratiqué le projet en entreprise et animé de nombreuses formations à ce sujet, elle est élaborée de manière plus compliquée et plus rigide que ce qui se pratique et suffit largement en matière de projet (ordinaire, pas pour la construction d'un navire de croisière) en entreprise.

Une critique à mots couverts.

Peu de formateurs osent penser, encore moins exprimer, une critique de la méthodologie de projet²⁹⁰. On peut comparer la conscience qu'en ont les acteurs à la manière dont fonctionne la grammaire : chacun applique des règles de manière non consciente mais est capable de prendre conscience de certaines d'entre elles lorsqu'il y prête une attention spécifique. Bien sûr, cette éventuelle distance des formateurs est liée à leur expérience, à leur foi, à leur imprégnation par les croyances de leur organisme, à leur distance critique. De manière assez nette dans l'échantillon auquel j'ai eu accès, ce sont les plus expérimentés qui disposent d'un peu de distance avec cette pratique.

Par contre, je n'ai relevé aucune conscience de la part des formateurs comme des animateurs, même encadrants, du rôle social joué par le projet dans le travail en tant qu'instrument de domination. C'est pourtant probablement le travail social qui a fait voir aux managers le profit qu'ils pouvaient tirer de la généralisation du projet dans la conduite de leurs activités²⁹¹.

Projet sempiternel, sempiternel projet

« L'horizon du projet renvoie aussi à son propre vieillissement, à l'épuisement des énergies qu'il mobilise : peut-on rester toujours en projet ? La littérature éducative fait silence sur ce délicat problème. »²⁹²

On peut lire cette observation pertinente à plusieurs niveaux.

Celui de l'épuisement de l'intérêt des publics pour les projets : pourquoi faudrait-il toujours en imaginer et en élaborer d'autres ?

Celui de l'épuisement des animateurs, qui doivent toujours en inventer de nouveaux. Nulle surprise s'ils sont usés au bout de quelques années, et si les plus anciens sont couramment perçus comme moins créatifs, observation souvent muée en jugement d'immobilité. Cette usure est celle du contact avec le public, mais ne peut-elle pas être tout autant celle de l'obligation d'inventer ?

Celle des dispositifs de type « appel à projet », « appel d'offre », « appel à innovation », qui engendrent la même course sans fin à l'invention et à l'habillage.

L'idéologie du projet porte en elle-même son propre épuisement. Sa contradiction par usure diachronique.

290 Les auteurs Baptiste Besse-Patin et Ronan David, doctorants mais aussi animateurs et formateurs, font exception à ce silence chuchoté. Le titre de leur article de 2013, « Pour une critique radicale des impensés de l'animation », annonce clairement la couleur.

291 Au moins si l'on en croit les auteurs de *Le nouvel esprit du capitalisme*. Seuls quelques CEPJ ont lu cet ouvrage et en sont avertis.

292 Jean-Pierre Boutinet, 2005, p. 211.

Mais on peut aller plus loin : la pédagogie du projet semble cacher une logique de productivité éducative. Cela apparaît clairement dans le propos suivant de l'auteur :

« Un groupe scolaire, une classe, un établissement ne devraient-ils pas admettre en fonction des circonstances, des alternances entre des phases de projet et des phases de consolidation des acquis. Finalement, en utilisant la métaphore de la culture agricole, nous pourrions distinguer la friche, la jachère et le projet ; si nous devons nous interdire de laisser des situations pédagogiques en friche, il nous faut en revanche penser une pédagogie de la jachère faite d'alternance ou de préparation active du terrain, lorsque pour certaines raisons le projet s'essouffle ou n'est pas actuellement possible. »²⁹³

Ce n'est pas tant la pédagogie du projet qui est elle-même en cause que son utilisation comme panacée, à tout instant, sans nuance ni discernement.

Le projet, illusion de liberté ?

On peut rapprocher le constat de « projet sur l'autre » de la formule de Jean-Paul Sartre :

« Qualifiant l'utilisation du projet en pédagogie, le philosophe de l'éducation O. Reboul (1984) rappelle ce mot de J.-P. Sartre : "Quand les parents ont un projet, les enfants ont un destin." C'est là sans doute le piège qui se cache derrière les connotations toujours positives du projet dans le champ éducatif : ce piège est celui de l'illusion : illusion d'une liberté accordée aux uns qui se transforme chez l'autre en destin. Ce piège existentiel est lié à un autre piège, celui-là sémantique : le projet pédagogique s'avère finalement plus un terme chargé de connotations qu'un terme possédant une dénotation : d'où le danger de se laisser abuser par les apparences, faute de connaître les enjeux, et ce dans un univers qui fait de l'inflation du langage sa principale spécificité. »

Mais, fait remarquer l'auteur, il y a autant de critiques ou de sceptiques en ce qui concerne ces notions que d'optimistes et de défenseurs. Et l'auteur de conclure :

« Dans l'incapacité de prendre parti, mais en tenant face à face ces deux attitudes sceptique et optimiste, nous devons reconnaître dans les pratiques engendrées par la pédagogie du projet autant d'occasions d'émancipation que d'occasions d'assujettissement. »²⁹⁴

Ce sont bien ces connotations positives, et le caractère de norme qu'elles ont pris dans les métiers du social, qui rendent difficile la critique de la place donnée au projet dans ces métiers.

293 Jean-Pierre Boutinet, 2005, p. 211.

294 Jean-Pierre Boutinet, 2005, respectivement pp. 217-218 et 218. La référence citée par l'auteur est Olivier Reboul, 1984, *Le langage de l'éducation*, Paris, puf. Je n'ai pas pu trouver l'origine de la citation de Jean-Paul Sartre. Jean-Pierre Boutinet indique en note ainsi que dans un autre ouvrage que la formule de Jean-Paul Sartre paraphrase Platon.

Conscients des travers des démarches de projet, des animateurs professionnels réunis dans le cadre de l'Observatoire Sarthois des politiques jeunesse, notent dans leur *Actes* :

« **Partir des envies et représentations des jeunes** : si l'animateur peut être force proposition, il ne faut pas organiser de « projets d'animateurs » ; son rôle est de susciter l'émergence des idées et des envies, d'ouvrir des horizons, en s'appuyant sur les passions des jeunes. Il faut sans doute s'affranchir de la méthodologie de projet qui vise à maîtriser le processus du point de départ jusqu'à son terme, et accepter de se laisser surprendre, de lâcher prise, d'être le garant d'un cadre et d'un processus dont on ne connaît pas encore les aboutissants. Il importe de développer des modalités de recueil de la parole des jeunes, des organes consultatifs, des temps de rencontre réguliers... »²⁹⁵

Un outil du contrôle social.

Projet et évaluation relèvent bien sûr des mêmes logiques que l'on retrouve dans le management actuel comme dans les pratiques de gestion partout à l'œuvre. Elles ont à leur cœur la recherche de l'efficacité (voire de l'efficience). Mais elles sont également basées sur les mêmes discours de valorisation et d'occultation, et les mêmes croyances : celle que le projet favoriserait la satisfaction au travail et le développement personnel, permettrait d'être et de rester maître de son avenir et de se défaire des déterminations comme des dominations. Dans le monde du travail, qu'il permettrait de s'enrichir et de se développer dans l'action ; dans le monde de l'animation et du travail social, qu'il serait un vecteur d'autonomie voire d'émancipation.

En pratique, ce que l'on voit, dans l'animation et ailleurs, est la mise en œuvre de méthodes asservissantes. Je n'argumente pas en ce qui concerne la pratique en entreprise et dans le monde du travail, abondamment documentée. Transposée à l'animation, l'idée de projet permet aux employeurs et aux donneurs d'ordre, par exemple les élus locaux, de disposer plus ou moins à leur gré de leurs animateurs tout en leur donnant le sentiment d'une valorisation professionnelle : les mécanismes de fond sont les mêmes. L'assujettissement est ainsi double : direct, car les animateurs se doivent d'obtempérer à l'exigence de pratique du projet ; indirecte, car elle résulte de la croyance de ces acteurs dans les bienfaits de cette approche.

295 Observatoire Sarthois des politiques jeunesse, 2015, p. 39 (caractères gras de l'original). Il est intéressant de noter que le rédacteur de ces *Actes* est un CEPJ, par ailleurs animateur de l'observatoire avec l'un de ses collègues, et que la position de l'intéressé est nettement critique vis-à-vis de l'utilisation qui est faite du projet dans l'animation. Les animateurs ont ainsi pu exprimer leur point de vue en bénéficiant d'une forme d'anonymat, et l'auteur du rapport formuler le sien sous couvert du travail collectif.

On le voit au passage, l'animation et le travail social ne sont plus, de ce point de vue, susceptibles de constituer une quelconque source d'inspiration pour le patronat.

LES JEUX FASCINANTS AVEC LE TEMPS

La maîtrise du temps, plus ou moins volontaire, donne lieu à de fascinantes observations en formation. Elles sont de plusieurs ordres. Je traite ci-dessous successivement de l'usage du temps dans les dispositifs de formation ; de la traduction de cette utilisation en termes d'évaluation des formations et des stagiaires ; et enfin de l'impossible maîtrise du temps dans cette activité.

Ces sujets, abordés analytiquement comme disjoints, sont étroitement liés, et ce de deux manières. D'une part, parce que le temps est le carburant de la formation, dans une large mesure ce qui produit, je vais le montrer, le résultat attendu tout autant que les dispositifs pédagogiques ; d'autre part, parce que la pratique et l'usage du temps constituent un véritable discours, implicite mais permanent, sur le métier d'animateur, partant celui de formateur ; enfin parce que cette maîtrise du temps est un savoir-faire essentiel à la conduite d'une formation.

Où l'on remarquera que le temps manque au temps à chaque instant, constat social banal, mais que cette « aspiration » n'est pas perçue ni formulée, comme elle l'est dans d'autres milieux sociaux, en tant que plainte. Le temps est tout au contraire présenté par les formateurs comme un facteur d'enrichissement de leur contribution.

Ce qui suit n'est pas une caractéristique universelle des pédagogies mises en œuvre dans les formations de l'animation. Ou plus exactement, si tout formateur, toute équipe de formation comptent sur l'effet du temps, ils n'en font pas tous une démarche pédagogique systématique et consciemment mise en œuvre. Entre autres, elle suppose une grande maîtrise que n'ont pas les débutants. La part donnée à la maïeutique et celle accordée aux apports didactiques, et donc le rapport au temps sont aussi différents d'un organisme à l'autre.

Le temps de l'apprentissage et de l'assimilation.

Le plus évident de ces jeux avec le temps concerne la temporalité de la formation d'un animateur ou, plus encore, d'un directeur, prise dans son ensemble. Pour ce dernier, que je prend en exemple, selon la réglementation il ne doit pas s'écouler plus de 4 ans entre le premier jour du premier stage et le moment où le futur directeur remet son bilan de formation à la Jeunesse et Sport.

À l'inverse, pour les plus pressés, il n'est pas réaliste qu'elle se déroule en moins de 18 mois ou plutôt deux ans. Il s'agit donc d'une formation d'une durée calendaire relativement importante. Par contraste, le temps passé en formation, la partie « active » de celle-ci, représente en temps cumulé un minimum de 44 jours pour ses quatre étapes (l'équivalent d'un mois et demi ou, si l'on veut, de 5% de sa durée calendaire moyenne).

Les formateurs expérimentés le savent bien, qui comptent sur cette durée pour que le temps fasse son œuvre, au moins autant que sur le travail réalisable au cours des sessions elles-mêmes. Cela concerne par exemple l'acquisition d'une maturité croissante par les stagiaires ou tout simplement d'une expérience de direction suffisante²⁹⁶. Ces mêmes formateurs ne montrent donc, au moins au début, nulle impatience quant à la rapidité des assimilations, la qualité des réflexions, la profondeur des prises de conscience : « le temps fera son œuvre ». On est là dans un monde dont le fonctionnement est totalement inversé par rapport à l'intolérance à l'attente et à la lenteur qui prévaut en général dans le monde du travail. Il fonctionne comme le dit la fable, « patience et longueur de temps font plus que force ni que rage »²⁹⁷. Il s'agit de semer et de laisser germer. Dans cette conception de la pédagogie et de l'éducabilité de l'homme, tout se passe presque comme si c'était moins les contenus qui importaient que le processus d'apprentissage en lui-même.

Inversement, on pourrait penser que, de ce fait, il est facile aux formateurs de la première étape (« formation générale ») de se défausser sur les étapes ultérieures et de renvoyer l'acquisition des capacités à diriger au second stage théorique et surtout aux deux stages pratiques (dont le premier peut être vécu en position d'adjoint de direction). C'est, au moins en partie, la thèse que j'ai développée de diverses manières en affirmant entre autres qu'on n'apprend pas grand-chose en formation à l'animation volontaire. J'ai aussi pu résumer et expliquer ce processus avec la formule de G. Delbos et P. Jorion : « ce qui se transmet, c'est du travail »²⁹⁸.

Sans mauvaise foi me semble-t-il, et sans non plus en abuser, ils ne manquent d'ailleurs pas de le rappeler aux stagiaires :

Serge K, formateur BAFD : « La formation, souvenez-vous, c'est un processus en quatre étapes et qui dure au moins deux ans. Tout ce qu'on n'a pas vu dans ce stage, vous aurez la possibilité d'y travailler dans les autres étapes de votre formation. »

296 Les CEPJ, placés en observateurs privilégiés de ces processus puisqu'ils peuvent suivre (et ce, bien plus que les formateurs) le cheminement tout particulièrement des directeurs de par leurs inspections, en lisant les bilans de formation puis ultérieurement les projets pédagogiques, confirment la réalité et l'importance de cette maturation de la plupart des individus.

297 Jean de la Fontaine, *Le lion et le rat*.

298 Et non de la connaissance. Geneviève Delbos et Paul Jorion, 1984, décrivant la façon dont les paludiers débutants apprennent le métier aux côtés des anciens ou de leur père.

Mais il convient de nuancer ce propos quelque peu abrupt. Il serait plus équilibré d'affirmer, à partir de nombreuses observations de stages que si les stagiaires apprennent assez peu, beaucoup d'acquisitions sont engagées dans les formations : beaucoup de portes ont été ouvertes même si peu ont été franchies. Après tout, lorsqu'on apprend à conduire avec un moniteur et que l'on passe avec succès le permis, on est en réalité tout juste assez expérimenté pour ne pas être un danger sur la route. Le savoir-faire vient ensuite, par la pratique²⁹⁹.

Il est pourtant vrai que parmi les dispositifs de formation, une promesse plus ou moins implicite est souvent énoncée : celle de répondre aux attentes des participants, ne serait-ce qu'en les invitant à les formuler en début de session³⁰⁰. Objectivement pourtant, elle n'est jamais vraiment formulée, ne serait-ce que parce que les formateurs savent qu'elle est impossible à respecter. Aussi les formateurs utilisent-ils volontiers ce rappel au temps total de la formation, qui est en même temps une manière de faire savoir aux stagiaires que leur formation est avant tout de leur propre responsabilité.

*

Le deuxième horizon temporel, après celui de l'ensemble de la formation, est celui de la durée du stage lui-même, de ses six à dix jours selon les types de session en animation volontaire, de la semaine en général en animation professionnelle³⁰¹. En permanence, on observe que les formateurs jouent avec les possibilités offertes par cette durée. Cela se manifeste par exemple par le fait qu'ils ne donnent pas une réponse, n'attirent pas l'attention sur un point important, évitent une explication, toutes contributions qui sembleraient naturelles dans le moment : ils comptent manifestement sur le fait que, si cette question n'a pas été abordée par les stagiaires, ou si ces derniers n'ont pas encore la réponse qu'ils sollicitent, c'est qu'elle n'a pas assez mûri et qu'elle viendra en son temps, ultérieurement et au rythme de chacun. Il s'agit là d'une utilisation pédagogique délibérée du temps : mieux vaut, selon cette logique, une réponse que l'intéressé découvre par lui-même mais un peu plus tard, qu'une réponse apportée par le formateur dès que surgit une question qui n'est pas toujours « mûre »³⁰². À chaque fois que, intrigué par cette manière de faire, j'ai en l'occasion de

299 C'est, en termes pédagogiques, le passage de la compétence conscience à la compétence inconsciente. Cf. l'annexe « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation ».

300 Dans certaines formations, cette démarche est dénommée « projet personnel de formation », ce qui renforce l'ambiguïté que je m'apprete à rappeler.

301 Le plus souvent, une semaine de formation professionnelle correspond à un thème.

302 Comme le serait un fruit, prêt à tomber. Il s'agit d'une évaluation portée sur le vif par le formateur, qui par exemple choisit de ne pas répondre alors que cela paraîtrait naturel de le faire. Il sait ou il pense que l'intéressé, et surtout l'ensemble ou la majorité des stagiaires, trouvera ou trouveront la réponse ultérieurement. Cela suppose une forme de pari sur le futur, pari inhérent à toute pédagogie. Cela suppose également d'apprécier la confiance qu'il est possible d'accorder à leur potentiel de maturation. Cela suppose encore une bonne connaissance de la

vérifier mon hypothèse auprès des formateurs, elle a été avérée. C'est ainsi que je le note dans mon journal d'enquête³⁰³ :

« Tout l'art du formateur semble aussi être celui de la progressivité : ne pas dire tout tout de suite, savoir où on va et où on en est, si possible en lien avec l'évolution de son public, donc avoir des signaux indicateurs à ce sujet. »

« Et ceci fait aussi la difficulté de l'observation, car ce qu'il faut deviner est plus important que ce qui est observable ! »

*

Ce jeu avec le temps ne concerne pas seulement les contenus de formation mais l'ensemble des aspects du stage. À sa jeune collègue Diane P., qui l'interroge le premier soir à propos des règles de vie collective (rangement, nettoyage, approvisionnement *etc.*) et qui lui fait observer qu'il ne les a pas « mises en place », Serge K. répond de façon explicite :

« Le pari pédagogique, c'est que ça va sortir du groupe. Les temps de bilan de fin de journée sont des temps de régulation et ça peut y être évoqué. C'est intéressant qu'ils prennent conscience par eux-mêmes de ce besoin. »³⁰⁴

S'agissant *a fortiori* de directeurs³⁰⁵ qui vont eux-mêmes avoir ce rôle à jouer vis-à-vis de la collectivité qu'ils encadreront, le dispositif à une vocation multiple : traiter de l'enjeu soulevé par Diane P. ; leur faire prendre conscience de ce que sera leur rôle futur ; ce faisant, leur faire adopter – si possible – une conception non formulée de ce qu'est le rôle de directeur ; leur confirmer, de manière également informulée, que la formation est de leur responsabilité au moins autant que de celle du formateur. Cette option nécessite un certain contrôle de soi-même de la part des formateurs. D'avoir « des nerfs ».

Diane P. : « Et si ça ne se fait pas tout seul ?

Serge K. : Alors on va à la pêche. Mais ça ne me gêne pas si ça reste trois jours en bordel. On a dix jours, on est avec des adultes, on fait de l'expérientiel. Tant qu'ils auront pas été confrontés au même problème en tant que directeurs. Et puis on n'est pas en BAFA 1, ils ont déjà vécu ces questions. »

La question du rangement, par exemple, ne relève d'ailleurs pas que de la règle et Serge K. le maîtrise parfaitement. Elle est certes emblématique du fonctionnement du « collectif-stage ». Mais

suite de la formation, plus ou moins déjà programmée. Enfin, cela repose sur un principe pédagogique ou une conception des mécanismes de l'apprentissage, donc *in fine* sur une conception anthropologique : celle qui consiste à dire que l'on avance plus efficacement par soi-même, éventuellement guidé, « accompagné » comme on dit de nos jours, que sous la férule d'un transmetteur. Cf. l'annexe « Faut-il faire des apports ? ».

303 Formation générale BAFD des CEMÉA, mai 2015.

304 L'attention principale du formateur se porte sur le groupe et non sur les individus qui le composent. Le besoin doit ressortir du collectif et de sa « dynamique », indépendamment des personnes dont il est composé.

305 Mais on retrouve le même type de procédé pédagogique en formation d'animateurs.

le (non) rangement a aussi des effets relationnels (par exemple lorsque ce sont « toujours les mêmes » qui rangent ou nettoient) et esthétiques (« c'est sale », « c'est le bordel »), lesquels ont en retour des conséquences sur la petite société du stage³⁰⁶.

*

Et de fait, Diane P. me fait observer, au quatrième jour du stage BAFD :

Diane P. : « Tu as vu, l'aide qu'ils [les stagiaires] demandent est d'apprendre à réfléchir dans la position du directeur, qui encadre des animateurs, et de moins en moins dans celle de l'animateur. »

Il s'agit pour les stagiaires d'un changement de position, presque d'identité professionnelle, d'image qu'ils ont d'eux-mêmes, d'appropriation d'une position ou d'un rôle, rendu visible par les questions qu'ils se posent et la manière dont ils les formulent. Pour cela, il leur faut modifier la largeur, la hauteur, l'ampleur des aspects à envisager dans leur travail : ils doivent par exemple prendre en compte non seulement l'animation elle-même mais aussi l'environnement de l'accueil collectif de mineurs, le juridique, les parents, la suite du séjour *etc.* Pour les formateurs, cette transformation dans la nature des questions posées ou abordées par les stagiaires constitue la preuve que leur pari sur le temps est efficace.

Si on interprète ainsi ce constat en termes d'identité, on voit bien que le processus de transformation ne peut se produire que progressivement, qu'il y faut du temps. Et ce temps ne se limite pas à la durée du stage. Le regard des autres, les animateurs, les parents, l'organisateur, y contribueront : c'est aussi lorsqu'ils seront perçus par toutes ces personnes comme directeurs qu'ils commenceront vraiment à se sentir tels. Se former à des fonctions de direction n'est pas qu'un processus d'apprentissage dont les contenus justifieraient la durée formelle et la progression pédagogique. Le temps en est le carburant.

*

Du point de vue étudié ici, la mise en place du « projet d'animation », pratique courante des stages de formation d'animateurs, est un moment caractéristique.

Pour en rester à l'observation du même stage de formation BAFD, lorsque Serge K. présente aux stagiaires le déroulement de ce dispositif du stage, à ma surprise il n'en explicite pas les finalités pédagogiques. Autrement dit, alors même que cette phase de la formation « pèse » une dizaine d'heures – le thème le plus « lourd » de la formation – et que le même dispositif – au moins en apparence – a déjà été vécu par les stagiaires en stage BAFA, il ne s'oblige pas à en justifier la raison d'être et l'utilité dans la formation. Il est en cela conforme à sa manière habituelle de faire :

306 On retrouve d'ailleurs ici les critères, différenciés selon les personnes, de ce qu'est « le propre et le rangé ». Cf. Jean-Claude Kaufmann, 1997, *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris, Pocket.

attendre que les questions viennent ou, mieux, espérer que les réponses à ces questions soient simultanément trouvées par les stagiaires eux-mêmes. Cette omission, bien sûr volontaire, pourrait étonner les stagiaires comme elle l'a fait pour moi. Néanmoins, les relations entre les stagiaires et les formateurs, le charisme de Serge K. en particulier, les régulations (au sens de J.-D. Reynaud) qui prévalent et qui ont été installées, plus ou moins consciemment, par les formateurs au cours des premiers jours, font que, sur le moment, aucun des stagiaires ne (se ?) pose cette question. Lorsque j'ai l'occasion d'interroger l'intéressé, voici sa réponse :

Enquêteur : « Le projet d'animation, ça ressemble à ce qu'ils ont fait en stage BAFA. Je me suis demandé pourquoi tu n'as pas annoncé aux stagiaires les intentions pédagogiques de ce projet d'animation. Parce que l'idée, je suppose, ce n'est pas de faire la même chose, donc il y a des intentions différentes du BAFA.

Serge K. : Oui bien sûr. Trois raisons à ça. D'abord, ne pas les influencer, en tout cas au moins ici et maintenant. Ensuite, ils vont finir par se poser la question. Et puis, en réalité, c'est écrit sur la fiche que je leur ai remise. Donc je n'insiste pas.

Enquêteur : Pour la première raison, je suis un peu dubitatif. Je prends une comparaison. Quand on installe les lieux d'un centre de vacances, souvent on fait des "coins" : le coin bois, le coin lecture, le coin jeux de société *etc.* Quand on fait ça, on ne parle pas mais on influence beaucoup ce qu'il se passe. Même quand on ne dit rien, on influence. Ne rien dire, ce n'est pas ne pas influencer, c'est choisir un type d'influence.

Serge K. (avec un sourire complice) : Oui, bien sûr, tu as raison, on influence toujours. Et puis on finira bien par en parler. S'ils ne répondent pas eux-mêmes à la raison du projet d'activité, on verra bien, on les interrogera probablement. »³⁰⁷

*

Serge K. a atteint un niveau d'expérience et de maîtrise des formations qu'il encadre qui en fait un sujet d'observation particulièrement intéressant car très épuré. Il utilise de manière systématique des procédés qui ne sont en réalité pas accessibles aux formateurs débutants, bien que ceux-ci s'appuient sur les mêmes principes, débattus et partagés dans les équipes de formateurs et lors de travaux collectifs, week-ends et « regroupements » par exemple. Plus largement, on peut faire remarquer que cette pédagogie qui utilise le temps comme levier repose sur plusieurs paris, ou si l'on veut plusieurs croyances. Voici ce qui me semble être les principales :

307 Serge K., formateur expérimenté, convient volontiers de cette influence, même si dans un premier temps il la déniait et qu'il continuera de le faire ultérieurement. « Ne pas influencer », « ne pas apparaître comme un modèle », « laisser les stagiaires se faire leur propre opinion », sont des consignes – souvent des auto-consignes – qui circulent dans certains organismes de formation, avec comme justification d'arrière-plan la critique des pédagogies scolaires. Comme on le voit, elles ne tiennent pas à l'observation. Ces attitudes sont d'ailleurs perçues par quelques stagiaires pour ce qu'elles sont, des dispositifs de manipulation (et ceux-là, souvent, changent d'organisme pour le stage suivant). Il n'empêche que des formateurs plus jeunes que Serge K. s'accrochent vivement pour ne pas dire violemment aux principes énoncés. La question que je pose à Serge K., et qu'il prend si bien, fait partie des « questions qui ne se posent pas ».

- La parole est le vecteur de la connaissance. Ce qui se dit est ce qui se pense et ce qui se sait. Il y a identité entre les uns et les autres. Tant que quelque chose n'est pas dit, la conscience en est virtuellement inexistante.

- La meilleure parole est celle des stagiaires. Celle des formateurs risque de produire une influence, une domination préjudiciable au processus de formation et à son individualisation.

- Chaque stagiaire avance à son rythme. Ce rythme est le meilleur pour lui.

- Chaque stagiaire est capable, sauf preuve du contraire (essentiellement, s'il est jugé dangereux pour son entourage et particulièrement pour les mineurs), de diriger. Puisque cela est *a priori* acquis et lève l'hypothèque de la validation de son stage, cela (lui) permet de se concentrer sur sa formation.

- Au moins autant que les contributions des formateurs, le temps sera le moteur des acquisitions. Le formateur ne commande pas plus au temps de maturation des individus que le paysan ne tire sur le blé pour le faire pousser. Le rôle de l'un comme de l'autre est de créer les conditions du développement.

Bien sûr, on peut reprocher à cette pédagogie ses points aveugles. Le plus saillant est la place importante donnée à la compétence conceptuelle et langagière, à l'insu ou contre le gré des formateurs qui affirment clairement n'accorder aucune valeur à la compétence langagière. Les plus brillants parleurs peuvent ainsi faire illusion, ce qui en réalité n'est guère gênant car la validation de leur stage n'est pas en jeu ; mais surtout, ils peuvent accaparer la parole et donner aux échanges une teneur qui ne permet pas ou plus à une partie des stagiaires de participer ou même de comprendre, qui ne rend plus la formation profitable pour eux. De ces jeux et risques, les formateurs les plus expérimentés, comme Serge K., ne sont bien sûr pas dupes. Ce qui ne veut pas dire qu'ils peuvent réellement les entraver.

*

Il faut toutefois observer que ces jeux avec le temps, au moins à l'échelle de la session de formation, portent en eux-mêmes leurs propres contradictions. Reporter à plus tard l'obtention des effets recherchés n'est possible que lorsqu'il reste du temps pour qu'ils se produisent ou se manifestent. Cela revient sinon à purement et simplement se défaire de toute responsabilité en tant que formateur. Par ailleurs, l'utilisation de la durée permet de moins en moins au fur et à mesure que l'on avance dans le stage des réajustements de contenus, de rythme, d'ordre de traitement des thèmes de travail, en fonction du groupe et de ce que les formateurs en perçoivent. En d'autres termes, cette logique de jeu avec le temps rencontre tout simplement les contraintes de

l'organisation de la formation et sa finitude. Et l'on observe très clairement que ce que s'interdisaient au début certains formateurs, en particulier le cours magistral, réapparaît dans les derniers moments d'une session de formation³⁰⁸. Quand le temps n'est pas compté, on peut compter dessus ; quand il est compté, il faut le compter. Au début l'on sème, à la fin l'on plante.

Juger le niveau ou jauger la progression ?

On sait que les formateurs, par délégation de la Jeunesse et Sports, ont à se prononcer en fin de stage sur la capacité de chaque stagiaire à assumer une fonction d'animateur ou de directeur. Après tout, c'est à ces derniers que des parents vont confier leurs enfants. Les formateurs ont donc une responsabilité vis-à-vis des stagiaires, de l'État et de la société.

Il semblerait, en première analyse, que le jugement à émettre doive prendre comme base un niveau à atteindre : le stagiaire est-il ou non capable d'animer ou de diriger ? Mais si une formation donne la part belle à la capacité de chacun à évoluer, alors le jugement peut-il se faire et se fera-t-il dans l'absolu, sur une capacité, ou de manière relative, sur la base d'une progression ? Sans surprise, lorsque les formateurs font le pari de l'évolution, ils déclarent alors chercher plutôt à estimer une progression et même simplement se satisfont d'avoir détecté une telle progression.

Arnaud V., formateur BAFA : « Je me fie à la question de savoir si la personne pourrait être dangereuse pour des mineurs. Sinon, je fais confiance au processus et également au fait que le stagiaire va travailler avec une équipe et qu'il ne sera pas seul. On est sur des processus de transformation, pas à l'école. »

Il semble donc que l'on vise une progression. Mais quelle progression, dans quel domaine, évaluée de quelle manière, *etc.* ? Les formateurs paraissent, quant à eux, apprécier une progression en général ; et même se satisfaire d'une progression dans un domaine limité, parmi d'autres. L'observation montre qu'il s'agit même parfois, au moment de l'évaluation finale, de chercher à se persuader que la personne a effectivement progressé et de trouver en quoi. On peut d'ailleurs constater que, si les formateurs venaient à conclure à l'absence totale de progression, leur travail serait dramatiquement mis en question.

Mais, s'ils étaient plus précis, les formateurs pourraient-ils être aussi tolérants ? Considérons par exemple, puisque cela fait partie des critères explicites de validation, le cas de la participation : comment serait jugée une situation où une absence totale de participation au stage de la part d'un

308 Cf. l'annexe « Faut-il faire des apports ? ».

stagiaire au début de celui-ci évoluerait petit à petit vers un semi-appriovissement ? La participation ne serait donc pas satisfaisante mais elle aurait visiblement progressé. Je n'ai évidemment pas pu vérifier de telles hypothèses.

Plus largement, que dire d'une situation qui serait jugée comme non conforme au départ devenant conforme au cours du stage ? Ou pire, d'une progression personnelle d'un stagiaire, visible, mais dans une attitude générale restant perçue comme insuffisante : dans ce cas, juge-t-on la progression, observable, ou le niveau, inacceptable. La question n'a guère de réponse car elle fait partie des points aveugles de l'évaluation.

La progression, c'est-à-dire le jeu avec le temps mais aussi l'intention de transformer les personnes et non pas seulement de les former, est donc bien le cœur du dispositif de formation.

Ce temps que l'on ne maîtrise jamais.

Dans le corpus de ma thèse, j'ai décrit comment une formation est un assemblage de modules, modules à peu près identiques mais assemblage toujours recommencé. Voici des extraits de notes de mon journal d'enquête :

« Premier soir. Le programme est censé être calqué sur celui d'un précédent stage, les formateurs sont convenus de ne pas le recréer. Mais dès le premier jour, il y a un décalage d'une demi-heure. La grille diverge et il faut la réinventer. »

« Tous les soirs, c'est pareil. En fait, ils se posent des questions de dispositif pédagogique en lien avec les stagiaires. Et puis ce ne sont pas tous les mêmes formateurs que lors du stage précédent. Leurs avis pédagogiques, leur envie, finalement, de faire différemment de la fois précédente, les leçons des stages et des journées antérieures, font que tout ça change, et depuis le début. »

« En fait les stagiaires ne sont jamais ceux qu'on avait la fois précédente et ne réagissent jamais comme les autres, dès le début ça ne se passe jamais comme prévu. »

Il conviendrait de chercher à discerner ce qui est imprévisible et nécessite ajustements de ce qui est intangible. Ce n'est pas ici la discussion. Contentons-nous de constater que, s'il faut aussi souvent modifier ce qu'on a prévu, si on peut aussi peu compter sur la reproduction intégrale, c'est parce que les réactions du public ne se conforment pas à ce qui était attendu, ou si l'on veut que ce que l'on entreprend n'a pas les effets escomptés et anticipés. Mais cela signifie aussi que le public compte pour le formateur, au moins en tant que collectif, qu'il le prend en compte, qu'il se sert du *feed-back* que lui renvoie celui-ci par tous les canaux de communication : le contraire de la (non)

pédagogie du cours *ex cathedra*, du discours télévisé et souvent, de l'exposé d'entreprise avec diapositives PowerPoint.

Impossible maîtrise du temps³⁰⁹. Jamais lourds, les dépassements d'horaires sont plus ou moins de règle. Ils ne sont pas dus uniquement à des retards initiaux. Mais je le constate, toute séquence pédagogique, quelle que soit la durée qui lui avait été attribuée, est trop courte. Selon le cas, elle oblige le formateur à ajuster sa manière de faire en temps réel (ce qui au passage témoigne de sa maîtrise, et singulièrement de sa maîtrise du temps, qui n'est donc pas la cause des dérives observées !); elle amène à un dépassement lorsque aucun raccourci ou ajustement n'est possible (comme souvent dans les activités ou les jeux). Cette difficulté fait l'objet d'un constat quotidien, réitéré, de la part des formateurs, lors de leur évaluation de la journée écoulée, souvent sous forme d'une auto-critique; lorsque le dépassement a été le fait des stagiaires, elle est d'ailleurs plus sévèrement réprouvée, avec des arguments pédagogiques et professionnels.

Et ceci n'a rien à voir avec l'expérience des formateurs considérés, ni avec l'éventuelle nouveauté, assez rare, du dispositif utilisé dans une séquence donnée. Ils en connaissent la durée même si elle dépend, entre autres, des stagiaires. J'ai constaté à plusieurs reprises, j'ai vu faire les formateurs, plusieurs d'entre eux me l'ont confirmé³¹⁰, un formateur un tant soit peu expérimenté est capable de suivre le déroulement dans le temps d'une séquence et de rallonger, ajouter, supprimer telle ou telle partie (par exemple une discussion, un petit exposé, un exercice), d'accélérer ou de ralentir (par exemple une explication) pour gérer le temps et aboutir à l'heure à la fin du travail. Ce petit jeu nécessite une certaine lucidité et du sang-froid, qui font partie du « métier ». Bref, les formateurs savent gérer le temps dans une formation. De ce fait, la non-maîtrise du temps n'apparaît pas réellement, en tout cas n'est guère visible pour les stagiaires. Surtout, cela occulte le fait que la durée nécessaire est systématiquement sous-estimée lors de la préparation.

Par ailleurs, si l'on a prévu un dispositif de formation, c'est pour des raisons pédagogiques en principe dûment réfléchies et même souvent expérimentées dans d'autres stages. Le savoir-faire en la matière permet de trouver des solutions en temps réel à un décalage dans le temps mais ce n'est jamais qu'une dégradation du dispositif mis en place, au détriment donc, on peut le supposer, de sa qualité, au moins visée.

309 Entendons-nous. L'un des savoir-faire fondamentaux d'un formateur est bien de faire tenir une séquence pédagogique dans le temps qui lui a été imparti. Bien sûr, cela suppose une estimation correcte du temps nécessaire, mais aussi un ajustement en temps réel de la manière de « piloter » le dispositif pour obtenir cette maîtrise. Le besoin est encore plus marquant dans un travail en équipe avec des groupes qui avancent en parallèle : il faut que, à quelques minutes près, tout le monde se retrouve à l'heure dite pour la séquence suivante.

310 Et je le sais de ma propre expérience de formateur.

Serge K (*réfléchissant tout haut*) : « C'est chiant. C'est chiant en réalité, mais je ne sais pas comment je vais faire ça dans le temps imparti. Bon, on va pas faire la vraie démarche, parce que la vraie démarche elle prend beaucoup plus de temps. On va faire les deux thèmes en parallèle et on leur donne le choix, tant pis ils ne feront pas les deux. »³¹¹

Comment, alors, peut-on en tant que formateur à la fois expérimenté et soucieux de la qualité du travail que l'on fait, encore plus quand on trouve de la motivation dans ce qui s'appelait autrefois la « conscience professionnelle », comment peut-on se satisfaire de cette situation ou du moins s'en contenter ?

Car selon moi le caractère quasi-systématique des débordements ne peut pas être considéré comme une succession de hasards malheureux. Si l'on suit les critères que J.-D Reynaud retient pour caractériser une règle, dont celui de la régularité, il s'agit en fait d'une règle autonome. Interprétation qui ne manquerait pas de surprendre les intéressés³¹². Ainsi, si l'une des tâches importantes du formateur, une règle de contrôle, est de maîtriser le temps, prévaudrait une règle autonome à ce sujet et dans ce stage, qui serait de toujours se trouver en léger débordement. Pour formuler la règle autrement, on pourrait dire qu'elle consiste à ne pas maîtriser le temps mais à en maîtriser le débordement. À maîtriser la non maîtrise du temps³¹³.

Diane P. : « J'ai l'impression qu'on court toujours après le temps. Il nous manque toujours un quart d'heure pour finir. »

Les temps de formation sont bien estimés, mais à peu près. La règle autonome porte sur une tolérance et non sur une autorisation de dépassement. Lorsque celui-ci, occasionnellement, est important, alors comme le montre J.-D. Reynaud cette transgression fait l'objet d'une sanction sociale.

En fait, comme je l'ai montré, le temps est un levier considérable de la formation. Mais il n'est jamais envisagé que sous la forme de l'amende honorable, « par manque de temps », explication universelle proposée à ce qu'on n'a pas réussi à faire ou qu'on ne va pas pouvoir faire.

On peut bien sûr se demander les raisons d'être de cette règle autonome. Voici deux hypothèses explicatives.

- Le principe même d'un stage de formation, BAFA et BAFD, sa conception depuis l'origine historique, est de faire vivre aux stagiaires une situation inspirée de la réalité de leur future mission,

311 Et de trouver un argument pour expliquer que ce ne sera pas grave pour la future fonction d'animation des stagiaires. La souplesse de l'argumentation pédagogique est infinie.

312 J'ai parfois tenté de suggérer que « ce n'est pas un hasard » sans jamais obtenir de réaction.

313 Un peu comme, si l'on veut bien me pardonner l'impertinence du propos, la SNCF semble déployer un meilleur savoir faire pour corriger les conséquences des retards de trains que pour les faire arriver à l'heure.

et de se servir de cette similarité comme un levier de formation, au moins de prise de conscience. Il s'agirait ici de montrer, par la pratique, combien un animateur et un directeur d'ACM sont débordés dans l'exercice de leurs fonctions, et combien cela en fait la grandeur quasi sacrificielle. Cette hypothèse est parfois suggérée par des formateurs comme justification. Si mon hypothèse est la bonne, il ne s'agit donc pas d'une explication disponible *a posteriori* mais en réalité d'une règle agissant *a priori*.

- Une deuxième hypothèse renvoie, non au temps mais à la plainte. Il me semble que l'on peut faire le parallèle avec ce que dit F. Dubet des enseignants quand il explique que la plainte est consubstantielle du discours que ceux-ci produisent sur eux-mêmes. Ici, même si comme je l'ai dit les propos sur le temps relèvent plus de l'auto-critique que de la plainte, l'une ou l'autre aurait la fonction de donner de la grandeur à l'activité, non plus des animateurs et directeurs, mais des formateurs. Ils se diraient indirectement à eux-mêmes : « nos ambitions pour nos stagiaires sont grandes car nous avons une conception très élevée de leur rôle et de leurs capacités (partant, des nôtres) et, de ce fait-même, nous n'avons jamais le temps de les réaliser pleinement ». Pour l'écrire autrement et de manière lapidaire : « nous maîtrisons le temps parce que nous sommes exigeants sur la qualité de nos formations mais nous n'en avons jamais assez parce que nous sommes exigeants sur la qualité de nos formations ». Une manière de valoriser son activité et celle des stagiaires, qui ne l'est guère par la société.

*

Le temps...

Le temps s'écoule. Avoir les nerfs pour le supporter. Où j'en suis, qu'est-ce que je fais après, quelles limites je me donne, qu'est-ce qu'il va se passer ? Si je raccourcis tel truc, quelles en sont les conséquences ?

Il suffit d'attendre. Attendre, pour que quelque chose qu'on pense important soit dit par un stagiaire (et parfois par un collègue formateur). Il suffit d'attendre... et d'avoir la maîtrise nerveuse de le faire.

Et aussi de faire confiance au processus, à la situation, à la relation.

Cela suppose, de la part du formateur, de rester très ancré dans le présent, dans ce qu'il se passe ici et maintenant, d'en avoir une forte conscience, tout en ne perdant jamais de vue l'anticipation, le futur, l'hypothèse ou les hypothèses...

Et si ça ne se passait pas comme ça ? Je fais quoi ?

Quelle tension !

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

RÉCIT D'UN TRAVAIL COLLECTIF, OU QUAND CONNAISSANCE ET IGNORANCE SE PRODUISENT MUTUELLEMENT

Savoir n'est-il pas toujours, indissociablement, croire savoir et ignorer ce qu'on ignore ?

La connaissance n'est pas nécessairement un but en soi, un but premier. Lorsqu'elle est au service de l'action, elle doit être sûre et laisser peu de place au doute. Dès lors, s'il faut savoir mais qu'on ne croit pas, il est nécessaire de s'arranger pour croire malgré tout ; et si l'on n'ignore pas, il faut néanmoins pouvoir le faire. Le groupe, l'échange, le travail collectif ont pour cela de grandes vertus, et c'est un peu ce que narre le récit qui suit.

Il s'agit ici d'explorer *une* manifestation empirique de production collective de la connaissance et, simultanément, de « l'asile de l'ignorance »³¹⁴. Toutefois je me garderai, dans le cadre de ce texte, d'engager une analyse sociologique et épistémologique qui m'amènerait vers des thèmes tels que la connaissance, la croyance, l'idéologie et la rhétorique.

« Pour analyser un phénomène de croyance il est donc indispensable de le replacer dans le contexte du système d'interaction *singulier* dans lequel il apparaît [...]. »³¹⁵

Le « système d'interaction » en question est un week-end de formation de formateurs des CEMÉA des Pays de la Loire consacré à la dite « pédagogie institutionnelle ». Parmi mes objectifs de recherche, je cherche à y évaluer quelques unes de mes hypothèses ou questions portant sur la production des formations à l'animation, entre autres à propos de l'usage qui y est fait de la pédagogie institutionnelle, et en particulier les deux suivantes :

- Certains des dispositifs de la pédagogie institutionnelle, présentés comme à visée démocratique, ne sont-ils pas simultanément ou concurremment des moyens de masquer les mécanismes de pouvoir et de préserver l'intégrité de l'institution, en l'occurrence de la formation et de ses dispositifs ?

- Comment, en particulier dans un contexte militant, tout en partageant des expériences et des connaissances, simultanément se construit la conviction et se produisent des aveuglements ou, si

314 Selon la formule de Baruch Spinoza, *Éthique*.

315 Raymond Boudon et François Bourricaud, 2004, entrée « Croyances », p. 138.

l'on veut, des ignorances ? Ceci n'étant pas observable dans l'absolu, le contexte particulier de ce week-end de formation me donne l'occasion d'en évaluer les éventuelles manifestations.

De plus, ces hypothèses-questions sont à situer dans une réflexion plus générale : les formations de l'animation visent-elles, dans quelle mesure, à faire acquérir des compétences ou bien ont-elles pour but, explicite et implicite, de transformer les individus et leur conception du monde ? La situation observée ici est particulièrement intéressante car les apprenants du week-end de formation sont les formateurs de l'organisme.

Liens entre la « pédagogie institutionnelle » et mon objet de recherche.

La pédagogie institutionnelle, en tant que courant pédagogique, en tant que concept et en tant que dispositif (ensemble de dispositifs, pour être plus précis), est présenté au sein des CEMÉA comme servant de référence à la pédagogie mise en œuvre dans les formations que cette association produit. Le fait qu'elle constitue, au sein de l'école, une pédagogie dite « nouvelle »³¹⁶, opposée à « traditionnelle », n'y est pas pour rien. Par ailleurs elle est présentée comme la réponse opératoire (le « comment faire ») à un discours et à une volonté affirmées d'éducation (populaire) visant au développement de la démocratie, de l'autonomie, de l'émancipation, de la citoyenneté, ce que la citation ci-dessous nomme la « citoyenneté active ». La place donnée à ce courant pédagogique dans les formations est basée sur l'importante idée que les dites pratiques démocratiques sont, par le truchement des dispositifs de la pédagogie institutionnelle, rendues possibles dans tout fonctionnement collectif qui rassemble des personnes de statuts et de rôles très différents et, si l'on veut, très inégaux ou très dissymétriques : élus et citoyens, enseignants et élèves, dirigeants et salariés, formateurs et apprenants³¹⁷.

« Les instances de fonctionnement sont donc toutes à la fois des structures qui mettent le stagiaire au centre de sa propre formation, et des objets de formation.

316 Même si « l'éducation nouvelle » à laquelle fait référence la dite « nouveauté » date du début du XXe siècle.

317 On notera que, dans les pages qui suivent, j'emploie quelque peu inconsidérément, et dans une certaine largeur d'acception, le vocable d'« institution » ou ses dérivés. Il convient donc de préciser ici que, s'agissant du compte rendu d'une observation participante, j'utilise ce terme dans la ou les significations que leur donnent mes interlocuteurs. En l'occurrence, le terme *institution* est polysémique (il l'est aussi en sociologie) et désigne d'un côté l'institution École (et classe) en tant que lieu physique et système social, de l'autre les dispositifs institués c'est-à-dire décidés, établis, qui y sont pratiqués de manière stable, tels que le « conseil de classe » (cf. ci-dessous pour une explication à ce propos). Les locuteurs emploient également, enrichi ou non d'un qualificatif, dans la même acception le terme d'« instance ».

[...] Ces instances de fonctionnement, tout autant outils de formation à une future fonction que moyen d'accès à une citoyenneté active doivent permettre un entraînement, un tâtonnement des modes d'organisations, permettant une projection sur l'environnement habituel des stagiaires.

Il y a là un moyen de comprendre ce que peut être une démocratie participative, les modes électifs, les délégations, et autres formes d'organisations. »³¹⁸

Contexte de l'observation participante.

Les pages qui suivent restituent l'observation, et son exploitation analytique, d'un week-end de formation de « militants » des CEMÉA portant sur la « pédagogie institutionnelle », les 10 et 11 janvier 2015. Plus précisément, les deux jours traitent du duo « psychothérapie institutionnelle » et « pédagogie institutionnelle », l'essentiel du temps étant consacré à la seconde.

Comme indiqué ci-dessus, la pédagogie institutionnelle constitue, en principe, l'approche pédagogique de référence revendiquée pour la conception des stages de formation à l'animation de cet organisme même si, en pratique, elle se manifeste de manière repérable et est surtout mise en application dans « temps » dits « institutionnels »³¹⁹ de ces formations.

Les participants au week-end sont au nombre d'une quarantaine et reflètent assez bien la composition des membres actifs et des sympathisants de l'association : de 20 à 70 ans ; salariés de l'association, étudiants, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs spécialisés, animateurs, enseignants de la maternelle au secondaire, psychologues ; un peu plus de femmes que d'hommes sans que l'écart soit très marqué. Une quinzaine d'entre eux ne participe qu'à ce type de manifestation, voire uniquement à ce week-end annuel, et ne connaît donc que cet aspect de l'activité de l'association. La plupart des autres personnes présentes ont déjà encadré ou encadrent régulièrement des stages BAFA ou BAFD.

Le week-end a été préparé et est mené par trois personnes : deux psychologues, Thomas F. (30 ans) et Pascale G. (55 ans), et un animateur socio-culturel, Arnaud V. (35 ans), par ailleurs actuel président de l'association.

Le travail sur la pédagogie institutionnelle est divisé en trois « moments » distincts. Le premier, le samedi après-midi, se tient en quatre groupes de cinq à quinze personnes et prend comme point de départ un texte choisi parmi quatre documents préalablement transmis aux

318 CEMÉA, 2009, p. 47.

319 Encore nommés « instances de fonctionnement » comme dans la citation qui précède.

participants par les encadrants ; le deuxième, le dimanche matin, consiste en un exposé devant toute l'assistance, à plusieurs voix, de pratiquants presque tous enseignants de la pédagogie institutionnelle, décrivant sommairement l'histoire de ce courant pédagogique puis, et surtout, l'utilisation qu'ils en font ; enfin le troisième suit immédiatement le précédent et, en trois groupes, a pour objet de permettre à chacun la discussion directe (questions-réponses) avec ces mêmes pratiquants, échange qu'il n'est guère aisé de mener lorsque la totalité des participants est réunie.

Les données du présent compte-rendu sont basées sur mes notes, prises en situations, et propos noté sur le vif aussi souvent que possible *verbatim*. De plus, celui-ci a été écrit dans les quelques jours qui ont suivi afin de bénéficier d'une mémoire encore raisonnablement fraîche. Les descriptions ci-après ne visent évidemment pas à restituer l'intégralité des moments observés mais ce qui est significatif pour mon propos principal.

La pédagogie institutionnelle.

L'objet de cette section est de donner au lecteur suffisamment d'éléments de connaissance de la pédagogie institutionnelle pour être en mesure de suivre les descriptions et discussions développées *infra*.

*

La pédagogie institutionnelle n'est pas une « théorie » pédagogique mais avant tout une pratique. Elle désigne un vaste courant pédagogique, principalement mis en application dans le cadre scolaire et surtout à l'école primaire même s'il existe des classes maternelles utilisant ses techniques et un lycée expérimental (à Saint-Nazaire³²⁰) qui les met en œuvre jusqu'à la classe Terminale. Les grands pédagogues associés à cette approche, aux écrits desquels on se réfère et qui ont inventé et transmis nombre des principes et des techniques encore utilisés, sont principalement l'instituteur campagnard C. Freinet (1896-1966), l'instituteur urbain F. Oury (1920-1998) et la psychologue et psychanalyste vénézuélienne A. Vasquez (1937-2015)³²¹. Il y a, on le voit, une différence d'une génération entre C. Freinet et F. Oury, le premier ayant fortement inspiré le second. Toutefois, le décalage entre le milieu rural et le milieu urbain où exerçaient ces deux pédagogues ne rendait pas possible à F. Oury l'utilisation telle quelle des techniques élaborées par C. Freinet, ce

320 <http://lycee.experimental.pagesperso-orange.fr/>. Il s'agit d'un lycée public d'enseignement général, ouvert en 1982.

321 L'ouvrage fait référence et est cité par ceux « qui on lu » est celui de Fernand Oury et Aïda Vasquez, 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero.

qui a amené le premier à inventer ses propres dispositifs. En 1961 est intervenue une rupture entre les deux hommes qui a donné lieu à une accentuation de la différenciation des approches : la pédagogie Freinet d'un côté, la pédagogie institutionnelle de l'autre³²², même si, regardé avec l'œil du néophyte – ou du sociologue – les deux conceptions semblent tout à fait proches. Ajoutons que la *pédagogie* institutionnelle a également été influencée par la *psychothérapie* institutionnelle, dont l'auteur le plus marquant est J. Oury (1924-2014), psychiatre, frère de F. Oury, et singulièrement par les contributions et l'influence, au travers de cette dernière, de la psychanalyse, en particulier selon l'approche de J. Lacan (1901-1981). F. Oury avait d'ailleurs suivi une analyse sous la direction de J. Lacan.

Par ailleurs, ces deux formes pédagogiques sœurs sont caractérisées par « la rigueur du cadre », la première, la rigueur, permettant selon ses pratiquants à l'enseignant de maintenir sans difficulté le second, le cadre. Entre autres, tout est codifié : par exemple les règles, les sanctions pour non-respect des règles, les « métiers³²³ », les temps, ou dans un genre différent tous les éléments du rituel d'un dispositif y compris les formules à employer. Tout dispositif fait l'objet d'une fiche descriptive, de ce qu'on appellerait en entreprise une *procédure* ou un *mode opératoire*, ou dans le milieu médical un *protocole*. Ainsi, interrogé à propos de la difficulté éventuelle pour un remplaçant de prendre en charge, plus ou moins au pied levé, la classe d'un instituteur pratiquant les techniques Freinet ou la pédagogie institutionnelle, un instituteur Freinet me répond :

- « Au contraire, c'est très facile parce que tout est écrit sur les fiches. Il n'y a qu'à suivre pour savoir ce qu'il faut dire, ce qu'il faut dire, à quels moments *etc.* »

Ce qui ne laisse pas d'étonner dans un milieu militant où l'on dénonce volontiers la normalisation et la standardisation des relations sociales ainsi que ses effets de conformation³²⁴.

Ces formes pédagogiques et psychothérapeutiques sont fortement influencées par les contextes historiques dans lesquelles elles sont nées. Les conséquences de la Première guerre

322 La dénomination « institutionnelle » de cette pédagogie a été alors choisie pour la différencier de la pédagogie Freinet, tout en rappelant les origines historiques et théoriques de son élaboration.

323 Terme de la pédagogie Freinet qui désigne une tâche régulière dont est chargé un élève. Il peut y avoir par exemple le *métier* de « ramasser les cahiers » ou celui de « ranger les feutres après utilisation ». Tout métier peut être créé, supprimé, modifié, attribué à une personne, changé de responsable *etc.* Les décisions correspondantes sont prises par le « conseil de classe ».

324 La pédagogie institutionnelle estime manifestement que, pour qu'il y ait démocratie, les interactions doivent être codifiées et encadrées. L'histoire ne dit pas si et comment il est possible, dans ce système, de remettre en cause le cadre. Je constate simplement que les personnes présentes ne semblent pas s'étonner de cette codification, qui est perçue comme une facilitation et non un obstacle. Tout se passe comme si le conseil de classe, par exemple, était de fait protégé de la critique par la valeur intrinsèque (démocratique, morale, éthique ?) qu'on lui attribue.

mondiale (C. Freinet est un ancien combattant, gazé, de cette guerre³²⁵) imprègnent ces penseurs de l'idée qu'il faut mettre en place, et enseigner, un système de relation entre les hommes qui prévienne la violence avant qu'apparaissent des processus paroxystiques. Celles de la Seconde guerre mondiale, en particulier l'expérience des camps, instille l'idée que l'institution produit par ses caractéristiques mêmes des relations entre les hommes, qu'elle est donc en elle-même soit pathogène, soit thérapeutique et prophylactique et que, pour que les relations y soient apaisées, il faut commencer par « soigner l'institution » et « en prendre soin »³²⁶.

La pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet, très connues (surtout la seconde), ne sont pourtant pas très utilisées dans l'enseignement, sans être pour autant marginales. Il existe des « écoles Freinet » (écoles primaires) mais, principe de la liberté pédagogique aidant, la situation la plus courante est celle d'un ou plusieurs enseignants ayant cette pratique dans un établissement où leurs collègues utilisent une pédagogie dite « traditionnelle ». Ainsi, l'une des institutrices qui, dans le courant du week-end, présente son expérience indique que, dans l'école de campagne dont elle est en même temps la directrice, sur cinq instituteurs,

- « mon collègue de CP et moi-même, en CM1-CM2, nous utilisons la pédagogie institutionnelle ; notre collègue des CE1-CE2 n'a pas cette pratique ; la quatrième institutrice est à mi-temps et le dernier change tous les ans, ce qui dans les deux cas est plutôt incompatible avec la pédagogie institutionnelle. »

Dans la pratique, voici les principes et dispositions majeurs qui caractérisent la pédagogie institutionnelle (et d'ailleurs la pédagogie Freinet) telles que décrite et défendue par ses utilisateurs :

- Toutes les situations sont comprises comme sources d'apprentissages, non pas nécessairement parce qu'on les exploite comme telles mais parce qu'on les considère et les interprète de cette façon : l'aide à un camarade en difficulté, les activités dans la cour de récréation, les réunions entre élèves avec leur enseignant sont des exemples de situations et de moments d'apprentissage ou d'éducation au même titre que ceux qui sont consacrés aux acquisitions formelles classiques (lecture, écriture, calcul *etc.*).

- Comme son nom l'indique, cette pédagogie fait usage de dispositifs dit « institutionnels », dont les deux majeurs sont le « conseil de classe » et le « quoi de neuf ? », que je décris sommairement ci-dessous. Tous ces dispositifs institutionnels sont obligatoirement réguliers (ils ne se tiennent pas à la demande, que ce soit du maître ou des élèves) et très précisément codifiés (y

325 Après la guerre, C. Freinet, qui aurait pu en être dispensé en tant que blessé de guerre, a tenu à continuer à enseigner. Mais il lui fallait imaginer des manières de procéder qui soient compatibles avec son handicap respiratoire, contrainte et circonstance qui ne sont évidemment pas indépendantes de l'invention de la pédagogie qui porte son nom.

326 D'où la dénomination de « psychothérapie institutionnelle » pour la forme psychiatrique de cette conception.

compris l'existence de rôles et l'utilisation d'un certain nombre de formules rituelles). Comme indiqué ci-dessus, ces « procédures » font l'objet d'une fiche écrite. Il faut bien sûr un certain temps, en début d'année, pour que ces dispositifs soient assimilés par les élèves.

- Les enfants sont considérés comme autonomes pour la plupart de leurs apprentissages scolaires et des outils pédagogiques favorisent cette autonomie, bien entendu adaptés aux acquisitions visées et aux caractéristiques des enfants (leur âge, en particulier). Ils rendent les enfants capables de savoir où ils en sont par rapport à ces acquisitions, aux résultats attendus et ainsi d'évaluer leur propre progression.

- L'ensemble est précisément encadré par des règles explicites, dont certaines sont inventées et modifiées par les enfants, singulièrement lors du conseil de classe.

- Il est essentiel, dans cette pédagogie, que les dispositifs définis par l'enseignant ou décidés par le conseil de classe soient mis en œuvre avec une régularité absolue. Il n'y a pas d'exception et il n'est pas question que, une fois la décision prise, son application puisse dépendre de la volonté de qui que ce soit, instituteur compris. Par exemple, si le conseil de classe est prévu tous les vendredis de 15h00 à 15h30, il aura lieu toutes les semaines à ce moment-là et pour la durée spécifiée. Les institutions forment un repère essentiel pour les élèves, qui doivent pouvoir compter sur leur stabilité. C'est la condition, entre autres, d'une élaboration de la pensée, de la modération, de la parole. Il ne manque pas d'exemples d'enfants même petits (cours préparatoire) attendant plusieurs jours le conseil pour y exprimer une chose qui y trouve effectivement normalement sa place (y compris parfois un reproche à un camarade qui a, par exemple, été agressif en récréation). Ce jeu sur la temporalité permet de dépasser les réactions immédiates, entre autres émotionnelles ou agressives.

- Enfin, un important principe est de considérer que tout individu participant à la classe est potentiellement à la fois transmetteur et apprenant, y compris l'enseignant³²⁷.

*

La principale différence entre les deux courants pédagogiques cités provient de l'intégration, sous l'influence de J. Oury et de J. Lacan, de certains apports de la psychanalyse dans la pédagogie

327 De même, en *psychothérapie* institutionnelle, chaque personne présente dans, par exemple, l'hôpital psychiatrique, du « malade » au jardinier en passant par le cuisinier, le psychiatre et le directeur, est potentiellement à la fois soignant et soigné (« indistinction » entre les deux situations). Chacun a un « coefficient thérapeutique » et l'univers n'est pas conçu et perçu comme séparé de façon dichotomique en malades et soignants. Par analogie, mais cette formule n'est pas d'usage dans le cadre de la *pédagogie* institutionnelle, on pourrait parler de « coefficient pédagogique », celui des élèves, ou des apprenants en formation professionnelle, étant *a priori* supérieur à celui des enseignants ou des formateurs. C'est d'ailleurs une expérience banale de ces derniers (mais qui est probablement moins accessible au professeur dispensant un cours magistral) que de constater que *l'interaction* apprenants-formateur est en soi une source de découverte et d'enrichissement.

institutionnelle. Cette dernière est également influencée par le marxisme. Aux dires des personnes qui nous font la présentation durant ce week-end de formation, la pédagogie Freinet repose très fortement sur la personne de l'instituteur, qui a une place centrale dans la classe et qui tient l'ensemble du dispositif (« le maître est maître de la classe », dit-on), ce qui suppose un grand savoir-faire, alors qu'en pédagogie institutionnelle ce sont surtout les institutions (le conseil de classe, le « quoi de neuf ? » par exemple) qui « tiennent » la classe, ce qui permet, comme l'on dit, son encadrement « par un instituteur moyen ».

Les tenants de la pédagogie institutionnelle affirment que « l'introduction de l'inconscient autorise à imaginer de nouveaux outils » ce qui fait que « la P. I.³²⁸ continue à inventer ». Vue de la pédagogie institutionnelle, la pédagogie Freinet est figée, ce que bien sûr contestent ses pratiquants.

*

Le « conseil de classe » est une réunion régulière, à un moment précis, toujours le même, d'une durée précise (en général une demi-heure), qui se tient une fois ou deux par semaine (dans les exemples qui nous sont donnés, une fois en CP, deux fois en CM2), dans ce second cas souvent en milieu et en fin de semaine. Son objet est de faire le point sur le fonctionnement de la classe, les difficultés rencontrées, les problèmes à résoudre, les solutions proposées, les projets collectifs, les règles et les transgressions. Il est décomposé en trois phases : 1) les critiques, 2) les propositions, 3) les compliments. Le conseil est présidé par un élève qui se porte volontaire et qui conduit le travail. Il fait l'objet d'une prise de notes et d'un compte rendu par un secrétaire qui est aussi un élève. Les décisions se prennent, selon leur nature ou selon la règle définie par l'instituteur en début d'année (règle éventuellement, selon les classes, modifiable par les élèves), soit à l'unanimité, soit par vote à la majorité. Les élèves qui veulent parler demandent la parole et le président la distribue en fonction de cette demande, dans le cadre du temps imparti. Le conseil est ouvert, fermé, jalonné par des formules rituelles qui comprennent la vérification que tout ce qui devait être dit l'a été et que tous les désaccords éventuels ont été exprimés. L'instituteur est l'un des membres du conseil au même titre que les élèves. La manière dont les différents rôles, en particulier celui de président, ont été assurés est évaluée par le conseil en fin de séance. Les décisions prises par le conseil ne sont évidemment pas toujours celles attendues par l'enseignant, ce qui l'amène parfois à modifier ses projets, mais « il [le conseil] régule et maintient l'institution scolaire, sa hiérarchie, ses finalités, ses règles »³²⁹. Le conseil de classe a, on l'aura compris, une fonction de l'ordre du politique et sa

328 Pédagogie institutionnelle. Les initiés de l'initiale ne sont jamais loin.

329 Ces propos explicatifs, tenus le dimanche par l'un des enseignants pratiquant la pédagogie institutionnelle devant ses collègues et l'ensemble des participants au week-end, ne sauraient mieux confirmer l'hypothèse qui est la mienne, celle d'une fonction importante (et occultée) de ce dispositif dans le maintien de l'institution scolaire (ou

« promesse » est celle d'un fonctionnement démocratique de la classe, comme moyen et comme apprentissage³³⁰.

Le « quoi de neuf » est généralement le moment quotidien d'ouverture de la journée de classe. Il s'agit d'une réunion d'environ 10 minutes où tout enfant qui le souhaite « dépose », comme le disent les spécialistes, des éléments importants de sa vie depuis la veille (ou le vendredi précédent quand il s'agit du début de semaine). Chaque enfant est entièrement libre de ce qu'il dit³³¹. Ceux qui ont quelque chose à exprimer s'inscrivent sur une liste en entrant en classe le matin. Ce temps collectif fait la transition entre la vie de famille (ou extérieure à l'école) et celle de l'école, entre le statut d'enfant dans la société et celui d'élève.

Il est bien entendu que les descriptions précédentes correspondent à une moyenne, la liberté pédagogique comme la réalité des enfants ou des publics auxquels a affaire l'instituteur, l'invitant à ajuster les dispositifs à ces publics. La transposition de ce dispositif en stage de formation à l'animation suppose des adaptations évidemment plus radicales.

Les descriptions précédentes visent uniquement à faire comprendre les principes généraux de la pédagogie institutionnelle au travers de ses dispositifs les plus emblématiques. Cette pédagogie, longuement élaborée par de très nombreux pratiquants, ne se réduit pas à ces quelques institutions.

*

Enfin, concluons cette présentation sommaire en indiquant que des professionnels de tous domaines en charge d'institutions comprenant une vie collective s'inspirent des principes de la pédagogie institutionnelle, ou affirment le faire, et utilisent certains de ses outils. Même plus, la plupart le font sans en connaître la source, tant l'idée par exemple du « Quoi de neuf ? » a circulé dans les milieux du travail social voire au-delà. Ainsi des éducateurs en institution, des animateurs en accueil collectif de mineurs, des formateurs de l'animation et à d'autres métiers du social, des infirmiers psychiatriques en hôpital voire des personnels de crèche ou d'établissement pour personnes âgées à destination de leurs usagers. De même, la vulgarisation de ceux-ci a donné lieu à des usages dévoyés ou mal maîtrisés, comme par exemple l'utilisation du même « quoi de neuf ? » de temps à autre, un ou deux fois par mois, à l'initiative de l'encadrant du groupe, souvent seulement « lorsqu'il y a des tensions ». On peut par ailleurs faire remarquer que le management ou

du cadre de la formation, lorsqu'elle y est utilisée). Mes questions « iconoclastes » de la veille (*cf.* ci-dessous la description de l'observation participante) ne semblent pas l'être tant que cela.

330 Remarquons que, en arrière plan de ce dispositif collectif qui semble à même de produire, modifier ou supprimer des règles, il y a des règles décidées par l'instituteur, ne serait-ce que celle de faire un conseil de classe. En réalité, l'enseignant détient le pouvoir autoritaire de définir l'étendue des règles soumises à processus démocratique. *Cf.* à ce sujet l'annexe « Règles négociables et non-négociables. Règles de contrôle et règles autonomes ».

331 Sans préjudice de la « double contrainte » incluse dans l'affirmation de la liberté de parole.

les managers ont su s'inspirer de certains de ces dispositifs, nombre d'agents de maîtrise, de techniciens ou de cadres ayant eu, « dans leur jeune âge », une expérience de l'animation. Comme me l'a déclaré un inspecteur de la Jeunesse et des Sports interrogé sur la place de l'animation dans la société :

« La grosse différence, pour en avoir parlé avec les chefs d'entreprise, c'est que les compétences qu'ils ont apprises là dedans, et les savoir être, quand on a bossé plusieurs années, à encadrer des groupes, quand même sur la notion un peu de, faire avec, sur des séances qui s'alimentent les unes après les autres, de progression, [...] eh ben je peux vous dire que ces savoir être là, après, ils servent un peu de carte de visite. »

La pédagogie institutionnelle, principes comme outils, peut également parfaitement s'utiliser, non plus dans des situations d'encadrement (de formations, d'accueils collectifs de mineurs *etc.*) mais comme outil de fonctionnement et de prise de décision d'une équipe d'encadrement (animateurs, éducateurs, soignants, assistants sociaux *etc.*), y compris voire surtout lorsque cette équipe est composée de personnes de statuts différents (par exemple, dans une institution d'accueil d'enfants handicapés mentaux, le psychologue, le médecin, les éducateurs, les animateurs, le directeur ou le chef de service, voire le cuisinier, le jardinier, le *factotum*, le personnel de ménage *etc.*)³³².

Un travail collectif à partir d'un témoignage, ou le cœur du débat.

Le travail du samedi après-midi a donc porté sur un texte. Dans le groupe auquel j'ai participé, il s'agit du témoignage d'une institutrice. Il est assez court et vaut, pour la suite de mon propos, d'être ici intégralement reproduit car il a toutes les qualités d'un entretien sur le même sujet³³³.

Le petit groupe de réflexion est composé de Karine, 35 ans, éducatrice spécialisée ; Françoise, 50 ans, directrice de crèche ; Laurence, 50 ans, animatrice de foyer dans un collège ; Line, 40 ans, institutrice en CM1-CM2, directrice d'une école de campagne ; Arnaud, 35 ans, animateur, et moi-même. Françoise et Line utilisent la pédagogie institutionnelle dans leurs établissements respectifs. Arnaud est chargé d'animer la discussion, ce qui revient surtout à distribuer la parole, dans l'ordre, à ceux qui l'ont demandée.

332 Elle a également inspiré, sans forcément de référence explicite aux sources, les formes du débat et de la décision collectifs dans des mouvements sociaux tels que « Nuit debout » ou les luttes de la ZAD de Notre-Dame des Landes.

333 Irène Laborde, 2007, pp. 52-54.

Les textes ont été envoyés quelques jours avant le week-end et tous les participants ont lu celui qui nous intéresse. Cela a permis à chacun de se faire une opinion éventuelle à son propos, ce qui est mon cas. Cependant, sur proposition de l'animateur, nous procédons à une lecture orale (quatre lecteurs successifs) pour, dit-il, « entendre sonner les mots ».

Voici ce texte :

« J'écrirai peut-être un jour l'évolution de Stéphane, connu dans l'école pour sa violence. Traînant une renommée épouvantable, à deux doigts d'être plusieurs fois exclu de l'école, il avait été inscrit dans ma classe et pas dans l'autre CM1.

Mais ce que je veux essayer de montrer – en passant par un incident provoqué au cours du Conseil par ce garçon – c'est comment le Conseil a fait contention pour le maître. Car dans cette histoire c'est bien le conseil qui m'a empêchée un jour de lui “voler dans les plumes”.

Le cadre de l'histoire est une correspondance avec une classe de l'est de la France, une classe d'Uckange, banlieue de Metz exsangue socialement et humainement du fait de la disparition de l'industrie sidérurgique dans les années 80. Les Lorrains sont prêts à venir nous voir. Nous sommes en janvier ; le maître de la classe et moi sommes d'accord : si nous voulons nous recevoir mutuellement cette année, il faut que les Lorrains viennent chez nous – dans la banlieue sud de Paris – en février et que nous allions en Lorraine en mai ou en juin.

C'est organisé entre adultes mais je dois faire la proposition en Conseil, les enfants ignorant tout de la tradition de la correspondance P.I.-Techniques Freinet et des voyages échanges entre “corres”.

Je m'inscris donc dans l'Ordre du jour du Conseil à la rubrique “Je propose”, certaine de mon fait : je vais provoquer l'enthousiasme.

Ce qui est le cas... sauf que quand je dis le rituel “Qui est contre que nous invitions les corres ?”, un doigt se lève, celui de Stéphane. Stupeur dans la classe. J'avale ma salive et lui demande :

- Tu nous expliques...

- J'ai pas envie... On sera trop nombreux...

Il regarde dans la classe autour de lui comme s'il cherchait où on pourrait bien mettre 25 personnes de plus et il ajoute dans un silence de mort : “Ça fera trop d'bruit.”

Maintenant j'en ris, ravie du bonhomme, mais à ce moment-là j'ai eu envie de le bouffer tellement l'humour de la situation m'échappait...

Je me suis (intérieurement) agrippée à ma chaise de président et j'ai dit :

- Qui veut dire quelque chose ?

Dans le temps qui était imparti à ce point de l'ordre du jour (j'avais prévu très court, tellement je pensais que ça allait de soi – il faut toujours en P.I. se méfier du “ça-va-d'soi”, Jean Oury le dit sans cesse) tout a été dit à Stéphane, tout ce qui pouvait être dit pour le faire changer d'avis. La classe entière, intervention après intervention, a argumenté, vraiment gentiment, sur les avantages à recevoir les correspondants, comment on pourra faire, ce qu'on pourra faire, comme ça allait être chouette... Tout.

Moi, je distribuais la parole, hébétée. Car j'étais dans de sales draps, question gestion du temps. Le collègue devait réunir les parents de ses élèves, les convaincre de laisser partir les enfants, trouver un

financement (la quasi-totalité des familles étaient au chômage), réserver les billets de train, etc. Et je m'imaginai déjà en train de lui téléphoner pour lui dire : "Stéphane ne veut pas..."

Le garçon a tout écouté, étrangement calme, secouant doucement la tête et disant tout bas : "Non, je ne veux pas..."

J'aurais pu dire, comme le faisait Catherine Pochet : "Tas d'sable !" (*il faut que j'écrive un jour là-dessus, j'y pense depuis un moment*).

J'aurais eu tort.

Mais j'avais dû faire un stage pendant l'été (*je plaisante*). J'ai simplement dit : "Le temps s'est écoulé, la question est reportée au prochain Conseil."

Ce n'est pas parce que j'y comprenais quelque chose. Au contraire, je n'y comprenais rien. C'est parce que le Conseil me contenait, me portait, m'étayait. C'est le rituel qui m'a permis de ne pas être violente, ni excluante, ni en colère, hors de moi par la faute de ce garçon qui faisait s'enrayer ma belle machine de classe-coopérative.

Au Conseil suivant, la décision est passée comme une lettre à la poste, Stéphane n'a pas réitéré son opposition. Les correspondants sont venus et ça a été une réussite.

Avec le recul, je suis presque certaine que pour le garçon (*il faudrait que j'analyse ça mieux*, son retour définitif "parmi nous", dans le monde des humains et non pas dans celui des demi-sauvages où il évoluait en début d'année, s'est effectué à cette occasion. Il allait déjà bien mieux à cette époque de l'année, d'ailleurs, à ce Conseil-là (*je revois très bien toute la scène, quelque chose s'y est vraiment joué comme on dit au théâtre*) il n'était pas assis à côté de moi – c'était le cas en début d'année – comme pour être protégé.

Peut-être voulait-il s'assurer définitivement que sa parole comptait, au moins autant que celle des autres, et qu'il avait raison d'avoir envie d'être de cette classe-là. Peut-être en a-t-il eu ce jour-là la preuve éclatante.

Je suis mal comprise – notamment en Isère – quand je fais preuve d'acharnement dans mon opposition au vote démocratique dans la classe institutrice. La prochaine fois que j'ai à m'expliquer sur cette question, je raconterai l'histoire de Stéphane. »³³⁴

La proposition de l'animateur, après lecture, est de commencer par d'éventuels échanges sur la compréhension du texte avant d'aborder le fond des questions et des réactions qu'il suscite.

Le témoignage est remarquable et suscite l'enthousiasme des lecteurs³³⁵, ce que j'ai vérifié ultérieurement en le faisant lire autour de moi. L'une des raisons, outre son caractère emblématique

334 Le texte nécessite quelques explications, complémentaires à celles plus générales qui ont déjà été données, pour qui n'est pas familier du dispositif mis en scène. Le Conseil, avec un grand « C » désigne le conseil de classe. La P.I. est la pédagogie institutionnelle. Le « tas de sable » est une formule rituelle utilisée par certains pratiquants de cette pédagogie pour signifier que le sujet est anodin et ne présente pas d'intérêt, donc pour couper court à la discussion (ou, diront certains, pour reprendre le pouvoir sur le Conseil). Ici, on l'a vu, le Conseil est présidé par l'institutrice, option qu'elle a dû prendre en début d'année. Les décisions sont arrêtées à l'unanimité, ce qui bien sûr rend possible leur blocage par une seule personne ; la scène décrite aurait été inenvisageable dans le cas d'une décision avec vote majoritaire (nommé par les pratiquants « vote démocratique »).

335 Intéressant incident, la lectrice a dit « comment on pourrait faire, ce qu'on pourrait faire », employant spontanément le conditionnel au lieu du futur. Le futur indique que l'institutrice a déjà pris sa décision, avant l'avis de la classe. Le conditionnel atténue cet effet, présentant implicitement la décision comme une simple hypothèse. Ce petit lapsus contient en lui-même les termes de la question centrale du « pouvoir » de l'instituteur.

qui fait de la situation rapportée un modèle du genre, un cas d'école, est l'honnêteté des propos de son auteure, qui n'hésite pas à exprimer ses doutes de l'instant et ce, plus ou moins dans le langage qui lui vient à l'esprit dans ce même instant (comme « lui voler dans les plumes »). Un article se réfléchit et se relit : c'est donc volontaire. Nous en débattons et c'est la conclusion à laquelle nous aboutissons. Nous pouvons donc nous appuyer solidement sur ce texte, qui n'est pas de hasard, pour éclairer la pratique de la pédagogie institutionnelle.

La discussion porte ensuite sur deux aspects du témoignage : la manière dont on pratique le Conseil, à propos duquel Line nous éclaire de son expérience pratique ; l'évolution de Stéphane et les effets du Conseil sur cette évolution. Dans l'ensemble, les personnes considèrent la démonstration de ce témoignage comme tout à fait convaincante. Elles estiment qu'on a là un remarquable exemple de la possibilité d'un fonctionnement démocratique, respectueux de chacun et entre autres de la parole de chaque élève. Elles abondent dans le sens de l'auteure à propos de l'idée que le dispositif institutionnel a « contenu » ses réactions et l'a obligée à ne pas faire usage de l'autorité dont elle dispose de par son statut.

L'échange porte également sur les modalités de la prise de décision collective, majorité ou unanimité (souvent qualifiée de « consensus »), les qualités respectives de ces deux dispositifs, les raisons d'utiliser l'un ou l'autre. Cette discussion rend évidente la nécessité que quelqu'un décide de la manière de décider. En général, il apparaît que c'est l'enseignant qui fait un choix préalable pour l'année, soit général, soit selon le type de décision à prendre³³⁶.

Mon propre point de vue est radicalement différent de ce qui précède et qui semble faire accord entre les participants du groupe. J'ai par ailleurs observé en stage de formation d'animateurs la mise en œuvre concrète par les formateurs d'un dispositif directement inspiré de la pédagogie institutionnelle et précisément du Conseil de classe, là dénommé « groupe de vie de stage ». Ces observations ont orienté mon point de vue et surtout les questions que je me pose quant aux fondements, aux avantages et aux travers de la pédagogie institutionnelle. Voici donc le point de vue que je cherche à défendre.

Enquêteur, ici participant au week-end : « Il y a à l'évidence deux aspect, qui sont intimement mêlés et même interdépendants, et il me semble qu'il faut les séparer pour mener l'analyse.

Le premier est la place de Stéphane dans la classe et dans le système scolaire. C'est le côté heureux et même magique du témoignage. Il allait mal avant, il va bien après, que dire de plus ?

336 Ce qui met bien en évidence que le pouvoir, *in fine*, est détenu par le représentant de l'institution. La suite de l'échange porte d'ailleurs sur l'idée, qui est largement partagée dans les milieux du travail social, qu'une décision collective est mieux appliquée qu'une décision prise par l'autorité. Les notions développées par Jean-Daniel Reynaud ne font pas partie de la culture de ces métiers.

Le type d'argument qu'il emploie, "on sera trop nombreux", peut être considéré comme infalsifiable. C'est pour cela qu'il résiste à toute la classe, à tous les autres arguments qui lui sont opposés. Il tient le coup, du moins ce jour-là. Remarquablement ! Chapeau !

Nous qui sommes pourtant souvent attentifs à la pression de conformité, imaginons un instant la pression à laquelle Stéphane a été soumis pendant ce Conseil. J'ai mal pour lui. D'ailleurs, il n'a pas repris la même position au Conseil suivant et personne ne peut dire si c'est parce qu'il a changé d'avis ou parce qu'il n'a plus eu le courage de s'opposer.

En réalité, je pense que l'opération a achevé, non pas l'intégration de Stéphane à la classe, mais sa mise en conformité avec les exigences de l'institution. C'est juste une manière différente de qualifier la même situation. Il a appris son métier d'élève, ou a achevé de le faire cette fois-là. L'institutrice ne dit pas autre chose, par exemple lorsqu'elle écrit que Stéphane a cessé d'être ce qu'elle nomme, dénomination incroyable, un "demi-sauvage".

Pour en venir au second aspect, celui qui m'intéresse plus particulièrement, la question que je me pose à propos de ce type de dispositif, et de la pédagogie institutionnelle en général, est de savoir s'il s'agit d'un outil pédagogique d'apprentissage de la démocratie et de tout ce qui va avec, par exemple le respect de la parole, des opinions, des différences, un apprentissage de la décision collective aussi, et un apprentissage de la prise de parole, ou s'il s'agit principalement d'un dispositif visant à servir d'amortisseur pour protéger et permettre de préserver l'intégrité et le fonctionnement de l'institution ; ici la classe telle que la conçoit l'institutrice et plus généralement l'École. Au lieu que les individus se heurtent à des murs, ceux des limites que l'institution met à leur individualité par exemple, ils viennent buter dans de gigantesques tampons de mousse qui évitent que les murs conservent les traces de choc ou même, pour certains, s'écroulent. Et qui évitent qu'ils s'y blessent. Ces tampons, ce sont les dispositifs de la pédagogie institutionnelle.

Ou plutôt, parce que mon propos est par trop univoque, je pense qu'on ne peut pas affirmer, en quelque sorte de manière unilatérale, que le Conseil de classe et la pédagogie institutionnelle sont un apprentissage de la démocratie etc. Ils sont aussi, indissociablement, un dispositif de contention et de conformation des individus et un dispositif de protection de l'institution contre les remises en cause. La première interprétation n'épuise pas la réalité. »

S'en est évidemment suivi un débat d'une certaine intensité³³⁷, dont je me propose de restituer les principaux arguments, pour et contre, qui comprennent aussi tout simplement des fins de non recevoir devant l'aspect déstabilisateur de mes observations.

« Les murs, ça contient, ça limite. Mais les murs, on peut aussi se cogner dessus. Pour éviter cela, il n'est pas mauvais qu'il y ait, effectivement, des amortisseurs. »

« L'institution est utile à la construction de l'individu. Elle est un soutien et une sécurité. »

337 Il ne s'est pas déroulé sans formules à la limite de l'agression verbale à mon endroit. Deux participantes m'ont pourtant, ultérieurement, remercié d'avoir, par l'expression de mes objections, « donné de la profondeur à l'échange ».

« Pourquoi ne peut-on pas tenir compte du point de vue de chacun ? Cela se carambole avec l'institution. Quel équilibre entre les deux ? Quel équilibre entre la place de l'individu et la conformation par le collectif ? »

« Dans le long terme, si l'on veut aider chaque enfant à s'épanouir comme citoyen, quel équilibre entre cette citoyenneté et l'intégration sociale ? Quel est le projet politique et quelle est la conscience du projet politique inclus dans le dispositif ? »

« Non, c'est comme ça, il faut que ça soit comme ça. C'est ainsi que je le pratique. C'est de cette façon que je conçois ce travail. »³³⁸

Reprenant le débat dans une formulation plus psychologique, Pascale G. déclare plus tard :

« C'est la fonction contenante de l'institution. L'institution est un réceptacle. [...] S'il n'y a pas d'axe, on fabrique des désaxés. »

D'une certaine façon, en réaffirmant sa position, elle confirme mon hypothèse : le dispositif de Conseil de classe a entre autres comme fonction, plus ou moins consciente, plus ou moins marquée, de servir d'amortisseur pour éviter les remises en causes du cadre institutionnel défini par les adultes ou les encadrants.

Le débat se poursuit par une proposition de ma part :

« Pour aborder la même question sous un autre angle, dans les pédagogies classiques, le détenteur du pouvoir est aisément repérable. Dans une entreprise, on sait qui est le chef, on sait qui est le patron ; à l'université, on sait qui est le professeur. Dans tous ces cas, on sait qui prétend savoir, décider, imposer son point de vue, même si cela se fait dans le débat. Si l'on veut s'opposer, on sait vers qui et quoi se tourner, à qui s'affronter. Dans le dispositif qui nous est décrit là, on ne sait pas bien où se trouve ce pouvoir et comment l'affronter. Il est fuyant, indiscernable, désincarné. Il est bien plus difficile de s'opposer. Dans le Conseil, où est le pouvoir, qui le détient ? On le voit d'ailleurs, il produit aisément du quasi-consensus³³⁹. »

La réponse qui vient porte bien sûr sur le dispositif des règles dites « négociables » et « non négociables ». Un classique de l'animation, partagé par tous. Il s'agit en fait d'un trompe-l'œil si l'on veut en faire une pratique authentiquement démocratique et participative puisque c'est bien l'autorité en place qui décide ce qui sera négociable. Décider de la manière de décider, ou décider de ce qui n'est pas négociable est probablement légitime dans le cadre d'organisations telles que l'école ou la classe ; le centre de vacances ou en son sein le groupe d'enfants d'âge homogène ; les

338 « François nous a fortement questionnés hier. Après la réunion, en descendant l'escalier, j'avais la tête à l'envers. Mais j'ai réfléchi depuis et je confirme ce que j'ai dit hier. Les axes et les grandes règles, la loi, sont posés par l'adulte. Ils peuvent être modifiés mais le cœur est posé par les adultes. On est là, on représente la fonction adulte dans l'institution, on n'intervient pas forcément mais on assure la présence. On représente, constitue, instaure, incarne l'axe, la stabilité, la sécurité. Oui, c'est ce que je fais et je l'assume, c'est mon rôle. » Line confirme, le lendemain, sa défense de sa manière de faire.

339 L'emploi du terme « consensus » par les tenants de la pédagogie institutionnelle ne tient évidemment pas du hasard : ce terme est lourd de connotations positives. Il constitue ce que je nomme un « argument implicite » (cf. l'annexe « La compétence langagière »).

institutions du travail social. Mais ça n'enlève rien au fait que cela constitue un pouvoir discrétionnaire entre les mains des encadrants. La plupart des acteurs en sont conscients mais les réactions de défense et d'occultation répétées montrent qu'ils répugnent à l'admettre explicitement et surtout à en tirer toutes les conséquences, en particulier sur les apories du discours « démocratique » qu'ils tiennent à ce propos. Ce n'est pas tant cette croyance dans la pertinence démocratique du « négociable – non négociable » qui me semble poser problème que l'incapacité de la plupart des acteurs de l'éducation populaire à apercevoir, puis ensuite à admettre, les limites et les incohérences de leurs affirmations en ce domaine.

Enfin, dernière observation à propos de ce texte remarquable, il faut constater que l'auteure ne fait pas état des hypothèses évoquées ci-dessus, par exemple la pression de conformité, pour expliquer l'attitude et le revirement de Stéphane. Les participants au week-end affirment qu'il est indispensable de disposer d'un cadre extérieur – où l'on n'est pas seul – pour discuter de sa pratique, l'examiner avec un certain recul, la faire évoluer. C'est le dispositif dit d'« échange de pratiques », classique du travail social. Dans la mesure où, bien sûr, il permet effectivement cette prise de recul et ne produit son contraire, un renforcement mutuel des croyances³⁴⁰.

*

Ces échanges, fond et forme, sont porteurs d'enseignements pour mes questions de recherche. Je constate, provisoirement, qu'il ne s'agit nullement, dans ce week-end de formation, de cerner les qualités et les limites, les points forts et les points faibles de la pédagogie institutionnelle afin d'en faire sur cette base un usage raisonné et conscient. Pourtant, lors du moment de travail introductif, c'est bien en ce sens que l'ouverture du week-end de formation avait été faite. Ainsi, la cause est manifestement entendue, la pédagogie institutionnelle est bien ce qu'il faut faire dans le cadre institutionnel des CEMÉA, et la question qui se pose porte seulement sur la manière de la mettre en œuvre. Tout se passe comme si questionner certains aspects de ce dispositif, c'était le contester dans sa globalité. La suite des travaux de ces deux jours me confirmera dans mon observation des intentions collectives. Et, bien entendu, il sera de plus en plus difficile de douter tout haut, la dynamique de groupe faisant son œuvre. Pour éviter de faire « de la sociologie à coups de marteau », pour paraphraser Friedrich Nietzsche, je saurai donc dorénavant en tenir compte et serai plus prudent dans mes interventions ultérieures.

340 Il m'est opposé un argument imparable : « La pédagogie institutionnelle repose sur trois piliers : les outils (les dispositifs tels que le conseil de classe ou le « quoi de neuf ? »), le groupe et l'inconscient. Dans la pédagogie institutionnelle, l'inconscient est à l'œuvre, l'inconscient du maître, l'inconscient des enfants, l'inconscient collectif. Tout ne peut pas être conscient, tout ne peut pas être réfléchi et tout ne peut pas être calculé. » Si l'important vient de l'inconscient, je n'ai plus qu'à me taire. Pourtant, « inconscient » n'est pas synonyme de « irréfléchi ».

Comment fermer la porte.

Nous voici maintenant dans un autre « temps » de travail. Le début de la matinée du dimanche est consacré à un exposé à plusieurs voix sur l'utilisation pratique de la pédagogie institutionnelle à l'école primaire. Plusieurs instituteurs, participants du week-end, ont ainsi présenté à la quarantaine de personnes rassemblées quelques éléments de genèse et d'histoire de la pédagogie institutionnelle puis, pour l'essentiel, la mise en pratique qu'ils en font dans leur classe et dans leur école.

À la fin de ce travail fort intéressant, l'assemblée est à nouveau subdivisée en trois sous-groupes d'une quinzaine de personnes entre lesquels se sont répartis les intervenants de la phase précédente, afin que chacun puisse les questionner et pour aussi rendre possible des échanges plus difficiles à envisager à quarante. Je rejoins le groupe où les instituteurs qui présentent leur expérience sont Line (la même personne que dans l'échange rapporté ci-dessus) et Michel.

Dans un premier temps, ils complètent les explications données collectivement par certains autres aspects de leur expérience. Puis les participants les interrogent et, comme précédemment, la discussion porte sur des questions pratiques de mise en œuvre, soit dans les classes de Line ou Michel (« comment tu fais... »), soit avec l'idée d'une utilisation dans un cadre différent, en particulier dans les stages de formation d'animateurs (« comment peut-on faire pour... », « comment tu ferais dans... »).

Puis Michel, presque fortuitement, explique, d'abord avec prudence, un dispositif dont personne n'a encore parlé : l'usage d'une « monnaie » de classe. Dans sa classe de CE2 est mise en place une monnaie spécifique qui vise à mesurer, à donner une valeur dit-il, en tout premier lieu au travail. Frémissement dans la petite assemblée présente, dont une bonne partie a des opinions selon eux tout à fait opposées au capitalisme. L'équation, même sommaire ou anthropologiquement erronée, monnaie = argent = capitalisme est présente dans toutes les têtes. Mais le jeu consiste à questionner les instituteurs et non à remettre en cause immédiatement le concept présenté. Les participants laissent donc les présentateurs donner quelques explications supplémentaires tout en, vraisemblablement, rassemblant mentalement leurs objections.

Line précise alors :

« C'est un dispositif qui est utilisé en pédagogie institutionnelle dans certaines classes. Le principe est que, en dehors des esclaves, des femmes au foyer et des bénévoles, toute personne est payée pour le travail qu'elle fait. Alors nous payons les élèves pour le travail qu'ils font. »

L'argument faisant référence aux esclaves et aux femmes au foyer a un fort poids rhétorique. Dans ce milieu social, ce qui touche directement ou indirectement à l'égalité hommes femmes relève de l'incontestable. En d'autres termes, ce qui est présenté comme associé à cette lutte pour l'égalité est automatiquement du bon côté de la morale³⁴¹. L'explication de Line donne à Michel de l'assurance vis-à-vis des participants, ce qui lui permet de continuer son explication.

« Chaque travail a une valeur en monnaie. Le travail collectif est plus difficile donc il est un peu plus valorisé. On peut aussi utiliser cette monnaie pour échanger des objets. Les enfants font des choses, par exemple des dessins, et peuvent les vendre et les acheter. Ils peuvent aussi rapporter des objets de chez eux pour les vendre. Ils doivent donc leur donner une valeur. Il y a toute une discussion chez eux sur ce qu'ils vont chercher à vendre à l'école et à quel montant. Tous les mardis matin, pendant 10 minutes, il y a « marché ». Les enfants achètent et vendent, ils échangent. C'est un moment magique, je pourrais ne pas être là, tout se passe entre eux sans qu'ils aient besoin de moi. Il faut les voir discuter et se mettre d'accord. Il y a bien sûr aussi du calcul. Il y a beaucoup de calcul dans ma classe. »

L'instituteur a pris de l'assurance devant l'absence de réaction des présents, ses yeux brillent, sa bouche sourit, il parle de tout ceci avec gourmandise. Manifestement, la surprise du groupe est la mesure de son prestige temporaire. Personne ne formule d'objection, il est de plus en plus sûr de lui.

Dans toutes les explications qui nous sont données, les mots « prix » et « argent » ne sont jamais prononcés, on parle de « valeur ». Ces instituteurs partagent peu ou prou l'opinion distanciée vis-à-vis du capitalisme et prennent toutes précautions, mais sans jamais s'en défendre explicitement, probablement pour ne pas suggérer que c'est ce même capitalisme qu'ils enseignent, implicitement, aux enfants³⁴².

Pascale G., de toute son autorité naturelle, son aisance langagière et sa position de responsable du week-end de formation, intervient toutefois rapidement exprimant un propos qui « cadre », avant même celle-ci, la discussion ; qui fixe les limites de ce qui est, justement, discutable :

« On ne parle pas ici d'apprentissage du marché et de la consommation. On parle de monnaie mais ça pourrait être du troc. Ce qui est décrit ici, c'est le commerce entre les hommes : le commerce au sens de la relation. »

Là aussi le propos est fort, et par son contenu, et par son auteur ; le ton, assez définitif. Ce n'est pas que l'assemblée présente ne pourrait passer outre mais il faudrait dorénavant formuler un point de vue qui contredise les propos de Pascale G., probablement se confronter à elle, donner à la

341 Dans le cadre social observé, on dit « éthique ».

342 Cf. à ce sujet l'encadré « Apprendre en jouant, paraît-il » dans le § 4.12 « Marchandisation de l'animation » de l'annexe (de la *1ère étape*) « L'animation et la formation dans leur contexte historique, politique et économique et social ».

discussion une teneur quelque peu agonistique alors que l'atmosphère collective, et la règle implicite, sont plutôt iréniques. On est là, non pour contester la pédagogie institutionnelle, et encore moins ses tenants, mais pour apprendre en quoi elle consiste et en découvrir les différentes facettes supposées enrichissantes. L'intervention de Pascale G., comme celle antérieure de Line, constituent des défenses efficaces contre une remise en cause publique des principes énoncés et pratiques décrites. L'histoire ne dit pas ce que les participants en pensent *in petto*. À tout le moins, il ne peut se créer d'alliance entre eux pour mettre en doute ce qui vient d'être expliqué.

Des contre-arguments

De mon côté, ayant fait ma part la veille et socialement sanctionné pour cela, je m'abstiens de toute contradiction. Mais je discute de ces points le soir même avec Thomas P., un instituteur « Freinet » qui n'était pas présent au week-end. Je lui propose les objections suivantes :

« Outre son côté puissamment rhétorique, on peut retourner complètement l'argument de départ, sur les esclaves et les femmes au foyer. Si l'on considère le travail domestique au sens large, et le travail non salarié comme l'entraide, les coups de main *etc.* comme du travail devant être valorisé, alors la règle sociale est de ne pas payer le travail : pris à l'échelle d'une année et *a fortiori* d'une vie, le travail non payé est en volume supérieur au travail rémunéré. On devrait donc dire au contraire que "seuls les salariés (et quelques autres) sont payés" et en déduire qu'on ne va donc pas payer le travail scolaire. Autrement dit, nos présentateurs, si je peux me permettre ce jeu de mots, ils se payent de mots. »

Voici les contre-arguments que, de son côté, me propose Thomas P. En professionnel expérimenté, ces contre-arguments portent sur le cœur des principes et même les axiomes de la pédagogie institutionnelle et montrent l'incohérence du dispositif de la monnaie avec ces principes.

« D'abord, justement, non, ce n'est pas du troc ! »

« Et puis il faut distinguer la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque au travail. La monnaie, c'est typiquement une motivation extrinsèque. Des enfants peuvent parfaitement travailler pour gagner des sous et non pour apprendre. »

On pourra d'ailleurs remarquer que, si motivation extrinsèque il y a, il s'agit dès lors d'une démarche éducative quelque peu contradictoire avec celles de l'autonomie prônée par tous les éducateurs et la plupart des systèmes d'éducation.

« Ensuite, comment fait-on pour valoriser ce qui ne rentre pas dans le travail scolaire bien délimité ? Un des principes des pédagogies institutionnelle et Freinet est justement que les apprentissages ne se font pas uniquement dans les moments qui leur sont explicitement consacrés mais que tout moment de classe (et de la vie) est source d'apprentissage. Il n'y a pas de séparation entre les apprentissages et la vie. Alors comment

valorise-t-on le coup de main d'un élève à un autre ? Comment valorise-t-on les apprentissages du "quoi de neuf ?" ou du Conseil de classe ? Et ce qu'il se passe dans la cour de récréation ? »

« Et puis j'ai vu des classes, heureusement pas toutes, où l'on peut utiliser la monnaie pour racheter des punitions. Ça veut dire qu'un élève qui travaille bien peut s'acheter une conduite, qu'il peut s'autoriser à des comportements répréhensibles parce qu'il aura les moyens de se les payer. C'est comme si on pouvait s'assurer pour des crimes et délits de la même manière qu'on est assuré en responsabilité civile. C'est profondément amoral et ça favorise une nouvelle fois les "riches", en l'occurrence les riches en capital scolaire. »

Ainsi, du moment d'échange décrit ci-dessus, je ne suis pas certain – j'ai ponctuellement cherché à le vérifier lors du déjeuner qui a suivi mais ne peux en tirer un point de vue généralisable – que les participants en soient sortis convaincus. Ce qui est ici intéressant est la façon dont une discussion a pu, aisément, être esquivée et même interdite par deux interventions rhétoriques indiscutables, celles de Line et de Pascale G. La pédagogie institutionnelle en est sortie indemne, sans une égratignure, et ce pour deux raisons. D'une part, si certains n'en pensent pas moins, ils n'ont pas été en mesure d'exprimer leurs réticences ; partant, s'ils sont vraisemblablement convaincus qu'eux-mêmes n'utiliseraient pas cet aspect du dispositif, cela ne remet pas en cause la validité globale de la pédagogie institutionnelle car ses principes, ceux qui amènent des enseignants à imaginer et à mettre en place de tels dispositifs, n'ont pas été interrogés. D'autre part parce que, les interrogations étant restées intérieures, aucune parole n'est venue matérialiser, incarner, faire exister les doutes, et la stabilité du point de vue, sinon officiel, du moins collectif, à propos de la pédagogie institutionnelle est préservée. En d'autres termes, la valeur de ces doutes est largement inférieure lorsqu'ils restent le fait de personnes isolées.

Comment interpréter cet épisode ? On peut y voir le fait que les intervenants n'étaient pas prêts à un questionnement un peu sérieux de la pédagogie institutionnelle. On peut aussi y voir l'intention de protéger celle-ci envers et contre tout parce qu'elle constitue la colonne vertébrale d'une pratique pédagogique. En d'autres termes, la pédagogie institutionnelle fonctionnerait comme une idéologie. On peut enfin y voir un résultat... de la pédagogie institutionnelle.

Une pratique pour les enfants ou pour les adultes ?

Restons-en à l'utilisation de la pédagogie institutionnelle à l'école.

Voici un autre petit épisode du même moment de travail. Nous venons de passer près d'une heure à questionner les deux instituteurs sur les dispositions pratiques et à écouter leurs explications. Je formule alors une question de nature différente. Ce faisant, je suis attentif aux attitudes des autres participants, dont plusieurs manifestent leur approbation de mon propos. Je suis très prudent dans la formulation de ma question :

« À l'arrière-plan de tous ces dispositifs, il y a un certain nombre de conceptions sous-jacentes : conceptions de ce qu'est un enfant, au moins de ses capacités, de ce qu'est une classe, l'enseignement, l'éducation, l'école, un citoyen, les finalités de l'école et de l'éducation. Autrement dit un projet politique. Ma question est double. Tout d'abord un aspect quasi documentaire : vous avez certainement des documents et des auteurs de référence, quels sont-ils ? Et puis, vous nous avez dit qu'une des caractéristiques importantes de la pédagogie institutionnelle est qu'elle évolue en permanence, qu'elle fait en permanence l'objet d'une invention, d'une réécriture. Donc, je suppose que vous êtes amenés à revenir parfois à ces fondamentaux, aux conceptions sous-jacentes, et à les rediscuter ? Comment faites-vous ? »

La réponse est déroutante. C'est Line qui s'exprime.

« Moi, je pratique la pédagogie institutionnelle parce que cela me correspond profondément, parce que c'est une pédagogie qui convient très bien à ce que je suis et à ce que je crois. Il arrive qu'on se pose des questions, qu'on constate un manque, qu'il faudrait un outil pour faire ci ou ça, résoudre tel ou tel problème. On en discute et, souvent, on découvre par l'expérience d'autres enseignants qu'il existe un outil dans la pédagogie institutionnelle qui répond exactement au problème qu'on se pose. Ça permet de le découvrir et de le mettre en place. »

« Ce n'était pas ma question ». « C'était p'têt pas vot'question, oui mais c'est ma réponse ! » On peut penser à ce célèbre dialogue entre Alain Duhamel et Georges Marchais. À une différence importante près : je pense que mon interlocutrice était tout à fait de bonne foi et n'avait pas l'intention d'esquiver ma question. Elle a cru y répondre et je n'ai pas cherché à la convaincre du contraire. Un autre participant, reprenant la logique de mon approche de manière différente, n'obtiendra pas plus d'éléments.

Quelle valeur et quelle signification donner à cet épisode ? Je suis tenté d'y voir un moment caractéristique, qui confirmerait alors l'hypothèse qui est la mienne : dans le présent cadre social, la pédagogie institutionnelle en tant que telle n'est pas discutable donc pas discutée et, si cela est nécessaire, consciemment ou non, il convient de la protéger.

Quand produire de la connaissance fabrique de l'ignorance.

Repartons d'un texte associatif : le « Point de situation de janvier 2015 », document rédigé périodiquement par le directeur à l'intention des salariés et des membres du Conseil d'administration. En voici un extrait (p. 9) :

« 2 Animer des espaces de concertations

Cela concerne à la fois des espaces de concertation jeunesse ou au niveau de quartier.

Au niveau des politiques nous partons autour de quelques principes. Une politique de jeunesse, d'habitant sur un territoire n'a de sens que si on fait avec les jeunes, avec les personnes. Donc faire avec, c'est prendre le risque de leur donner du pouvoir. «La participation à la vie de la cité permet aux jeunes d'habiter leur commune et leur région au lieu de camper à côté d'elles. Elle est l'une des conditions de leur volonté de vivre ensemble la rue, le quartier, la commune ou la région et d'être acteurs des transformations sociales» L'association des jeunes et moins jeunes à la construction des décisions publiques permet d'en accroître la légitimité et la qualité, tout en renforçant la démocratie. La démarche de participation est un processus de recherche et d'apprentissage collectif qui vise à renforcer les capacités d'analyse, d'organisation et d'action des acteurs du territoire.

Bien évidemment il convient de ne pas tomber dans le piège de la participation, d'une instrumentalisation de ces démarches par des collectivités, des institutions politiques qui s'appuient avant tout sur une forme de démocratie représentative loin d'être à l'écoute réelle des personnes... Notre association doit donc animer ces espaces, sans entretenir de formes d'illusions et plutôt en permettant aux personnes (jeunes et moins jeunes) de se construire une pensée critique par rapport à la démarche en elle-même, de permettre à des groupes de réfléchir, de construire une pensée collective et se mettre en action dans le cadre et hors du cadre proposé. »³⁴³

Cet extrait résume assez bien la conception politique que l'association a de la société et de ce qu'elle devrait être, basée sur l'affirmation de la nécessité d'une démocratie « véritable ». On remarque qu'elle se place en expert et en intermédiaire entre les « institutions politiques » et le « jeunes et moins jeunes ». C'est cette conception qu'elle entend et affirme mettre en œuvre dans ses activités, singulièrement les formations de l'animation. L'utilisation comme référence, théorique et opératoire, de la pédagogie institutionnelle et sa mise en œuvre concrète sous la forme, par exemple en stages BAFA - BAFD, du dispositif dit « groupe de vie de stage », résultent de cette

343 *Point de situation de janvier 2015*, p. 9 (verbatim). Il convient de faire observer que le terme de « participation » est utilisé dans deux sens. D'une part, la *participation* que l'auteur prône à destination des jeunes, ici synonyme d'« association » et de « concertation ». D'autre part, la *participation* telle qu'elle apparaît dans les discours des responsables politiques, synonyme pour l'auteur de simple consultation, voire de manière de donner l'impression aux populations concernées qu'on leur demande leur avis mais avec le seul objectif de « calmer le jobard » (comme aurait dit Howard Becker). L'auteur, dont je connais bien la prose, ne se rend pas compte qu'il utilise, à deux lignes d'intervalle, le même mot pour valoriser ses préconisations et critiquer celles d'autres acteurs de la société. Dans la même veine mais avec un point de vue plus général, Jean-Claude Gillet parle du « chant des sirènes des élus, des administratifs et de certains animateurs toujours prêts à vanter les mérites de la démocratie et de la parole au peuple dans des discours profondément humanistes, pour capter à leur profit l'énergie qui se profile [...] » (J.-C. Gillet, 1995, p. 125)

conception qui se veut promouvoir le débat collectif, la démocratie, la participation, l'autonomie, l'émancipation, le « pouvoir d'agir », le respect de la parole, et les apprentissages qui en résultent.

Il est donc logique que l'association cherche à former ses membres actifs (dits « militants ») à la pédagogie institutionnelle. Et que cette formation n'envisage pas, comme on l'a vu, le bien fondé du choix de la pédagogie institutionnelle ni ne questionne ses fondements ou ne remette en cause ses pratiques. Mais après tout, ce n'est pas dans les formations au management qu'on interroge les présupposés et la légitimité du management (certains s'y essaient tout de même, ma longue expérience de l'animation de formations professionnelles en entreprise me permet de l'indiquer), ou dans une formation à la mécanique auto qu'on s'interroge sur le modèle économique que soutendent les véhicules individuels à moteur thermique. Et c'est justement parce que ces questions « ne se posent pas » que, tout en partageant de la connaissance, on produit de l'ignorance. Celle qui résulte d'une compréhension partielle de l'ensemble des caractéristiques de la pédagogie institutionnelle. L'ensemble des travaux du week-end, singulièrement des témoignages, mettent en avant des aspects essentiels de celle-ci : la familiarisation avec la pratique de la démocratie – d'une certaine conception de celle-ci – ; l'apprentissage de la prise de parole en public ; la protection des individus contre le poids du groupe. Simultanément, ils en occultent d'autres aspects : la protection de l'institution et des dispositifs mis en place dans le cadre de celle-ci ; l'occultation des sources du pouvoir.

On pourrait pourtant penser qu'une intention de formation n'est pas incompatible avec la recherche d'une compréhension en profondeur de son objet et la possibilité de le questionner « sous toutes les coutures ». Examiner les coutures du vêtement ne présuppose pas l'intention de remettre en cause la manière de s'habiller. Au contraire, cela permet aussi d'en renforcer les points faibles et de l'endosser en toute conscience. Telle n'est pas la démarche, même non explicitée, adoptée ici.

Il semble que la séduction des dispositifs de la pédagogie institutionnelle, qui proposent une école et un enseignement apparemment différents de ceux que beaucoup de participants rejettent, détourne de la réflexion sur ses présupposés, lesquels semblent acquis puisque ces mêmes dispositifs emportent à eux seuls la conviction. Plus,

« le caractère tacite de cet apprentissage est la condition même de l'appropriation de savoir-faire et de savoir-être qui ne pourraient l'être s'ils étaient explicitement formulés »³⁴⁴.

*

344 Lucie Bargel, 2014, p. 186.

Voici un petit dialogue, saisi *verbatim* lors du même week-end. La scène se passe alors que la quarantaine de participants est réunie dans la « grande salle » et installée en un large cercle de chaises sans tables, version assemblée générale. On écoute Pascale G. donner des informations sur l'actualité politique et sociale dans le domaine de la santé mentale, sa spécialité. Parmi ces informations, elle évoque un groupe de travail entre professionnels qu'elle anime et qui se réunit une fois par mois, dit « Groupe à penser ». Alors que l'assemblée écoute en silence, calmement et sagement, sans intervenir, se produit tout à coup le dialogue suivant entre elle et Mickaël B., vieux militant au cheveu blanc, puis Lucie V., jeune permanente.

Pascale G. : « Ces derniers temps, on a vu arriver dans le groupe des confrères³⁴⁵ qui viennent d'être licenciés pour "faute de penser". On leur demande de ne plus penser.

Mickaël B. : Tu peux répéter tout fort ce que tu viens de dire ?

Pascale G. : Ils ont été licenciés pour "faute de penser".

Lucie V. : Avec un "a" ou avec un "e" ?

Pascale G. : Avec un "e", mais ils viennent aussi chez nous parce qu'ils y trouvent un lieu pour se penser, avec un "e" et se panser avec un "a" »³⁴⁶

Ce bref échange est d'autant plus marquant qu'il sera la seule interruption au sein d'une heure de monologue de Pascale G. Le dialogue se passe presque de commentaire. Il dit : « chez nous on peut penser, chez les autres non ». Ou comment s'instituer supérieur aux autres et en même temps se déclarer constituer un cadre social qui, lui, soigne les maux de la société. Cette position n'est évidemment pas indépendante de celle consistant à se considérer collectivement comme des promoteurs de la démocratie et des experts de l'émancipation des autres.

Pourtant, tout milieu social a sa doxa, sa manière d'être bien-pensant et il ne fait pas toujours bon en sortir, ne serait-ce que par des questions. À défaut, on y perd rapidement le droit de s'exprimer, si l'on n'en est pas éliminé. Et, au cours de ce week-end comme ailleurs et en d'autres moments, j'ai touché du doigt certaines des limites de ce qu'il est possible de faire connaître de sa pensée. Pourtant, comme le dit Pascale G. quelques instants plus tard :

« Il n'y a pas de circulation de la parole quand on dit du même. »

345 Il s'agit de salariés d'institutions tels que des hôpitaux psychiatriques, souvent des psychiatres, parfois des infirmiers psychiatriques ou des éducateurs spécialisés.

346 Le même Mickaël B., de longue date membre du bureau de l'association, et à ce titre informé régulièrement par le directeur des questions de gestion du personnel, a approuvé à de multiples reprises et sans hésiter le licenciement de permanents pour cause de désaccords et de divergences avec ce même directeur. Blaise Pascal aurait probablement rappelé : « Vérité en-deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Son intervention, presque instinctive, qui vise à mettre en avant l'ouverture d'esprit des membres de l'association, est typique des procédés produisant un sentiment collectif de cohésion, d'appartenance et de fierté. Une belle démonstration ponctuelle de la puissance d'alignement de tels moments de travail.

Un autre incident fortuit complète le tableau. Lors du bilan collectif, là aussi en assemblée générale, un participant prononce le mot de « vulgarisation » pour caractériser le processus de transmission mis en œuvre. Ce terme fait littéralement bondir Pascale G. qui fait une réponse colérique (dont le ton employé confirme l'esprit) et sans appel :

« Il n'est pas question de savoirs. On ne parle pas ici de transmission de savoirs. On parle de pratiques. On se transmet des pratiques. Je n'ai que faire des connaissances. »

Étrange réaction épidermique, qui sépare pratiques et savoirs là où on pourrait imaginer que les savoirs sont la condition d'une pratique maîtrisée, adaptative, raisonnée, qui ne soit pas simple réutilisation et exécution de dispositifs même bien pensés. D'autant que toutes ces heures de travail n'ont été que discussions et nullement mises en pratique. Ne peut-on pas parler de savoirs pratiques, de diffusion de savoirs sur les pratiques ?

Un interdit sur le savoir est donc formulé ici et maintenant, par Pascale G. avec toute son autorité, que celle-ci provienne de sa crédibilité, de sa compétence, de son propos ou du ton employé. Cet interdit a d'autant plus de force dans l'instant que la plupart des présents partagent une même culture négative vis-à-vis de l'école et positive aux principes de « l'agir », en référence à un texte³⁴⁷ dit « fondamental » de l'association. « L'agir » fait taire le savoir, semble-t-il. Le fait est que personne ne contredit Pascale G. Je suis moi-même sidéré.

*

Savoir ou ne pas trop douter sont nécessaires pour débattre mais surtout pour décider, essayer et agir, toutes activités essentielles en animation, en pédagogie ou dans le cadre d'une action militante. Cet « asile de l'ignorance » dont parle B. Spinoza n'est ainsi en rien inutile ou néfaste. Il est nécessaire de savoir, et de savoir collectivement, ce qu'il faut ignorer. De même que j'ai montré, dans les pages précédentes, que la connaissance produit de l'ignorance, de même et symétriquement cette ignorance autorise une connaissance, au moins opératoire. Elle facilite aussi la constitution d'un sentiment d'appartenance et d'un « lieu commun » ; elle rend possible l'action décidée et, probablement, coordonnée et cohérente. Elle est donc constitutive d'un autre savoir, elle est nécessaire à sa production.

La part d'influence et de décision effectivement accordée aux publics des institutions et établissements dans le cadre de la formation, de l'enseignement ou de l'animation, est évidemment limitée. Mais cette limitation est, là, couverte par un discours déclarant l'existence d'une pratique

347 De Tony Lainé, 1971. Voici la manière dont les CEMÉA présentent ce texte dans son site Internet : « Ce texte provient d'une conférence de Tony Lainé. C'est un plaidoyer pour les activités manuelles dans le but de redonner un sens aux choses matérielles, au travail de l'homme, à ses productions ; ce qui doit inspirer notre démarche auprès des enfants afin qu'ils agissent sur le monde, comme sur eux-mêmes. »

démocratique à l'échelle du petit groupe (groupe de formation, groupe classe, groupe de jeunes en accueil collectif de mineurs). Et, si les encadrants de ces structures admettent parfois ce jeu de clair-obscur, ils préfèrent néanmoins ne pas le voir. Ou plus exactement et pour reprendre la dichotomie négociable - non négociable, ils préfèrent n'envisager que le premier terme, la part du négociable, qui donne à leurs intentions pédagogiques et éducatives sa noblesse, et non le second. C'est le syndrome de la bouteille à moitié pleine.

Serait-on dans un contexte scientifique que l'on n'hésiterait probablement pas à évoquer, à propos des mécanismes décrits ci-dessus, l'existence d'un paradigme, et à s'appuyer sur les travaux de Thomas S. Kuhn pour montrer comment celui-ci est défendu. La fécondité de la pédagogie institutionnelle est empiriquement incontestable. Il y a ici une croyance collective en sa validité. Les incohérences qui peuvent être mises au jour à son propos ne sont jamais totalement assurées, univoques, dénuées d'ambiguïté. Notre façon de voir dépend de ce que nous savons et de ce que nous croyons, elle est modulée et même formée par nos paradigmes. Resterait dès lors à rechercher quels sont les facteurs sociaux qui maintiennent cette croyance en son utilité sociale et en quoi consisteraient les coûts de sortie de celle-ci.

L'asile de l'ignorance

« Les hommes supposent communément que toutes les choses de la nature agissent, comme eux-mêmes, en vue d'une fin. Si, par exemple, une pierre est tombée d'un toit sur la tête de quelqu'un et l'a tué, ils démontreront de la manière suivante que la pierre est tombée pour tuer cet homme. Si elle n'est pas tombée à cette fin par la volonté de Dieu, comment tant de circonstances (et en effet il y en a souvent un grand concours) ont-elles pu se trouver par chance réunies ? Peut-être direz-vous cela est arrivé parce que le vent soufflait et que l'homme passait par là. Mais, insisteront-ils, pourquoi le vent soufflait-il à ce moment ? pourquoi l'homme passait-il par là à ce même instant ? Si vous répondez alors : le vent s'est levé parce que la mer, le jour avant, par un temps encore calme, avait commencé à s'agiter ; l'homme avait été invité par un ami ; ils insisteront de nouveau, car ils n'en finissent pas de poser des questions : pourquoi la mer était-elle agitée ? pourquoi l'homme a-t-il été invité pour tel moment ? et ils continueront ainsi de vous interroger sans relâche sur les causes des événements, jusqu'à ce que vous vous soyez réfugié dans la volonté de Dieu, cet asile de l'ignorance. De même, quand ils voient la structure du corps humain, ils sont frappés d'un étonnement imbécile et, de ce qu'ils ignorent les causes d'un si bel arrangement, concluent qu'il n'est point formé mécaniquement, mais par un art divin ou surnaturel, et en telle façon qu'aucune partie ne nuise à l'autre. Et ainsi arrive-t-il que quiconque cherche les vraies causes des prodiges et s'applique à connaître en savant les choses de la nature, au lieu de s'en émerveiller comme un sot, est souvent tenu pour hérétique et impie et proclamé tel par ceux que le vulgaire adore comme

des interprètes de la Nature et des Dieux. Ils savent bien que détruire l'ignorance, c'est détruire l'étonnement imbécile, c'est-à-dire leur unique moyen de raisonner et de sauvegarder leur autorité. »

Spinoza, 1677, *Éthique*.

« Programmes de vérité »³⁴⁸

« Il m'est resté – croyance ou savoir – l'idée que l'on ne peut à la fois croire et savoir la même chose. Évidemment, comme l'écrit quelque part John Searle, *croire* consiste à *croire vrai*, c'est-à-dire en somme à *croire savoir* : je crois, c'est-à-dire je crois savoir, que la Terre tourne autour du soleil ; mais, tout aussi évidemment, ce que l'on croit vrai n'est ni nécessairement vrai ni nécessairement faux. Simplement, les voies de la croyance et du savoir sont indépendantes, mais non incompatibles, quand la croyance se trouve être une opinion exacte (une croyance vraie), ce qui donne quelque légitimité à cet énoncé d'allure bizarre : « Je croyais que *p*, mais c'est vrai. » La bizarrerie tient au *mais*, mais ce *mais* est juste : subjectivement, je croyais le croire, mais objectivement je le savais. »

« Cette croyance-là, comme la plupart des certitudes religieuses, ne consiste pas à *croire savoir*, mais à *vouloir croire*, sans trop chercher à savoir, ou plutôt en cherchant à ne pas trop savoir, et parfois même en sachant assez bien, sur le mode du “Je sais bien mais quand même”³⁴⁹, ou du paradoxal “Raison de plus” (*Credo quia absurdum*) [...] »³⁵⁰

« [...] notamment parce qu'il suppose la croyance dans le jeu qui, comme tout jeu de langage selon Ludwig Wittgenstein, ne naît et ne perdure que dans et par le groupe qu'elle définit à son tour selon un processus circulaire. »³⁵¹

348 La formule est de Paul Veyne, 1983, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante*, Paris, Seuil.

349 L'auteur fait ici référence au « Je sais bien mais quand même » énoncé par Octave Mannoni lors d'une communication à la Société Française de Psychanalyse en novembre 1963 et publié par *les Temps Modernes* en janvier 1964 (n° 212). Il est aujourd'hui intégré au volume le plus connu des travaux d'Octave Mannoni : *Clefs pour l'Imaginaire ou l'Autre Scène* (Le Seuil, 1969), dont le titre dit bien le fil conducteur du traitement de la croyance choisi par l'auteur.

350 Gérard Genette, 2006, respectivement pp. 136 et 137, entrée « Croyances » (italiques de l'auteur).

351 Loïc Wacquant, 2000, p. 20.

LES DISPOSITIFS DE PAROLE

J'ai traité de cette question au fil de l'exposé de ma thèse, à plusieurs reprises. Il m'a semblé utile de compléter ces courts développements par quelques exemples de dispositifs de parole tels que je les ai observés, ainsi que par leur analyse.

En formation à l'animation, les stagiaires sont mis quasiment en permanence dans la situation de prendre la parole, une bonne partie du travail d'acquisition s'effectuant sur le mode de la discussion. Par ailleurs, toutes les formations prévoient des moments de recueil des attentes et d'autres destinés à préparer les évaluations. De plus existent dans toutes les sessions des moments où les stagiaires sont invités à exprimer leur point de vue ou leur « ressenti » sur le stage en cours³⁵² : ce sont ce que je nomme les « dispositifs de parole ».

Ces dispositifs sont directement inspirés de la pratique du « conseil de classe » mis en place par C. Freinet dans l'après Première guerre mondiale. La plupart des formateurs – expérimentés – sont d'ailleurs capables de faire référence à cette filiation, même si la pratique est souvent fort éloignée du protocole originel³⁵³. Le temps, les choix pédagogiques de chaque organisme ont fait diverger les modalités et ont parfois, comme on va le voir, réduit la pratique à une quasi simulation, même si curieusement chaque équipe de formateurs a le sentiment d'être resté à peu près fidèle à l'idée fondatrice.

En règle générale, les dispositifs de parole font partie des « temps » réguliers du stage. Ils sont placés à un moment généralement fixe dans l'emploi du temps – souvent en début ou en fin de journée – et constituent en principe une garantie pour les stagiaires de disposer d'une occasion pour formuler leurs critiques et leurs sources de satisfaction quant au déroulement du stage. Cette régularité en fait un élément du « rythme » de la formation³⁵⁴ qui en est également un élément de rite. On peut d'ailleurs y distinguer ceux où l'on parle du stage et ceux où l'on parle de soi. Comme on va le voir, sous couvert de liberté de parole, les premiers sont en réalité peu favorisés par les formateurs.

Je me propose de décrire ici quelques uns de ces dispositifs dans leur – très – grande diversité.

352 Et, en fin de stage, cela prend la forme d'un bilan généralement collectif.

353 Pour une description rapide du « conseil de classe », cf. l'annexe « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement ».

354 Cf. les travaux d'André Leroi-Gourhan (1965, en particulier pp. 102 à 107) sur la mise en rythme des collectivités humaines comme moyen de leur « mise au pas ».

Un stage BAFA des CEMÉA.

Dans ce stage BAFA³⁵⁵, chaque jour se termine par une instance appelée « groupe de vie de stage » (GVS pour les formateurs, et rapidement pour les stagiaires), considérée comme relevant de ce qui est nommé « la vie institutionnelle » du stage. L'ensemble des stagiaires est divisé en groupes fixes qui se réunissent quotidiennement durant environ une demi-heure ; ils s'y expriment à volonté sur la journée écoulée, y formulent leurs questions, leurs éventuelles critiques, leurs demandes. Le travail de chaque groupe est animé par un formateur qui cherche à mettre en place une progression au fil du stage, devant si possible aboutir à une situation où le groupe échange hors de sa présence puis lui restitue les résultats du travail collectif. En règle générale, le formateur ne répond pas aux stagiaires sur le vif mais il rapporte le soir même à ses collègues de l'équipe d'encadrement les éléments significatifs de la séquence. Le cas échéant, selon ce qui est restitué des échanges dans les groupes (importance, répétition, nombre de cas), les formateurs décident d'apporter une information ou de faire une mise au point le lendemain matin lors de la « plénière » de présentation de la journée.

Parfois, ce moment sert au formateur qui l'anime à « recadrer » certains stagiaires, en public donc, lorsqu'il estime nécessaire et que l'occasion lui en est offerte³⁵⁶.

Il y a dans ce dispositif plusieurs intentions d'apprentissage consciemment mises en place, et d'autres motivations qui le sont moins. Ainsi, les formateurs explicitent des buts : de confrontation à la prise de parole en public ; d'expérimentation de la régulation de la parole dans un groupe. Ils affirment qu'il s'agit là d'une forme d'expression et de démocratie directes. Il s'agit aussi d'un outil de régulation du stage lui-même puisque s'y expriment, et parfois s'y discutent, certaines des difficultés rencontrées. C'est bien évidemment un dispositif qui permet aux formateurs de « prendre la température » et de prendre des informations sur la vie du groupe de stagiaires.

Mais, de manière moins consciente³⁵⁷, et en tous cas non annoncée aux stagiaires, il sert également au moins deux autres finalités : d'une part, il permet l'apprentissage par les stagiaires de

355 Cette manière de faire n'est pas une invention de l'équipe de formateur. Elle est codifiée et a été confirmée par une longue pratique. Elle est appliquée dans l'ensemble des stages de l'association régionale des CEMÉA en Pays de la Loire. Le même commentaire s'applique à tous les dispositifs décrits dans cette annexe.

356 Cf. l'annexe « Trois “blacks” en stage BAFA ».

357 Ou au contraire parfois directement contestée, comme il est apparu dans le travail collectif sur la pédagogie institutionnelle : cf. l'annexe « La pédagogie institutionnelle. Récit d'un travail collectif, ou quand connaissance et ignorance se produisent mutuellement ».

« l'aveu », la pratique de l'auto-analyse et son expression en public³⁵⁸ ; d'autre part, sa fonction de régulation joue un rôle de protection de l'institution-stage, la possibilité d'exprimer insatisfaction et griefs constituant un amortisseur des tensions et un avertisseur avancé pour les formateurs.

D'une manière générale, et conformément à leur orientation fortement marquée par le militantisme et une conception politique de la formation, les dispositifs institutionnels utilisés par les CEMÉA, dont celui que je viens de décrire, sont portés au moins autant par une volonté d'éducation politique des stagiaires – globalement, se familiariser avec une conception participative de la démocratie – que par une intention de formation opératoire à proprement parler, par exemple d'un dispositif qu'ils pourraient reproduire en accueil collectif de mineurs³⁵⁹.

Un stage BAFD des CEMÉA.

Une vie collective suppose, selon la conception qui prévaut habituellement, des régulations c'est-à-dire des moments d'échange permettant de mettre en évidence et de prendre conscience des mécanismes de la dynamique de groupe, d'en comprendre les manifestations et les effets, de détecter et de traiter les problèmes qu'elle pose, de faire en sorte que les interactions restent dans le domaine perçu par les participants comme acceptable et contribuent à la formation au lieu de l'entraver. La régulation peut également, le cas échéant, porter sur les contenus de la formation. Par ailleurs, tout animateur, *a fortiori* tout directeur, travaille dans le cadre d'un collectif couramment nommé « équipe »³⁶⁰, qui nécessite elle aussi une régulation. Cette dernière est donc doublement utile au stage de formation : pour son bon fonctionnement et comme apprentissage.

Différents dispositifs de régulation sont utilisés dans le stage observé. On peut citer, sans ordre d'importance : la possibilité pour chaque stagiaire de solliciter les formateurs à tout moment ; le dit « tableau des humeurs »³⁶¹, en libre service ; les dispositifs permettant l'expression des besoins individuels de formation, dont le « Projet personnel de formation » ; le suivi individualisé des stagiaires par les formateurs, rituellement dit « d'accompagnement » ; le bilan de fin de

358 Se découvrir, se départir de certaines de ses protections, s'exposer, s'en remettre à l'autre participe de la synchronisation produite par le stage. On est proche de la confession voire de la contrition.

359 Cf. à ce sujet l'encadré « Dispositifs différents pour un même sens politique à quarante ans d'intervalle » dans l'annexe (de la 2^{ème} étape) « L'animation et la formation sont-elles techniques ou politiques ? ».

360 Terme souvent utilisé mais très rarement clarifié, même en stage BAFD. Il fonctionne comme, au choix, une incantation ou un argument implicite. Il semblerait pourtant utile, dans ces formations, de distinguer les notions de *rassemblement*, de *groupe* et d'*équipe*.

361 Pratiquement non utilisé au cours du stage, mais dont la fonction n'est peut-être que d'exister.

journée ; éventuellement, des « interventions » des formateurs proposant à la collectivité, soit un diagnostic de la situation de fonctionnement du stage (donc une interprétation de ce qu'il s'y passe), soit des suggestions de bonne conduite (« faites attention à... »).

Le dispositif de parole à proprement parler est le bilan de journée. Au titre de l'apprentissage, l'élaboration de ses modalités est chaque jour confié à un petit groupe de stagiaires volontaires – ils doivent tous y participer au moins une fois durant le stage – qui « invente », aidé d'un formateur si nécessaire, des modalités de mise en œuvre.

Par exemple l'une des formes adoptée pour un soir a été une « horloge des humeurs » : le groupe étant disposé en rond sur des chaises, chacun à son tour peut, sur une horloge de carton, indiquer une heure censée représenter son humeur du moment et la montrer à tous, accompagnée d'un bref commentaire explicatif. Ce dispositif ne prévoit aucune discussion, aucun questionnement non plus, mais une simple expression individuelle imagée. Cela correspond d'ailleurs à une convention nulle part explicitée mais bien connue des milieux du travail social et en vigueur dans toutes les formations, qui veut qu'on ne discute pas une expression individuelle dans un bilan, et encore moins un « ressenti » : la parole dit la vérité absolue de la personne ; comme les goûts et les couleurs du fameux aphorisme.

Sans que jamais les formateurs n'aient formulé la moindre consigne à ce sujet, les bilans ont toujours pris la forme d'une assemblée plénière et, surtout, ont progressivement évolué vers un contenu personnel portant sur le « vécu » ou le « ressenti » des participants, et non sur la vie collective, sur l'organisation ou sur les contenus du stage. On peut trouver une partie des explications à cette curieuse observation dans au moins deux facteurs. D'une part, lors des deux premiers jours au moins, les stagiaires ont formulé des attentes d'apports « concrets » qui n'ont jamais été reprises ni satisfaites par les formateurs³⁶² ; ces demandes, isolées, ont progressivement disparu, manifestement par renoncement et non en raison de leur satisfaction³⁶³. D'autre part, le bilan du premier soir ayant été conçu et mené par les formateurs, a pris la forme d'une expression individuelle brève sans échange collectif : cela crée sans le dire une forme de norme³⁶⁴ qui s'impose – ou du moins s'est imposée – de fait dans la suite du stage. On pourrait ajouter que, lorsque les stagiaires ont travaillé à la préparation de ce moment avec l'un des formateurs, la suggestion de

362 Sans pour autant donner d'explication à cette forme de refus apparent.

363 Ce que j'ai pu vérifier *a posteriori* dans le récit de certains stagiaires, en entretien différé.

364 Ce qu'en psychologie (approche systémique) on dénomme une « redondance », c'est-à-dire une manière de faire autorisée et d'autres façons de fait éliminée par un processus collectif non verbalisé et non imposé.

celui-ci a toujours porté sur une forme individuelle d'expression favorisant – comme l'horloge des humeurs ci-dessus – le psychologique et le subjectif au détriment de l'objectif et du factuel.

Tout s'est donc passé comme si les contenus et l'organisation du stage étaient, tout au long de celui-ci, reconnus par les stagiaires comme de la responsabilité exclusive des formateurs³⁶⁵. Assurant ainsi leur sécurité.

Peut-on parler de manipulation ? Si l'on s'en tient à ce qui est observable, la critique est infondée. Si l'on observe le résultat en pratique, elle est certaine. Et subtile³⁶⁶.

Un stage BAFA de l'AFOCAL.

Dans ce stage, le dispositif de parole est, au contraire des exemples précédents, réellement minimaliste. Le groupe se trouve en cercle, souvent debout juste après un jeu, la position matérialisant l'aspect « en passant » de la situation ; le responsable de stage invite ceux qui le veulent à dire un mot sur le stage ; le ton plus que la consigne incite à être concis ; quelques uns parlent donc brièvement ; les formateurs ne font aucun commentaire ; en quelques minutes, la séance est close. Cela fonctionne comme une pratique d'hygiène collective, comme on ferait en quelques instants des exercices respiratoires de mise en train.

Le dispositif est mis en place environ un jour sur deux, à l'initiative du responsable de stage, sans qu'il ait le caractère d'une garantie apportée aux participants. Là aussi bien sûr, sans que rien ne soit imposé, le déroulement de la première séance donne le ton des suivantes. On retrouve parfaitement l'esprit général de cet organisme, celui de « l'efficacité productive ». Ce qui va également avec un aspect qui m'est apparu au cours du stage BAFD observé dans le même organisme³⁶⁷, l'utilisation à volonté de ce même dispositif par le formateur dans le but d'en conserver à chaque instant la maîtrise, c'est-à-dire entre autres de ne pas s'entendre dire des choses qui pourraient le déstabiliser ou l'amener à modifier significativement la conception de la formation. À l'AFOCAL, les personnes doivent être à leur place, dans le rôle qui leur est assigné.

365 Et bien qu'un discours permanent de ces derniers leur fasse valoir qu'il s'agit de « leur formation ».

366 Cf. à ce sujet l'annexe (de la *1ère étape*) « Le tableau des tâches matérielles ».

367 Cf. l'annexe « Expression “libre” dans un moment d'évaluation ».

Un stage BABA des Francas.

Aux Francas, le dispositif de parole, présenté initialement comme tel, est dénommé « point de situation » (« point de sit. »). On va voir immédiatement que, de parole, il n'est guère question.

Il se déroule de la manière suivante.

Le point de situation est quotidien et est programmé avant le dîner. Les participants sont répartis dans autant de groupes que de formateurs, chaque petit groupe étant fixe. Le premier jour, sans guère de commentaires, le formateur distribue à chaque stagiaire un document intitulé « Livret individuel d'aide à l'évaluation ». Le ton est donc immédiatement donné : il s'agit moins d'un dispositif d'expression que d'évaluation³⁶⁸. Les stagiaires y ont des rubriques à remplir, ce qu'ils feront chaque soir. Ils rendent ensuite le document au formateur qui le lit le soir même, en rend compte le cas échéant à ses collègues et le conserve par devers lui jusqu'au lendemain³⁶⁹.

Il n'y est en réalité aucunement question que les stagiaires donnent leur point de vue sur le stage. Il s'agit bien au contraire d'un dispositif d'aveu, confirmé par la suite : chaque stagiaire est invité à restituer au groupe et au formateur présent quelques uns des éléments de l'évaluation sur lui-même, et non sur le stage, qu'il vient de formuler par écrit. On attend, bien sûr, qu'il fasse preuve d'un minimum de lucidité critique à son endroit, ce que confirme immédiatement le formateur : à chaque fois qu'il estime que l'intéressé n'est pas allé assez loin, n'a pas fait preuve de suffisamment d'humilité, s'est trompé de diagnostic, il donne lui son avis contradictoire, sans guère de précautions oratoires et devant le groupe présent. Il laisse d'ailleurs peu de place à la parole, la reprenant rapidement pour de longs commentaires. Le point de vue collectif des formateurs, interrogés à ce propos, est que

« on peut se passer de la parole des stagiaires dans les points de sit. » (!)

L'ensemble installe les formateurs dans une position de « domination pédagogique » par le biais du rappel de leur pouvoir d'évaluation et d'une forme scolaire qui les assimile aux professeurs, quoiqu'ils en disent³⁷⁰. L'ensemble se fait, comme il se doit, dans les attitudes de l'animation : attitude joviale du formateur, plaisanteries, formulations à la forme bienveillantes³⁷¹.

368 Le terme employé n'est pas, remarquons-le, « auto-évaluation ». On voit d'emblée qu'il ne s'agit pas d'aider chaque stagiaire à faire le point sur sa propre situation, quel que soit le discours des formateurs, mais de faciliter à ces derniers l'observation permanente et l'évaluation des stagiaires.

369 Remarquons la proximité avec la « forme scolaire » : il s'agit d'un document de contrôle à remplir et qui sera relevé par le professeur. On ne peut que penser au fameux « carnet de correspondance ».

370 Point n'est besoin d'apprendre aux 19 lycéens sur les 20 participants ce qu'est l'École.

371 Et « vacheries » dites avec un grand sourire.

Voici comment l'un des formateurs³⁷² explique l'existence du point de situation. Il donne plusieurs raisons.

François D., formateur : « Pourquoi on fait ça ? Parce qu'on a toujours fait comme ça. Ça fait partie des pratiques des Francas.

Enquêteur : Je suppose qu'il y a d'autres raisons. Si on fait comme ça aux Francas, c'est qu'il y a des raisons.

François D. : Parce que c'est un espace plus intime avec l'équipe de formation, ce qui donne plus de possibilités de parler. C'est un intermédiaire entre le suivi collectif et le suivi individuel. Ça permet aussi l'évaluation des personnes, des stagiaires. Comme ça, on les suit mieux. Et puis avec les documents qu'ils écrivent, ça prépare nos commentaires sur les évaluations en fin de stage. »

Quels rôles pour les dispositifs de parole en stage de formation ?

D'une certaine façon, la réponse est aisée à donner pour les formations de l'AFOCAL et des Francas : le but de ce qu'ils considèrent, eux, comme des dispositifs de parole est d'assurer la domination pédagogique des formateurs, le contrôle du stage, la confortation des rôles de formateur et de stagiaire, la préparation de l'évaluation des stagiaires.

La question est plus complexe pour ce qui concerne les CEMÉA.

Marie M., formatrice expérimentée des CEMÉA : « Les dispositifs de parole, ça donne la possibilité aux stagiaires de prendre la parole pour critiquer le stage. Donc on vise à leur donner la possibilité d'exercer leur esprit critique. Ce qu'on vise, c'est l'apprentissage de l'autonomie, de la citoyenneté, de l'émancipation. Même si les dispositifs qu'on utilise ont des défauts, c'est mieux que de produire de la docilité et de la soumission.

Bien sûr, cette affirmation passe par le présupposé pédagogique, et même anthropologique, que c'est en donnant cette possibilité qu'elle est utilisée, en étant utilisée qu'elle produit un apprentissage, et que la liberté discursivement octroyée est transformée en liberté réelle. La réflexion sur les conditions préalable de cet exercice, en particulier d'adaptation culturelle des individus à celui-ci, n'est pas menée. Cela sous-entend, selon un raisonnement quelque peu mécanique, que l'on peut apprendre la liberté. Et que les formateurs savent comment l'enseigner, et doser les étapes de cet enseignement.

Cela suppose que cet apprentissage se fait par l'expérience personnelle, par l'expérimentation, qu'il suffit pour cela que les conditions en soient réunies. Cela repose sur la croyance que, en

372 Celui que j'ai suivi en observation chaque jour en point de situation.

faisant censément différemment de l'école, les stagiaires seront en confiance et se lanceront dans cet apprentissage.

Cela suppose aussi que l'expérience de la liberté est désirable, que l'offre d'expérimentation va susciter l'engagement du plus grand nombre dans le processus d'apprentissage.

Cela suppose que cette offre convient, conviendra à tous, quelles que soient ses caractéristiques personnelles, son histoire, son appartenance sociale.

Cela suppose que l'offre minimale de liberté sera perçue comme telle, et sera vécue comme suffisante, ni trop ni trop peu.

Cela suppose que cette liberté partielle de parole est une maquette de l'émancipation et de la citoyenneté.

Cela suppose enfin que l'injonction à la liberté ne fonctionne pas comme une double contrainte : être libre sur ordre³⁷³.

Cela témoigne d'une incroyable prétention des formateurs à être eux-mêmes libres et à savoir ce qu'est la liberté. Ne sont-ce pas là, finalement, des techniques de pouvoir ? Des savoirs, ou des croire-savoir, de la part de personnes qui pensent pour les autres ce dont ils ont besoin et ce qui est bon pour eux³⁷⁴.

Mais après tout, pourquoi pas ? Si elle est étonnamment prétentieuse, cette modalité d'animation et d'encadrement de groupe n'est pas nécessairement néfaste ou erronée.

En réalité, cette conception et cette pratique nous donnent surtout des informations sur les formateurs eux-mêmes : comment ils voient la démocratie, comment ils conçoivent une formation, quelle connaissance et quelle compréhension ils ont des stagiaires qu'ils forment. Car bien plus que dans les stages de l'AFOCAL ou des Francas où le lieu et la pratique du pouvoir pédagogique s'affichent, aux CEMÉA ils sont masqués par les discours sur l'expression des stagiaires. Ainsi, dans les explications qui sont données par les formateurs des CEMÉA les dispositifs de parole sont-ils des modalités d'accès au pouvoir ouvertes aux stagiaires par l'exercice de la parole ; ils ne sont jamais présentés comme, contradictoirement et simultanément, des moyens de conserver le contrôle de la formation, c'est-à-dire au contraire des modalités de conservation du pouvoir.

373 Les formateurs, voyant la parole des stagiaires se libérer progressivement au cours du stage, confondent habituellement cette évolution qui est une adaptation au contexte avec une progression de leur capacité à réfléchir par eux-mêmes.

374 Ajoutons que la question se pose de la légitimité d'un objectif d'émancipation dans le cadre d'une formation qui vise à préparer des animateurs à leurs activités.

Dominer par un dispositif égalitaire

La situation concerne une promotion de DEJEPS. La formation se déroulant en journée³⁷⁵, l'implication relationnelle qu'elle suppose était jusqu'à présent restée modérée.

Mais, en milieu de formation, le groupe part pour un séjour d'une semaine en Allemagne, au cours de laquelle il vit en internat. Ce dernier accélère la « maturation » relationnelle. Des tensions assez vives apparaissent. Des propos ont été tenus par certains sur d'autres, en particulier des commentaires peu amènes par quelques hommes à propos de femmes du groupe, et que certaines d'entre elles ont entendus fortuitement. Le dernier matin de la semaine, au moment du bilan, Céline C., responsable de la formation, reprend cette situation :

Céline C. [propos rapportés par Philippe M., formateur participant à cette semaine de DEJEPS] : « Nous pourrions parler, lors de notre prochain moment de régulation, de ce qu'il s'est passé dans le groupe. Chacun pourra proposer un thème pour le mettre au travail collectif. Et moi aussi je mettrai des thèmes au travail. Et c'est moi qui ai la responsabilité de la formation donc comme vous le savez c'est moi qui décide quels thèmes on retiendra, en fonction de vos propositions. »

Selon Philippe M., le propos est intelligent. Il s'agit d'une manière bien pensée de prendre en compte et de gérer la dynamique de groupe.

On peut aussi le voir comme une habile manipulation. Car Céline C. laisse planer l'idée qu'elle va mettre sur la table ce qu'elle sait du groupe. Dès lors, les participants comprennent qu'ils ne peuvent pas esquiver ce qui est à l'origine des tensions. Et que, probablement, il vaut mieux prendre les devants en proposant d'aborder ce thème plutôt que de se le voir imposer par la responsable de la formation (et reprocher une esquivé). La femme qui a soulevé la question des déclarations désagréables des hommes est-elle aussi acculée : elle peut supposer que cela sera mis à l'ordre du jour ; or *a priori* elle ne le souhaite pas, craignant les conséquences ultérieures. Une véritable épée de Damoclès est suspendue sur le groupe. On ne va pas parler de ce qu'on veut, du moins ne seront pas mis en évidence comme « problèmes » les situations que le groupe veut qualifier comme telles et seulement celles-là.

Dans le cadre d'un dispositif de parole « libre », la totalité du pouvoir de parole est en réalité entre les mains de la responsable de la formation. Ou comment utiliser la dynamique de groupe pour assurer sa maîtrise sur la formation.

375 En externat.

LES « FABUS »

Si le « pédagogie du projet » fait l'objet d'un consensus largement partagé au sein des organismes de formation, et d'une contestation tout à fait marginale et discrète de certains formateurs, ce n'est pas le cas des dites « fabulations », pratique et prescription pédagogiques qui, au contraire, est l'objet de désaccords marqués entre organismes de formation, parfois de polémiques, généralement formulées à distance. Certains y tiennent et n'en démordent pas, d'autres en disent pis que pendre. Elles sont au cœur de controverses pédagogiques³⁷⁶, et celles-ci servent aux organismes à se différencier sur le plan concurrentiel.

De quoi s'agit-il ? Selon les tenants des fabulations, l'animateur doit créer un cadre imaginaire pour les animations qu'il propose, afin de leur donner une cohérence d'ensemble, et s'obliger à jouer pleinement le jeu de cette « fabulation ». Ainsi, une équipe décide-t-elle que la semaine dans le centre de loisirs sera consacrée au thème, par exemple, des indiens d'Amérique ; dès lors, les animateurs se déguisent, jouent des saynètes, font les indiens à chaque instant de la journée, décoorent les lieux en conséquence ; les activités qu'ils programment sont en principe en rapport avec ce thème ; et ce sont si possible jusqu'aux plats des repas qui sont choisis ou nommés en fonction de celui-ci.

Les mêmes affirment son intérêt pour « faire rêver les enfants », « stimuler leur imagination ». Ils font le parallèle avec les contes et histoires. Plus prosaïquement, ils indiquent que cela leur permet de donner envie aux enfants de participer aux activités et que c'est « vendeur » auprès des parents³⁷⁷. Enfin, certains affirment qu'il est bien plus facile de capter l'attention et d'entraîner les participants lorsqu'on fait usage de cette forme de mise en scène.

376 En frères ennemis, les Francas sont les « champions » de la fabulation, qu'ils enseignent dans toutes leurs formations comme étant le *nec plus ultra* de l'animation quand les CEMÉA prônent exactement le contraire : l'aménagement des lieux permettant le libre choix d'activités des enfants. Les uns et les autres ont des positions particulièrement cristallisées sur ces sujets et il est fort difficile d'entamer avec eux un dialogue critique. D'autres organismes présentent l'une ou l'autre méthodes (ou les deux) mais n'en font pas de la même manière le centre de l'affirmation de leur savoir-faire pédagogique.

377 Quand on prépare quelque chose, on aime que cela ait du succès. Les animateurs jaugent souvent celui de leurs activités au « sourire des enfants » et à ce que les parents leur rapportent des propos de leur progéniture. Mais l'on voit poindre aussi au travers de cette réflexion la situation de concurrence des accueils de loisirs avec l'animation commerciale et les parcs de loisirs.

Les détracteurs de cette conception de l'animation mettent en avant l'ordre télévisuel qui marque très visiblement les fabulations qu'imaginent les animateurs³⁷⁸ ; l'invasion de l'animation par les logiques du marketing ; le parallèle psychanalytiquement suspect entre fabulation et contes pour enfants³⁷⁹ ; la codification de l'animation ; une programmation des activités qui ne part plus des envies des publics et de l'imaginaire des enfants mais des décisions des animateurs³⁸⁰ ; une pratique qui met l'animateur au centre des regards et alimente son besoin narcissique ; une obligation épuisante d'invention toujours réitérée ; un appel à l'envie immédiate au lieu d'un travail éducatif plus lent favorisant la parole et le choix des enfants.

A. Leroi-Gourhan semblerait presque avoir écrit ces lignes à propos des fabulations :

« Une minorité de plus en plus restreinte élaborera non seulement les programmes vitaux, politiques, administratifs, techniques, mais aussi les rations émotionnelles, les évasions épiques, l'image d'une vie devenue totalement figurative, car à la vie sociale réelle peut sans à-coup se substituer une vie sociale purement figurée. [...] Aujourd'hui déjà, la ration émotionnelle est constituée par des montages ethnographiques composés sur des existences mortes : Sioux, cannibales, flibustiers, qui forment le cadre de systèmes de relation pauvres et arbitraires. »³⁸¹

L'observation et l'échange m'ont amené à penser que la fabulation est simplement, au-delà des discours à son sujet, une méthode d'animation, élaborée de manière pragmatique³⁸², dont les destinataires sont en fait les animateurs eux-mêmes³⁸³ : une manière de leur faciliter le travail, en particulier la séduction de leur public, une fonction de lubrification des résistances, mais au prix tout de même d'une dépense d'énergie considérable.

François D., formateur des Francas : « cela sert à mettre les adultes dedans ; ça les aide à se motiver, à stimuler leur imagination, à jouer le jeu tu vois, en particulier le jeu du théâtre et de ses personnages *etc.* Essaye d'imaginer Fort Boyard sans le fort ni le père Fourrasse, c'est beaucoup moins marrant. »

Ce qui est étonnant est que cette méthode est justifiée par une nécessité sans alternative :

378 Ce que je peux confirmer par mes observations en stage de formation.

379 L'argument est le suivant : les contes, certes, font rêver. Mais les contes ont été sélectionnés par l'histoire culturelle, ce qui n'est pas le cas des « inventions » des animateurs. On ne peut donc mettre en parallèle des récits à la signification profonde, dont souvent les personnages sont des archétypes (au sens de Carl Jung), et des solutions d'animation même en les nommant fabulations. En d'autres termes, il y a là une forme de confusion sémantique et rhétorique entre fable, fabulation et affabulation.

380 Dans une logique générale que j'ai qualifiée d'« efficacité productive ».

381 André Leroi-Gourhan, 1991, tome II p. 203. Il y a cinquante ans ! L'auteur, bien sûr, pense principalement à la télévision.

382 J'ai aussi entendu des justifications théoriques *a posteriori*, s'appuyant entre autres sur les travaux de Guy Debord, telles que : « le spectacle est réel et le réel est spectacle ». La généalogie de cette idée est probablement à chercher du côté des pédagogies de l'imaginaire du mouvement scout, mais les « fabus » telles qu'elles sont mises en œuvre par les animateurs sont complètement différentes des « totems » scouts.

383 Lorsque j'ai présenté cette thèse à mes interlocuteurs, je n'ai pas été contredit.

« Ça fait partie du rôle [de l'animateur] », « c'est comme ça qu'il faut faire » et même « aux Francas c'est comme ça qu'on fait ».

Cette dernière réflexion signifiait aux animateurs que s'ils veulent avoir du travail chez un employeur affilié aux Francas, ils doivent adopter et maîtriser cette forme d'animation.

L'ensemble n'explique pas les raisons pour lesquelles elle est ainsi sacralisée chez les Francas. Peut-être en raison de sa charge identitaire ?

LES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION

Le terme d'« évaluation », consacré par l'usage et la réglementation, peut en réalité désigner de nombreuses pratiques formelles ou spontanées. La question centrale serait : qui évalue qui et dans quel but ? Par exemple, le mot peut à la fois désigner l'avis que donnent les stagiaires sur la formation et les dispositifs et modalités du jugement des formateurs sur les précédents. C'est sur ce second aspect que porte ici mon exposé.

*

L'évaluation est une facette essentielle des formations de l'animation. D'une part, c'est à partir des résultats de cette évaluation qu'est délivré le diplôme, but principal de la formation pour la plupart des participants, symbole de leur « réussite » et raison pour laquelle ils ont acheté la formation. D'autre part, il s'agit d'un puissant levier de la domination exercée sur les participants par les formateurs, même si certains affirment et voudraient le contraire. Quelle que soit la manière dont elle est menée, l'évaluation et sa préparation « colorent » entièrement les formations : préparation des épreuves dans l'animation professionnelle ; observation panoptique des stagiaires et invitation à « l'aveu » réflexif dans l'animation volontaire ; argument de persuasion, levier d' enrôlement et menace latente dans toutes les formations. Les évaluations justifient le statut des formateurs, leur donnent le sentiment d'avoir fait leur travail, est pour eux une mesure de leur efficacité. Ce sont elles, et leurs résultats, qui apportent aux organismes de formation la légitimité à vendre des formations ; leur capacité à les mener à bien est au centre des critères qui permettent leur habilitation. Les doutes sur les contenus de formation, contenus tangibles peu efficaces et contenus réflexifs peu mesurables, ne peuvent que renforcer le sentiment général que ce qui est proposé sur le marché, vendu et acheté est d'abord la délivrance d'un diplôme.

L'évaluation est le cœur actif des formations.

*

Dans la *1ère étape* de mon exposé, j'ai décrit factuellement les principales règles de validation – pour l'animation volontaire – et d'évaluation – pour l'animation professionnelle – des formations, permettant à la Jeunesse et Sports – aux jurys – de délivrer les diplômes correspondants. Les organismes de formation, donc en pratique les formateurs, ont la responsabilité de l'organisation des dispositifs correspondants. Il existe une différence essentielle entre formations

professionnelles et formations volontaires : dans les premières, les fonctions de formateurs et d'évaluateurs sont séparées, le dispositif étant tout à fait similaire aux classiques examens, adaptés à la vérification à effectuer ; dans les secondes, les formateurs sont aussi les évaluateurs.

Si les manières de procéder, sous contrôle des CEPJ, diffèrent peu d'un organisme à l'autre dans l'animation professionnelle³⁸⁴, elles sont au contraire très diverses dans l'animation volontaire, en termes de conception de cette exigence, de rôle des formateurs, de prise en compte opératoire dans la formation. Mais si différences entre organismes il y a, au contraire une forte homogénéité prévaut au sein d'un même organisme : sur ce sujet encore plus que d'autres, les dispositifs sont prescrits, ils ont été pensés avant et ailleurs qu'au moment de la session de formation, preuve qu'il s'agit là pour l'organisme d'un aspect clé de la formation.

Dans l'animation volontaire, la réglementation ayant de longue date institué le principe d'une évaluation des stagiaires dévolue aux formateurs, ceux-ci la conçoivent comme faisant partie de leurs tâches et responsabilités naturelles. Par ailleurs, la pratique sociale de l'évaluation est devenue très répandue. L'ensemble a fait de cette responsabilité, somme toute tout sauf spontanée, une évidence pour les formateurs.

Le fait que ceux-ci soient les personnes qui évaluent les stagiaires, malgré les précautions qu'ils prennent, contribue à rendre illisible la relation client-fournisseur classique. Ceci est d'autant plus vrai que, pour la majorité des jeunes stagiaires, le modèle social qui leur sert de référence dans le cadre de leur formation est celui de l'école : l'évaluation par leur formateur ou enseignant est pour eux une évidence qui ne les invite pas à se comporter en clients.

Tout dispositif de validation d'une formation est donc une forme de domination exercée de fait par ceux qui définissent les critères, organisent les éventuelles épreuves, prennent les décisions correspondantes. À partir de ce constat général et dans les formations de l'animation volontaire, les pratiques des organismes de formation peuvent viser à atténuer ces effets, à les occulter, ou au contraire à en faire un outil que les formateurs considèrent comme « pédagogique ».

384 Historiquement, ce sont d'abord les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports qui assuraient l'organisation des certifications de l'animation professionnelle. Les dispositifs actuels ne sont que leur répétition, sous la surveillance des CEPJ. D'où leur homogénéité. Les contrôles portant sur les dispositifs d'évaluation ont lieu pour la préparation de l'habilitation ; lors des journées de certification ; au stade la présentation, orale et formelle, des résultats au jury par le responsable de formation. Dans l'animation professionnelle, toutes ces étapes mettent en présence et en interaction le responsable de formation et un ou plusieurs CEPJ. S'agissant de leur principale « prise » sur les formations professionnelles, ces derniers exercent leurs talents professionnels dans ces moments de dialogue et de contrôle. Au contraire, les formations de l'animation volontaire sont rarement contrôlées ; ce contrôle, par un inspecteur de la Jeunesse et Sports ou un CEPJ, ne porte jamais sur l'évaluation qui a lieu en toute fin de stage ; le jury n'a, quant à lui, à « se mettre sous la dent » que des documents administratifs (à l'exception du bilan de formation des directeurs, mais qui concerne le candidat et non l'organisme de formation).

Compte tenu de son hétérogénéité entre organisme, c'est sur l'évaluation dans l'animation volontaire que je concentre le principal de mon exposé. Je traiterai plus brièvement des certifications de l'animation professionnelle.

Des manières de concevoir et de faire fort différentes.

Dans tous les stages de l'animation volontaire, les formateurs annoncent et commentent, dès les présentations initiales, les critères de validation du stage : ceux qui résultent de la réglementation et, le cas échéant, ceux qui sont spécifiques à l'organisme. Le plus souvent, ces critères sont affichés et restent en vue durant tout le stage. En règle générale, les formateurs expliquent également les dispositions qu'ils appliquent pour cette évaluation. C'est là qu'apparaissent les différences les plus marquées entre organismes.

Examinons trois cas représentatifs de l'étendue de leurs manières de procéder. Je détaille plus particulièrement le premier, que l'on peut considérer comme la pratique médiane.

*

Dans les stages de l'AFOCAL, la présentation du dispositif d'évaluation en début de stage, y compris des critères de la Jeunesse et Sport, est assortie d'un certain nombre d'affirmations :

« Il s'agit d'une formation d'adultes³⁸⁵ ; le meilleur évaluateur de son travail est l'individu lui-même³⁸⁶ (tant qu'il n'y a pas de problème de fond en ce qui concerne le stage, en particulier vis-à-vis des critères de la Jeunesse et Sports) ; le stage ne doit pas devenir, ni être perçu comme, un dispositif de surveillance et de jugement permanent ; si difficultés il y avait, les formateurs en parleraient avec la personne concernée et ce, dès que possible dans le stage. »

Puis, dans un travail en groupes, les stagiaires sont invités à traduire les « critères Jeunesse et Sports » en indicateurs observables. Bien sûr, les résultats sont assez disparates mais les formateurs n'exercent pas de « censure »³⁸⁷ : le privilège va à la production collective au détriment de la rigueur logique. L'ensemble fait l'objet d'une validation collective.

385 Cette annonce vaut pour les formations d'animateurs. Elle ne semble pas nécessaire pour les formations de directeurs.

386 Le principe qui associe formation d'adultes et auto-évaluation est discutable sur le fond : il peut très bien y avoir des auto-évaluations hors des formations d'adultes et des formations d'adultes avec des évaluations non « auto » (le BPJEPS est d'ailleurs organisé ainsi). Mais l'argument porte et c'est là le principal pour les formateurs.

387 La rigueur des notions, les différences par exemple entre critère, indications, indicateur *etc.* ne font pas partie de leurs préoccupations. Cf. à ce sujet l'annexe « Le "cadre" du premier jour de stage ».

Le soir-même chaque stagiaire a un premier entretien individuel court (dix minutes) avec l'un des formateurs. Celui-ci lui demande entre autres de se fixer un objectif personnel à partir des critères officiels, de son expérience pratique et de la connaissance qu'il a de lui-même. L'élaboration se fait oralement, en temps réel, le formateur prenant des notes. Elle reste assez superficielle, le formateur privilégiant le dialogue à la cohérence ou à la rigueur de la démarche. Il est censé être le référent, dans le cadre d'une relation de « tutorat » qui n'est guère visible en pratique dans le stage. Le soir-même, chaque formateur donne lecture à ses collègues des résultats des entretiens.

Au milieu du stage, les participants sont invités à un travail personnel écrit d'auto-évaluation, guidé par des consignes formelles. Ces écrits sont remis aux formateurs, qui s'en serviront ultérieurement pour rédiger leur appréciation de fin de stage.

Les formateurs préparent la rédaction des appréciations individuelles dès l'avant dernier jour, ce qui est assez précoce³⁸⁸, et se mettent d'accord sur les formulations. Évidemment, lorsque aucun stagiaire ne pose de problème particulier, cela facilite ce travail. Dans tous les cas, ils souhaitent pouvoir lire cette appréciation aux stagiaires lors de l'entretien individuel de fin de stage : elle doit donc être arrêtée à ce moment-là. Les évaluations sont d'ailleurs assez simples ; elles portent moins sur la capacité du stagiaire à l'animation que sur son attitude dans le stage, seule objectivement observable mais, en toute rigueur, ne répondant pas à la question posée au formateur par le dispositif réglementaire.

En fin de stage, chaque formateur a donc à nouveau un entretien individuel avec les mêmes stagiaires que le premier jour. Cela lui permet de revenir sur les différentes étapes de ce qui avait été nommé auto-évaluation : objectif personnel du premier jour, écrit du milieu de stage, bilan personnel de fin de stage.

L'observation factuelle restituée dans les lignes ci-dessus rend saillantes deux questions, auxquelles je vais tenter de répondre simultanément. Tout d'abord, le dispositif permet-il aux participants du stage, formateurs et stagiaires, de s'affranchir de la pression de l'évaluation pour se concentrer sur la formation elle-même ? Ensuite, au service de qui est conduit ce même dispositif : des stagiaires, puisqu'il est annoncé comme constituant une auto-évaluation, ou des formateurs, pour s'acquitter au mieux de cet aspect de leur tâche ?

En pratique, le dispositif, son déroulement, sa logique, son utilité, ne sont pas clairement lisibles pour les stagiaires. Ils en suivent les consignes, qu'ils découvrent en fait au fur et à mesure.

388 Surtout dans un stage d'une durée de six jours. Tant de choses se passent parfois en une journée de stage...

Ce qu'ils produisent semble moins utile pour eux que pour les formateurs, qui se servent notamment de la production écrite des stagiaires. Les entretiens individuels, rapides, peu approfondis, sont surtout intéressants pour les formateurs pour percevoir la dynamique collective du stage et individuelle des participants. Enfin, le dispositif, son côté procédural, permet aux formateurs, en mécanisant l'évaluation, de prendre de la distance avec un processus, l'évaluation, vis-à-vis duquel ils sont manifestement mal à l'aise.

Il est pourtant évident par ailleurs que, le stage étant un moment de vie partagée, les formateurs portent de fait sur les stagiaires un regard de tous les instants. Et que ceux-ci en sont conscients. Vie en commun et évaluation ne sont pas différenciables, la seconde ne se limitant pas aux moments *ad hoc*³⁸⁹. La conception même du stage de formation comme outil pédagogique rend ce constat structurellement inévitable³⁹⁰. Ils ne peuvent pas non plus perdre de vue qu'ils auront, en fin de formation, à établir une appréciation qui se doit d'être raisonnablement représentative³⁹¹. Cette ambivalence, qui vient donc contredire le discours liminaire – « il ne faut pas que le stage devienne un dispositif de jugement permanent » –, contribue de manière évidente à la gêne des formateurs sur ce sujet.

Ce dispositif panoptique³⁹² est d'ailleurs en accord avec ce qui semble être la culture de l'organisme concerné : une recherche constante de la maîtrise, de l'ordre et de l'efficacité.

Malgré cela, dans les formations observées, la logique évaluative n'a semblé nullement envahissante pour les stagiaires et est restée circonscrite à des moments particuliers. Ceci résulte du savoir faire des formateurs ; d'une méthode qui, sans esquiver la question, la traite en surface ; et du dispositif d'ensemble qui réserve formellement l'évaluation à certains moments, peu nombreux, clairement annoncés, et ainsi la circonscrit de manière crédible³⁹³.

*

Après les formalités obligatoires, c'est-à-dire la présentation des critères d'évaluation de la réglementation et de leur organisme, les formateurs des CEMÉA³⁹⁴ considèrent, du moins le disent-

389 De ce point de vue, d'une certaine façon la situation est symétrique : le stage permet l'évaluation de tous par tous, dont celle du stage et des formateurs, qui sont tout autant sous le regard permanent des stagiaires.

390 Et on a vu comment cela sert l'alignement, la mise sur le même rythme, la conduite des conduites, la transformation des personnes.

391 On pourrait ajouter que, expérience aidant, les formateurs développent une capacité très fine à détecter, dans les dynamique collective et dans les comportements individuels, tout ce qui est important pour eux dans la conduite du stage et dans l'élaboration de l'évaluation finale.

392 Mes interlocuteurs m'ont également fait savoir que certains directeurs de stage prennent en note, au fil du stage, de nombreuses observations à propos des stagiaires. Ce qui ne peut pas leur échapper.

393 Les stagiaires ont par ailleurs l'habitude de la « forme scolaire », dont ils savent que même si les notes ne sont données que pour des travaux bien identifiés, ils sont en permanence observés par les enseignants.

394 Pour une description empirique, voir l'annexe « Une évaluation en stage directeurs ».

ils, que la validation du stage est *a priori* acquise pour tous et semblent, au cours du stage, laisser totalement de côté la question de cette validation. Tout se passe comme si, du moins dans leur esprit, cette annonce préalable réglait la question, non seulement de la décision finale, mais du comportement des stagiaires en les obligeant à s'ajuster aux exigences du stage. Si besoin, la remise en mémoire que le premier des critères est la « participation active » est un excellent levier de rappel à l'ordre.

Nicolas M., formateur des CEMÉA : « Et comment on peut faire l'évaluation ? On est incapables de dire ne serait-ce que sa capacité à mener une animation. Par contre, on sait mesurer son évolution personnelle au cours du stage, par exemple sa capacité à prendre la parole ou à participer au collectif. »

À l'entendre, on pourrait presque penser que ce qui détermine ce qu'on évalue est ce que l'on sait mesurer³⁹⁵.

L'observation montre toutefois que les formateurs – qui s'en défendent explicitement – ont en réalité un regard évaluatif permanent sur les stagiaires mais qui n'est jamais porté à la connaissance de ces derniers, hormis dans le cas éventuel d'un stagiaire dont ils estiment l'attitude problématique. Couramment, deux ou trois fois dans le stage, une partie de leur travail collectif de la soirée consiste à faire le point sur leur perception de chaque stagiaire pris individuellement. Par ailleurs, chaque jour l'ensemble de participants se réunit, en présence d'un formateur, en « groupes de vie de stage », dispositif d'expression où chacun est invité à s'exprimer sur son « vécu »³⁹⁶ : travail de régulation, travail réflexif qui alimente la perception que les formateurs ont des stagiaires.

Pour autant, à constater le nombre d'« invisibles » que suscite la pédagogie mise en œuvre, on peut se demander si le regard panoptique des formateurs échappe vraiment aux stagiaires.

Quant à l'appréciation de fin de stage, j'ai observé deux manières de faire : soit comme on s'y attend elle est rédigée par les formateurs, parmi un choix de formulations préétablies, soit elle est rédigée par les stagiaires, chacun pour soi-même, à partir d'un ensemble d'énoncés standards mis à leur disposition par les formateurs. Dans les stages de cet organisme, sauf situation problématique, les formateurs ne formulent pas oralement d'avis individuels aux stagiaires³⁹⁷.

Ceci est cohérent avec la position nationale de cet organisme, qui affirme que l'évaluation ne devrait pas exister. Voici le raisonnement qui prévaut :

395 Et ce qu'on sait mesurer est ce qu'il donne à voir, c'est-à-dire essentiellement à entendre.

396 Cf. l'annexe « Les dispositifs de parole ».

397 Dans certains stages des CEMÉA a été mis en place un dispositif dit « point sur ma formation », qui consiste en un travail d'auto-évaluation, guidé par un document écrit et par le formateur, mené individuellement puis en petits groupes. Cette auto-évaluation, qui vise à permettre au stagiaire de, comme son titre l'indique, « faire le point » sur sa propre formation, n'alimente en principe pas l'évaluation par les formateurs.

Fabrice D., responsable national de l'animation : « Les critères de Jeunesse et Sports, ils sont inutilisables. C'est bidon. Reste que la dangerosité potentielle de stagiaires vis-à-vis des enfants. Mai elle est même pas observable en stage. Le pédophile est indétectable en stage. On devrait pas à avoir à prendre une décision de validation.

Enquêteur : Mais ton raisonnement, ça reporte la totalité de la responsabilité sur le stage pratique.

Fabrice D. : Oui, mais il n'y a pas de problème, il n'y a pas d'accident. T'as qu'à comparer avec les accidents domestiques. De toutes façons, on est en pleine incohérence. Le BAFA est à peu près obligatoire pour animer, mais il ne l'est pas complètement, et on peut faire de l'animation sans le BAFA. Si la dangerosité était un critère essentiel et si on considérait qu'elle est vraiment observable en stage, alors il faudrait rendre obligatoire le BAFA pour tous et comme préalable à toute activité d'animation.

Par ailleurs, si un stagiaire a raté le BAFA parce qu'il a été considéré comme dangereux pour les enfants, il peut quand même avoir une activité d'animateur ! Par exemple en péri-scolaire, c'est très facile avec tous les péri-scolaires qui sont pas déclarés en ACM.

En fait, on transforme ce qui était et devrait être jusqu'au bout un engagement volontaire, dans la formation comme dans l'animation, en dispositif qui délivre un diplôme. On estime qu'il s'agit d'un diplôme dont il faut contrôler la délivrance, alors qu'il s'agit (ou qu'il s'agissait) d'une formation, et c'est tout. D'où une montée en puissance de l'ensemble du dispositif et jusqu'au jury. Le jury, il s'emmerde parce qu'il a rien à se mettre sous la dent, alors il se hausse du col, il regarde tout dans le détail.

Dans les instances où on discute de ces questions, je prends la position de supprimer la validation de stage ; mais je passe pour un fou et un inconscient. »

*

À l'opposé des précédents, les Francas font de l'évaluation le centre et le fil directeur des formations, privilégiant même cette logique au détriment de la transmission et de l'apprentissage de l'animation³⁹⁸. Chaque jour, chargés d'animer des moments d'activité, plusieurs stagiaires sont « mis à l'épreuve » en public et en situation, ces dispositifs servant aux formateurs à les évaluer et étant annoncés comme tels. De même, dans les moments quotidiens d'expression en petits groupes dits « point de situation », chaque stagiaire est explicitement invité à faire son auto-critique, dont la crédibilité est ensuite commentée par le formateur³⁹⁹. L'évaluation revient comme un véritable *leitmotiv* de la formation, presque une atmosphère. Remarquons que la « forme scolaire » particulièrement marquée dans ces stages participe elle aussi de la pression évaluative.

Pascal P., formateur des Francas : « Les mises en situation, le problème c'est quand l'évaluation envahit tout, alors les stagiaires jouent en permanence un jeu pour se faire bien voir. Et puis en principe, après les mises en situation, y a une restitution. Mais est-ce que les formateurs sont compétents pour la faire ? »

398 Même les « dispositifs de parole » servent à l'évaluation. Je décris ces dispositifs dans les annexes « La forme scolaire » et « Les dispositifs de parole ».

399 Le soir-même à l'intention des autres formateurs mais aussi sur le vif devant le groupe de stagiaires. Trois fois dans le stage, cette auto-évaluation est effectuée par écrit, sur un formulaire, lequel est remis par les stagiaires aux formateurs.

Puisqu'on le leur demande, s'agit-il pour les stagiaires de montrer leur *savoir-faire* ou de *montrer* leur savoir-faire ?

En fin de stage, les formateurs réunis reçoivent à tour de rôle chacun des stagiaires dans leur bureau pour entendre leur avis sur le stage mais surtout leur délivrer leur propre appréciation (orale) et la décision de validation. La « mise en scène », délibérée⁴⁰⁰, vise bien sûr à donner une allure solennelle à la situation, et peut-être à rassurer les formateurs quant à leur rôle dominant. Il faut ajouter que, après ce petit sommet de dramatisation, le fait que les stagiaires aient tous vu leur stage validé contribue, paradoxalement, à leur satisfaction à l'endroit du stage dans son ensemble.

*

Quelle que soit leur manière de procéder à l'évaluation, tous les organismes proposent aux stagiaires, en cours de stage, des dispositifs d'auto-évaluation (écrits remis aux formateurs, travail collectif en leur présence, entretiens individuels, « comité de pilotage », « groupe de vie de stage », « point de situation » selon les cas⁴⁰¹), preuve que la question se pose dans tous les cas. Ils sont souvent présentés comme une invitation à l'autonomie et à la construction de sa propre formation, mais les formateurs en tirent une riche information sur les stagiaires eux-mêmes et sur la dynamique collective de la formation qu'ils encadrent : c'est au moins autant à eux qu'aux intéressés qu'ils servent. C'est un radar de pilotage, essentiel à la maîtrise et à l'efficacité de la conduite de la formation.

Quelles attitudes des formateurs ?

Comme je l'ai suggéré *supra*, nombre de formateurs sont gênés par le fait d'avoir la responsabilité de délivrer une validation de stage : parce qu'ils pensent ne pas avoir la possibilité d'apprécier les capacités des stagiaires, parce qu'ils ne se sentent pas légitimes dans ce rôle, parce qu'ils honnissent les dispositifs qui leur rappellent l'École, par principe politique, les raisons sont variées mais le fait assez commun. Pour cette raison, ils s'en réfèrent aux règles officielles, c'est-à-dire les critères définis par la Jeunesse et Sport et les protocoles établis au sein des organismes, qui ont souvent fait l'objet d'intenses débats. Le cadre institutionnel dans lequel ils exercent leur

400 L'un des formateurs du stage que j'ai suivi en observateur a même proposé que, sur la « grille » du stage, le moment des entretiens individuels soit libellé « examen final », parce que, a-t-il dit à ses collègues, « ça va leur foutre la trouille ». Lors d'une « restitution » de mes observations, j'ai débattu de ces manières de faire avec une trentaine de formateurs de cet organisme.

401 Ces dispositifs servent souvent en même temps à recueillir l'avis des stagiaires sur le stage et ont donc un double rôle. J'analyse certains d'entre eux dans l'annexe « Les dispositifs de parole ».

activité peut renforcer et confirmer cette gêne, comme c'est le cas pour les CEMÉA, ou au contraire légitimer la pratique et la transformer en son opposé, une concentration sur l'évaluation, comme je viens de le montrer pour les Francas.

Contradictoirement, principalement chez les jeunes formateurs, cette responsabilité peut être l'occasion d'une intense satisfaction narcissique. Si, au cours de la formation, ils ont souvent été assaillis par le doute à propos de leurs capacités et de leur légitimité, il n'y a pas signe plus formel et plus statutaire de leur rôle de formateur que cette tâche d'évaluation, qui les confirme dans leur appartenance au groupe des formateurs. L'évaluation les institue formateurs. Dans l'évaluation se jouent bien d'autres choses que l'évaluation, et cela se voit particulièrement chez les formateurs débutants. L'observation est courante : ce sont eux qui sont les plus exigeants voire les plus sévères vis-à-vis des stagiaires, les formateurs expérimentés étant volontiers amenés à « calmer le jeu » et leurs emportements⁴⁰². Si manifestement certains formateurs n'ont pas encore les capacités, expérience, détachement et discernement pour mener à bien les évaluations, les organismes de formation arrivent en règle générale à constituer des équipes qui, collectivement et à la hauteur de ce qui en est attendu, présentent à peu près ces capacités.

Curieusement, une autre attitude est souvent observable : certains formateurs se comportent comme s'ils étaient fâchés après les stagiaires, en colère contre leurs défauts et soupçonneux à leur endroit⁴⁰³. Une manière, probablement, d'assumer cette charge.

Que vérifie-t-on réellement ?

En animation volontaire, on fait l'hypothèse que les contenus de formation sont appropriés (dans les deux sens du terme) et ont contribué à préparer les stagiaires à leur future responsabilité d'animateurs. Mais ceci n'est pas vérifié, si tant est que ce soit vérifiable⁴⁰⁴. On délivre donc la

402 Quelques exemples de commentaires de jeunes formateurs, à huis clos, sur les stagiaires : « il est soutenant mais pas assez leader » ; « il devrait cesser de fuir devant les situations difficiles » ; « il faudrait qu'il aille plus vers les autres » ; « elle a une attitude de poisson rouge, elle donne pas envie » ; « elle devrait sortir de sa zone de confort » ; « il a besoin de gagner en maturité ». Les mêmes ont ensuite conclu, peut-être sous mon regard, que « on est tentés par une psychologie à la petite semaine ». On est évidemment très loin des critères de la Jeunesse et Sport.

403 Cette attitude des évaluateurs est fréquente en certification des formations professionnelles, où les rôles de formateur et d'évaluateur sont bien séparés.

404 D'aucuns ont suggéré que l'on soumette les stagiaires à un examen de type questionnaire à choix multiples (QCM) Ce qui, au mieux, permet de vérifier l'acquisition de connaissances et non de compétences. En Bretagne, la suggestion est faite par un CEPJ, avec le soutien de plusieurs organismes. La motivation de cette hypothèse s'analyse plutôt comme la recherche d'une couverture juridique : si ultérieurement les animateurs dont les stages

validation du stage sur des critères passifs, essentiellement la participation du stagiaire à la formation et la non dangerosité de l'intéressé dans la mesure où, là aussi, on peut la détecter⁴⁰⁵.

La vérification de l'acquisition de compétences ouvrirait la porte à une série d'interrogations potentiellement fort gênantes : celles qui portent sur l'efficacité des formations en termes de transmission de compétences, et donc sur les contenus et les pédagogies. Les résultats, s'ils étaient ainsi mesurés, porteraient non sur le seul stagiaire mais inéluctablement et inséparablement sur le travail pédagogique des formateurs⁴⁰⁶. Et qu'évaluer lorsque le but de la formation est la transformation du stagiaire ou sa mise au travail réflexif ? Quand il s'agit plus de réfléchir à l'animation que d'apprendre à la pratiquer⁴⁰⁷ ? Prévaut donc une forme de consensus implicite, traduit dans la réglementation par les critères officiels, qui évite à tous ce type de vérification.

Les principes de cette évaluation ne lèvent pas non plus une deuxième difficulté. Que doivent évaluer les formateurs, une aptitude⁴⁰⁸ ou une progression⁴⁰⁹ ? Quand un stagiaire est, pour une raison quelconque, perçu comme potentiellement problématique mais que les formateurs constatent en même temps une nette progression, quelle décision doivent-ils prendre⁴¹⁰ ? Celle qui se réfère à la situation en fin de stage ou celle qui prend acte de son évolution et donc, comme cela est souvent noté, de sa « capacité à évoluer », voire de « tirer les leçons de ses erreurs » ? Cette difficulté est liée à la structure même du cursus de formation dont chaque évaluateur, à chaque stade, ne voit qu'une tranche : stage initial, stage pratique, stage d'approfondissement. Tenir compte de la progression, c'est faire le pari d'un effet du temps qui s'écoule sur un stagiaire qu'on ne revoit jamais mais c'est aussi transférer la responsabilité à l'étape suivante. Il n'y a guère que les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports qui disposent des moyens d'une observation transversale permettant de confirmer le processus de maturation :

ont été validés sont remis en cause, l'existence d'un examen formel permet de dédouaner préventivement l'organisme de formation et la Jeunesse et Sports de leurs responsabilités.

405 Les seuls cas dont j'aie entendu parler concerne la consommation active de produits stupéfiants, considérée comme rendant le stagiaire incapable d'un encadrement continu des mineurs.

406 Outre que la pratique d'une forme de « co-évaluation » est, je l'ai dit à plusieurs reprises, un exercice très difficile pour les formateurs, et techniquement, et affectivement, ceux-ci se reposent sur les protocoles de formation de leur organisme, des méthodes discutées ailleurs et pré-écrites. Ces protocoles sont réputés adaptés et efficaces pour ce qui est visé. La responsabilité de ce qu'il se passe et des effets obtenus n'est donc que partiellement la leur. On le voit ici à nouveau, ces protocoles sont pour eux une forme de protection. Les discussions qui ont lieu au sein des organismes, qui permettent d'élaborer et de faire évoluer ces dispositifs, sont assez éloignées des formations elles-mêmes pour ne pas impliquer de la même manière les formateurs qui y participent.

407 Et pourtant, les formateurs ont une attente de transformation visible des stagiaires qui sont selon eux les plus éloignés de leurs critères. Cf. à ce sujet l'annexe « Trois "blacks" en stage BAFA ».

408 Mot qui apparaît dans la dénomination des diplômes, BAFA et BAFD.

409 Cf. le § « Juger le niveau ou jauger la progression ? » dans l'annexe « Les jeux fascinants avec le temps ».

410 Il n'échappe à personne que l'estimation de cette évolution est parfaitement subjective, au sens strict (qu'il ne faut pas confondre avec « arbitraire ») : le fait de sujets et portant sur un sujet.

Xavier L., CEPJ : « Là-dedans, moi il me semble que c'est l'expérience qui fait la force du BAFA et du BAFD. C'est bien le stage pratique qui va jouer. C'est le cœur. Les stages théoriques permettent plutôt de mettre en lumière, et de transformer en expérience ce qu'ils vivent, que l'inverse⁴¹¹. Et puis le BAFD en particulier, ils construisent un parcours. C'est rarement moins de 30 mois pour le valider. Et la plupart du temps ils n'ont pas que deux directions. Ils en font plus. Les volontaires, leur parcours va durer encore un peu. Ce qui est pas le cas du BP parce que le BP, en un an quatorze mois ça y est. Terminé. Je pense que c'est vraiment une différence fondamentale. C'est l'expérience qui fait la différence. »⁴¹²

Il est tout à fait intéressant de constater que mon interlocuteur – et ses collègues – fait confiance à l'expérience pratique et au temps pour amener le candidat au niveau attendu. C'est donc que l'évaluation aux différents stades, et aux premières étapes de la formation en particulier, ne pourrait dans tous les cas pas se mener en référence à la responsabilité réelle et complète d'un animateur ou d'un directeur. La question se pose dans ces termes plutôt aux jurys qui s'efforcent de la traiter ainsi, du moins avec les éléments tangibles dont ils disposent.

Bien sûr, il est difficile d'imposer, dans le cadre de formations aussi courtes que celles du BAFA et du BAFD, une véritable vérification des compétences acquises et de l'aptitude à assurer les « fonctions » d'animateur et de directeur : cela demande du temps, un protocole élaboré, des compétences que les formateurs n'ont pas. En tout cas, constatons que les auteurs de la réglementation n'ont pas franchi ce pas.

Mon interlocuteur précédent tente de justifier les différences entre diplômes de l'animation volontaire et professionnelle, les premiers portant sur l'« aptitude aux fonctions » quand les seconds sont basés sur une analyse par compétences :

Xavier L., CEPJ : « le BAFA BAFD se construisent sur des fonctions là où le BPJEPS se construit sur des compétences. [...] On est vraiment sur des approches différentes de ce point de vue là, qui sont intégrées dès le départ dans le texte. Dans la pratique on pourra certainement observer, je crois, de manière empirique, que, y a pas beaucoup de différences qui est faite, entre les personnes, souvent on parle de capacités et de compétences dans les débats qu'y a dans les jurys BAFA BAFD. Je crois justement que le questionnement sur la fonction sur pourquoi on parle de fonction n'est pas forcément très approfondi, de la part des formateurs que des membres du jury, qui sont d'ailleurs pour beaucoup formateurs. »

Sa démonstration tend à prouver au contraire qu'il n'y a guère de différence. On le voit, les personnes chargées de tenir le diplôme, à savoir les membres du jury, mélangent les notions

411 On note donc que mon interlocuteur affirme les stages théoriques sont sans grand intérêt en ce qui concerne l'acquisition de compétences.

412 Curieusement, il semble passer par pertes et profits l'alternance sur laquelle est basée le BPJEPS. Le propos met clairement en évidence l'importance d'une forme de maturation, et d'acquisition de maturité, dans la formation. Car, sur le papier, le temps total de stages pratiques du BAFD est largement inférieur à la durée de l'alternance du BPJEPS.

d'aptitudes, de fonctions et de compétences. Par ailleurs, on pourrait faire remarquer que le diplôme professionnel qui a précédé le BPJEPS, le DEFA⁴¹³, n'était pas quant à lui construit sur une logique de compétence⁴¹⁴. L'ensemble tend à laisser penser que la conception et les exigences du diplôme résultent plus de l'histoire et du modèle socio-économique des deux ensembles de formations que de différences conceptuelles.

Évaluer le travail ou évaluer la personne ?

La différence est majeure. En effet, un jugement sur le travail – en l'espèce, l'aptitude à être animateur – est conditionnel ; quand il porte sur la personne, il est inconditionnel. Le premier est limité à ce qu'il examine, le second semble valide en toute circonstance, tout temps et tout lieu. Voici ce qu'en dit un formateur :

Thibaud R., formateur des Francas⁴¹⁵ : « En effet, le principe même du BAFA est la (trans)formation de la personne puisqu'il y a une importance accordée à la posture de l'animateur, à son savoir être, dans la relation à l'autre (enfant, collègue, parent) qui assimile ainsi la qualité du travail de l'animateur à ses qualités humaines et sa personnalité. Le dynamisme, l'ouverture, la patience, l'initiative, la disponibilité... sont évaluées au même titre que les connaissances et savoirs techniques (connaître une gamme variée d'activités, assurer la sécurité physique...) et il est difficile de les évaluer sans être du même coup dans un jugement sur la personne. Se pose la question de la finalité de cette transformation de la personne : remarques/conseils/jugements sur le stagiaire dans le but de l'aider à se sentir à l'aise, se faire confiance, s'épanouir (et alors revient la question "de quel droit... ?") ou dans le but de contraindre les corps et les esprits à adopter la posture qui semble nécessaire pour être un bon animateur. Les deux peuvent d'ailleurs très bien s'accorder, sans pour autant être consciemment formulés dans l'esprit des formateurs. »⁴¹⁶

Le propos, limpide et éloquent, résume fort bien la conception la plus courante, et de la formation et de son évaluation. Le raisonnement est donc que, puisque la formation vise la

413 On considère que le diplôme antérieur au BPJEPS est, tantôt le DEFA, tantôt le BEATEP. La question du niveau formel du DEFA, IV ou III, n'a jamais été tranchée. Ces débats n'enlèvent rien à mon propos sur l'apparition d'une codification des compétences qui est d'ailleurs aussi valable pour le DEJEPS.

414 Dans la suite de l'entretien, mon interlocuteur tente de me démontrer que la transférabilité de la compétence acquise par les titulaires du BPJEPS à des publics variés est un critère important là où l'on peut se contenter d'une simple reproduction des acquis pour des titulaires du BAFA et du BAFD. C'est en réalité gommer les grandes différences qu'il peut y avoir entre des accueils collectifs de mineurs aussi éloignés qu'un centre de vacances et un accueil péri-scolaire ; des publics aussi différents que des enfants d'âge maternel et des grands adolescents, ou des jeunes de banlieue populaire issus de l'immigration et des jeunes de la bourgeoisie en séjour culturel.

415 Et par ailleurs doctorant en sociologie. On peut noter à quel point le raisonnement tenu est similaire à ceux du management contemporain, qui met l'attitude personnelle au cœur des exigences, partant de l'évaluation hiérarchique.

416 Communication écrite personnelle.

transformation de la personne, c'est cette transformation que l'on va chercher à évaluer, et c'est par conséquent la personne du stagiaire qui est soumise à cette évaluation. La prémisse, prise comme une donnée factuelle, entraîne la conclusion avec deux biais inaperçus dans le raisonnement de mon interlocuteur : d'une part on se départit des critères formels pour étendre le jugement à la personne ; d'autre part, la question de la contribution du formateur dans la transformation n'est pas envisagée⁴¹⁷. La domination exercée par le formateur – l'équipe de formateurs – sur la personne des stagiaires est donc totale puisque, en clair, elle n'est limitée par rien.

Noémie M., formatrice et permanente des Francas : « Le projet, l'idée dans notre dispositif, c'est qu'on fait une évaluation à partir de multiples sources : par soi-même, par les autres stagiaires et par les formateurs. C'est vrai que c'est basé sur l'intérêt d'une vision panoptique de la personne et non de son travail, parce que le travail, on peut à peine le voir en stage. »

Là aussi, le propos est particulièrement clair, ce qui témoigne d'une grande assurance de ces deux formateurs expérimentés quant à la qualité du travail d'évaluation effectué et des principes sous-jacents. Les manières de faire des autres organismes ne sont pas aussi nettement affirmées mais correspondent en pratique à ce que mes interlocuteurs, et leur organisme, savent aussi bien formuler.

On peut néanmoins mettre en évidence plusieurs difficultés. D'une part, il y a une confusion entre ce qui est intrinsèque à la personne, disons sa personnalité, et à l'opposé ce qui est largement variable et situé, disons son comportement. D'autre part, rien ne semble pris en compte dans les observations de stagiaires de ce qu'elle doivent à la situation et aux interactions ; pourtant, bien des caractéristiques observées ne sont pas individuelles mais collectives⁴¹⁸. Par ailleurs, on tend à accorder une attention particulière à ce qui est plus aisément observable, autrement dit ce qui donne « prise » sur la situation pour l'interpréter, et ce d'autant qu'il s'agit d'un indice congruent avec ce qui semble important aux formateurs⁴¹⁹. Enfin, comment évaluer ce qui relève de la personne, attitudes, comportements *etc.* sans se référer, pour ce qui semble souhaitable, à soi-même, son expérience ou à certaines de ses propres caractéristiques sociales ?

*

417 On pourrait ajouter que si l'on voit très bien comment apprendre un jeu à un groupe de stagiaires, il est probablement plus délicat de lui transmettre des « savoir être » tels que « le dynamisme, l'ouverture, la patience, l'initiative, la disponibilité ».

418 Ne prenons qu'un exemple : le dynamisme d'une personne dans un groupe est rarement intrinsèque mais plutôt le résultat, au moins partiel, de l'atmosphère du groupe : entente, motivation, intérêt, plaisir *etc.*

419 Ainsi en est-il de la maîtrise langagière, qui est aussi une caractéristique distinctive des formateurs dans les formations. Elle est souvent confondue avec la qualité de la réflexion. L'intérêt pour cet aspect est aussi lié au fait que les formateurs peuvent avoir le sentiment, en l'observant, d'avoir fait progresser les stagiaires.

Tout ce qui précède est dû et rendu possible par la confusion des rôles, dans l'animation volontaire, entre formateur et évaluateur : celui qui évalue a eu ceux qui sont évalués sous les yeux pendant toute la durée de la formation et peut se référer à une infinité d'observations. *A contrario*, la séparation des rôles dans l'animation professionnelle, assortie d'un protocole d'évaluation qui se veut rigoureux⁴²⁰, se rapprochant d'un système de mesure, oblige les évaluateurs à ne porter un jugement que limité à ce qui leur est donné à voir et à entendre⁴²¹ dans le cadre de l'épreuve.

Ces dispositions visent à assurer la rationalité et l'extériorité du dispositif vis-à-vis de la personne du formateur et même de celles des évaluateurs. À l'opposé, la confusion des rôles, la liberté des organismes quant au protocole, l'absence de critères formalisés – ceux résultant de la réglementation étant toujours vérifiés – et limités, gênent cette extériorité dans l'animation volontaire.

Le contraste est saisissant entre animations professionnelle et volontaire mais semble ne pas ouvrir de réflexion croisée des acteurs – tous les acteurs et non seulement les formateurs – sur l'intérêt et l'efficacité des évaluations. Peut-être est-ce parce que cette évaluation n'est pas vraiment utile à l'animation. Et que donc, elle sert d'autres buts, que l'on pourrait résumer par : rassurer.

Et dans l'animation professionnelle ?

Comme je l'ai écrit plus haut, les manières de concevoir et de procéder y diffèrent peu d'un organisme à l'autre et la description factuelle de la *1ère étape* suffit à peu près à les caractériser. Le cadre formel est très clairement établi par la réglementation, les consignes données par les fonctionnaires de la Jeunesse et Sports et le contrôle des épreuves qu'ils exercent par leur présence lors de leur déroulement.

Les différences que l'on relève ont d'ailleurs pour la plupart été citées. La principale d'entre elle est l'attitude que l'on observe – ou que l'on peut déduire – quant à la place donnée, dans le cursus de formation, à la préparation à la réussite des épreuves de certification. Ces différences

420 Il est décrit dans le dossier de demande d'habilitation, fait l'objet d'une vérification exigeante à ce stade par la Jeunesse et Sports, et sa mise en œuvre est contrôlée par l'administration *via* la présence sur place, en général, d'un CEPJ. Par ailleurs, les évaluateurs souhaitent en général que le dispositif auquel ils apportent leur contribution, souvent bénévolement, soit organisé de manière claire, rigoureuse, conforme à ce qui est défini par écrit, homogène d'un duo d'évaluateurs à l'autre et d'une session à l'autre. Enfin, ils entendent que leurs décisions soient respectées par le formateur et non pas contournées lorsqu'elle ne lui conviennent pas.

421 Généralement sur la base d'un document écrit et d'une présentation orale suivie de questions. Pour les épreuves portant sur la pratique, l'observation d'une séance d'animation assortie d'un document écrit et d'un entretien.

relèvent de stratégies concurrentielles et résultent de la pression exercée par les dirigeants des organismes de formation sur les formateurs professionnels – principalement *via* le taux de réussite à la certification, étroitement surveillé. Rappelons brièvement pour mémoire que certains organismes ont ainsi tendance à élever les exigences des épreuves certificatives, pour valoriser leurs formations, et dans la mesure où ils ont les candidats à l'entrée en formation en nombre et en niveau ; cette tendance se traduit par le choix de leurs certificateurs et les consignes d'évaluation qui leur sont données. D'autres au contraire consacrent une partie du programme des formations à la préparation des stagiaires à ces mêmes épreuves, dans le but que le plus grand nombre d'entre eux soient certifiés.

J'ai par ailleurs attiré l'attention sur la séparation des rôles, facteur essentiel, entre celui des formateurs et ceux des évaluateurs. On peut faire valoir une autre différence significative. Dans l'animation volontaire, les validations des étapes de formation ont lieu à la fin de celles-ci. Au contraire, dans les formations de l'animation professionnelle, les épreuves de certification sont réparties au long de la formation, approximativement à partir de la fin de la première moitié de celle-ci. Même si les thèmes de ces épreuves – les « unités de compétence » – ne sont pas identiques, cela permet aux apprenants d'accumuler de l'expérience et de tirer profit de ces étapes successives⁴²². Pour eux comme pour les formateurs, ce sont donc pleinement des moments de formation en même temps que des « examens ».

Enfin on ne peut pas affirmer, comme en général pour l'animation volontaire, que les formateurs se sentent dédouanés des résultats des évaluations de leurs stagiaires. Des résultats mauvais sont perçus en partie comme des échecs, mais en partie seulement puisque les formateurs ont le sentiment d'avoir fait ce qu'il fallait pour éviter ce résultat, ayant apporté aide et conseils. S'ils se sentent en échec, c'est aussi parce que le degré de réussite de leurs stagiaires est étroitement observé et qu'ils font l'objet de critiques, de la Jeunesse et Sports comme de leur hiérarchie, voire de leur financeur, si ce taux n'est pas élevé.

422 Au demeurant, il existe une session de rattrapage pour chaque session d'évaluation.

Quelques mots d'une éthique de l'évaluation.

M. Beauvais, constatant d'une manière générale la très grande diversité des manières de mener les évaluations en éducation et en formation, plaide pour que la réflexion ne s'en tienne pas à une méthodologie mais intègre des conceptions éthiques.

« On sait que la responsabilité est une affaire de réponse, une affaire de promesse. Quand l'évaluation concerne la formation, la responsabilité du formateur-évaluateur est doublement engagée. Non seulement parce qu'il "promet" au formé de réunir les conditions susceptibles de lui permettre de se former, mais au-delà parce qu'il "promet" également de se prononcer sur ce qui vaut et/ou ne vaut pas des savoirs qu'il aura acquis, construits, inventés, voire de la manière dont il s'y sera pris pour acquérir, construire ou inventer ces savoirs. »⁴²³

La responsabilité de l'évaluation résulterait donc du fait que l'on a eu antérieurement la responsabilité de la formation. Ceci est tout à fait contradictoire avec la pratique, sinon la conception, que les formateurs de l'animation ont de l'évaluation, puisqu'ils n'y intègrent pas ou difficilement l'idée que leur responsabilité est engagée dans le résultat observé. Pour le dire dans les termes de l'auteure, une conception « minimaliste »⁴²⁴ de la responsabilité prévaudrait, celle des formateurs s'arrêtant à la fin de la formation^{425 426}. La tentation est forte – et le discours habituel – pour les formateurs de se dédouaner de leurs responsabilités en arguant du fait qu'il s'agit de « leur formation », celle de leurs stagiaires.

« En tant qu'évaluateur, n'ai-je pas intérêt à *me* soupçonner lorsque j'invoque des motifs plus rationnels les uns que les autres afin de limiter ma responsabilité ? Lorsque je tente de la "refiler" à d'autres, y compris, et peut être surtout à celui que je forme et évalue sous prétexte que je le nomme "acteur", voire "auteur" de ses apprentissages ? Lorsque je considère, un peu trop rapidement, qu'il lui revient de définir ses propres objectifs, de trouver et d'activer ses propres ressources, puis de s'auto-évaluer, en bref, de s'occuper de tout... ? à force de s'obstiner à placer le formé au "cœur" du processus d'évaluation, ne sommes-nous pas en train de lui "refiler" la responsabilité totale de l'évaluation ? Parfois, la confusion des places et des rôles est telle qu'il semble qu'il n'y ait plus qu'un seul acteur, *celui qui se forme* et s'évalue. Tout repose sur lui, le formé devient son propre

423 Martine Beauvais, 2012, p. 134. Dans le même texte, l'auteure qualifie d'« imposture » le fait de faire faire sa propre évaluation par l'intéressé.

424 Il existe bien sûr de nombreuses conceptions philosophiques de la responsabilité, dont l'auteure qualifie les extrêmes de « minimaliste » et « maximaliste ». Ainsi par exemple, la responsabilité d'un professeur vis-à-vis de ses élèves s'arrête en général à la fin de l'année scolaire quand celles des parents peut être comprise comme durant toute la vie (la leur ou celle de leurs enfants).

425 L'exigence du marché de la formation professionnelle d'avoir à suivre le devenir des stagiaires pendant une période de trois ans après la fin de la formation, ainsi que la responsabilité qui est affectée aux organismes de formation quant à l'obtention d'un emploi, viennent bousculer les termes – et le terme – de cette responsabilité

426 Remarquons que le principe défendu par l'auteure contredit également l'idée que la mesure, avec la simplification et l'épure qu'elle suppose, serait une manière de placer ce que l'on évalue en position d'extériorité par rapport à soi.

formateur, l'évalué son propre évaluateur et ce, bien entendu, toujours sous prétexte d'autonomisation et de responsabilisation de l'apprenant. »⁴²⁷

De même que ce sont les enfants qui instituent en tant que parents ceux qui leur ont donné vie, de même ce sont les personnes que l'on prétend former qui instituent d'autres individus en tant que formateurs.

En synthèse : la place centrale de l'évaluation dans la formation.

Laurent M., formateur et permanent des CEMÉA : « Le rapport à l'évaluation colore tout le reste de la formation. »

En effet, l'observation et la comparaison de différentes manières de faire tend à accréditer cette affirmation. La place donnée par l'organisme à l'évaluation (validation du stage dans l'animation volontaire, certifications par Unités de Compétences dans l'animation professionnelle) joue un rôle majeur dans la manière dont la formation est menée, au su et à l'insu des formateurs. Elle a une influence directe sur le type de motivation des stagiaires, intrinsèque (l'envie d'apprendre, de se former) ou extrinsèque (le souhait de satisfaire aux critères de jugement des formateurs) et, on peut le penser, sur leur attitude plus ou moins docile ou conformiste, leur sentiment de se trouver « à l'école », les relations entre formateurs et stagiaires.

Au-delà, c'est bien l'évaluation – et ses résultats – qui est l'attente principale du marché, le cœur de la prestation qu'assurent les organismes de formation, et l'objet central de la surveillance qui s'exerce sur eux par les autres acteurs que sont les représentants de l'État, les employeurs et les financeurs. Cette conception est fort éloignée de la manière dont les formateurs – et même les dirigeants des organismes de formation – la vivent et la gèrent.

427 Martine Beauvais, 2012, p. 136. On voit décrite à nouveau frais, sans l'expliciter, la configuration pédagogique où l'enseignant est supposé s'effacer dans la relation triangulaire entre enseignant, apprenant et savoir. Cf. le « triangle pédagogique de Jean Houssaye » dans l'annexe « Outillage théorique : comment les formateurs comprennent l'acte de formation ».

« SI VOUS AVEZ UN PROBLÈME, VENEZ NOUS VOIR »

Quelle que soit leur conception et leur pratique de l'évaluation, tous les formateurs de tous les organismes font aux stagiaires, en début de stage, l'annonce suivante :

« Si nous [les formateurs] pensons qu'il y a un problème avec l'un d'entre vous, qui pourrait aboutir à un refus de validation de stage, nous en parlerons avec la personne concernée le plus tôt possible, et au plus tard au milieu du stage. Si de votre côté vous avez un problème, venez nous voir. »

Luc P., formateur des Francas depuis dix ans, prend l'initiative de me faire part de ses doutes : « Tu vois, on leur dit ça, mais des fois, quand un stagiaire vient nous parler d'un problème, ça met le doute sur la validation de son stage. Ça m'est arrivé. En même temps, s'il ne vient pas nous en parler, on pourra lui reprocher après. En fait, je crois que c'est une annonce qui biaise la relation qu'on a avec les stagiaires. C'est comme si on les enfermait dedans. »

Cette réflexion lucide appelle plusieurs commentaires.

Elle témoigne tout d'abord de la responsabilité qui résulte de la forme « stage », et de la mission que se donnent les formateurs de prendre en charge la totalité de la vie du stage – les individus, le collectif, l'atmosphère, la vie matérielle, le rythme, les règles *etc.* – et non pas seulement sa partie formation et évaluation. De ce fait, les formateurs se proposent à être les confesseurs et les directeurs de conscience des stagiaires. Logique de « l'aveu », bien sûr.

Par ailleurs, l'invitation faite aux stagiaires est particulièrement ambiguë. Une nouvelle fois, elle relève de la double contrainte : « parler librement ».

Enfin, on perçoit dans la remarque de mon interlocuteur – ou dans les préoccupations des équipes de formateurs auxquelles il a participé – la priorité donnée à la question de l'évaluation par rapport à celle de l'aide au stagiaire. L'invitation à venir chercher de l'aide auprès des formateurs peut se transformer en piège involontaire.

Reste un aspect ignoré par Luc P. Pour venir faire part d'un problème aux formateurs, encore faut-il le concevoir comme un problème ; être suffisamment capable de le formuler ; de le formuler comme tel et non pas, par exemple, comme un défaut ; en avoir réellement conscience ; avoir conscience de son importance et de la nécessité de trouver une aide. Il faut aussi avoir suffisamment confiance en soi d'une part, en les formateurs d'autre part, pour aller au devant de ces derniers. En d'autres termes, être capable d'une auto-évaluation, de soi-même et de sa situation ; de nature cognitive, émotionnelle et affective.

Cette invitation, qui a tout de l'injonction, repose ainsi sur des normes implicites quant aux capacités des stagiaires et quant à la parole comme solution.

UNE ÉVALUATION EN STAGE DIRECTEUR

La description qui suit prend principalement appui sur l'observation d'une formation générale BAFD des CEMÉA⁴²⁸ qui, sans exclusive, me fournit les exemples principaux à l'appui de mon analyse.

L'évaluation continue et les critères du jugement.

Les formateurs font usage de nombreuses manières informelles et peu explicites⁴²⁹ d'évaluer les stagiaires, individuellement et collectivement, au fil de l'eau, au gré d'une vigilance soutenue de leur part.

En voici un aperçu, forcément non exhaustif : la capacité d'auto-organisation du groupe ; la régulation « spontanée » dans la prise de parole en collectif ; l'avancement du travail, la vitesse à laquelle apparaissent les signaux attendus d'assimilation ; la qualité des échanges, des idées émises, des réflexions ; les attitudes de coopération, de participation, de contribution au collectif ou à la formation ; les signes que certains stagiaires donnent, explicites ou non, de malaise, de mal-être, de difficultés ; les relations que les uns et les autres établissent avec leur entourage ; la participation de chacun aux travaux et aux échanges ; leur contribution aux tâches collectives, rangement, nettoyage *etc.* Ces observations portent sur tous les moments de la vie du stage, formels et informels⁴³⁰.

L'ensemble laisse transparaître les critères réellement utilisés par les formateurs pour apprécier les capacités des stagiaires et leur aptitude à animer ou diriger un accueil collectif de mineurs. En d'autres termes, la norme implicite de conformité des stagiaires qu'ils véhiculent, qui est plus généralement celle de leur organisme de formation.⁴³¹

428 Les stagiaires sont au nombre de dix-sept, il y a deux formateurs. Le stage se déroule en demi-pension. Il est organisé par l'association régionale des CEMÉA de Bretagne.

429 Dans la mesure où ils n'en font pas un dispositif d'évaluation.

430 Par exemple la manière dont sont « gérées » les pauses : ceux qui font le café, qui nettoient la table des en-cas ou qui vidant les poubelles.

431 Par exemple la capacité d'auto-organisation du groupe de stagiaires (à dix-sept !) et les difficultés qu'ils rencontrent à l'occasion font l'objet d'une attente presque exigeante de la part des formateurs. Cf. à ce sujet l'annexe (de la *1ère étape*) « La chaîne à dénouer, un jeu devenu un dispositif de jugement ».

Dans un article, B. Besse-Patin et R. David formulent une véritable « charge » au sujet de ces manières de faire. Leur propos porte sur le stagiaire en centre de vacances mais est parfaitement valable pour le même en session de formation :

« Rien ne doit pouvoir échapper au regard du directeur [...] lorsque cela se déroule sur les lieux clos que sont les centres de vacances » et, ajouterai-je, les stages de formation à l'animation.

« Ainsi le stagiaire est évalué lorsqu'il mange, lorsqu'il prépare le goûter ou bien encore lorsqu'il joue le soir avec d'autres. »⁴³²

Le propos peut paraître excessif mais est-il pour autant faux ? Parmi les critères d'évaluation des animateurs comme des directeurs figure bien la « participation à la vie collective », que les formateurs traduisent habituellement en participation aux tâches de la vie collective (rangement, vaisselle, nettoyage *etc.*). De même, on l'a vu, un simple jeu comme celui de la chaîne amène les formateurs à porter un jugement de capacité sur le groupe dans son ensemble, qui peut aussi se formuler en appréciations individualisées sur la contribution de tel ou tel stagiaire⁴³³, favorisant ou entravant selon eux la réussite collective. On pourrait faire le même commentaire à propos de tous les moments du stage (activités, discussions, travail personnel *etc.*).

La vigilance des formateurs est aussi un regard panoptique. Elle constitue ainsi une forme d'évaluation continue et permet aux formateurs d'arriver au stade de l'évaluation formelle et de l'appréciation sans avoir besoin de se servir de critères explicités ou d'une « grille ». C'est d'ailleurs bien ce que l'on observe lorsque, vers le tiers ou le milieu du stage, les formateurs échangent entre eux à propos des stagiaires, passés en revue systématiquement. Ce constat est absolument général à toutes les formations de tous les organismes.

*

Cette manière de faire présente cependant quelques risques évidents.

Le premier est qu'un ou des stagiaires puissent échapper à cette attention⁴³⁴. Cela arrive et, même dans une formation comme le BAFD dont il est question et où les formateurs ne sont que deux pour un groupe peu nombreux, ils ont été incapables de situer clairement, le dernier soir, le travail de deux des participants.

Le second risque est que, s'agissant de critères informels et même implicites (pour ne pas dire niés, puisque les formateurs estiment laisser toute liberté aux stagiaires de se faire leur propre

432 Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013. p. 54.

433 Cf. l'annexe citée.

434 J'ai fait état, ailleurs, du phénomène des invisibles, qui peuvent constituer jusqu'à un tiers de l'effectif du stage. Au-delà, et compte tenu de l'attention tournée prioritairement vers la dynamique collective, la plupart des participants sont peu visibles et peu connus des formateurs. Un peu par chacun d'entre eux en fait.

opinion⁴³⁵), ceux-ci sont potentiellement soumis à toutes les approximations correspondantes : critères non conscients ; hiérarchie de critères non stabilisée, y compris d'un stagiaire à l'autre et d'un stage à l'autre ; désaccords entre formateurs dont les causes peuvent elles-mêmes être non repérées. Il ne s'agit pas d'une vue de l'esprit : on voit effectivement à l'œuvre cette variabilité quand on assiste au tour d'horizon des participants que toute équipe de formateurs effectue une à deux fois par stage.

« Dans l'ensemble de ces dispositifs d'évaluation, il existe une norme de l'animateur qui n'est pourtant jamais clairement établie auprès des individus et notamment à travers ce que l'on met derrière les grilles d'évaluation des animateurs stagiaires. En filigrane de la grille où l'on demande aux individus de se positionner, de s'auto-évaluer pour mieux les contrôler, il y a la figure dominante de l'animateur. »⁴³⁶

Mes propres observations me permettent de confirmer entièrement le constat des auteurs. Les formateurs considèrent généralement que l'absence de critères explicites est équivalente à une absence de jugement. Dans la réalité, cette croyance est contredite par le fait que les formateurs jaugent en permanence les stagiaires et qu'ils le font donc à partir d'une conception, personnelle et collective (au sein de l'organisme de formation) de ce qu'est un « bon » animateur ou directeur. Conception dont est porteuse la dite « grille » d'évaluation qui vise à permettre aux stagiaires de s'auto-évaluer.

La prétention à ne pas influencer.

Dans nombre de sessions de la plupart des organismes, les formateurs annoncent explicitement des objectifs de non influence et affirment, en toutes occasions, leur volonté de, comme ils disent souvent « ne pas répondre pour ne pas servir de modèle ».

Ainsi de l'un des objectifs des stages BAFA des CEMÉA : « Se construire ses propres conceptions du rôle de l'animateur ». Alors, bien sûr, que les formateurs visent en permanence à l'adoption par les stagiaires de leur vision de l'animation : c'est le cœur de leur logique militante.

Cette non-influence est bien sûr une vue de l'esprit, les formateurs expérimentés en conviennent d'ailleurs volontiers. Rappelons un simple exemple utilisé ailleurs : si je fais entrer un groupe de jeunes enfants dans une pièce nue ou si la même pièce est aménagée avec ce qu'on nomme en animation des « coins », coin lecture, coin jeux de société, coin poupées, coin jeux de

435 Cf. l'annexe « Faut-il faire des apports ? ».

436 Ronan David et Baptiste Besse-Patin, 2013, p. 55.

construction, je n'obtiendrai évidemment pas le même résultat quant au comportement des enfants et du groupe, sans avoir pour cela à prononcer un seul mot. L'influence ne se mesure pas à la quantité de paroles, et le stage en lui-même est dans la totalité de ses aspects un dispositif d'influence.

Cette intention de neutralité heurte par ailleurs l'ambition de changer les stagiaires, par exemple de « leur apprendre à réfléchir » (CEMÉA) ou à « prendre des responsabilités » (AFOCAL), ou de leur faire gagner en maturité, ambition abondamment exprimée par tous les formateurs. Ceci est d'autant plus vrai qu'il s'agit, au moins de la part de certains organismes, de se servir des jeunes éducateurs que deviennent les animateurs pour transformer la société.

L'évaluation en formation, particulièrement dans l'animation volontaire où elle n'est pas encadrée par le dispositif strict des certifications, présuppose que ce que voient les formateurs est la vérité de la personne évaluée, le stagiaire. Or l'influence exercée par le stage produit, évidemment, une adaptation⁴³⁷ aux exigences des formateurs. En d'autres termes, le résultat observé lors de l'évaluation n'est pas la vérité du stagiaire – est-elle seulement accessible ? –, celle de ses comportements « naturels » qui seraient « libérés » par la pédagogie employée en stage⁴³⁸, mais le résultat de son adaptation au cadre social dans lequel il est plongé. Sans bien sûr nier les différences que l'on constate entre les participants, leur comportement est aussi le résultat de la pédagogie et de l'influence des formateurs. Évaluant les stagiaires, ils s'auto-évaluent à leur insu.

On peut se demander, c'est plus qu'une hypothèse, si les stagiaires que les formateurs sélectionnent comme de possibles formateurs ne sont pas ceux qui donnent les signes les plus nets d'adaptation au cadre social mis en place par la formation. En d'autres termes, non pas les plus spontanément « libres » mais les plus conformes au modèle implicite qu'ils proposent ou attendent.

Ne pas évaluer, se refuser à le faire.

Pourtant les formateurs, du moins ceux des CEMÉA, en règle générale refusent de procéder réellement à l'évaluation des stagiaires. Ils prennent en compte un seul critère tangible de refus éventuel de valider un stage : le sentiment que le stagiaire serait dangereux pour son entourage en

437 On peut même en quantifier la vitesse. Les formateurs constatent habituellement qu'il faut environ quatre jours pour que des jeunes stagiaires lycéens en formation générale, habitués au cadre scolaire, « se mettent à penser par eux-mêmes », comme ils disent. Ils y voient la réussite de leur pédagogie. On peut tout aussi bien comprendre cette évolution par le fait qu'il faut, collectivement, ces quatre jours aux stagiaires pour comprendre les comportements attendus d'eux dans un cadre social qu'ils découvrent.

438 Et qui ferait contraste avec la contrainte de la pédagogie scolaire.

situation d'animation ou de direction. Encore faut-il pouvoir apprécier cette dangerosité. Ainsi par exemple le cas d'une stagiaire notoirement droguée et « accro » c'est-à-dire incapable de ne pas « consommer » durant une journée de travail (il y avait dans l'équipe de formateurs deux éducateurs spécialisés, dont un de la Protection judiciaire de la jeunesse, parfaitement capables de formuler un diagnostic clair et sûr en la matière) a fait, en équipe de stage, équipe d'ailleurs très expérimentée, l'objet d'un très long débat, d'une durée de plus de deux heures, pour aboutir à la décision de valider son stage (moyennant un entretien avec elle).

Dans tous les cas, les stagiaires sont donc invités à s'auto-évaluer.

L'évaluation des stagiaires, cette tâche et responsabilité déléguée par l'État aux organismes de formation, est considérée par les formateurs plus ou moins comme un *pensum*. On ne s'étonnera d'ailleurs pas que leur attitude vis-à-vis de cette obligation ait un lien direct avec leurs caractéristiques sociales. Ainsi, si Serge K., instituteur, lui accorde une certaine importance, la prend au sérieux, s'efforce d'établir des appréciations claires et utiles, les « jeunes précaires » que j'ai vu faire s'en débarrassent littéralement en faisant établir leur propre appréciation officielle par les intéressés⁴³⁹.

Une grille ?

Qu'en est-il de la dite « grille » d'évaluation ? Il y en a effectivement une dans le dossier remis aux stagiaires par la plupart des organismes, et elle est souvent impressionnante : pour les directeurs en stage CEMÉA, elle développe sur six pages l'ensemble des compétences attendues et à acquérir ou à compléter en formation⁴⁴⁰. Ils sont invités à s'en servir comme référence, comme s'il s'agissait d'un document neutre, objectif, intemporel. En fait, il s'agit d'une description quasi idéal-typique, à visée exhaustive, parfaitement maximaliste pour le praticien, dépeignant un animateur ou un directeur dans le plus parfait des mondes possibles. Si d'aventure l'on compare ce que ces documents disent attendre d'un animateur ou d'un directeur avec les programmes des formations, l'analyse est ravageuse pour ces derniers. En d'autres termes, ce document constitue probablement une bonne base pour les stagiaires qui souhaitent être guidés dans le repérage de leurs besoins d'acquisition de compétences ; ils peuvent à la rigueur l'utiliser pour apprécier leur propre

439 Cf. l'annexe « Les dispositifs d'évaluation ».

440 « Référentiel des compétences visées dans le cadre de la formation BAFD », *op. cit.*, pp. 41 à 46 du *Livret de stage pour la formation BAFD*. Le dossier de la formation BAFA comprend le même type de document.

progression (par comparaison dans le temps) ; mais il n'est en rien un référentiel d'évaluation de leurs aptitudes à animer ou diriger.

Évaluation et formation.

Pourtant les formateurs le disent volontiers et j'ai souvent entendu la déclaration suivante :

Serge K. : « Il faut absolument dissocier évaluation des stagiaires et bilan personnel de la formation ».

En d'autres termes, la formation et l'évaluation sont deux choses distinctes et sans rapport⁴⁴¹.

Certains formateurs déclarent également aux stagiaires, dès le début du stage :

« Par principe, vous avez votre stage. Si on pensait qu'il pourrait y avoir un problème à ce sujet-là, on viendrait vous voir le plus tôt possible pour en parler individuellement avec vous. »

Ce qui, en règle générale, se pratique effectivement assez bien, même si j'ai vu des équipes négliger totalement cette démarche. Les deux prises de position précédentes ne sont pas le fait d'individus : il s'agit d'un choix « politique » (selon leurs termes) d'association, dûment débattu (et redébattu) et d'ailleurs nullement récent (puisque la même déclaration de principe prévalait déjà il y a trente ans). D'autres formateurs ajoutent d'ailleurs, surtout les « jeunes précaires » libertaires :

« Qui je suis, moi, pour évaluer des stagiaires ? Je suis un animateur, comme eux. Ici, j'ai juste un rôle différent. »

Tout se passe donc comme si l'on cherchait, mais plus ou moins selon ses caractéristiques sociales, à se débarrasser de la charge morale et politique que suppose la responsabilité, déléguée à l'organisme de formation et de celui-ci aux formateurs, d'évaluer les stagiaires.

Serge K, en cohérence avec son association, est aussi plus riche dans son propos :

« On se déconnecte de ce putain de papier de la JS. Mais tu vois, dans les organismes, beaucoup pensent que, si on fait ça, on tient plus les stagiaires ».

Ces deux propos de Serge K. expriment la philosophie et la pratique générale des CEMÉA vis-à-vis de la validation des stages. Le « beaucoup » désigne là la plupart des autres organismes de formation. L'intéressé explicite son idée à mon intention :

« Tenir les stagiaires par l'évaluation, ça suppose que ce qui tiendrait les stagiaires dans la formation ce serait la motivation extrinsèque, qui est celle de satisfaire aux critères des formateurs et de la Jeunesse et Sports, et que ce

441 Probablement cela diminue-t-il la pression de l'évaluation sur le stagiaire. Mais cela diminue également la responsabilité du formateur sur la formation.

qui ne compterait pas, ou ce qui n'existerait plus, c'est la motivation intrinsèque, celle de l'envie et du besoin de se former et d'utiliser au mieux le stage. »

Des pratiques de « co-évaluation » ?

Dans la plupart des organismes de formation, au moins une fois tous les trois jours sont organisés des moments en petits groupes dits d'évaluation ou de « point sur ma formation ». Le déroulement, vu à distance, est assez similaire d'un organisme à l'autre. Les stagiaires sont dotés d'un guide, lointainement inspiré du référentiel complet dont il a été question ci-dessus, et sont invités à procéder avec cette aide à une forme d'auto-évaluation du type : « non acquis », « en cours d'acquisition » ou « acquis » ; « besoin », « attente », *etc.* Si ce travail est mené individuellement, il est courant qu'il soit suivi d'un moment d'échange – d'où l'intérêt d'un travail en groupe – mené par un formateur. Les participants qui le souhaitent, ou chacun à tour de rôle selon le dispositif, s'expriment sur leur bilan intermédiaire, leurs constats, leurs attentes. Le formateur, outre la régulation de la parole, apporte des compléments, questionne, fait réfléchir, demande éventuellement des explications. Il arrive que certains formateurs complètent l'auto-évaluation de l'individu en apportant leur propre avis sur l'intéressé, ce qui transforme l'auto-évaluation en confession publique et incite les stagiaires, soit à se conformer à une logique de l'aveu – avouer ses fautes est socialement valorisé – soit à se protéger en se cachant derrière quelques banalités. Ces moments peuvent être assortis d'entretiens individuels avec le formateur, qui m'ont apparu à l'observation de pure forme. Enfin, j'ai aussi assisté à des séances d'inspiration similaire où une évaluation dite « croisée » était formulée par chaque stagiaire à l'intention d'un ou plusieurs membres du même groupe, une sorte d'aveu collectif où, bien sûr, jouent en même temps les loyautés et les inimitiés⁴⁴².

Certains formateurs qualifient ce dispositif de « co-évaluation ». Pour eux, il y a co-évaluation quand cette évaluation est à la fois produite par l'intéressé et par le formateur. Mais la formule cache en réalité, et un contresens, et une conception de l'évaluation. Il y aurait co-évaluation si le processus d'évaluation reconnaissait que le résultat en termes d'apprentissage – l'évaluation elle-même – était de la responsabilité partagée du stagiaire, et du dispositif pédagogique. Le contresens,

442 Mécanisme dont les formateurs ne semblent pas tenir compte.

on le voit, occulte la difficulté pour les formateurs à concevoir que la progression des stagiaires soit – aussi – de leur responsabilité⁴⁴³.

Par ailleurs, ces dispositifs, s'ils sont présentés comme des jalons dans la formation permettant à chaque participant de « faire le point sur là où il en est », ne sont jamais formellement envisagés par les formateurs comme des moyens de « sonder » le déroulement de la formation et le groupe de stagiaires. De même, ils ne sont pas présentés, même entre formateurs, comme jouant un rôle de régulation collective, les difficultés pouvant devenir visibles ou saillantes dans ce cadre avant qu'elles entraînent des difficultés collectives dans la conduite de la formation. Ce sont pourtant ces deux fonctions, information et régulation, qui sont *in fine* les plus importantes pour l'équipe de formateurs.⁴⁴⁴

L'évaluation finale.

Dans tous les stages de l'animation volontaire, les critères de validation de la formation sont affichés dans la principale salle de travail dès le premier jour. Ils sont plus ou moins riches mais ils sont généralement écrits à partir de deux articles de la réglementation : pour les directeurs, il s'agit de l'article 16 portant sur les fonctions de la direction, qui ne sont donc pas des objectifs de formation, et de l'article 25⁴⁴⁵ portant sur les conditions de la validation du stage⁴⁴⁶. Voici ce qui est affiché :

- « 1 - Aptitude du candidat à la direction au regard des objectifs de chacune des sessions.
- 2 - Assiduité.
- 3 - Aptitude à s'intégrer à la vie collective.
- 4 - Aptitude à travailler en équipe. »

Ces conditions, on le voit, sont minimalistes. Le 1) ne fait nullement état des objectifs en question ; il ne précise évidemment pas comment, sur quels éléments observables, avec quels outils s'évalue la dite aptitude. Par « assiduité » 2), il faut généralement entendre non seulement la

443 Il ne faut pas confondre cette co-responsabilité sur le résultat de la formation avec un aveuglement des formateurs. Ces moments d'évaluation plus ou moins collective leur apportent des informations sur les stagiaires et sur le déroulement du stage qu'ils peuvent être amenés à répercuter à leurs collègues et à exploiter ultérieurement pour procéder à des ajustements des dispositifs pédagogiques.

444 Cf. aussi à ce sujet l'annexe « Les dispositifs de parole ».

445 Arrêté du 22 juin 2007 fixant les modalités d'organisation des brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur en accueils collectifs de mineurs. Dans le même texte réglementaire, d'autres articles apportent les mêmes éléments à propos des animateurs.

446 Ce qui, remarquons-le, n'est pas tout à fait la même chose que des critères de validation.

présence physique aux jours et heures de la formation mais aussi la participation voire l'implication dans celle-ci. L'aptitude à la vie collective 3) s'apprécie essentiellement par la contribution aux tâches matérielles ; en fait, on examine moins « l'aptitude à s'intégrer » que l'intégration effective, ce qui sous entend que chaque stagiaire devrait s'intégrer au groupe de formation quel que soit ce groupe, si étranger lui soit-il par exemple. L'aptitude à travailler en équipe 4) doit attirer notre attention sur le terme « équipe », qui ne correspond à aucune des situations du stage où l'on travaille souvent en groupe certes, mais dans des collectifs ne constituant en rien des équipes⁴⁴⁷.

Selon les organismes et peut-être les formateurs, des objectifs pour le stage sont portés à la connaissance des participants. Ce n'est pas toujours le cas. Dans les situations où les formateurs souhaitent prendre le plus de distance possible avec le processus d'évaluation - validation, comme c'est le cas pour le stage BAFD dont il est principalement question ici, aucun objectif de session n'est présenté.

En fait, j'ai fini par comprendre qu'il y a là une logique en boucle. Le raisonnement implicite est le suivant. Les objectifs de « chaque session » sont par défaut, du moins dans l'esprit des formateurs, les quatre objectifs rapportés ici, formulés comme des « conditions » ce qui ne les fait pas apparaître immédiatement comme des objectifs. La première consiste implicitement à satisfaire à ces conditions... dont la première. Les formateurs sont-ils conscients de l'inutilité de cet ensemble d'objectifs ? Et si c'est le cas, est-ce délibéré ? Je n'ai pas pu explorer cette question. Le fait est qu'ils ne les utilisent pas, ou plus exactement qu'ils n'en font usage que si nécessaire pour justifier une décision de refus de validation du stage, qui en pratique ne peut guère porter que sur le critère le plus tangible, le deuxième c'est-à-dire l'assiduité.

Finalement, le fonctionnement tautologique des critères utilisés ne permet plus de faire un lien clair avec ce qu'on peut penser qu'il est nécessaire et logique d'évaluer, mission que la société confie aux formateurs : les stagiaires seront-ils capables de diriger un accueil collectif de mineurs dans lequel seront accueillis des enfants encadrés par de jeunes animateurs ?

On ne sait guère, de ce fait, si l'on vise un résultat, « être capable de », ce que semble indiquer le terme « aptitude », ou une progression de la part des stagiaires, comme semble le préconiser le plus souvent les formateurs que j'ai observés. Ainsi, dans le stage BAFD étudié, Serge K. considère qu'il accorde plus d'importance, pour se faire une opinion sur les stagiaires, à leur progression qu'à leur compétence effective. Il met par contre en bonne place ce qu'il nomme le « recul », c'est-à-dire la « capacité réflexive », la lucidité, l'aptitude à l'auto-critique.

447 Une équipe suppose une stabilité du travail en commun.

On a donc, en rassemblant ce qui précède, trois critères effectifs et significatifs : la progression de la personne telle que repérée dans le stage ; la capacité de cette personne au « recul » ; les compétences intrinsèques en tant que telles, dont on a vu plus haut que le point nodal était la non dangerosité du candidat pour son entourage.

En fait, à écouter attentivement, le dernier soir du stage les formateurs échanger leurs avis à propos de chaque stagiaire pris un par un et décider de la formulation la plus juste à donner à l'appréciation qui sera portée sur le livret de stage, on distingue plus largement : la participation et la contribution au groupe ; un (auto-)questionnement pertinent ; des envies d'approfondissement ; une implication au sens de parler de soi et de prendre des risques devant les autres ; un travail sur son projet pédagogique, et plus largement un intérêt manifesté pour les thèmes de travail du stage.

Ces caractéristiques sont celles réellement attendues et évaluées par les formateurs au-delà de tous les discours antérieurs qui contribuent à les voiler. Il faut remarquer qu'elles supposent, implicitement et manifestement à l'insu des formateurs, une certaine forme de compétence langagière. Car pour que ces derniers aient repéré les attitudes et comportements sur lesquels ils basent leur appréciation, il faut que l'intéressé se soit rendu visible, et dans le sens attendu. Visible, c'est-à-dire en fait audible.

Savoir si ces compétences sont essentielles pour assumer une direction semble être, plus ou moins, une autre question.

*Évaluer des stagiaires « transparents »*⁴⁴⁸.

Examinons un tout autre registre au travers d'une situation précise. On sait que le principe général qui prévaut dans les stages organisés par les CEMÉA est qu'un stagiaire dont on doute de la capacité (en l'occurrence, à diriger) ou qui est considéré comme potentiellement dangereux pour les mineurs, est informé au plus tôt par l'équipe d'encadrement de cette situation. Ceci vise, d'une part à ne pas le prendre par surprise le dernier jour, d'autre part et surtout à lui permettre de progresser et de se corriger (en relation avec les critères de validation). Par exemple, un participant qui ne serait pas assidu (absences, retard conséquents) ou qui participerait peu ou insuffisamment aux travaux collectifs (en pratique, qui ne s'exprimerait jamais dans les moments de discussion) serait ainsi informé dès détection des interrogations le concernant, en entretien particulier, par un ou deux

448 La formule est celle des formateurs.

formateurs. Mais, comme le dit Serge K. le dernier soir à propos de Floriane, la stagiaire la plus discrète de la session de formation observée (et qui a été reçue en entretien par les deux formateurs à la fin de la première semaine car ils s'inquiétaient de sa « transparence » et de la rareté de ses sourires) :

« Elle est apte, sinon on lui aurait déjà dit. »

Le propos peut surprendre car les formateurs s'étaient, à propos de cette jeune femme, donné quelques jours après l'entretien de mi-session pour constituer leur opinion. De fait, ils en sont restés à ce principe d'observation sans en rediscuter. En réalité, ce qu'ils ont observé d'elle, ce qu'ils ont maintenu sous leur regard, est surtout ses comportements d'ouverture aux autres et aux contenus de la formation. Il s'agit d'un critère d'appréciation quasi exclusivement tourné vers la manière d'être. Voici ce que je note (journal d'enquête) au dernier soir du stage en les voyant débattre de l'appréciation à formuler pour Floriane :

« Somme toute, il y a une semaine, les formateurs attendaient pour voir. Et maintenant, ils attendent pour voir. Ils disent qu'il faudrait, pour elle, "quelques jours de plus", ce qu'ils avaient déjà dit il y a une semaine. Serge K. s'interroge : "qu'est-ce que j'ai comme éléments pour m'appuyer dessus ?", pour conclure : "rien". En résumé, les gens transparents sont impossibles à évaluer. Et par défaut, on valide leur stage. »

L'expérience montre ainsi que certains stagiaires sont « transparents » aux regards des formateurs : il n'est pas rare que, au troisième ou quatrième jour de stage, plusieurs d'entre eux n'aient été repérés par aucun des membres d'une équipe d'encadrement⁴⁴⁹. Pour prévenir ce travers classique, qu'ils connaissent, et malgré l'effectif relativement modeste de la formation BAFD observée (17 personnes), les formateurs ont, dès les premiers jours, pris une photo de groupe : cela leur permettait, le soir, de vérifier de qui ils étaient en train de parler et si certains stagiaires échappaient à leur attention. Malgré cela, lors de l'évaluation finale, les formateurs ont eu du mal à situer avec clarté et certitude le travail, la progression, la contribution aux échanges de deux d'entre eux (dont Floriane). Finalement, être discret permet de bénéficier du doute.

Accorder *a priori* et sauf raison contraire aux stagiaires la validation de leur stage, ce n'est pas seulement prendre de la distance avec la « forme scolaire » et avec une certaine manière d'exercer le pouvoir dont dispose le formateur, toutes intentions couramment explicitées par les formateurs. C'est en réalité également libérer le stagiaire, et le formateur, d'une exigence

449 Ainsi, dans le stage BAFA que j'ai observé en mars 2014, comportant 40 stagiaires encadrés par 4 formateurs, sept d'entre eux sont passés complètement inaperçus jusqu'à la fin du stage. Là aussi, les échanges du dernier soir entre formateurs étaient caractéristiques : personne n'avait rien à en dire, aucun formateur ne savait avec certitude à quels groupes d'activité ou de discussion ils avaient participé.

d'acquisition de compétences dans le cours de la formation. S'il y avait, à la fin du stage, une évaluation des compétences acquises comme le préconisent certaines organismes de formation, cette évaluation fonctionnerait aussi, nécessairement, comme un jugement sur le travail de transmission et sur l'efficacité de la formation. Les formateurs ne pourraient dès lors pas aussi aisément orienter leur pédagogie vers des contenus éducatifs voire politiques, en utilisant des mécanismes de conviction visant la transformation progressive des individus.

TÉMOIGNAGES DE STAGIAIRES ET DE FORMATEURS

*Deux stagiaires d'un même stage BAFD des CEMÉA (Bretagne) aux points de vue opposés :
Caroline M. et Thiphaine D.*

Il s'agit d'un stage que j'ai suivi en observateur. J'ai repris contact avec quelques stagiaires un an après.

Caroline M., 24 ans, est une jeune femme décidée et dotée d'un solide franc-parler. Elle en est au début de son expérience de directrice. Sa demande est avant tout « du concret ». Et le diagnostic qu'elle formule à propos de la formation qu'elle a suivie est à l'opposé de ses attentes :

« C'était jamais concret, jamais de cadre, jamais de réponse, sous prétexte d'autonomie des stagiaires, de co-construction et de découverte. J'ai fait mon stage d'approfondissement à l'UFCV, là au moins on est sorti du stage avec des outils, des plans types, des contenus, on savait comme écrire notre projet pédagogique.

Au stage de base, Serge [le responsable de stage] nous disait : *pour le projet pédagogique, vous partez de ce qui vous fait vibrer* ; mais ça, ça fait pas un projet pédagogique ; je l'écris comment, moi, je fais quel plan ? On discutait, chacun donnait son avis. Mais je fais quoi ? Je suis repartie de la formation, j'avais aucune réponse. C'était pas clair pour moi. Je l'avais dit, mais, aucun effet. On peut le dire tous les jours, ça change rien, ils sont persuadés de leur manière de faire.

C'était sympa d'apprendre en écoutant les autres, mais faut un juste milieu. En fait, ce qui est bien, c'est qu'on peut les recontacter après. Ce qui est bien en fait, c'est la formation après la formation. »

Tiphaine D. 31 ans, mère de trois jeunes enfants, titulaire d'un Master de sciences de l'éducation, est au contraire très posée. Elle a déjà derrière elle quelques années de direction en tant que salariée, expérience sur laquelle elle s'appuie.

« Au début, les deux premiers jours, je me suis demandée où j'étais tombée. Et puis après, le temps de prendre mes repères, je m'y suis vraiment bien retrouvée.

L'important c'est pas les aspects techniques, c'est pas d'apprendre à faire des déclarations impeccables et un budget bien tenu. Ce qui est important, c'est la relation, l'accueil des enfants, le dynamisme de l'équipe, faire pétiller les activités, les projets que l'on mène avec eux. Et donc il faut réfléchir à ces questions, donc à l'éducation, donc à la manière dont on voit son rôle *etc.* Il faut prendre du recul.

Le stage théorique, ça sert à s'ouvrir, ça sert à réfléchir aux raisons de faire. Ce sont des responsabilités éducatives, pédagogiques, sociales, morales ! C'est ma priorité en formation.

Et puis en formation, tu rencontres d'autres professionnels donc, et dans un cadre organisé pour ça.

Si on fait pas tout ça, si on réfléchit pas comme ça, moi je le vois bien dans mon travail, on a juste des professionnels qui se focalisent sur la gestion des repas et du ménage.

La compta, tu peux l'apprendre avec le comptable de ta structure. »

On observe une opposition de points de vue que l'on retrouve dans presque tous les stages de formation : les plus jeunes stagiaires, les moins mûrs et les moins expérimentés attendent (ou s'attendent à, car ils n'ont pas toujours une demande explicite, surtout en stage initial BAFA) des apports de connaissances et de savoir-faire directement utilisables, et au travers de cela recherchent une forme de sécurité et de confirmation de leurs capacités ; les stagiaires plus avancés, si ce n'est demandent, au moins après un temps d'adaptation apprécient le contraire : la réflexion sur soi, l'échange d'expérience avec les autres, la réflexion sur « le sens » et « les valeurs » plutôt que le travail sur les manières de s'y prendre.

Les formateurs, quant à eux, font des choix, qui sont en réalité largement ceux de leur organisme. On voit dans le témoignage de Caroline M. le contraste entre le stage suivi aux CEMÉA et le suivant avec l'UFCV⁴⁵⁰.

Deux stagiaires d'une même formation DEJEPS des Francas aux points du vue assez différents : Virginie M. ou la satisfaction d'avoir pris de l'assurance et Nicolas R. ou l'attente d'outils.

Il s'agit là aussi d'une formation dont j'ai suivi une semaine en observateur. De même, j'ai repris contact avec quelques stagiaires un an après. Tous les stagiaires sont des professionnels, la plupart sont trentenaires, comme mes deux interlocuteurs.

Virginie M. parle d'enthousiasme : « La formation, c'était pour moi une image collective qui m'a été renvoyée par le groupe. La formation nous appartient. Moi, j'ai appris des choses sur *moi dans le groupe*. Ce qui m'intéressait, c'était pas tant les contenus. Ce que j'ai clarifié, c'est *moi la professionnelle, qui je suis, le rôle que je peux jouer, que je peux avoir dans un groupe ou dans une équipe*. J'ai pris une grosse dose de confiance en moi.

Les contenus ? Non, presque j'en ai pas de souvenirs. Je suis incapable de te citer ce qu'on a fait. C'est pas ça qui a compté pour moi. Presque, j'ai pas fait attention. »

Nicolas R. a une attitude et une expression très modestes, presque en retrait.

« Moi, j'ai trouvé la formation très enrichissante. Les intervenants sur les sujets techniques, je buvais leurs paroles. Je suis curieux de tout. J'ai beaucoup aimé tous les apports, j'ai appris plein de choses.

450 Ce qui sous-tend les avis de ces deux anciennes stagiaires et la pédagogie qui motive ce débat sont également discutés dans l'annexe « Faut-il faire des apports ? ».

Je suis content d'avoir rencontré les intervenants. J'ai appris plein de choses d'eux. On se dit qu'on a plein de choses à apprendre.

Ce qui est important, c'est de garder du lien.

Et puis j'avais besoin d'être rassuré sur mes capacités. Mais c'était bien, les formateurs étaient à l'écoute.

Dans le groupe, il y en avait, c'était la compétition des mots. Le côté érudit de l'éducation populaire. Y en avaient, ils avaient le vocabulaire, ils pouvaient rebondir. À côté, tu te fais tout petit. Tu écoutes. Mais aussi, c'était beaucoup de mots. »

Yildune L., formatrice, explique ce qu'elle vise en formation DEJEPS.

« Ce qu'on vise, c'est l'auto-socio-construction d'un savoir expérientiel. Un savoir chaud croisé avec un savoir froid. On cherche à former à l'éduc pop par l'éduc pop. D'où un savoir qui permet la transformation de soi et de la société. » Et de citer la fameuse phrase de Paolo Freire : « "Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde." »⁴⁵¹

« On vise quoi ? Si les gens n'ont pas bougé, s'il n'y a pas de remise en question, on n'a rien fait. On veut qu'ils retrouvent le sens politique, le sens du comment, le sens des mots. Pourquoi et comment ils vont faire. On les aide à revenir sur un domaine qui a été dépolitisé [l'éducation populaire]. S'ils ne comprennent pas ça, ils vont mourir avec le vieux monde.

Si ça remet pas en mouvement, ça m'intéresse pas. Formateur, c'est une fonction, pas un métier. On est des acteurs d'éduc pop qui font de la formation.

Ce travail avec le sens des mot, il est fait au sein du DE. On cherche à obtenir quels sont leurs positionnements. Sinon, ils sont nulle part. Sinon, comment ils font pour défendre ce qu'ils veulent ?

Tout ça, ça produit des conflits cognitifs. Il en résulte des conflits socio-cognitifs.

On veut des gens qui pensent le monde. Avoir du pouvoir sur sa vie.

On travaille d'abord sur le sens. Puis on fait un décryptage de l'environnement. D'où des constats et des analyses de causes. Puis on se demande comment faire pour que les constats soient partagés. Ensuite, on peut se mettre à agir. Et pas faire le projet machin parce qu'il y a une ligne de crédit. Même s'il n'y a pas de mal à aller chercher du fric dans les institutions. »

Yildune a un Master d'archéologie préhistorique. Elle manie le verbe avec aisance, comme on peut le constater. Je ne suis pas sûr d'avoir compris la totalité de ce qu'elle m'a expliqué, ou plutôt la traduction pédagogique de ses intentions et la manière dont elle les rend compatibles avec les exigences du diplôme. Il est certain que l'on ne retrouverait presque rien de ce qu'elle m'a déclaré dans la plaquette correspondante du DEJEPS. Ce que l'on distingue aisément dans son propos, c'est la recherche de la cohérence avec les grandes orientations de l'éducation populaire ; la prise de

451 Paolo Freire, 1974, p. 62.

distance implicite avec le système et les méthodes scolaires ; le militantisme avec une visée de transformation du monde. On devine aussi l'intensité discursive qui caractérise la formation qu'elle anime. Les stagiaires, de leur côté, ont des diagnostics à faire, des documents à écrire, des certifications à réussir.

J'ai eu l'occasion de contribuer, dans la position du certificateur, à certains de ces épreuves ; par ailleurs, d'être sollicité comme « ressource » par un groupe de recherche de stagiaires sur des questions sociologiques. Ces circonstances permettent de saisir assez bien, et le niveau des stagiaires, et leurs préoccupations, et ce qu'il ont l'intention de faire dans et de leur formation. L'écart est patent entre les préoccupations – et le niveau – des stagiaires et ce que cherche à produire chez eux la formatrice.

Mais celle-ci le reconnaît :

« On vise l'éducation populaire mais aussi le diplôme, bien obligés. »

Christèle M., formatrice, explique ce qu'on cherche à produire en formation DEJEPS.

Enquêteur : « Que cherche-t-on à produire en formation ?

Christèle M. : Des acteurs qui savent penser leur travail, et pas seulement le faire. Qui savent lui donner du sens. C'est-à-dire *leur* sens. Et qui, sachant penser leur travail, savent résister aux injonctions : des élus, des parents *etc.* »⁴⁵²

On peut considérer que toute formation permet de mieux penser ce qu'on fait car elle apporte des compétences, des repères, des critères de jugement. De même, toute personne qui travaille s'efforce de réfléchir à son travail et de résister aux injonctions. Cela n'a rien de spécifique à l'éducation populaire, c'est également le cas des ouvriers sur les chaînes de montage.

Ce qui est saillant dans le propos de Christèle est ailleurs : dans la prétention à former des gens à penser comme si ce n'était pas déjà le cas. Il s'agit d'une constante des organismes de formation. Ils partent d'une supposée faiblesse, non de la compétence à animer ce qui serait logique, mais d'une compétence comportementale, sociale ou intellectuelle. Dans le cas de Christèle comme de Yildune, il s'agit d'apprendre aux stagiaires à penser la société.

452 Tout un courant de la formation professionnelle, essentiellement composée d'ouvriers devenus formateurs, considère que c'est justement la maîtrise (technique) de son métier qui permet de résister aux injonctions. Là le choix, ou la croyance, est diamétralement opposé : on pense que c'est la solidité du discours sur le travail qui permet cette résistance, et on apprend à manier celui-ci au détriment de l'acquisition des compétences nécessaires à l'activité. Les propos de mon interlocutrice relève du « bon sens » partagé par tous les métiers du social.

Bien entendu, le formateur se considère, quant à lui, à la fois comme capable de penser et comme un bon guide pour apprendre à penser.

Aline F., formatrice en BAFA, dit la même chose.

Aline F. : « Moi, les stagiaires, mon but c'est qu'ils se mettent à penser par eux-mêmes. Parce que tu comprends, à l'école, c'est pas ce qu'on leur demande. Alors moi je suis contente quand ils expriment un point de vue personnel. Même si je suis pas d'accord, j'aime bien quand ils sont capables d'argumenter leur point de vue.

Enquêteur : Et tu y arrives ? Vous y arrivez en stage ?

Aline F. : En général oui. Il faut trois quatre jours, mais en général à ce moment-là il se passe quelque chose. »

Insuffler une étincelle dans une matière inerte donc, agir en démiurge ou en magicien. Un acte sérieux, vital. Mais quand on lui soumet l'hypothèse que cette capacité à penser préexiste et que la réticence à exprimer un point de vue personnel est identifiable à une compréhension progressive des « règles du jeu » d'un stage de formation, elle admet qu'elle est plausible mais confirme néanmoins, exemples à l'appui, ce qu'elle considère réussir à faire en formation à ce sujet-là.

*

Il est intéressant de mettre en évidence un autre aspect qui apparaît dans les propos rapportés ci-dessus : la formation consiste non pas à apprendre à faire son métier (ou son activité) mais à réfléchir sur son « métier », et sur soi dans son métier⁴⁵³. C'est donc bien ce travail réflexif qui est au centre de la plupart des formations, contrairement à la majorité des formations visant à apprendre un métier. Il s'agit, pour les formateurs, d'une évidence commune, appuyée, comme on le voit, sur l'éducation populaire et sur la critique de ce qu'est réputé, pour eux, faire le système scolaire aux individus. Dialogue avec le responsable, par ailleurs directeur régional de l'AFOCAL, d'un stage BAFD de cet organisme suivi en observateur :

Enquêteur : « J'ai l'impression qu'on ne cherche plus tellement à former les directeurs à la direction. On cherche à les former à penser la direction.

Christophe P. : Oui, ce que tu me dis, ça me parle. Tu vois, justement, le week-end dernier, on bossait entre directeurs sur la formation. Et on se disait : *Il faut aider nos directeurs à prendre de la hauteur.* »

Mon interlocuteur ne comprend pas ma remarque. Sa réponse confirme mon hypothèse et, plus encore, sa non compréhension est significative.

453 J'emploie évidemment ici le mot « métier » dans un sens extensif, applicable à l'animation professionnelle comme à l'animation volontaire. Cette intention d'inviter les stagiaires à réfléchir et de leur apprendre à le faire traverse toutes les formations de l'animation de – pratiquement – tous les organismes.

En réalité, d'ailleurs les intéressés en conviennent, il ne s'agit bien sûr pas réellement d'apprendre aux personnes à penser, au sens strict⁴⁵⁴, mais plutôt de les doter d'outils pour ce faire. Il faudrait alors se demander : quels outils pour quelles intentions ? Le propos de Yildune L. est de ce point de vue assez clair : pour elle, ce sont les outils de l'éducation populaire. À partir du moment où l'on a l'intention d'apprendre à des personnes à penser, la question des outils que l'on met à leur disposition, celle des intentions sous-jacentes à ces outils ou des présupposés et choix politiques, éthiques ou philosophiques, dans le langage local des « valeurs », dont ils sont porteurs ou qu'ils contiennent implicitement, est une question centrale. Les formateurs les plus avancés sont bien sûr capables de répondre à ces interrogations, comme le fait Yildune L.. Ce n'est probablement pas le cas des formateurs peu expérimentés qui apprennent à former par compagnonnage et imitation⁴⁵⁵.

*

Dans une lecture transversale de ces différents témoignages, il faut formuler une dernière remarque. Tout se passe comme si les formations n'avaient pas (ou plus) comme ambition de former les stagiaires, et la formation elle-même était reportée vers les phases « en entreprise » (stages pratiques des formations de l'animation volontaire, alternance des formations de l'animation professionnelle). Elles semblent se concentrer sur une ambition qui va de la transformation personnelle des stagiaires à la transformation de leur manière d'appréhender le monde.

454 Quand on l'argumente, ils ne peuvent pas ne pas admettre que, à l'école, on pense et qu'on demande aux élèves de penser. Leur formulation « leur apprendre à penser » est raccourcie ; mais elle est aussi valorisante pour eux-mêmes et, avec la répétition, a des effets observables d'auto-conviction.

455 Mais combien de formateurs en management savent d'où viennent leurs affirmations, de quels travaux, et avec quel champ de validité ? Dans ce type de formation, très généralement, prévaut ce que je nomme un mécanisme de « percolation » : à l'entrée, il y avait des auteurs, de théories, un cadre intellectuel, mais l'ensemble de ces sources s'est perdu dans le passage à travers le filtre et il n'en reste que les conclusions, hors sol, supposées valables en tous temps et en tous lieux.

« NOUS PRODUISONS DU LIEN SOCIAL »

À l'occasion d'une rencontre fortuite, j'interroge une assistante sociale d'entreprise.

Enquêteur : « Je me pose cette question : qu'est-ce que nous produisons ? Vous par exemple, qu'est-ce que produit une assistante sociale en entreprise ?

Assistante sociale : Du lien social. Ce que nous produisons en tant qu'assistantes sociales, c'est du lien social. D'ailleurs, les entreprises où il n'y a pas d'assistantes sociales, l'atmosphère est complètement différente. »

Fort bien. Mais qu'est-ce que le « lien social » ? De quel lien social s'agit-il ? Pourquoi cette « prétention » à produire ce lien social ? Est-ce ce qui est attendu des assistantes sociales par les salariés et par leurs employeurs ? Et pour faire quoi ? N'y a-t-il pas là, *in fine*, une justification de l'ordre social ?

*

Il est ainsi une formule que nombre de formateurs emploient pour expliquer leur contribution : « on fait société ».

Enquêteur : « Faire société ? Ça veut dire quoi ?

Manu S, formateur : La société se délite. Chacun de son côté. Notre action, elle lutte contre ça. On essaye de faire que les gens ils vivent ensemble. C'est ça, faire société.

Enquêteur : Mais la société, elle existe sans nous, avant nous, après nous. [Nous sommes attablés à la terrasse d'un café] Tu vois les gens à l'arrêt de bus, là. Par exemple les sacs à main des femmes. Qu'est-ce qu'il y a dedans ? Des clés, des papiers d'identité, de l'argent, un téléphone, une carte bancaire, un répertoire. Y a rien de plus social qu'un sac à main.

Manu S. : Oui mais, en stage, on fait société. On apprend aux gens à vivre ensemble. Et ce qu'ils vivent en stage, ça fait une différence pour eux, après le stage. C'est ça, quand on dit qu'on fait société. »

Le but d'une formation de l'animation est-il de préparer des animateurs ou de corriger les travers de la société en « faisant société » ? Le but d'une assistante sociale est-il d'aider des individus à résoudre des difficultés personnelles ou de « créer du lien social » ?

Plus précisément, *en actes*, s'agit-il en formation d'initier et de préparer des futurs animateurs à la vie collective, qui est une des caractéristiques essentielles des accueils collectifs de mineurs, ou de les conduire à « faire société » ? La mission qui est confiée aux organismes de formation, par les pouvoirs publics comme par ceux qui achètent les formations est-elle une formation à l'activité d'animation ou une transformation de la société ?

Et *en discours*, donner un but ultime à ce que l'on fait, et non pas seulement situer ce qu'on fait dans la perspective d'un but ultime, est bien sûr une manière de le valoriser. Apprendre des jeux à des stagiaires est nécessaire mais infiniment moins noble que « faire société ».

UNE QUESTION DE CLASSES SOCIALES

Une simple observation fait apparaître qu'il n'y quasiment aucun membre des dites « minorités visibles » parmi les formateurs de l'animation, quel que soit l'organisme considéré : aucune personne à la peau noire⁴⁵⁶, tout au plus quelques unes « d'origine arabe » ; on est très loin de leur représentation parmi la population générale. Il en est de même, dans une moindre mesure, parmi les stagiaires des formations. L'enquête m'a permis de constater que les formateurs issus des couches populaires de la population sont également une rareté⁴⁵⁷. Ils sont plus présents parmi les stagiaires du premier niveau de l'animation professionnelle, le BPJEPS, car moins rares en proportion à bénéficier des financements de la Région compte tenu des critères qui s'appliquent pour cela. Le formateur modal de l'animation est blanc et appartient, par ses parents, aux classes moyennes à capital culturel⁴⁵⁸.

O. Douard fait état de cette homogénéité sociale parmi les animateurs et précise :

« [...] les aspects symboliques étant culturellement largement partagés. [...] La mixité sociale, par ailleurs revendiquée par les organisations d'éducation populaire comme un atout sur le plan éducatif, permettant de travailler durablement sur le “faire société” comme par isomorphisme, n'existe pas ici. »⁴⁵⁹

V. Pinto constate elle aussi l'homogénéité sociale des animateurs et s'interroge à ce sujet :

« En vertu de quels critères spécifiques ces étudiants animateurs sont-ils appréciés ? Notamment, présentent-ils des affinités électives avec les individus – formateurs, employeurs – dont les valeurs font norme ? »

« [...] si certains étudiants semblent en tout point détenir le profil de l'emploi, c'est parce que cet emploi a été construit par des agents qui présentent des affinités de dispositions avec les leurs et qui semblent de ce fait

456 Pour être exact, sur plusieurs centaines de formateurs, j'en ai rencontré un seul. Il est docteur en philosophie et enseignant.

457 Cf. l'annexe (de la 3^{ème} étape) « Pascal P., Hémérance V., deux exceptions ». L'homogénéité sociale des formateurs se traduit par les difficultés relationnelles occasionnelles que rencontrent ces deux personnes dans leurs environnements respectifs, jamais interprétées comme liées au décalage entre leur origine sociale et celle de leur entourage mais comme des défauts personnels : de goût, d'expression, de réflexion.

458 Je propose, en annexe (de la 1^{ère} étape), des « schémas de circulation des animateurs » dans les formations de l'animation socio-culturelle, du BAFA au DEJEPS. Rappelons simplement ici que les effectifs du BAFA sont de l'ordre de 50.000 diplômés par an et que ceux du BPJEPS Loisirs Tous Publics avoisinent les 2.000, soit 4 % du nombre précédent.

459 Olivier Douard, 2002, p. 61.

reconnaître en eux – davantage qu'en certains professionnels – des héritiers légitimes, c'est-à-dire aptes à recevoir un héritage de normes et de pratiques, autrement dit les valeurs du métier. »⁴⁶⁰

Si ceux que l'auteure observe ici sont animateurs, elle nous livre la clé d'une sélection qui est à l'œuvre dans la manière dont on « distingue », parmi les animateurs, les individus qui pourraient devenir formateurs. Et n'hésite pas à parler de « norme » en ce qui concerne les « valeurs » de ceux qui les sélectionnent. En quoi consistent ces signaux de reconnaissance ?

« En premier lieu, il apparaît que les formateurs, pourtant issus par leurs origines sociales ou leur profession actuelle de l'institution scolaire, manifestent et valorisent un style antiscolaire et antiautoritaire. Style qui découle à la fois de leurs trajectoires individuelles, de la position relative et de l'histoire des institutions auxquelles ils appartiennent – école et secteur « péri-scolaire » –, et des modèles idéologiques qui dominent dans l'univers éducatif après 1968 et dont ils héritent plus ou moins consciemment. Il faut d'abord évoquer l'allure même de ces encadrants : attitude corporelle et tenue vestimentaire décontractées, un peu bohèmes, avec un langage mêlant fautes d'accords volontaires, expressions enfantines et “gros mots” savamment dosés. »⁴⁶¹

Parmi les critères d'affinités électives l'auteure ajoute, dans les propos d'un formateur, « prêts à réfléchir sur leurs pratiques », autrement dit ayant une certaine propension à la réflexivité, sur eux-mêmes et sur leur action. On pourrait ajouter à ces critères de reconnaissance, ici à peine suggérées, une maîtrise et une compétence langagières⁴⁶².

Michèle B., directrice des Francas : « Les employeurs préfèrent embaucher un animateur titulaire du BAFD, voire du BAFA, mais qui a suivi un début de cursus universitaire, plutôt qu'un animateur sorti de BPJEPS. Tu sais pourquoi ? Les étudiants sont mieux formés au raisonnement, à l'analyse, à la synthèse, et ils ont une vision large de la situation. Les BP, bien sûr ils ont appris des méthodologies, mais ils ont pas les mêmes capacités et les mêmes ouvertures. D'ailleurs y compris l'ouverture d'esprit. »

Mon interlocutrice semble ne pas voir que ces différences sont aussi, et peut-être surtout, des différences sociales. Les premiers sont des jeunes issus de classes moyennes quand les seconds sont largement issus des classes populaires. Ces origines induisant – statistiquement – des parcours scolaires et une aisance langagière différenciées, c'est en raison de cette différence sociale qu'ils ont ou non les capacités constatées et recherchées⁴⁶³.

Ces critères électifs, l'enquête le montre, ne sont ainsi jamais perçus comme relevant de caractéristiques sociales, d'une forme de sélection sociale qui s'ignore, mais comme liés à des qualités personnelles. L'animation, dans toutes ses composantes, est à peu près aveugle à

460 Vanessa Pinto, 2008, respectivement pp. 21 et 23.

461 Vanessa Pinto, 2008, p. 24. Cette description est parfaitement homogène avec celle présentée par Jérôme Camus, 2011.

462 Voir à ce sujet l'annexe « La compétence langagière ».

463 Critère comme interprétations, ces aspects m'ont été confirmés par plusieurs interlocuteurs, CEPJ et employeurs.

l'appartenance sociale de ses acteurs. Lorsqu'on interroge un responsable d'organisme de formation sur l'homogénéité sociale des formateurs, on obtient ce type de réponse :

Régis B., directeur des CEMÉA : « Mais non, c'est faux, on a des prix liés au quotient familial pour permettre à quelques jeunes de milieu populaire de venir faire leurs stages chez nous ».

Michèle B., directrice des Francas : « Oui, c'est vrai, on n'arrive pas à faire venir dans nos stages les étudiants du Burkina Faso avec qui on a des actions de coopération ».

Dans les deux cas, le contresens est significatif⁴⁶⁴. C'est cette confusion entre, pour reprendre ses termes, accessibilité et égalité que met en évidence Sidonie Rancon :

« Mais nous pourrions nous demander dans quelles mesures [*sic*] cette problématisation des questions éducatives ne fait pas passer dans l'ombre la question des inégalités sociales dans cette représentation intégrée du territoire. »

« Mais ces questions sont rarement l'occasion de questionner les contenus éducatifs à proprement parler. Elles semblent favoriser, aussi, une approche spontanéiste du développement de l'enfant, conduisant à ce que se recouvrent complètement les notions d'accessibilité et d'égalité. »⁴⁶⁵

Cette question de la sélection des semblables par les semblables sur des critères culturels avait historiquement été fort bien identifiée par le Parti Communiste Français :

« De Maurice Thorez à Georges Marchais, la “*démocratie sociologique*” du PCF a contribué, entre les années 1930 et 1990, à faire émerger des cadres issus de la classe ouvrière. “*Les dirigeants avaient conscience que, si on laissait faire les choses, un ‘cens caché’ opérerait inévitablement le tri social entre les militants. Il fallait donc offrir aux ouvriers un capital scolaire de substitution et les faire monter coûte que coûte dans l'appareil en assurant leur promotion sociale.*” [...] Si le PCF demeure le parti le plus socialement diversifié, la disparation progressive de son école a accentué les mécanismes censitaires de la délégation : “*Les ouvriers disparaissent peu à peu des instances représentatives*”, conclut Ethuin. »⁴⁶⁶

L'essentiel est dit : c'est en raison de sa manière de formuler les questions éducatives que l'animation est aveugle aux différences sociales. Dans l'ensemble, si bien sûr aucun formateur n'ignore la réalité des classes sociales, l'animation dans son projet social centré sur le « vivre

464 La seconde confondant également, dans la suite du même échange, les « classes populaires » avec les personnes « issues des quartiers », sous-entendu les quartiers de la politique de la ville.

465 Sidonie Rancon, 2017, respectivement pp. 43 et 46.

466 Allan Popelard, 2015, « A l'école des militants », *Le Monde diplomatique*, janvier 2015, p. 20 (italiques de l'auteur). La formule « démocratie sociologique » est tirée de Bernard Pudal, 2009, *Un monde défait. Les communistes français de 1956 à nos jours*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant. Les autres citations proviennent de Nathalie Ethuin, 2003, « De l'idéologisation de l'engagement communiste. Fragments d'une enquête sur les écoles du PCF (1970-1990) », *Politix*, 2003/3, n° 63. La suite de l'histoire, où le PCF perd de vue l'appartenance sociale de ses militants et adopte des thèmes dépolitissants tels que « le lien social » ou « l'exclusion », est décrite dans un article de Julian Mischi, 2015, « Comment un appareil s'éloigne de sa base », *Le Monde diplomatique*, janvier 2015, p. 17.

ensemble » nie de fait l'existence des différences sociales et surtout des tensions qui en résultent⁴⁶⁷. Elle a des visées iréniques, de formation et de développement personnel socialement indifférencié et à valeur universelle dans l'esprit de ses promoteurs, comme l'autonomie, la citoyenneté, l'émancipation, la responsabilité.

Dans ce projet, les personnes ne sont pas censées avoir une identité sociale marquante, une histoire *etc.* L'animation affirme l'égalité de tous⁴⁶⁸ et croit qu'elle est réelle. Le stage et l'accueil collectif de mineurs, *via* la pédagogie qui ne peut qu'être la même pour tous, a pour effet de faire disparaître les différences et les tensions sociales, pour affirmer le droit de chacun à une place et l'harmonie entre les personnes. Tout marqueur social, toute affirmation de différences sociales, sont déniés ou canalisés⁴⁶⁹. Ceci est d'autant plus déroutant que les acteurs de l'animation, les formateurs tout particulièrement, ne manquent pas de sensibilité politique. Les mêmes prônent la paix dans le monde entre les hommes de bonne volonté, dont ils font partie. L'animation est irénique (quitte à se battre pour cela). Il s'agit de « vivre ensemble » en paix quelle que soit sa condition sociale. Tout se passe comme si la société telle qu'elle est lue par les militants de l'éducation était organisée en fonction de valeurs et d'identités plutôt que le résultat de forces sociales et d'intérêts. La question sociale est censée ne pas se poser dans le cadre des activités de formation et d'animation, lesquelles sont pensées comme les gommant, donnant en principe la même place à chacun, permettant de la dépasser, de s'en affranchir, de ne pas la faire jouer. On veut tellement qu'il en soit ainsi, et l'on est tellement pris dans l'entre-soi, qu'on ne la voit plus⁴⁷⁰. En cherchant à produire de l'égalité réelle, on finit par croire qu'elle est advenue dans le monde hors du monde que constitue l'accueil collectif de mineurs, le stages et l'association – organisme de formation.

Fermeture sociale aidant, le type d'éducation qu'ils mettent en avant correspond à une représentation du monde conçue par des acteurs des classes moyennes pour des membres des

467 On pourrait ajouter que l'air du temps met plutôt en évidence les inégalités liées au sexe et a fait passer la question sociale d'une formulation en termes de classes à une formulation urbaine et ethno-raciale, voire religieuse.

468 Le slogan caractéristique « différents certes, égaux certainement » illustre parfaitement mon propos. L'accent est mis sur l'égalité. Cette égalité, à l'instar de celle de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, est celle des individus. La différence fait certes l'objet d'une reconnaissance mais comme au passage. Celle-ci ne laisse nulle place à un type de différence de nature collective puisque l'affirmation est centrée sur l'individu. Ce slogan montre parfaitement comment on peut être très affirmatif en matière d'égalité à l'insu d'un implicite individualisant.

469 Joue probablement de manière rampante, sans qu'il soit possible d'en apprécier les effets, la doxa psychologique. Les situations relationnelles sont toujours interprétées en termes psychologisants donc individualisants, à partir de ce qu'on pourrait dénommer le « sens commun » psychologique. La psychologie émiette le social.

470 Un peu comme si prévalait le raisonnement implicite suivant : *les inégalités existent dans le monde, certes, mais pas entre nous ; si tant est qu'il y en ait, dans le périmètre sur lequel nous avons de l'influence, elles ne jouent pas. Car pour supprimer les inégalités dans le monde, il faut qu'il n'y en ait pas entre nous.* Cela revient à supposer le problème résolu.

classes moyennes⁴⁷¹. Les conceptions et les goûts politiques des individus sont déterminés par leurs origines sociales et leurs conditions de vie. Ils mettent en avant des principes éducatifs qui sont ceux de leur classe, par exemple la place de la parole et celle de la réflexivité. Allant même plus loin, comme le montre l'observation en stage, ils considèrent que les attitudes et les choix d'une classe moyenne progressiste sont les bons, les choix de référence en matière sociale, économique, culturelle ; ils cherchent à attirer à eux sur ce plan les membres des autres classes sociales ; ils les jugent par rapport à cette référence⁴⁷².

*

Ce qui précède est fort bien explicité par les travaux de Richard Hoggart⁴⁷³. Dans la présentation qu'en fait Jean-Claude Passeron, il écrit :

« Richard Hoggart nous fait entrevoir comment les intellectuels jouent entre eux quand ils jouent avec l'image des classes populaires [...]. »

« [...] leur propension à monopoliser la définition sociale de la culture [...]. »⁴⁷⁴

Ce sont les formateurs qui définissent la bonne manière d'être en formation et qui en ont le monopole. Cette norme est influencée par leur appartenance sociale. Il n'est que de voir la manière dont, systématiquement et immédiatement, la plupart d'entre eux repèrent les stagiaires de classe populaire et souvent les « ciblent », c'est-à-dire les perçoivent comme des éléments problématiques et à surveiller avant toute éventuelle manifestation objective⁴⁷⁵.

Pour convaincre et entraîner, les formateurs multiplient volontiers arguments, exemples et affirmations éthiques. Leur démarche est discursive, intellectuelle et morale. L'enquête menée par V. Pinto montre que ce n'est pas ainsi qu'ils réussissent à convaincre et entraîner les jeunes de classes populaires. De la même manière, leur discours habituel sur le « sens », s'il arrive à subjuguier certains stagiaires qui leur sont proches, est typique d'une culture qui éprouve le besoin de se poser cette question et dans laquelle elle va de soi.

« En attirant l'attention sur le fait que la réception d'un message culturel ne saurait être dissociée des conditions sociales où elle s'accomplit et par là de l'*ethos* qui caractérise en propre un groupe social [...]. »⁴⁷⁶

471 On ne peut pas ne pas penser à la célèbre phrase de Karl Marx : « Ce n'est pas la conscience des hommes qui détermine leur existence, c'est au contraire leur existence sociale qui détermine leur conscience. » (Karl Marx, 1859, *Contribution à la critique de l'économie politique*, Avant-propos, trad. Rubel et Evrard, Œuvres, t. 1, La Pléiade, Paris, Gallimard, p. 272)

472 Cf. les annexes « Trois "blacks" en stage BAFA » et « Une rencontre de classes sociales différentes dans un stage BAFA ».

473 Richard Hoggart, 1970, *La culture du pauvre*.

474 Jean-Claude Passeron, 1970, pp. 7-8 et p. 8.

475 Cf. l'annexe « Une question de conformité sociale ».

476 Jean-Claude Passeron, 1970, p. 22.

Les « conditions sociales » étant, en l'occurrence, le stage lui-même, organisé par des formateurs de classe moyenne pour des participants de classe moyenne, et la composition sociale du groupe de stagiaires. Tant que la part des participants issus de classes populaire est marginale, les formateurs peuvent continuer à ignorer que leurs normes sont relatives à leur appartenance sociale. Lorsque cette proportion est fortuitement importante, elle devient incontournable, au risque pour les formateurs que la formation soit un échec retentissant, car elle se heurte à

« la consommation nonchalante, l'attention oblique, le scepticisme, le cynisme narquois et surtout dans une capacité d'indifférence, d'autant plus efficace qu'elle est mieux dissimulée sous une disponibilité apparente, leur meilleure protection contre le monde des "autres", son autorité et ses sollicitations : c'est la vérité de leur attitude profonde, faite d'acquiescement sans conséquences et de tolérance désabusée [...]. »

« On reconnaît là les techniques de la réticence institutionnalisée par lesquelles les groupes démunis des instruments culturels de l'assurance et de la certitude de soi se prémunissent contre le risque, ressenti comme omniprésent, d'être "roulé" : "on ne la leur fait pas". Le ridicule suprême serait, dans les classes populaires, de sembler croire à des "histoires" autrement que comme à des "histoires" [...]. »⁴⁷⁷

477 Jean-Claude Passeron, 1970, pp. 22 et 23.

TROIS « BLACKS » EN STAGE BAFA⁴⁷⁸

La situation ci-dessous est à la croisée de trois aspects de la formation : les modalités et critères de l'évaluation des stagiaires, l'attente de transformation personnelle devenue exigence, la tolérance des formateurs à la différence sociale.

Dans ce stage BAFA, il y a trois stagiaires à la peau noire : Steve, leader évident, Kevin et Lucas. Leur allure générale les fait d'emblée percevoir par les formateurs comme « venant des cités ». Se connaissaient-ils entre eux avant le stage ? Tout le monde peut en tout cas constater qu'ils sont toujours ensemble. Ils sont « visibles » dans tous les sens du terme, car ils attirent immédiatement l'attention des formateurs. Au soir du deuxième jour, ceux-ci les considèrent comme ce qu'ils nomment un « point d'attention ». Le constat qu'ils font est le suivant :

- Ils sont toujours ensemble.
- Ils n'entrent pas vraiment dans les discussions.
- En séance, ils échangent des signes complices entre eux au lieu de rester centrés sur la discussion, constituant un groupe concurrentiel du groupe de travail.

Arnaud V., le formateur qui les suit plus particulièrement, leur demande donc à tous trois ensemble de « changer d'attitude » et de « quitter la posture prof / élèves ». Il leur présente les choses ainsi :

« Dans deux semaines, on pourrait se retrouver à travailler dans la même structure, et là, pour l'instant, ça le fait pas, je pourrais pas travailler avec vous. »

On peut s'interroger sur ces exigences des formateurs, dont le moins que l'on puisse dire est qu'elles sont floues et donc invitent les intéressés à une forme de docilité ou de conformité. En effet, elles sont sans rapport avec les critères de validation du stage. Ces trois stagiaires, pour être plus visibles que d'autres, ne sont pas moins en retrait qu'une bonne partie des stagiaires. Ils forment un petit noyau stable comme il y en a de nombreux parmi les quarante stagiaires. Les formateurs leur demandent de se départir d'une attitude d'élèves mais, outre que c'est le comportement général des trois quarts des stagiaires, quel modèle de rechange ont-ils à leur disposition ? En quoi le fait qu'ils restent tous trois ensemble est-il gênant pour la formation ?

⁴⁷⁸ La formule est celle des formateurs. On trouvera d'autres exemples de même nature et leur analyse dans l'annexe suivante, « Une question de conformité sociale ».

Enfin, le propos contient à l'évidence une forme voilée de menace (sur la validation du stage) et un argument moral. En résumé, en quoi consiste cette exigence et pourquoi à eux ?

On est tenté de voir là une forme, non de racisme, mais d'ethnocentrisme de classe inaperçu des formateurs. Les formateurs leur demandent de n'être plus visiblement différents, ou même d'être visiblement pareils que les autres.

*

Il faut constater que, au moins pour certains stagiaires, les critères annoncés/énoncés pour la validation du stage BAFA ne sont pas les véritables critères et que, à tout le moins, il en existe d'autres qui ne sont pas explicites et/ou pas conscients.

Les critères officiels sont connus : participation active au stage ; non mise en danger des enfants. Si ces critères sont véritables, les formateurs n'ont pas de raison d'intervenir auprès d'un stagiaire à moins qu'il entre sous le coup de l'un d'entre eux. Et en effet, les formateurs n'accordent pas d'attention particulière aux stagiaires ordinaires, lycéens moyens restant discrets tout au long du stage.

Par contre, ceux qui ont une identité ou des comportements saillants concentrent les regards. C'est le cas des trois stagiaires dont il est question ci-dessus. En réalité, de mon point de vue d'observateur, rien dans leur comportement ne sort de l'ordinaire et de la moyenne de ceux des autres stagiaires. Mais par ailleurs, ce que je sais d'eux me permet d'affirmer qu'on ne peut guère soupçonner les formateurs présents de racisme.

Pourtant, les exigences de formateurs, rapportées ci-dessus, ne portent pas que sur les critères de validation énoncés. Elles correspondent donc à d'autres critères. Lesquels ?

Il est important d'indiquer que ces critères ne concernent pas l'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire. Ce ne sont pas elles qui sont visées ni évaluées.

Mon hypothèse est que le but visé est une transformation personnelle que je considère comme relevant de l'identité : on demande aux stagiaires d'adopter une identité d'animateur ou, au moins, d'avoir une attitude qui soit compatible (dans le regard des formateurs) avec cette identité, telle que les formateurs la conçoivent. C'est une transformation personnelle qui est attendue. C'est bien ce que dit Arnaud V. à ses trois interlocuteurs. Leur manière d'être, celle qu'ils donnent à voir en tout cas, doit se rapprocher de ce qui caractérise implicitement, selon les formateurs, celle d'un animateur. Une manière d'être plus qu'une manière de faire.

Arnaud V. aura usé pour cela d'un argument moral explicite – « je ne pourrais pas travailler avec vous » – et d'un argument comminatoire implicite – « si ça continue, la validation de votre stage n'est pas acquise ».

*

In fine, les formateurs ont explicitement estimé que Steve, Kevin et Lucas « ont su évoluer » et cette validation n'a pas fait de difficulté.

UNE QUESTION DE CONFORMITÉ SOCIALE

Les valeurs comme normes.

La scène se passe au début d'une formation générale des Francas que je suis en observateur. Le responsable de stage – et seul des trois formateurs à avoir déjà encadré un stage –, Jérémy L., présente aux dix-huit participants « les valeurs des Francas ». Il m'explique ultérieurement qu'il procède ainsi pour éviter l'apparition de propos, voire de comportements, qui seraient en contradiction avec ces valeurs : racisme, sexisme *etc.* Il a, dit-il, tiré la leçon de ce qui est arrivé dans un autre stage qu'il dirigeait, quelques mois auparavant.

Les formateurs introduisent donc une sorte de dispositif de censure préventive car bien sûr, si stagiaire raciste il y avait, dorénavant il ne se révélerait simplement pas comme tel au cours du stage. Tout débat est ainsi probablement écarté.

Lors de la situation antérieure telle que racontée par Jérémy L., le reproche fait au stagiaire était : « ce n'est pas ce qu'on défend ». Ce à quoi l'intéressé avait rétorqué : « Mais comment je sais ce que les Francas défendent ? ». Ce qui lui était demandé ressemblait à un acte de soumission. Il n'y a pas de prévention là-dedans, et encore moins d'éducation. Il aurait d'ailleurs pu contester « ce que défendent » les Francas comme ne faisant pas partie des attendus du BAFA.

Les formateurs introduisent ainsi un filtre normatif sur la base de leurs propres valeurs.

Il y a en fait confusion entre deux fois deux niveaux. D'une part entre valeurs et normes (de comportements, de propos) : il ne s'agit pas de discuter mais au pire de faire taire, au mieux d'imposer l'adoption du système de valeurs des Francas. Il n'y a pas de débat de normes. Les valeurs des Francas servent de norme de comportement, et comme il s'agit de valeurs, elles sont réputées non discutables, ce que serait une norme. D'autre part entre jugement sur l'autre sur la base de valeurs et jugement sur l'autre dans le rapport formateurs / formés dont l'enjeu est la validation du stage. Le levier pour faire taire, ou pour faire respecter les valeurs en question, est la menace sur la validation du stage.

Il est certain que des propos racistes sont difficiles à supporter. Dans un registre proche, voici le témoignage de Marie M., formatrice des CEMÉA :

Marie M. : « Dans un de mes stages, il y avait quatre stagiaires scouts d'Europe⁴⁷⁹, Dans toutes les discussions, c'était insupportable, j'ai failli plus d'une fois leur rentrer dedans, à chaque fois, ah les putains de fachos, les positions qu'ils prenaient ! »

Ethnocentrisme de classe.

Pourtant...

Parmi les stagiaires du même stage, il y a Rida, 19 ans, d'origine arabe, et Marc, 17 ans, d'origine africaine (noir). Ils sont les seuls « visibles » du stage. Malgré ce qui précède, les attitudes des formateurs vis-à-vis de Rida et de Marc sont socialement typées : ils sont d'emblée perçus comme problématiques et font, en permanence, l'objet d'une surveillance de leur part, les formateurs mettant même régulièrement en doute entre eux la possibilité de valider leur stage. Rida fait partie des trois stagiaires qui sont formellement reçus par les formateurs à la mi-stage pour les avertir qu'il y a un doute sur la future validation de leur stage compte tenu de leur attitude générale. Les deux verront *in fine* leur stage validé.

Marc est immature comme on peut l'être à son âge, mais dans mon regard plein de vie et finalement attachant. Rida est intelligent, assez cultivé, calme et posé, a de bonnes connaissances, une attitude contributive au stage, bien plus que la moyenne des stagiaires ; il a une personnalité attirante et même plutôt charismatique.

Pourtant, surtout Rida, ils font régulièrement l'objet de moqueries en public de la part des formateurs. En voici un exemple criant. Au quatrième jour de stage, dans un moment de travail collectif portant sur la « vie quotidienne », sans être directement sollicité, Rida raconte une anecdote datant de la période où, enfant, il allait lui-même en centre de vacances. Une nuit, ayant envie de faire pipi mais effrayé dans le noir, il fait ses besoins sous le lit de son voisin. Qui a été, lui, réprimandé le lendemain matin par le moniteur. Bien entendu, sur le moment, cette anecdote fait rire tous les participants du stage, formateurs compris.

Sur le plan pédagogique, elle constitue un trésor, susceptible de multiples exploitations sur les enfants, la nuit, le rôle des animateurs *etc.*

Mais loin d'en être remercié, entre autres pour avoir eu le courage de narrer cet épisode où il n'apparaît pas à son avantage, Rida fait ensuite l'objet de moqueries répétées de la part des formateurs, sur la base de cette histoire. En voici un exemple : Jérémy L., constatant qu'un début de

479 Réputés pour leurs positions politiques de droite et leur intégrisme religieux.

pluie mouille les baies vitrées de la salle, déclare devant tout le stage : « tiens, il pleut, à moins que ce soit Rida qui soit venu pisser sur les vitres cette nuit ».

Le 4ème jour, François D., l'un des formateurs, déclare à ses collègues en réunion de fin de journée, à propos de Rida : « J'ai noté une assez forte amélioration aujourd'hui. » Le propos semble faire consensus parmi les formateurs, sans que soit en quoi que ce soit précisée la nature de cette amélioration.

Que penser de cette situation ? Racisme ? Ce n'est même pas certain.

Il me semble qu'il s'agisse tout autant, ou même plutôt, d'ethnocentrisme de classe. Marc et Rida contrastent socialement avec les autres stagiaires et avec les formateurs. J'ai déjà observé ce réflexe dans d'autres stages de la part de formateurs les moins soupçonnables de racisme. Leur différence en fait une cible de l'attention.

Par ailleurs, le charisme de Rida le met en compétition avec l'un des formateurs, François D., pour tenir la vedette dans le stage. Rida attire le regard sans le chercher, François D. cherche à ce qu'on le regarde.

Le résultat est une attente de la part des formateurs, qui détiennent les rênes du pouvoir, de signes de soumission et de conformité au modèle, à leur modèle du bon stagiaire.

Racisme ordinaire dans l'animation.

L'animation est réputée promouvoir la mixité sociale. Il s'agit d'un discours récurrent à son propos, appuyé sur la référence valorisante de l'éducation populaire. Il fait référence à un supposé âge d'or de la mixité sociale dans les colonies de vacances et est employé jusque y compris par le ministre de la Jeunesse et Sports.

Le rejet des membres des « minorités visibles », comme disent les médias, y est parfois très visible. Voici le témoignage d' Afif M., stagiaire d'un BPJEPS des CEMÉA :

« Le réflexion discrimination, moi j'ai grandi dedans. Et tu sais, du coup je suis à la fois blasé par les situations et en même temps à vif. Je vais te donner des exemples. Une fois, j'avais envoyé une candidature, et quand l'employeur je vais le voir, il me dit qu'il refuse ma candidature mais en même temps il m'affirme tout de suite, sans que je réagisse qu'il ne s'agit pas discrimination. Tu vois, tu te demandes pourquoi, et même en fait qu'est-ce qu'il veut cacher. Plein de fois, j'ai été convoqué pour des entretiens pour rien, et je vois bien que les employeurs se servent de ma candidature pour éviter d'être accusés de discrimination. Y une fois où l'employeur, en entretien d'embauche, commence par m'expliquer que, dans le centre, on va à la piscine et que

les filles sont en maillot de bain. Et puis y a ma candidature qui a été égarée et le poste a été pourvu pendant que j'attendais la réponse. Une fois, il y a eu des vols dans un centre pendant que je me trouvais à proximité parce que j'étais venu voir des potes, et on m'a accusé d'avoir "foutu la merde". Et je t'en passe. Par exemple, dans ma commune, on m'a proposé un TAP de six heures par semaine ! En fait c'était une manière de m'éliminer.

Et puis alors tu vois, dans le BPJEPS, y a eu des tracasseries en particulier durant la période du ramadan, ils m'ont fait des réflexions avec ça et tout, les formateurs. Moi, les discriminations, je les vois venir à de kilomètres. Mais peut-être je suis devenu hyper sensible. Pour eux, c'est pas du racisme, pour moi c'est du racisme. Du racisme ordinaire, banalisé, naturalisé en quelque sorte. Voilà. »

UNE RENCONTRE DE CLASSES SOCIALES DIFFÉRENTES DANS UN STAGE BAFA

Dans un fort intéressant article, V. Pinto rend compte de l'observation d'un stage de formation BAFA qui, une fois n'est pas coutume, rassemble de manière non marginale des stagiaires de milieux sociaux différents et différents de ceux des formateurs.

D'emblée elle présente son constat majeur :

« [...] l'ajustement ou le désajustement entre, d'une part, les propriétés et les attitudes des divers publics de ces stages et, d'autre part, les attentes des formateurs, dépositaires des valeurs qui font norme au sein de ce secteur. À l'attitude rétive de stagiaires issus des classes populaires et à l'attitude incrédule de stagiaires d'origine bourgeoise s'opposent à la fois la "vocation" de stagiaires issus des fractions cultivées de la petite bourgeoisie et la "conversion" d'autre jeunes d'origine populaire. »

« [...] l'analyse de ces situations [...] nous informe autant sur les propriétés des stagiaires que sur les catégories de perception, de classement et de jugement des formateurs. »⁴⁸⁰

D'ordinaire, le BAFA permet la rencontre dans un même cadre de stagiaires issus de milieux sociaux différents. Mais, compte tenu de l'obstacle financier voire culturel, ceux qui sont issus des classes populaires y sont quasiment toujours en faible proportion et isolés. Les jeunes bourgeois y sont par ailleurs fort rares. Ayant souvent l'intention de faire de l'animation un métier, utilisant le BAFA comme porte d'entrée, les premiers, isolés, font preuve de bonne volonté dans tous les apprentissages, y compris comportementaux. Dans le stage qu'analyse l'auteure, l'appartenance des stagiaires à des classes sociales différentes de celle des formateurs⁴⁸¹ rend ces dernières visibles, au lieu qu'elles soient naturalisées et ses caractéristiques érigées en norme du métier comme c'est le cas habituellement. Les membres des groupes sociaux populaires d'une part, bourgeois de l'autre, sont suffisamment nombreux pour que leurs « propriétés et attitudes » ne soient pas dissoutes dans la masse. Contrairement à l'exemple des trois « blacks » soudés mais minoritaires⁴⁸², ce dont V. Pinto rend compte est une réalité sociale que les formateurs ne peuvent plus ignorer compte tenu

480 Vanessa Pinto, 2015, pp. 71 et 82.

481 Comme le titre l'indique d'emblée, le recrutement de ce stage fait se rencontrer des jeunes stagiaires issus de Versailles et des Mureaux, respectivement communes bourgeoise et populaire de la région parisienne.

482 Cf. l'annexe « Trois "blacks" en stage BAFA ».

des incompréhensions qu'elle engendre entre formateurs et stagiaires, partant de ses effets sur le déroulement du stage.

« Ces deux catégories de stagiaires – scolairement démunis pour les uns et scolairement consacrés pour les autres – manifestent deux modalités d'incroyance vis-à-vis de la formation BAFA et des valeurs qui y sont transmises. Les uns se montrent peu sensibles à la vulgate pédagogique délivrée par les formateurs, à la fois du fait de la faiblesse de leurs ressources scolaires (en termes de vocabulaire, de capacités d'attention etc.) et parce que cette vulgate est relativement éloignée des discours et des pratiques éducatives dont ils sont familiers. Quant aux autres, leur incrédulité teint aussi bien à l'aisance excessive avec laquelle ils estiment suivre cette formation qu'à la méfiance qu'ils éprouvent vis-à-vis de l'attitude un peu potache des formateurs. »

« [...] l'éloignement entre ces deux catégories de stagiaires tient aux écarts considérables dans la maîtrise de la langue et dans la mobilisation de références cultivées [...] »⁴⁸³.

Les stagiaires de milieu populaire « se démarquent des autres par leur docilité scolaire plus réduite »⁴⁸⁴, car de fait ils détectent immédiatement la « forme scolaire »⁴⁸⁵ dans les dispositifs pédagogiques. Les formateurs leur reprochent leur vision de l'animation comme emploi alimentaire et non pas vocationnel. De leur côté, pour les stagiaires de la bourgeoisie, qui se destinent à des études supérieures brillantes dans de grandes écoles, le BAFA est une formalité. Ils regardent avec distance et une forme d'« incrédulité » le style, les efforts et le vocabulaire des formateurs qui, inversement, les perçoivent comme hautains. Pour tout dire, l'« attitude dissidente » de ces stagiaires les fait échapper à l'emprise des formateurs⁴⁸⁶.

Compte tenu des critères, les stagiaires verront tous leur stage validé. La plupart de ceux qui sont issus de Versailles s'en tiendront là, sans faire de stage pratique. Le lien relationnel ne s'est jamais établi entre eux et les formateurs, en position « dominée par des élites intellectuelles (incarnées par les jeunes stagiaires scolairement dotés, “sortant des super phrases super intellectuelles et conceptualisées”) »⁴⁸⁷. Au contraire, l'auteure décrit comment certains des formateurs ont su « aller au peuple »⁴⁸⁸ avec les stagiaires de milieu populaire :

483 Vanessa Pinto, 2015, pp. 72 et 72. Sur la maîtrise de la langue, voir l'annexe « La compétence langagière ».

484 Vanessa Pinto, 2015, p. 73.

485 Cf. l'annexe « La forme scolaire ».

486 Vanessa Pinto, 2015, citations de la p. 76.

487 Vanessa Pinto, 2015, p. 82.

488 L'expression date des premiers temps de l'éducation populaire, où des membres des classes moyennes, religieux et civils (enseignants en particulier) se donnaient comme mission de sortir le dit peuple de son ignorance. « L'éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe. » (Geneviève Poujol, 2005, p. 127)

« [...] l'enquête ethnographique révèle chez les formateurs observés une valorisation, voire une idéalisation, des milieux populaires, notamment des franges qui permettent de ménager voire de renforcer en eux-mêmes la croyance en la valeur de leur action éducative [...]. »

« [...] les jugements que les formateurs portent sur les différentes catégories de stagiaires sont révélateurs d'une position vécue comme à la fois salvatrice vis-à-vis du peuple (incarné par les "gars" des Mureaux) [...]. »

« [...] se dessine la revendication d'une excellence spécifique : celle de fractions cultivées sachant "aller au peuple" et lui offrir une voie de salut. »⁴⁸⁹

Il s'agit de sauver le peuple. Ce qui en dit long sur la posture du sauveur. D'où, fréquemment observable dans ce qui est intitulé par ses acteurs « action d'éducation populaire », ce que je qualifie de glissement du projet *avec* l'autre au projet *pour* l'autre puis au projet *sur* l'autre.

489 Une partie de ce savoir-faire des formateurs provient de l'encadrement d'accueil collectif de mineurs en milieu populaire, tout particulièrement de « camps d'adolescents », en général pour des municipalités de banlieues populaires des grandes villes.