REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DEVANT LA FORMATION CHEZ DES ANIMATEURS PROFESSIONNELS EN FORMATION LONGUE

documents de l'INEP

REPRESENTATIONS ET ATTITUDES DEVANT LA FORMATION CHEZ DES ANIMATEURS PROFESSIONNELS EN FORMATION LONGUE

Analyse d'interviews effectuées au début et au milieu d'une formation longue.

Etude réalisée au Centre d'Etudes de Recherches et de Documentation de l'I.N.E.P.

Par Jeanne GELIN

Juillet 1973

SOMMAIRE

Pages

P R E F A C E

L'action socio-éducative s'est toujours préoccupée de formation en tentant de relier connaissance et action, culture et quotidienneté, invention et critique. La notion d'animation a même probablement surgi pour se distinguer du concept d'éducation connoté par des notions d'acquisition de connaissances scolaires.

Or, depuis une quinzaine d'années l'institutionnalisation croissante du secteur socio-éducatif a eu pour effet de formaliser une partie de cette formation. Les animateurs professionnels apprennent leur métier ou se recyclent dans des centres publics et privés de formation : une étude du Centre d'Etudes, de Recherche et de Documentation de l'Institut National d'Education Populaire en Février 1973 (1) a recensé une cinquantaine de centres de ce type. Dans les 35 centres analysés, 2311 stagiaires sont en formation initiale ou en perfectionnement de longue durée.

La poussée institutionnelle de ces types de formation, parallèle à celle du développement de l'éducation des adultes laisse présager une interpénétration entre formation permanente continue et animation socio-culturelle.

Situation paradoxale : ce qui se définit comme étant distinct des modèles de formation conventionnelle, ce qui affirme refuser la rupture entre la connaissance et l'action, le savoir et l'agir (2), au moins pour ses cadres permanents et sous certains aspects, tend aujourd'hui à reproduire le système scolaire ou universitaire. Alors que simultanément des utopies en appellent à la déscolarisation pour la jeunesse (ILLICH - REIMER - BREMER et VON MOSCHE ZISKER - GOODMANN ...)

Certes ce paradoxe n'est qu'apparent. Sous les définitions idéologiques par lesquelles les animateurs se distinguent de l'enseignant, les mêmes convergences structurelles existent : financement croissant par les collectivités publiques des équipements socio-éducatifs, des postes d'animateurs (au niveau des collectivités locales) (3) et des moyens de formation (au niveau de l'Etat) (4) ; même appartenance sociale des publics de l'action socio-culturelle et de l'enseignement secondaire et supérieur, même appartenance sociale des animateurs et des enseignants, même aspiration d'ascension sociale et même idéologie (4).

.../...

---

(1) G. POUJOL et J. LESTAVEL : "La formation des agents du secteur socio-éducatif" (Document INEP 1973)

(2) B. MIEGE et A. ROUX : "L'action culturelle, une des modalités du traitement de la crise culturelle"- ronéo Paris 1973 et A. OBERTI : "Images et rôles : enseignants et animateurs" ronéo - INEP 1971

(3) A. LEFEBVRE "La politique des collectivités locales à travers leur budget" Thèse pour le Doctorat es sciences économiques - Université de Paris I - ronéo Paris 1971

(4) A. OBERTI - H. DROUARD - G. POUJOL - R. LABOURIE : "Le public d'une institution de formation socio-éducative". (Document INEP 1973) supra : B. MIEGE et ROUX, op. cité.

Mais comment ce paradoxe et ces contradictions sont-ils en fait vécus lorsque l'animateur professionnel se trouve en situation de perfectionnement de longue durée ? Quelles sont les représentations, les attentes et les besoins des animateurs professionnels devenus stagiaires dans des situations de perfectionnement partiellement résidentielles (souvent le temps de formation "assise" ne dépasse par le 1/3 de la durée totale du recyclage) et partiellement cogérées (progressions, méthodes, voire contenus sont définis en collaboration avec les intéressés). Comment ces animateurs vivent-ils le fait d'être en formation ? Quels rapports entretiennent-ils avec le milieu de leur insertion professionnelle ?

Tel est l'objet de cette étude.

Certes l'échantillon étudié est limité : il s'agit du public d'une seule institution, et d'une seule promotion. Les catégories d'analyse sont des catégories empiriques. Mais on ne peut qu'être frappé par la convergence de certains résultats avec ceux qui tentent de saisir les motivations des participants à des actions de formation d'adultes.

Abraham MOLES (1), par exemple, étudiant des adultes en formation, montre que leur plus importante motivation est le désir de promotion sociale. Dans l'étude réalisée par J. GELIN, on constate ce même désir chez des animateurs habituellement définis comme agents de transformation. C'est que pour eux aussi, la visée première est la promotion individuelle plus que le changement personnel en vue d'une transformation sociale. Stéréotypes de promotion dans notre société, effets des institutions formatrices se combinent sans doute pour faire émerger les attitudes, qui mettent, à notre sens, en question les discours habituels sur l'action des animateurs. La profession d'animateur est plutôt devenue une profession comme les autres, chargée cependant de multiples contradictions : celle entre le rôle de référence d'une part, la pratique professionnelle et l'attitude devant la formation d'autre part n'est pas la moindre.

Certes sous de nombreux aspects, ce travail souligne les résultats bénéfiques d'un tel perfectionnement en longue durée : incitation à la formation continue, décloisonnement et compréhension plus distante du champ professionnel notamment. Mais, retenons plutôt ici quelques uns des problèmes posés par cette étude.

J. GELIN souligne le sentiment des stagiaires d'être démunis de bases intellectuelles pour s'engager dans un travail d'analyse et de progrès théorique, la peur et la difficulté d'un effort individuel de structuration de la pensée. C'est un problème difficile posé aux formateurs : faire passer les formés d'une "culture en mosaïque" à une pensée structurée et créative. Celle-ci suppose l'émergence d'une aptitude à l'effort individuel et notamment aux disciplines de "l'écriture". Elle interroge des contenus à dominante de sciences humaines et sociales -particulièrement psychosociologiques- dont l'utilisation tend à renforcer en réalité des culturèmes stéréotypés beaucoup plus que ne le permettraient peut-être des sciences exactes. Elle pose la question d'aménagements institutionnels dépassant souvent les institutions formatrices.

.../...

---

(1) Abraham MOLES :"Motivations des adultes à la structuration de la pensée" in Education Permanente (Conseil de l'Europe - Strasbourg 1970)

Cette étude pose aussi le problème du transfert de l'apprentissage dans la pratique quotidienne des animateurs. La plupart des formations et des perfectionnements d'animateurs professionnels reposent aujourd'hui sur le principe de l'alternance "théorie-pratique", succession de stages résidentiels et de stages pratiques. Mais on soupçonne à travers les attitudes repérées par J. GELIN, que ce principe n'entraîne pas automatiquement le transfert des acquisitions de formation, spécialement quand le perfectionnement est vécu comme un tremplin pour quitter son poste de travail antécédent. La résolution de cette difficulté relève-t-elle d'un simple aménagement pédagogique des contenus, des méthodes ; ou supposerait-elle l'existence d'un instrument théorique et la constitution d'un savoir théorique éclairant les "implicites" de l'animation ? L'existence de cet instrument théorique et de ce savoir scientifique rétablirait un juste rapport entre théorie et pratique. En même temps, il déculpabiliserait formateurs et formés devant le nécessaire détour d'une démarche théorique -rompant avec les évidences premières- pour appréhender la pratique sociale de l'animation.

Cette évolution pédagogique vers une praxis réelle suffirait-elle ensuite pour favoriser ce transfert ? On peut en douter. La profession d'animateur est-plus que tout autre profession-traversée par les contradictions d'une société qui tend à développer les modes collectifs de traitement de ses carences et à susciter simultanément la promotion individuelle. Comment l'animateur en perfectionnement professionnel et la formation d'animateurs professionnels pourraient-ils échapper à cette contradiction ?

R. LABOURIE.

le 23 juillet 1973.

INTRODUCTION

A la suite d'une réflexion critique sur les formations longues d'animateurs, le Centre d'Etudes, de Recherches et de Documentation décida de mener une étude sur un cas concret afin d'éclairer les problèmes que pose ce genre de formation. L'étude qu'on va lire a pour objet d'analyser les représentations, les attitudes, les attentes et les besoins des stagiaires par rapport à leur formation.

Nous cherchons à mieux comprendre comment les stagiaires vivent le fait de se former et d'entrer en formation. Dans quelle mesure s'en "remettent-ils" pour leur formation à une institution spécialisée ? Quelle part s'attribuent-ils à eux-mêmes ? Quelle part laissent-ils au hasard des rencontres ? Quelle attitude ont-ils vis-à-vis des contenus et des méthodes de formation ? Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes penchés sur une formation organisée sur une année par une institution spécialisée.

Nous avons procédé à des interviews semi-directives des stagiaires (1) au début et au milieu de la formation, de manière à comparer les représentations et de voir dans quel sens le passage en formation les transforme.

Les interviews commençaient par une longue période non-directive après laquelle nous introduisions, s'ils n'avaient pas été abordés, quelques thèmes que nous désirions approfondir. Mais la technique de l'interview est toujours restée non-directive.

Les consignes ont été les suivantes :

Au début de la formation : Pour vous, vous former, qu'est-ce que cela veut-dire ? Thèmes introduits : contenu de formation souhaité, méthode envisagée.

Au milieu de la formation : Vous êtes en formation depuis 6 mois. Pouvez-vous me parler de la façon dont vous avez vécu le début de votre formation. Thèmes introduits : la fin du stage, les prolongements de la formation.

Les "paires" d'interviews ont ensuite été analysées selon la méthode de l'analyse de contenu thématique. L'analyse des premieres interviews a été entièrement conduite avant celle des secondes de manière à éviter les interférences.

Mais il faut se rendre compte que le peu de personnes interviewées, la méthode d'analyse de contenu tracent à cette étude des limites de validité étroites.

.../...

---

(1) Interviews réalisées par Ch. SIRGUEY (C.T.P.), J. GELIN et Ch. GUERIN (C.E.R.D.).

Cette formation s'adressait à des personnes de plus de 25 ans qui exerçaient déjà des responsabilités dans le domaine de l'animation socio-éducative (3 ans au moins) et qui désiraient, soit se perfectionner dans leurs fonctions actuelles, soit accéder à des postes de direction, de coordination et de synthèse.

Le stage visait à former des responsables de collectivités capables :

- d'analyser une situation dans ses interdépendances, économiques, sociales, culturelles, géographiques.

- d'instaurer des dispositifs de gestion qui répondent à la double exigence de meilleur emploi des moyens de prise en charge, par une collectivité, de ses propres problèmes.

- de coordonner les initiatives et les actions entreprises dans une stratégie d'animation au bénéfice des collectivités concernées.

La formation fondée sur l'alternance pédagogique du travail théorique résidentiel et des stages pratiques était divisée en 3 cycles comportant chacun :

- 2 semaines résidentielles
- 1 stage pratique d'un mois environ
- 2 semaines résidentielles

Les contenus des cycles étaient les suivants :

1er CYCLE : "Analyse des situations" : variables qui influent sur un milieu, agents du développement social et culturel, méthodes d'observation et d'analyse, quelques aspects actuels de la société française, élaboration des instruments d'analyse à expérimenter sur le terrain.

2è CYCLE : "Les instruments d'action" : organisation, gestion, pensée prévisionnelle et rationalisation des choix, définition des objectifs et contrôle des résultats, concertation - coordination et cogestion, théorie de la décision et style d'animation, préparation et exploitation d'un stage pratique.

3è CYCLE : "Stratégie d'animation des collectivités en vue du développement" : structure et dynamique sociale, tendances novatrices, réactions au changement, stratégies du développement social et culturel, animation concertée.

14 Personnes ont participé à ce stage, mais 4 d'entre elles (2 étrangers et 2 personnes venant des départements d'outre-mer) n'ont pas rempli les mêmes dossiers que les autres, n'ont pas subi de sélection et n'ont pas fait exactement les mêmes expériences pratiques que leurs collègues. C'est pourquoi nous donnons ici, le portrait d'un groupe de 10 stagiaires.

SEXE	7 Hommes 3 Femmes
AGE	Moyenne : 32 ans De 29 à 47 ans
Situation de famille	3 Célibataires 6 Mariés 1 Veuve
Nombre d'enfants	Moyenne : 2, 6 De 0 à 5 ans
EMPLOIS DANS LE PASSE Ancienneté de l'expérience comme animateurs professionnels	Moyenne : 5 ans 4 mois De 1 an à 10 ans.
Nombre d'emplois antérieurs dans l'Animation	Moyenne : 1, 4 De 0 à 4
Temps passé dans chacun de ces emplois	Moyenne : 1 an 9 mois De 6 mois à 3 ans

actuellement Fonction actuelle	Fonction de direction : 7 Fonction de coordination : 3 Fonction de technicien : 0		
Niveau de l'action actuelle	Municipal ou centré sur un établissement : 9 Départemental : 1		
Employeur actuel		Secteur socio-éducatif	Secteur social
	Privé	3	3
	Public	4	
Rémunération actuelle	Moyenne : 1670 F De 1250 à 2200 F		
Temps passé dans l'emploi actuel	Moyenne : 3 ans 3 mois De 3 mois à 6 ans		
FORMATION Niveau scolaire	Aucun diplôme : 2 Diplômes techniques : 4 Bac : 1 Niveau d'études supérieures : 3		
Formation antérieure dans le secteur socio-éducatif Formation longue	E.A.L. : 1 U.F.C.V. : 1 F.F.M.J.C. : 4		
Stages	Stages Jeunesse et Sports : nombre non indiqué Stages d'Associations : nombre non indiqué		
Situation par rapport au CAPASE	DECEP complet donnant l'équivalence du CAPASE : 4 Dans le CAPASE : 4 Hors CAPASE : 2		

I - ANALYSE DES INTERVIEWS DU DEBUT DE FORMATION

Le contenu des interviews peut être regroupé selon deux axes : pourquoi se former et comment se former. Dans chacun de ces axes on aborde plusieurs niveaux de la réalité subjective : on touche d'abord celui de la désirabilité sociale qui constitue le discours commun, pour ainsi dire officiel que les normes du secteur socio-éducatif obligent à tenir pour être intronisé dans une institution de formation d'animateurs. On arrive ensuite au niveau des attentes, des désirs, des besoins et des représentations plus individualisées. On atteint enfin le niveau des raisons inconscientes qui expliquent pourquoi on est venu en formation.

L'examen des deux principaux thèmes, et de la dialectique qui s'établit entre les trois niveaux, nous permettrons de présenter quelques réflexions soulignant les ambiguïtés et le non-dit.

1 - POURQUOI SE FORMER

A) - ECHANGER

De tous les thèmes rencontrés dans les interviews, c'est celui de l'échange le plus important. Le besoin d'échanger pendant le stage de formation vient en partie de l'isolement éprouvé sur le terrain : le stagiaire est le seul animateur professionnel dans sa région, ou s'il y en a d'autres, l'absence totale de coordination implique qu'il ne les rencontre pas. Le stage est ainsi principalement l'occasion de rencontrer d'autres animateurs et de formateurs.

> *"Je suis le seul animateur permanent effectuant ce travail alors j'ai très peu de possibilités d'échanges, de contacts avec des personnes effectuant le même travail que moi, très isolé au point de vue travail".*
> *"Echanger, confronter avec d'autres personnes qui font le même travail ou sensiblement le même travail, découvrir certaines choses sur lesquelles nous, on était passé".*

Leur besoin d'échanger est massif et indifférencié : l'échange c'est tout à la fois la motivation, la méthode, le modèle, l'objectif de la formation.

"Le thème est la participation de chacun, non ?".
De toute façon, une formation, c'est des échanges entre nous, ce sera entre l'animateur et le groupe, c'est à ce niveau là".

Ce que les stagiaires recherchent en réalité, ce n'est pas à échanger -ce qui implique une relation à double sens- mais à être compris, à être écoutés. En effet sur le terrain, ils pensent ne pas s'exprimer sur leurs problèmes personnels, ils pensent être seulement "à l'écoute". Ils se sentent fatigués par le contact avec le public qu'ils ressentent confusément comme assez superficiel. En venant en formation tous les stagiaires recherchent une situation qui leur permettra d'accéder à une relation moins superficielle où on écoutera leurs problèmes personnels. On peut se demander s'ils réussiront à s'écouter mutuellement. La fonction d'attention, d'écoute, de compréhension revient donc principalement aux formateurs. Certains aspirent à une vie à idéal communautaire, quelques uns à une expérience de fusion, tous recherchent des modalités d'échange plus diversifiées.

"Pour être bien dans ma peau, j'ai besoin de m'exprimer".
"C'est les deux (formateurs - formés) qui font qu'il y aura une formation valable... c'est personnellement qu'on doit construire la formation en ayant comme interlocuteur le formateur,.... c'est vraiment les deux qui s'écoutent mutuellement et puis qui se renvoient la balle... vraiment un dialogue, quelque chose qui se construit à deux".
"Si je m'exprime et que personne ne peut me comprendre, ça ne peut me satisfaire".

B) - AVOIR UNE PROMOTION

Les stagiaires parlent de promotion, mais assez peu, ce qui suggère que la pression sociale du milieu socio-éducatif empêche d'"avouer" un désir de promotion individuelle : la norme implicite n'autorise à penser à la promotion que si c'est pour accéder à un travail plus utile à la population. La promotion envisagée s'oriente vers des fonctions d'animation concertée, la coordination, de gestion ou d'administration, il s'agit d'un changement de niveau d'action. Sous ce désir de promotion en vue d'une action sociale déterminée se cache un désir de promotion personnelle et de reconnaissance sociale.

"Ce que je souhaiterais, c'est une position de supervision".
"Au niveau d'un directeur d'un petit équipement, en fin de compte, on n'a pas tellement d'impact, nous sommes en bas de l'échelon, on est très mal considéré. A ce niveau là on ne peut pas tellement agir, ou alors si on agit, souvent, c'est uniquement par conflit, par la force. Je crois que le fait d'avoir des responsabilités plus importantes peut donner plus de poids, donner surtout une plus grande liberté d'action".

"On envisage pour moi un poste plus important. Dans la mesure où je serai compétente, je serai à l'aise mais si je ne suis pas compétente, c'est même pas la peine d'essayer".

Les stagiaires sont persuadés que la formation les rendra plus compétents ce qui leur permettra d'être plus à l'aise. Le stage est moins perçu comme occasion de formation que comme garantie : il facilite l'embauche, il permet la promotion, il a des incidences sur la rémunération. Il est aussi une garantie pour le lointain avenir et pour une reconversion éventuelle : il prend la même fonction de prestige, de valeur marchande et de garantie sociale que le diplôme. Ainsi le désir de promotion des stagiaires, beaucoup plus important qu'ils ne l'expriment est le symptôme et le résultat de l'institutionnalisation et de la professionnalisation croissante du secteur socio-éducatif. Le stage est aussi un moyen de retrouver la considération familiale (1). En effet la famille est favorable à l'inscription à ce stage mais n'était pas très favorable au choix de la profession. Elle semble l'accepter à la condition que le stagiaire soit promu à des fonctions importantes. Le stagiaire se trouve ainsi presque contraint à être promu.

"... On n'obtient des responsabilités importantes que dans la mesure où on peut justifier une formation qui nous permet d'avoir cette responsabilité donc il faut obligatoirement suivre une certaine formation donnée pour obtenir, sans attendre des années, une responsabilité" ;
"C'est la reconversion possible. Ce problème à 45 ou 50 ans peut se poser, il faut quand même essayer de mettre toutes ses cartes dans son arc pour pouvoir s'en tirer... Je pense que la formation qu'on peut avoir acquise antérieurement, dans le courant de sa vie, aidera justement à avoir cette passerelle".
"Alors si après le critère ce n'est plus le diplôme mais la formation ou les différents stages ou les acquisitions de valeur qu'on aura acquises qui feront que la porte s'ouvrira ou pas, je ne sais pas !".

C) - SURMONTER UN HANDICAP SCOLAIRE OU UN MANQUE DE FORMATION

Malgré toutes les critiques adressées à l'Ecole et à la méthode des stages, les stagiaires ressentent une violente frustration lorsqu'ils ont arrêté tôt leurs études, ou lorsqu'ils n'ont pas suivi d'école d'animateurs ou de stage, dont la pratique est généralisée dans le secteur socio-éducatif : si l'on n'a pas fait de stage, il arrive même qu'on s'éprouve comme un deviant. C'est le travail sur le terrain qui permet de voir quels sont les "manques" dus à une absence de formation de départ. Mais alors que l'on voit la formation idéale comme une dialectique entre la pratique et la théorie, et qu'on assure que la formation théorique doit venir après la pratique, on ressent l'absence de formation de départ comme un handicap, c'est surtout un désavantage au niveau de l'image qu'on donne aux autres. Le stage est l'occasion de surmonter toutes les difficultés attribuées au manque de formation, il constitue une sorte de "rattrapage" et de revalorisant social.

.../...

---

(1) D'après les résultats d'un questionnaire distribué aux stagiaires dans le cadre d'une étude sur les écoles de formation : cf. : les centres de formation de longue durée d'animateur. G. POUJOL et J. LESTAVEL.

"Où je me sens assez faible, parce que j'ai un niveau très élevé puisque je suis allée jusqu'au BEPC".
"C'est une voie de garage qui peut amener quelque part et j'ai des lacunes dans tout ce que j'ai, j'ai été à l'école jusqu'en 1ère moderne et j'aurais aimé pousser plus loin".
"Ma formation, mes origines ne me préparaient pas du tout à l'Animation puisque j'ai eu un départ dans l'industrie, je n'ai pratiquement jamais eu de formation type stage... ça paraissait incroyable... ça m'a toujours posé des problèmes...
Mais je me pose la question en me disant : est-ce que tu as bien fait ton travail ? Parce que je n'ai jamais fait de stage particulier... alors c'est pour moi l'occasion, si je n'avais pas fait ce stage, je rentrerai dans le cycle CAPASE..., non pas qu'il m'intéresse pour le CAPASE lui-même mais ça m'obligerait à faire un certain nombre de stages". "Je me sens un certain nombre de handicaps. J'ai eu mon certificat d'études bêtement et puis je suis rentré dans l'industrie ; ça n'a l'air de rien, mais pour un animateur, c'est une drôle de tare au départ.... beaucoup de gens, s'ils connaissaient au départ, ils riraient, non, ils ne riraient pas, ils diraient ce n'est pas vrai, ce n'est pas possible".

Les stagiaires désirent fortement acquérir une méthode de réflexion, de pensée et d'expression. Mais tous n'arrivent pas à formuler explicitement cette demande (ou n'en éprouvent pas le besoin). Elle porte sur l'expression écrite et orale, l'esprit critique, la rapidité d'esprit, la possibilité de faire des choix ; le désir porte donc sur des techniques de formation personnelle.

"Je sais là-dedans (la tête) mais je ne sais ni les écrire, ni les parler... alors je pense que c'est d'abord ces deux points là : pouvoir s'exprimer tant sur le plan écrit que sur le plan oral".
"C'est plus facile de faire un travail quand on arrive à l'exprimer".
"Le plus dur, on m'écrit pas, bien sûr, enfin, on prend des notes".
"Je suis venu chercher un certain nombre de méthodes de réflexion, certainement, ça j'y crois beaucoup.... une manière d'analyser, une manière de réfléchir... il me manque, très souvent cette habitude d'analyser, de regarder, de comprendre".
"D'abord apprendre à synthétiser très vite, à avoir un esprit de synthèse très rapide. Je peux faire une synthèse... mais avec beaucoup de lenteur et apprendre à faire des choix rapides, très rapides... Il n'y avait pas un esprit de synthèse, il y avait un esprit d'analyse plutôt, dans le travail qu'on fera tous les jours,

indépendamment de toutes les connaissances, de tous les échanges qu'on a, j'aimerais que ce soit la dominante pour moi, un esprit de synthèse... Un mécanisme de synthèse, et d'option, de choix rapide".
"Le stage m'apportera une partie de ce que j'ignore ou que je connais mal : une méthode de penser".

Cette demande en cache parfois, mais rarement, une plus profonde : changer certaines caractéristiques de sa personnalité qui rendent mal à l'aise.

"Apprendre à faire des choix rapides, très rapides... un esprit d'option... c'est ce qui m'handicape le plus... J'ai une autre tendance très facheuse... c'est que pour entreprendre un travail j'ai besoin de le cerner complétement... tout çà, ça relève d'un esprit confus, j'ai l'impression... c'est que le choix est difficile aussi".

Ce besoin de "rattrapage scolaire" implique que les stagiaires soient ambivalents par rapport aux méthodes scolaires : ils les craignent car elles ont été les instruments de leur exclusion, mais ils les attendent car ce n'est qu'en les appliquant qu'ils deviendront à part entière des "héritiers" de ce système.

D - ACQUERIR DES METHODES DE TRAVAIL SUR LE TERRAIN

Cette demande est axée sur le travail quotidien relativement à des fonctions de direction : organiser, structurer, analyser, décider, gérer, informer. On voudrait être "le meilleur animateur possible", le plus utile à la "clientèle", mais on aborde rarement de front le problème tabou de l'efficacité : comment être le plus utile au public.

On se défend d'attendre des recettes. La demande n'en demeure pas moins magique car on remet totalement dans les mains des formateurs ou des autres stagiaires le pouvoir de vous faire acquérir des méthodes de travail. On n'envisage jamais que les stagiaires eux-mêmes peuvent favoriser activement cette acquisition par l'auto-construction de méthodes de travail dans le cours de la formation. Les stagiaires ne voient pas de relation entre l'aptitude à prendre en charge sa formation et l'aptitude à tenir un poste de direction.

"Mieux cerner la fonction de direction, comment organiser, comment structurer sa maison, comment organiser pour pouvoir répartir les rôles".
"Maintenant, je cherche, non pas la ficelle, des méthodes de travail, d'organisation qui font que je pourrais être un gars qui va aider énormément".
"Vraiment opérationnel et que ce ne soit plus du vent comme pas mal de choses et de discussions... que ça se concrétise par une action. Alors ça je pense que c'est peut être la formation, un manque de méthodologie".

On peut se demander pourquoi les stagiaires ne désirent améliorer leur fonctionnement mental qu'à propos de leur activité professionnelle. Ceci est peut-être un symptome du caractère unifié de leur vie ou d'un défaut de généralisation s'ils ne perçoivent pas que l'amélioration du fonctionnement mental entraîne quasi automatiquement un progrès dans la pratique professionnelle.

E - SE SITUER, TROUVER UNE PROBLEMATIQUE

Le besoin de se situer par rapport aux autres pratiques de l'Animation, le besoin de faire le point sur sa pratique professionnelle vient à la fois de l'isolement, du manque de recul par rapport à un travail ne laissant pas la disponibilité nécessaire pour la réflexion et de l'impossibilité d'évaluer les effets de ses actes. On espère se situer grâce à la confrontation des expériences avec les collègues, à l'éloignement du terrain et à la disponibilité dans le temps. Les stagiaires désirent se situer mais on peut, à titre d'hypothèse, se demander si c'est pour se remettre réellement en cause ou pour se confirmer dans son opinion et sa pratique et à la limite ne pas changer.

"Après un certain nombre d'années de travail où le rythme est rapide, on n'a pas toujours le temps, les possibilités morales ou physiques de s'arrêter, de faire des retours en arrière et d'analyser ce qui a été fait".
"S'arrêter pour faire le point".
"On se demande pourquoi continuer à faire ce travail si en fin de compte il ne sert à rien, enfin il a l'air de ne rien apporter aux personnes à qui on s'adresse".
"Je crois que ce serait une meilleure connaissance du domaine de l'éducation populaire, ... ça me permettra de faire le point".
"La chose la plus importante, j'ai besoin de me situer par rapport à ce qui se fait en ce moment dans l'animation... je cherche à me situer, à me placer par rapport à tout ce qui se fait, j'en ai un besoin énorme".

On remarque que la mise en cause se situe toujours à l'intérieur de l'Animation : on ne trouve jamais une réflexion sur l'Animation par rapport à la société, à ses problèmes culturels, politiques, sociaux. Certains stagiaires ont même l'impression de ne pas avoir sur l'Animation elle-même des conceptions et une pratique bien claires : ils espèrent trouver à la faveur des contacts une problématique personnelle, des perspectives générales au delà des tâches quotidiennes. Mais la demande reste vague. Les stagiaires ne voient pas à quel niveau ils pourraient centrer leur réflexion : situer sa fonction d'animateur par rapport au développement culturel, au développement social, aux changements majeurs qui travaillent la société, etc... Ils ne songent pas à chercher une problématique en s'interrogeant sur leur public ou sur les finalités de l'Animation.

"Une certaine euphorie... on découvre pas mal de problèmes. On croit trouver la solution, une émulation avec les autres".
"Le domaine de l'Education Populaire, en fin de compte c'est très complexe, je crois que ça me permettra de faire le point et peut être de cerner quelques objectifs sur lesquels par la suite je pourrais axer mon action... parce que pour l'instant, dans le domaine de l'Education Permanente, on a un peu touché à tout, on a un peu pris de responsabilités... en fin de compte on ne peut pas approfondir, on ne peut pas vraiment choisir un seul objectif ou deux, on est obligé par la nature du travail, par les conditions de travail qui nous sont imposées par l'employeur, on est obligé d'assumer un certain travail".

Le désir de se situer est ambigü. Il est sous-tendu par le besoin réel de faire le point mais aussi par le besoin de se rassurer, à la fois professionnellement -en découvrant des critères d'évaluation de son action- et personnellement - en se tranquillisant sur ses propres possibilités intellectuelles pour sortir de l'auto-didactisme vécu comme dévalorisant.

Ce besoin de se rassurer est accru par le caractère particulièrement insécurisant du travail sur le terrain où l'on ne peut jamais voir les effets réels de son action.

"Il me manque certains points de référence à un schéma qui existe".
"Je me suis toujours posé la question : est-ce que tu fais bien ton boulot, j'ai réussi apparemment... je sais... parce que je l'ai lu, j'imagine disons telle et telle chose pour l'avoir lue, pour avoir écouté, avoir discuté avec Pierre, Jules ou Jacques, mais je me pose des questions face à moi-même, face à mon travail, alors je me dis, c'est pour moi l'occasion... de faire un certain nombre de stages, de me situer".

F - FUIR LE TERRAIN, TROUVER UNE SOLUTION DE MOINDRE DIFFICULTE : LA SPECIFICITE D'UNE FORMATION LONGUE

Les attentes que nous avons décrites jusqu'à présent peuvent être des attentes générales. Elles pourraient être satisfaites par n'importe quel type de stage.

Mais il en est d'autres qui ne peuvent trouver leur satisfaction que dans un stage résidentiel de longue durée. Ce sont ces attentes qui apparaissent spécifiques de toutes les formations longues.

Les contraintes quotidiennes dans le travail, le manque de temps sont ressentis comme des obstacles à une formation. C'est pourquoi la formule du stage qui "coupe" du terrain apparaît la meilleure.

> *"C'est aussi avoir beaucoup plus de temps... d'aller un peu plus au cinéma,... je vais avoir plus de temps pour me documenter, apprendre un certain nombre de choses, on n'a pas le temps en temps normal".*
> *"Ne plus penser à son travail... je n'ai pas trouvé à obtenir ces 2 heures de réflexion... avoir un esprit dégagé, ouvert à autre chose qu'à une continuelle Maison de Jeunes, ou ces continuels services qui vous causent de continuels problèmes".*

Mais les stagiaires ne désirent pas seulement se mettre dans les conditions optimum de formation en s'éloignant des problèmes matériels. Ils se sentent usés par leur travail sur le terrain, par les contacts continuels, par les horaires, par la nécessité de la disponibilité.

Notons que ces plaintes sur la difficulté de leur travail peuvent venir du désir de se valoriser et de conquérir la reconnaissance sociale ou peuvent servir d'alibi pour justifier le fait de ne pas être au courant de problèmes plus généraux.

Les stagiaires voient dans une formation longue l'occasion de ne plus être soumis à toutes les contraintes du terrain : il leur permet de ne plus être pendant longtemps sur leur lieu de travail. En cela il est préférable à des stages ponctuels où après 8 jours on doit retourner sur son terrain. Il satisfait plus pleinement ce véritable désir de fuir le terrain.

Au-delà de beaucoup de demandes, on a l'impression que pour les stagiaires, venir à un stage d'un an, c'est prendre des vacances ou tout au moins se "mettre au vert".

> *"Je suis fatigué de travailler,... je ne voudrais plus travailler sur le tas". ... "Je crois que d'être trop longtemps sur le tas, on arrive à s'user, on s'use beaucoup".*
> *"J'étais complétement lessivé physiquement. Parce que nous avons des heures de travail bien sûr, qui sont normales, enfin sur le papier, en fin de semaine cela nous faisait facilement 70 à 80 heures.*
> *"Je n'arrive plus à reprendre du souffle".*
> *"Ce qui m'a fait pencher pour un stage long... c'est bien on fait des stages c'est sûr, mais ça laisse peu de temps encore au travail et on a besoin de ce travail personnel,... c'est peu pratique, on sort d'une demi-journée de stage, bon, on braille, c'est la Maison de Jeunes, son service, son ceci, son cela... on travaille*

pendant huit jours et on retombe tout de suite dans le milieu professionnel... qu'est-ce qui se passe dans la pratique : on travaille tous chez un patron qui est là pour nous faire sortir un maximum de nous-mêmes, on fait ce stage, et puis on retravaille normalement"
"Si ce stage permet de travailler avec un tampon entre mon travail et le travail d'animation sur le tas, j'aimerais autant".

On choisit également une formation longue de préférance à d'autres formules (stages ponctuels, CAPASE, formation individuelle sur le terrain) parce que l'on juge que c'est la formule où les obstacles à une formation sont les plus neutralisés ; les conditions optimum sont le temps, la disponibilité d'esprit, l'absence de soucis matériels, l'absence de travail permanent individuel. C'est donc là la situation la plus "facile".
Cet état d'esprit s'accompagne d'une attitude relativement passive : les stagiaires s'en remettent totalement à l'institution et aux formateurs pour prendre les décisions concernant leur formation, ils acceptent difficilement l'idée d'une contrainte. Ceci constitue une nouvelle facilité par rapport à la prise en charge personnelle de sa formation. Les notions de choix, de responsabilité, de prise en charge sont complétement évacuées On en arrive à une certaine démission.

"(Dans les autres situations) on peut se former beaucoup plus difficilement, il faut vraiment avoir une volonté extraordinaire que je n'ai certainement pas, je ne crois pas".
"La formation la plus facile, c'est à temps complet, plus facile, parce que travailler personnellement d'une manière très suivie pendant longtemps, c'est dur".
"En session, on est en milieu fermé d'une part, on se met les pieds sous la table, on n'a pas de trajets, c'est plus favorable pour un travail plus poussé, sinon, il faut une sacrée force de travail".

2 - COMMENT SE FORMER

Cette question sera abordée sous 3 aspects : par quelle méthode on envisage de se former, quels contenus aborder, quels sont les modèles de référence qui permettent de penser sa formation.

A - PAR QUELLE METHODE SE FORMER

La question de la méthode de formation semble tout à fait secondaire pour les stagiaires ;ils ne se sentent pas vraiment concernés : en effet ils s'en remettent presque totalement à l'institution et aux formateurs pour décider de la méthode de formation. Leur attitude générale est la confiance qui prend des visages divers : acceptation totale, confiance volontaire, passivité, satisfaction par rapport à ce qui est proposé.

"C'est marrant, je m'aperçois que je suis très confiante... j'ai confiance dans les gens qui me font venir ici pour me former, peut être bien que j'ai une confiance aveugle".
"Celle qui est prévue me semble intéressante du fait que, d'abord on fait confiance à ceux qui la mettent en place, ... Je crois qu'il faut leur faire confiance ... Non, je crois que la méthode prévue, de toutes façons, est la bonne ... à partir du moment où on pose sa candidature, je crois qu'il faut se soumettre à ce qui est fait".

Seule une faible minorité parle de la prise en charge possible des méthodes par le groupe des formés.

La question de la méthode est toujours vécue comme embarassante et les réponses sont toujours floues, justement parce c'est au niveau des méthodes de réflexion et de travail que les stagiaires sont le plus démunis : il y a une relation entre ce malaise, celui qui est éprouvé professionnellement dans une fonction aux tâches dispersées et aux objectifs flous et celui éprouvé devant la question de la méthode pour sa propre formation.

"Je ne les connais pas. Méthodes de travail peut être, soit travail personnel, soit travail collectif, je n'ai pas d'idées très précises sur une méthode de travail, des méthodes d'approcher un travail, de faire un travail, alors quelle méthode, comment le faire, qu'est-ce qui correspond le mieux pour faire ceci, faire cela, je ne sais pas trop".

Les stagiaires ne conçoivent que des orientations très générales qui peuvent servir de base (aux formateurs) pour la construction d'une méthode de formation.

Les axes généraux sont :

. la confrontation des expériences, la liberté d'expression, le dialogue ;

. la liaison entre la théorie et la pratique ;

. l'acceptation d'une certaine directivité ;

. le refus des activités trop contraignantes.

"Que chacun puisse exprimer ses idées qui sont débattues par les autres".
"La forme qui a été adoptée là me plaît assez parce qu'il y a de la théorie, de la pratique, quoique la pratique serait encore la théorie, le travail sur le tas, ce serait de la recherche, de l'étude plus souvent".

"Qu'il y ait des lignes directrices, une ossature sinon, on se heurte à tous les problèmes de chacun".
"Alors, si vous voulez elle peut être contraignante la formation dans mon esprit, mais alors, le moins longtemps possible".
"L'Ecriture, les efforts de mémoire, je veux bien les faire mais il ne faut pas que je m'en aperçoive et je ne peux les faire longtemps... j'aime la vie, ça j'avoue j'aime la vie".
"Le plus dur, on n'écrit pas bien sûr, enfin on prend des notes. Le côté rasoir pour moi, si vous voulez, c'est de rester des heures assis, à se masturber le cerveau".

Le "travail assis" en stage est vécu comme une négation de la vie ce qui peut hypothéquer le déroulement du stage.

Le savoir a été désinvesti puisqu'il n'en est presque jamais question et qu'il n'y est jamais fait référence comme à un élément utile. L'investissement semble s'être déplacé sur l'institution formatrice et les formateurs et s'exprime par la confiance, aveugle, massive et joyeuse donnée aux formateurs, ce qui entraîne naturellement une certaine passivité, puis des désillusions.

Comment la formation agit-elle sur l'individu ? Cette question contrairement à la précédente est abordée spontanément par les stagiaires : elle les concerne vraiment. On pourrait résumer la situation ainsi : pour les stagiaires, le contenu et les méthodes de formation, c'est l'affaire des formateurs, mais ce qui les concerne c'est la façon dont la formation agit sur eux-mêmes. Ils doutaient en général de l'efficacité des stages à court terme, mais la voient à long terme, à condition qu'ils arrivent à rattacher l'apport des stages à leur pratique. Ils voient l'apport fait dans les stages agir au niveau des fameux savoir faire et savoir être par inoculation et justement parce que notions et méthodes sont livrées par petite dose et non massivement. C'est un des éléments du stéréotype concernant la pédagogie. La démarche la plus active des stagiaires se situe dans l'effort envisagé pour rattacher l'apport d'un stage à la pratique du terrain.

"A voir comme ça, j'ai l'impression que je n'ai rien appris, mais ce n'est pas vrai. J'ai l'impression que pour moi, ça me fait l'effet... d'être inoculée goutte à goutte de quelque chose, et on ne m'a pas entassé ; pour moi cette formation c'est ça, ce goutte à goutte qu'on nous donne et que je peux digérer plus facilement, enfin".

"Pour moi, une formation, ce n'est pas quelque chose que j'attends, c'est quelque chose qui devrait laisser en moi des traces pour que je puisse les utiliser par la suite, parce que ce n'est peut être pas immédiat, on n'arrive pas à identifier et à reconnaître exactement ce que la formation apporte, ça peut être bénéfique, c'est-à-dire qu'on peut en tirer profit à plus ou moins longue échéance. Après plusieurs stages que j'ai suivis ici, il s'avère que dans l'immédiat je n'ai pas pu utiliser, j'ai senti une inutilité de ces stages, il a fallu attendre un an, quelquefois deux, trois ans pour prendre conscience que c'étaient ces stages qui m'avaient servi".
"Il a fallu que je retourne sur le lieu de mon travail pour me rendre compte, au bout qu'en fait ce que l'on nous avait appris, les différentes méthodes de travailler, on les retrouvait sur notre terrain... il a fallu que je retourne sur le terrain pour que la liaison s'établisse, pour que l'association soit faite".

B - QUELS CONTENUS ABORDER : UNE NON-DEMANDE

Les contenus de formation sont une non-demande, un non-désir et à la limite une non-attente.

On a l'impression que la question du contenu -pris dans son sens traditionnel de thème d'étude, centration sur un problème particulier avec certains éléments d'information- est une question sans signification : les stagiaires ne se l'étaient jamais posée, ils sont incapables d'y répondre : inscrits au stage, acceptés à la sélection, certains sont incapables de dire quel est le contenu de la formation proposée, et refusent même de répondre à cette question.

Les stagiaires ont des objectifs de formation, ils savent à quoi ils veulent être formés : à occuper des postes de direction, de coordination, de gestion. Ce qui les intéresse semble plus le poste que la fonction qui demande, pour être correctement remplie, d'avoir certes des qualités personnelles mais aussi d'avoir un certain nombre de connaissances. Ils sont plus sensibles à l'acquisition de capacités qu'à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Mais on ne voit pas bien par quel moyen ils pensent acquérir ces capacités : ils n'envisagent pas que l'acquisition de certaines connaissances peut servir de support au développement de certaines capacités. Une forme amoindrie de l'indifférence au contenu apparaît dans l'acceptation totale des contenus proposés par l'institution de formation qui correspondent à la définition d'un poste de direction.

Cette non-demande a été détectée par la difficulté des stagiaires à donner une réponse, les hésitations et la rapidité avec laquelle ce thème est épuisé.

"Le contenu spécifique, je crois que ce serait dommage de dire j'ai besoin de ça particulièrement... qu'est-ce que je suis venue chercher, je dis que ce qu'on m'apportera ce sera mieux que rien... Je suis venue chercher tout ce qu'on pourra m'apporter et je ferais un bilan, parce qu'on a un bilan personnel à faire".
(le thème) "Je suis embêté pour vous le dire parce que je ne l'ai pas en tête, je l'ai lu deux fois, c'est tout. Le thème du stage, tel que je le ressens, parce que là je ne l'ai pas du tout et puis je ne le connais pas, je ne vois pas du tout le thème du stage, je ne sais même pas s'il y en a un, en fait pour moi ce que cela représente c'est une ouverture d'esprit... quant au thème, le thème ? Je ne sais même pas s'il y en a un d'ailleurs !".
"Quoi en particulier, je n'en sais rien, disons que je suis comme une sentinelle".
"Oh mais c'est ça qui est égal, je me laisse vivre. Là j'ai bien peur que je ne saurai pas vous répondre... ça m'est égal, moi j'en tirerai toujours quelque chose".

Quand par une sorte de "forcing" de la part de l'intervieweur on obtient des renseignements sur les contenus désirés (le plus souvent la gestion -qui correspond au contenu proposé- puis la psychosociologie et les techniques audio-visuelles), ils restent toujours très flous.

"J'ai une idée assez vague, sauf au point de vue du cycle gestion... je ne sais pas encore tellement bien, ... c'est une réflexion un peu sur la société actuelle, sur l'environnement, sur l'éducation populaire. Ensuite, il y a le stage de la gestion qui est un outil, enfin. Le troisième cycle également d'autres outils, d'autres moyens pour assurer les postes qui nous seront confiés par la suite".
"Le problème de communication des mass-média... le plus important c'est peut-être la circulation de l'information, peu importe le support".

C - QUELS MODELES DE REFERENCE SONT UTILISES

Il ne s'agit pas ici de faire une description exhaustive du cadre de référence des stagiaires mais de mettre en évidence quelques modèles particulièrement prégnants dans la façon dont ils voient leur formation.

On aura d'ailleurs déjà reconnu ces modèles : l'école, les stages, la vie quotidienne. Ce sont les stages précédents qui constituent la référence principale (pour tous les stagiaires).

Ce modèle tend donc à supplanter celui de l'Ecole et à constituer la nouvelle orthodoxie pedagogique. La référence à l'Ecole est encore massive, et d'autant plus négative que les stagiaires sont plus âgés. La référence à la vie quotidienne est minoritaire mais positive et enthousiaste.

a - L'ECOLE

L'école est la première référence, toujours négative lorsqu'on aborde le problème de la formation. La critique de l'école fait partie de la "culture" de base de l'animateur et de ses stéréotypes.

L'école est vécue, dans cette tradition, comme ennuyeuse, contraignante, inscitant à la passivité et à la subordination, une garantie d'assession sociale conduisant à un diplôme et non à une formation réelle.

Mais on a toujours du mal à prendre ses distances par rapport à elle : bien qu'on la critique et qu'on critique les attitudes qu'elle développe, on cultive les mêmes attitudes par rapport à toute autre formation : on attend tout des formateurs. Ainsi la confiance en l'institution et dans les formateurs traduit-elle implicitement la référence à l'école qui semble "informer" toute la réflexion, toutes les attitudes qui concernent la formation.

"En principe, je suis assez passif, je ne dois pas être le bon élève. Si on m'interroge, je réponds mais c'est très rare, si je me mets en avant pour répondre... Formation ça fait un peu penser de toutes façons à la classe. Je crois que c'est un peu difficile de se débarasser de cette image. On y a quand même passé quelques années, alors c'est dur... Si tout le monde était comme moi, ce serait mort".
"Je suis ravie de cette nouvelle formule de formation, enfin, du moins comparativement à ce qu'on nous enseignait autrefois, ça nous sortait par les trous de nez, par les oreilles et par les yeux tandis que maintenant, c'est beaucoup plus passionnant, ça m'intéresse davantage".
"Par l'enseignement que j'ai reçu, des tas de choses nous collaient à la peau : ... il ne fallait pas aller ni à droite, ni à gauche, il fallait toujours rester bien dans les rails, et c'était difficile de devenir adulte... Alors l'école, ... fallait pas désobéir, fallait marcher en rang, fallait être sage à l'étude, fallait pas faire de bruit, enfin tout ça, on ne pouvait pas s'exprimer, voilà ... c'était nous garder dans un infantilisme... l'école, c'est rayé de ma carte, ça ne m'intéresse plus".

b - LES STAGES

Les stages : Une nouvelle orthodoxie pédagogique dans les milieux socio-éducatifs qui avec la loi de Juillet 1971, va sans doute tendre à devenir la nouvelle orthodoxie pédagogique dans la société française.

Ce modèle est vécu sur le mode de l'ambivalence : les stages sont perçus à court terme comme inutiles, ennuyeux, décevants dans leurs contenus, contraignants. Mais ils sont peut être utiles cependant à long terme si les stagiaires arrivent par eux-mêmes à établir un lien entre les stages et leur pratique professionnelle (stéréotype pédagogique). Ce ne sont pas les stages, en tant que forme pédagogique qui sont remis en cause, mais plutôt les contenus. Toutefois, quand le modèle de l'Ecole est particulièrement négatif, par opposition les stages paraissent positifs car ils ont permis de retrouver le désir d'une progression.

"Je ne peux pas dire que ce stage m'ait tellement apporté ... enfin personnellement au point de vue utilisation ensuite pour les adhérents c'était très limité... j'étais assez déçu... c'est pour ça par la suite que j'ai un peu hésité à refaire des stages ... mon employeur était d'accord, j'ai pas mal hésité, ça ne m'emballait pas, enfin, cette déception du contenu du stage".
"Il s'avère qu'après plusieurs stages que j'ai suivis ici, il s'avère que dans l'immédiat, je n'ai pas pu utiliser, je n'ai rien ressenti, j'ai senti au contraire, une inutilité de ces stages, il a fallu attendre un an, quelquefois deux, trois ans pour me rendre compte que c'est grâce à ces stages, pour prendre conscience que c'étaient ces stages qui m'avaient servi".

Dans le secteur socio-éducatif les stages sont une contrainte, une obligation : participer à des stages, c'est participer à l'orthodoxie, aux rites. Ne pas avoir fait de stages, c'est être un deviant.

"Je n'ai pratiquement jamais eu de formation type stage... ça paraissait incroyable... je me suis toujours posé la question, est-ce que tu fais bien ton travail ? Je n'ai jamais fait de stage à l'intérieur, je n'ai jamais eu de stage particulier, je me pose des questions face à moi-même, alors je me dis, c'est pour moi l'occasion....

La référence aux stages est liée à la professionnalisation du secteur et au changement de motivation des animateurs au cours de l'exercice de leur profession : la séparation entre la motivation du choix de la profession (faire prendre conscience de... etc...) suite logique du bénévolat et la nécessité de l'accomplissément du travail d'animation impose le recours à une formation technique, généralement acquise dans les stages.

c - LA VIE QUOTIDIENNE LE VECU ET L'ACTION SUR LE TAS

L'adoption de ce modèle non monolithique constitue une bonne adaptation des stagiaires à ce qu'ils sont, des hommes formés "sur le tas".

Elle leur sert de valorisation personnelle, peut-être être aussi de défense contre toute autre possibilité de formation et peut constituer un refus de contenus culturels imposés, voire un refus de la formation en stage qu'ils sont en train d'entreprendre.

"Je crois que ça s'acquiert sur le tas, tout ce qui peut être notions, si on a besoin on les apprend, on regarde, c'est quelque chose je crois qui peut s'acquérir tout seul".
"C'est une formation qui entre dans le cadre de la vie, qu'on acquiert par le vécu autodidactique, par le vécu de tous les jours".
"C'est sa vie de tous les jours avec son cadre et son environnement... Pour qu'il y ait formation dans le vécu de tous les jours, il y a une certaine réceptivité de chaque chose et de chacun".
"Dans ma vie familiale aussi, alors là c'est le plus vache et le plus dur : à mon foyer, ma femme, mon gosse, et c'est mon gosse qui m'apprend le plus de choses".
"J'ai rencontré X, qui est un type d'homme très différent, qui déteste le culte de la personnalité et qui m'a fait comprendre que ..."
"Peut être que c'est parce que j'ai eu une copine qui n'avait pas les mêmes idées que moi, qui m'a conseillé".
"C'est par la vie avec les gens que la formation est la meilleure".

On pourrait donc dire que les références orthodoxes des stagiaires pour penser à leur formation sont la critique de l'école, la critique des stages dans leur contenu, l'adoption des stages comme rite de reconnaissance sociale et professionnelle, la valorisation de la réceptivité aux contacts nés de la vie quotidienne.

3 - QUELQUES REFLEXIONS

A - LES AMBIGUITES

L'attention portée aux thèmes apparaissant ensemble, variant ensemble et se déterminant mutuellement fait apparaître de profondes ambiguïtés au niveau de l'échange et une certaine fuite en avant. Ce sont elles que nous allons essayer de décrire ici.

Les stagiaires ont l'impression que leur fonction principale sur le terrain est une fonction d'échange, que leur "public" vient en réalité les trouver, sous divers prétextes, pour échanger. Mais ils ressentent confusément que ces échanges professionnels sont plutôt des contacts superficiels et gênants, qu'ils n'arrivent pas à transformer en communication réelle. Ils se sentent démunis devant cette fonction de contact, de relation, de conduite de groupe et parfois peu aptes à la remplir. Ils viennent donc en formation avec une double perspective : ils espèrent qu'on les formera à la communication, ils voient l'occasion, en quittant le terrain, de ne plus devoir remplir cette usante fonction de contacts continuels. Ainsi, c'est parce qu'ils fuient une fonction d'échange qu'ils cherchent une formation à l'échange. Ils fuient la situation de contact mais les stéréotypes pédagogiques en vigueur les obligent à n'admettre que l'échange avec les formateurs ou les autres stagiaires comme seul modèle positif de formation. Bien qu'ils fuient une situation d'échange leur modèle de formation les condamne à vivre une nouvelle situation d'échange. Enfin, bien qu'ils pensent que leur fonction principale soit l'échange (vécu comme superficiel) ils ont l'impression de ne le découvrir qu'à la faveur des stages : ils espèrent vivre une communauté éducative et une véritable communication en profondeur sans définir ce que cela représente pour eux.

On découvre d'autre part, une fuite en avant qui risque d'être, -si l'institution de formation est défaillante- une course à l'échec. En effet, certaines personnes se sentant particulièrement démunies en méthodes de réflexion, de travail, d'expression, demandent une formation axée sur ces problèmes. Ces mêmes personnes veulent quitter le travail "sur le tas" pour accéder à la fin de leur stage à un poste au niveau de l'organisation, de l'administration, de la gestion, de la coordination où la maîtrise des méthodes de travail sont primordiales.

Ceci suggère que contrairement à ce que disent les stagiaires, ce n'est pas le contact qui est usant mais le manque de méthode, le sentiment quela tâche sur le terrain est floue, non méthodique, sans cadre de référence, sans objectifs clairs.

Les personnes qui se disent démunies au niveau des méthodes peuvent être celles qui ont le plus conscience de leurs difficultés et qui sont le plus aptes à les dépasser. Mais nous ferons une hypothèse différente. C'est précisément la difficulté éprouvée au niveau des méthodes qui provoque le désir de fuir une situation de contact permanent. Or la seule possibilité de fuite qu'envisagent les stagiaires est de devenir organisateur, gestionnaire, "directeur". Ce qui requiert encore bien plus de méthode de travail, de pensée,de capacité d'organisation et de synthèse.

Ceci permet enfin de souligner la responsabilité des institutions de formation : si elles ne mettent pas l'accent sur les méthodes de réflexion ou de travail (ce qui est la demande majeure et la plus difficile à satisfaire) si elles n'arrivent pas à aider les stagiaires à acquérir ces méthodes, alors les stagiaires courent à l'échec puisque c'est un manque de méthode qui les pousse à choisir une fonction ou l'organisation est plus importante encore que dans leur fonction actuelle. Ils auront encore plus de difficultés à remplir leur nouvelle tâche.

Toutefois ces considérations peuvent être atténuées par le fait que la demande sur les méthodes peut aussi recouvrir un "complexe de manque de scolarisation".

B - LE NON-DIT

L'exploration du Non-dit permet quelques réflexions. Le public est remarquablement absent du discours des stagiaires : lorsqu'ils se réfèrent à leur terrain professionnel c'est pour parler de leurs difficultés personnelles, de leurs lacunes, de leur histoire, de leurs espoirs. Il n'est jamais question des besoins du public auquel ils s'adressent : même lorsqu'ils demandent d'acquérir des méthodes de travail sur le terrain, on a l'impression que c'est plus pour vaincre des difficultés personnelles que pour répondre à un besoin de la population. Les plaintes à propos de l'usure ressentie semblent elles-mêmes sorties de leur contexte et pourraient être émises à propos de n'importe quelle situation d'Animation, voire n'importe quelle situation professionnelle. Les stagiaires n'ont jamais l'idée de tenter une analyse de leur public, des apports de l'animation pour ce public ou même de leur relation avec lui : ils en restent toujours à un niveau de réaction immédiate. D'ailleurs comprendre, cerner la fonction de direction d'une institution socio-éducative ne semble pas les concerner profondément : ils adoptent plutôt une perspective de formation et de promotion personnelle : leurs attentes sont auto-centrées.

Ceci semble confirmé par l'absence totale de réflexion sur l'Animation. On désire, certes, pouvoir mener une telle réflexion à la faveur du stage mais on attend qu'elle vienne des autres stagiaires et des formateurs, on n'y apporte aucune contribution : on ne peut situer sa propre pratique. L'animation semble un système clos, qui tourne sur lui-même, sans aucune relation avec les phénomènes sociaux : l'Animation n'est pratiquement jamais rattachée à une autre pratique sociale, aux phénomènes culturels, politiques, économiques et sociaux. Est-ce réellement parce qu'ils n'ont pas d'idées sur les questions ou est-ce parce qu'ils ne veulent pas en parler à des intervieweurs venant de l'I.N.E.P., qu'ils n'abordent pas des problèmes d'ordre politique ? Ne viennent-ils pas en formation longue à un moment où ils acceptent de "se ranger", le désirent et répugnent donc à des analyses plus globales ? Toute relation sociale peut se définir -entre autres- en terme de pouvoir. Quelles que soient les pratiques, le formateur dans un stage, l'animateur sur son terrain détiennent un certain pouvoir. Nulle part dans les interviews, il n'est question de ce problème central dans la formation, qui, s'il est occulté risque d'empêcher toute progression. Parallèlement, on rencontre partout une survalorisation de l'échange comme modèle pédagogique. Cette référence constante à l'échange -c'est-à-dire à une situation d'égalité absolue- nous semble exprimer à la fois le refus de perdre le pouvoir (et d'en prendre conscience) et le refus de se risquer à revendiquer une parcelle de pouvoir. Le rapprochement de ces deux constatations nous amène à penser -à titre d'hypothèse- qu'il se peut que les stagiaires refusent inconsciemment la formation car ils perdent le pouvoir qu'ils détiennent "sur le terrain" car ils sont mis dans une situation d'infériorité, qui, si elle ne peut être éclaircie sera un frein à la progression.

Les stagiaires ne parlent jamais concrètement de l'alternance pédagogique (stages résidentiels théoriques - stages pratiques sur le terrain). Ils ont un discours très abstrait sur la dialectique théorie-pratique mais toujours déconnecté de la réalité et hautement stéréotypé. Ils ne s'aperçoivent pas que le système qui leur est proposé constitue un essai de mise en relation entre la théorie et la pratique. De même ils n'établissent jamais de lien entre la méthode de travail à préconiser dans le stage et l'acquisition de méthodes de travail sur le terrain : pour eux la manière de travailler en stage n'est pas une préparation à la manière de travailler sur le terrain.

II - ANALYSE DES INTERVIEWS DE MILIEU DE FORMATION

Au milieu de la formation nous avons interviewé les stagiaires en leur demandant comment ils avaient vécu le début de leur formation, comment ils envisageaient la fin du stage et les prolongements de leur formation. Notre objectif était de voir s'il y avait un changement au niveau des représentations, des sentiments, des attitudes vis à vis de la formation et de voir dans quel sens il s'était produit. Cette deuxième analyse (commencée après que la première fut entièrement rédigée de manière à éviter les interférences) est surtout un classement du contenu en référence à ce qui avait été exprimé au commencement des stages. C'est ainsi que les déceptions et les satisfactions que nous décrivons sont purement affectives, indépendantes des progressions réelles et plutôt le miroir des espoirs ou du réalisme en début de formation. Les obstacles et les facilitations pour la progression, les réactions aux contenus, aux méthodes et aux formateurs renvoient souvent aux demandes qui avaient été les plus importantes. Nous analyserons enfin quels ont été les plus grands bénéfices de cette formation.

1 - QUELQUES DECEPTIONS

La déception généralisée a remplacé la confiance aveugle du début. Elle touche plus particulièrement des domaines où les attentes et les demandes étaient intenses et ambigües : l'espoir d'une communauté éducative et d'une coupure du milieu professionnel. Elle atteint les demandes qui n'ont pas été satisfaites par la non-complémentarisation des conduites de la part de l'institution ou des formateurs : la fuite du terrain, la non-prise en charge de sa formation, et elle est renforcée par l'image survalorisée que les stagiaires avaient auparavant de l'institution et de la méthode éducative. La déception déborde les spécificités pour se traduire en un sentiment envahissant de déception diffuse : tous les interviews se sont déroulés dans un climat général de désillusion, de morosité, d'acceptation morne et résignée de son sort.

A - LA COMMUNAUTE EDUCATIVE : UN ESPOIR DECU

Les stagiaires éprouvent dans la situation de formation le même sentiment d'échec dans l'échange que dans les situations professionnelles, l'impossibilité d'une communauté éducative. On attribue cet échec aux autres, à leurs difficultés personnelles ou à leur passivité. On ne se refère jamais à soi ou surtout à la signification que l'on donnait à l'échange ; l'expérience a plutôt fait ressurgir des attitudes scolaires.

L'échec ne semble pas assumé ce qui conduit à considérer l'année, l'expérience et la formation comme finies, alors que les stagiaires en étaient exactement au milieu de leur formation.

"J'étais prêt, ... ça ne bougeait pas quoi, ça m'emmerde parce que j'aime bien que ça réagisse, quand un groupe est endormi c'est particulièrement déprimant : je l'aurais remis au monde quoi".
"J'essaye que ça bouge, si vraiment ça ne bouge pas au niveau d'un groupe on perd notre temps réellement je crois que beaucoup trop on prend la position de l'élève et j'arriverais si je me laissais faire par reprendre une position d'élève, ce serait râter encore plus cette année. Parce que je pense déjà qu'elle est pas mal râtée".
"L'année est finie pour moi... Si on ne se réveille pas, où si on n'arrive pas à bouger au niveau du stage, enfin, dans l'ensemble des individus, ce sera un peu plus râté que je ne pense, c'est une tristesse".

Les stagiaires s'aperçoivent que du fait de la médiocrité de la communication, ils perdent beaucoup des avantages possibles de la formation. Cet échec relatif - car on constatera plus loin qu'une certaine communication bénéfique s'est établie- semble provenir du fait que tous étaient en position d'attente, de demande ou de compensation et personne en position active par rapport à l'échange. C'est ainsi que peut s'expliquer la plainte d'être dans un groupe qui manquait de personnalités. Ce qui manquait en réalité, c'était des personnes ayant la volonté d'agir, d'agir sur le groupe, de revendiquer une parcelle de pouvoir. La survalorisation du modèle pédagogique de l'échange rend cet échec plus cuisant encore. Mais l'échange est plutôt désiré comme simple communication affective -de type fusionnel- que comme une incitation à l'analyse réflexive : les stagiaires se retrouvent donc au même niveau de relation superficielle que sur le terrain.

"J'en connais, je connais leur nom, leur situation de famille, etc, mais qu'est-ce qu'ils ont eu comme formation antérieure, qu'est-ce qu'ils ont fait comme profession antérieure, avant ou qu'est-ce qu'ils ont occupé comme place avant d'être dans celle qu'ils ont à l'heure actuelle. Je sais pas quoi, on se connaît pas en définitive".
"Je pense que cette année notre stage manquait de personnalités, d'individus ayant une personnalité, ce qui fait qu'à partir du moment où vous êtes en conflit, ou opposition entre individus, il n'y a pas tellement d'apport au niveau du groupe, le groupe par le groupe".
"Disons, un groupe qui vit mal, puis vit bien et puis se désagrège, et puis, il faut arrêter un stage théoriquement au moment ou ça y est il faut arrêter juste avant. On sait qu'on arrive à une période ou ça fout le camp, bon, ben, ça fout le camp, ça vit mieux quand on sera prêts à partir, quand on sentira que l'on est à 15 jours des vacances, parce que là chacun se dit, il faut un petit effort, on y sera bientôt".

On constate une plus grande "maturité" qu'au début du stage : l'idée de non-échange, de phases, de périodicité dans l'échange est acceptée. On n'est plus à une vision intransigeante et possessive de la communication, et à une espérance démesurée dans les effets de l'échange. Mais sa nature n'ayant jamais été explorée, la déception ne peut être vraiment dépassée.

B - LA FUITE DU TERRAIN : UN ECHEC

Se fondant sur une certaine expérience, l'institution avait décidé que les sessions résidentielles seraient de courte durée (en moyenne 15 jours) de manière à éviter les difficultés d'une vie collective et d'une séparation familiale trop longues. Cette décision eut certainement un effet très positif sur le climat général du stage mais a empêché les stagiaires de réussir leur fuite du terrain.

Avec le va et vient entre l'institution de formation et leur lieu de travail, ils étaient régulièrement repris par les soucis et les activités quotidiennes ce qui a fini par provoquer regrets et frustration : les stagiaires avaient obtenu, souvent avec difficultés, la possibilité de se former pendant un an et ils s'aperçoivent que leur temps de formation est réduit à 15 jours x 6 = 90 jours, car ils ne considèrent pas leurs périodes sur le terrain comme une formation. Il faut souligner cette difficulté à intégrer le retour sur le terrain à une démarche globale de formation. On est obligé de constater la distance entre la survalorisation du début concernant la formation acquise dans la pratique quotidienne sur le terrain et la non-intégration des stages pratiques dans la démarche de formation. Ceci vient peut être du manque d'articulation donné par les formateurs : en effet les stagiaires ne peuvent pas seuls transférer sur le terrain ce qui est acquis en formation théorique. On s'interroge alors d'une part sur l'aspect stéréotypé, non intégré, mythifié et rituel des discours portant sur le rapport dialectique théorie-pratique, sur la possibilité de réaliser une alternance pédagogique efficace et sur les portées des stages pratiques du CAPASE : ils en constituent un des éléments principaux mais arriveront-ils à être vécus comme période de formation ?

> *"les sessions en définitive sont peut-être un peu courtes, parce que, je suis 15 jours ici, et du jour au lendemain, il y a une cassure très brutale et je retourne à X et je replonge automatiquement : "tu sais, il n'y a pas ceci, dis, au fait on a vu tel type, dis, il y a eu un coup de téléphone" et puis ça y est c'est reparti, automatiquement, d'où les difficultés pour réaliser les travaux pratiques, etc, etc, j'en passe et des meilleures. Alors, dans la mesure où ça aurait été des périodes plus longues, je ne sais pas si ça n'aurait pas été plus intéressant".*

"Mon année c'est mon année, en définitive, que je sois à X ou pas ils ont pris l'option de dire qu'ils acceptent de me donner un temps de formation, c'est effectivement un an, c'est pas 15 jours + 15 jours + 15 jours,... à X je suis inefficace, je les aide à régler des problèmes matériels, à bricoler, mais, je ne m'attache pas aux projets parce que je peux pas, ; je mets 8 jours déjà pour me remettre au courant, les autres 8 jours, après, je commence à traiter quelques petits problèmes matériels, etc, si je pense à faire une action, je repars tout de suite, alors, tu n'as pas le temps, effectivement de faire un travail".

C - LA NON-COMPLEMENTARISATION DES CONDUITES : DECEPTION ET RANCOEUR

Les conduites des stagiaires vont dans le sens de la dépendance à l'institution et les formateurs refusent de complémentariser ces conduites : ils tiennent à ce que les stagiaires prennent conscience de leurs attentes, adaptent les méthodes de formation à leurs besoins et entrent dans un réel processus d'auto-formation. Cette non-complémentarisation et les divers échecs constatés s'accompagnent du sentiment de s'être fait "piéger". C'est un symptôme de la "résistance à la participation" souvent décrite : les stagiaires sont venus pour "recevoir". La proposition de la prise en charge de la formation est vécue non comme une conquête mais comme une contrainte car le droit à la passivité et à la dépendance ou à la contre-dépendance ne sont plus respectés. Les stagiaires sont donc déçus de ne pas être entièrement guidés. Un autre aspect de la non-complémentarisation des conduites est paradoxalement l'introduction d'activités non scolaires : les stagiaires aimeraient parfois avoir des activités scolaires ce qui renvoie aux modèles de formation et au besoin de "rattrapage scolaire".

"Un peu déçu... au niveau méthodologique, c'est là que ça pêche un peu".
" C'est dommage... des trucs, une somme de connaissances vachement importantes qui ne sont pas passées".
"J'ai une rancoeur vis-à-vis de l'institution parce que le stage était pensé, organisé auparavant, je m'aperçois que rien n'est fait. Bon, on nous dit : un stage est organisé, on nous envoie un programme au début de l'année et puis après, c'est à nous de tout faire quoi ! Je suis un peu déçu par ça.

Arriver à construire un programme, c'est s'y prendre un peu tard d'abord et puis je vois pas du tout quelle est l'utilité de ce truc... parce qu'on ne peut être que satisfait du contenu des différents stages puisque c'est nous qui l'avons programmé. On en arrive à proposer nous-mêmes les personnes qui vont venir exposer, pour moi, ce n'est pas logique... cela me choque... il y a tout le contexte qui pèse".
"Qu'on nous demande si des changements peuvent être faits, d'accord, qu'on nous demande d'organiser nous-mêmes, non c'est presque un refus de responsabilité,... je me sens piégé".

Ce sentiment d'abandon est très subjectif, la formation étant fortement pré-structurée (3 cycles aux contenus fixés). Sous-jacente à cette rancoeur semblent apparaître certaines questions : Qui a le pouvoir ? Qui travaille et qui ne travaille pas ? D'où vient le désir des formateurs d'associer les formés à leur démarche ? Quelle est la fiabilité du discours portant sur la prise en charge puisque les cycles sont déjà organisés ? Tout se passe comme si le désir des formateurs de faire prendre en charge la formation par les formés renforçait chez ces derniers l'incertitude sur le bien fondé de leur formation.

2 - QUELQUES SATISFACTIONS

Les principales satisfactions concernent des univers très hétérogènes : la confirmation de ce que l'on percevait avant la formation, le sentiment d'avoir pris du recul par rapport au terrain grâce à la confrontation des expériences, l'émergence de nouveaux besoins. Ces satisfactions sont purement d'ordre affectif et pas obligatoirement preuve d'évolution.

Certaines réponses au questionnaire distribué aux stagiaires dans le cadre d'une étude sur les écoles de formation confirment que les stagiaires ont obtenu certaines satisfactions : ils désirent tous voir maintenue la sélection et la moitié voudraient la voir renforcée alors qu'ils déclarent que la présence d'une sélection n'a pas influencé dans le choix de ce stage. Ceci suggère qu'il s'est créé une mentalité de corps et confirme que la promotion est une motivation essentielle : en effet plus la sélection sera renforcée, plus leur formation sera reconnue sur le marché de l'emploi.

Les stagiaires ont donné des réponses positives aux deux questions suivantes :

Avec l'expérience que vous avez aujourd'hui de votre formation
a) Conseilleriez-vous à un ami d'entreprendre cette formation longue (9 OUI - 1 NON)
b) Referiez-vous vous-même acte de candidature (9 OUI - 1 NON)

Tout se passe donc comme si les stagiaires faisaient le raisonnement suivant : la formation est plutôt décevante, mais nous en avons tout de même retiré des satisfactions et des bénéfices ; on ne peut obtenir mieux dans une autre institution, alors autant choisir celle-ci ou la conseiller.

A - LES DIFFICULTES DES AUTRES : UNE CONFIRMATION DE SOI-MEME

On se souvient que les stagiaires cherchaient à se rassurer en se confirmant dans leurs opinions et leurs actions : C'est en constatant l'erreur ou l'échec des autres que les stagiaires acquièrent l'impression d'avoir raison et qu'ils sont soulagés de ne pas avoir à se remettre personnellement en cause : ils se rassurent d'une façon diffuse, globale, en se mettant en compétititon avec les autres et en ayant l'impression de gagner cette compétition.

> *"Moi, j'en suis particulièrement satisfait, d'autres se remettent en cause. Le fait que, quand je m'aperçois que je n'étais pas si loin que ça de la vérité, ça rassure à un certain moment. J'y étais même pour beaucoup de cas, de voir que des gars, qui se croyaient dans la vérité s'aperçoivent qu'ils se sont gourés depuis un certain nombre d'années, ça fait aussi parfois plaisir, parce que l'on s'aperçoit aussi que, ses théories personnelles sont encore dans le vent. Je me rassure, disons, c'est agréable, la suite, bon on verra".*
> *"Une confirmation, mais pas spécialement à travers les collègues, mais à travers tous les gens qu'on a pu cotoyer au niveau de l'animation, ça je crois que ça m'a rassuré un petit peu, disons que c'est le côté rassurance personnelle, je le dis bien là-dessus".*

Le fait que les stagiaires en soient réduits pour se revaloriser à être à l'affût des échecs des autres, suggère que la formation tend à leur montrer leurs limites, alors qu'ils viennent sans doute en formation à un moment où ils ont une conscience assez vive de leurs limites. On ne contribue qu'à renforcer leur angoisse ce qui ne peut que freiner la progression au lieu de s'essayer à une pédagogie de la réussite.

B - LE SENTIMENT D'AVOIR PRIS DU RECUL PAR RAPPORT A SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE GRACE A LA CONFRONTATION DES EXPERIENCES

Il s'agit ici de l'impression subjective des stagiaires d'avoir pris du recul et non du changement du discours sur l'Animation qui serait la preuve "objective" de la distanciation par rapport à la pratique : ce changement de discours ne s'accompagne pas de satisfaction affective. Inversement ici, la satisfaction d'avoir pris du recul ne s'accompagne pas d'un changement de discours sur l'Animation : les deux phénomènes sont bien dissociés.

On remarquera de plus ci-dessous qu'une même personne peut exprimer à la fois l'intérêt pour la distanciation et la constatation d'une non-distanciation. Aussi peut-on se demander s'il n'y a pas parfois confusion entre le désir de prendre du recul et le fait d'en avoir réellement pris (les stagiaires peuvent prendre leurs désirs pour des réalités).

> *"C'est pour ça que je dis qu'à la fin on sera peut être lucide sur le métier que l'on veut faire".*
> *"Cela nous amène de plus en plus, et tout ça pris dans un système que X amène dans des exposés qui détruisent des idées que l'on a sur certains points et je trouve que c'est non pas bouleversant, mais c'est très intéressant cette remise en cause que l'on n'a pas parce que l'on n'a pas les éléments".*
> *"Ça va me permettre de pouvoir me resituer dans un certain contexte, savoir qu'il y a autre chose qui se fait, on peut essayer de faire autre chose, une remise en cause c'est un bien grand mot".*
> *"Après, avec tout ce que j'ai appris dans cette année de recul, j'aurais tellement envie de repousser les murs".*

Le sentiment de distanciation est dû à la confrontation des expériences et à un début de réflexion commune à propos des différents styles d'animation pratiqués. Ce sont eux qui permettent de se situer. Malgré toutes les difficultés, ces deux attentes ont été partiellement satisfaites. Mais les confrontations ont été longues à venir.

"Jusqu'à présent, on suspectait les copains d'avoir certaines idées sur l'animation, sur le rôle des animateurs dans leur maison, dans leur situation de travail, mais on ne s'est jamais exprimé ouvertement, on a déjà eu l'occasion de s'exprimer alors que là, c'est très intéressant, on trouve d'autres, sa personnalité enfin c'est toujours pareil, d'autres conceptions de l'animation, on trouve des tas de sortes d'animation".

C - ATTENTES REVELEES, BESOINS CREES ET SATISFACTION

On a vu que les stagiaires avaient une attitude assez passive et refusaient d'entrer dans un processus d'auto-formation. Aussi ressentent-ils une grande satisfaction quand ils reconnaissent dans la formation "donnée" "quelque chose" qu'ils cherchaient sans le savoir. Les stagiaires n'avaient pas conscience de ce "quelque chose" et ne cherchent jamais à l'identifier. Il leur suffit pour leur satisfaction qu'à l'occasion de propositions extérieures des attentes soient révélées et des besoins créés, alors que les formateurs fondent en général leur discours pédagogique sur la prise de conscience, motrice d'une demande active. On s'aperçoit ici que cette demande active ne naît peut-être pas d'une attitude volontariste du formé, au commencement de sa formation, mais seulement à l'occasion des propositions des formateurs.

On sent ici que le fossé entre ces deux perspectives ne peut créer que des déceptions mutuelles, avant que des ajustements puissent intervenir.

"Ca répond à mes attentes du stage, je ne pensais pas que ça traiterait de ces choses-là... ça répond à ce que j'attendais du stage au début, j'aurais voulu qu'on traite le stage d'organisation, gestion, administration un peu sous cet aspect... j'attendais rien, il se trouve que ce qui est traité là, je l'attendais inconsciemment probablement et ça m'a satisfait".

En examinant globalement ce qui est source de déception ou de satisfaction pour les stagiaires, on est frappé de voir que ce sont tour à tour les mêmes dimensions : la communication, le terrain professionnel, la prise en charge qui sont le plus investies affectivement. Ils peuvent donc servir d'écran ou être utilisés par les formateurs comme des facilitateurs pour la formation.

3 - OBSTACLES ET FACILITATION POUR LA PROGRESSION

Les difficultés provenant principalement du langage et du manque de préparation au travail suscitent des sentiments de peur et d'impuissance qui entraînent une certaine démobilisation.

A - LE LANGAGE

Il s'agit d'un obstacle culturel qu'accentue parfois le formateur ou l'intervenant en utilisant un langage trop technique.

"Ca m'était étranger, c'était comme une langue étrangère. Au début c'étaient des mots, la sociologie, Durkheim, Parsons, on nous en parlait comme si on les connaissait".
"Je me disais, je ne suis pas à ma place, j'ai pas fait assez d'études".
"C'était le langage, les mots, c'était à 100.000 lieues de moi".

Quand on arrive à s'approprier le langage utilisé, on commence à pouvoir progresser.

"C'étaient des mots que je comprenais et puis c'était une vue globale de l'économie".
"Ce qui a changé : je suis à même de bien comprendre le texte. Avant, c'étaient des mots les uns à côté des autres".

Pour "tester" la difficulté éprouvée au niveau du langage et la distance éventuelle entre le langage des formateurs et des formés, nous avons demandé aux stagiaires d'indiquer, au début de la formation, l'idée qu'ils se faisaient d'un certain nombre de mots. Ceux-ci furent choisis en collaboration avec les formateurs dans le vocabulaire de l'Analyse de Situation, de l'Economie, de la Gestion, de l'Animation socio-éducative. Nous présentons ci-dessous un petit extrait des citations. On y constatera l'approximation du vocabulaire, la pauvreté en extension et compréhension, en connotation et dénotation des concepts. Soulignons que les stagiaires ont fait ce travail dans le plus grand sérieux. On ne peut donc attribuer cette imprécision à un manque d'intérêt ou de réflexion.

Les citations sont choisies de manière à ce que tous les stagiaires soient représentés et de manière à ne pas être caricaturales.

METHODOLOGIE

Suite des opérations à effectuer pour permettre l'analyse d'une situation d'un certain point de vue.

Etude de méthode.

Système de classement basé sur une convention tenant compte du but à atteindre.

SOCIOLOGIQUE

Qui a rapport à l'étude de société.

Sciences humaines.

Etudier l'homme en tant qu'individu et en tant que groupe.

Etude de la société.

Sociologie. C'est une science qui permet d'analyser les différentes phases du développement d'une société, d'une nation, d'une civilisation.

Sociologique doit pouvoir se mettre avec étude : qui doit permettre de tirer des conclusions.

ORGANISATION

Mise en place des différents rouages en vue d'une action.

S'organiser c'est prévoir la manière dont on abordera un travail.

L'organisation c'est la manière d'entreprendre son travail, c'est la façon dont on le découpera pour qu'il nous paraisse plus facile.

Mettre en place un dispositif, des choses ou des individus en vue de ...

DEVELOPPEMENT

Accroissement, mise en valeur d'un phénomène, d'un objet, d'une personne ...

Implique un apport.

Extension-grandissement.
Action de se développer.
Peut-être l'action qui permet de révéler quelque chose : développement d'une pellicule.
Action qui peut consister à enlever l'enveloppe, à dévoiler.
Se traduit en économie par une augmentation.

C'est l'élargissement d'un plan, d'une action, c'est aussi la manifestation d'une énergie avec plus de détails, de mouvements.

MARXISME

Etude de la pensée philosophique de Karl MARX. Russe de ce siècle, il pensait à une philosophie d'un type socialiste en désaccord avec un régime capitaliste. Il fut le précurseur d'un grand courant de pensée, et ses idées continuent à être suivies.

Philosophie venant de son auteur : Karl Marx ayant pour objet : le bonheur de l'homme avec la matière.

Etre empreint d'une philosophie : Marxiste. Le marxisme est une façon de penser, de voir les choses.
Je crois que le sens a été déformé et qui dit marxisme pense communisme dans la majorité des cas.
Karl MARX était un philosophe qui a énormément réfléchi à la condition humaine et qui a avancé un certain nombre de théories sur le développement de la société et son épanouissement.

B - LE MANQUE DE PREPARATION AU TRAVAIL PERSONNEL ET AU TRAVAIL INTELLECTUEL

Les stagiaires ressentent une certaine difficulté à se concentrer sur un travail de type intellectuel, réflexif et abstrait. Il semble exister une distance un peu trop grande entre leur capacité de concentration et le travail demandé. L'observation a d'autre part montré que jamais les stagiaires n'ont réussi à faire des travaux personnels, alors que les horaires avaient été conçus pour les favoriser. Les seuls travaux écrits réalisés individuellement ou en très petits groupes ont été les mémoires "obligatoires". Le non-dit est ici très important : les stagiaires sont pleins de pudeur, répugnent même à parler des travaux personnels. C'est vraisemblablement signe de malaise. L'insuffisance du travail personnel est confirmée par le dépouillement des fiches de prêt de la bibliothèque : les stagiaires empruntèrent en moyenne sur l'année 4,5 livres et revues par personne. Le tableau des emprunts par trimestres montre la dégradation du nombre de lectures tout au long de l'année :

1er trimestre = 13 emprunts
2 è trimestre = 11 emprunts
3 è trimestre = 8 emprunts
4 è trimestre = 5 emprunts

Ces emprunts comprennent 24 livres et 13 revues. Le classement des livres par genre confirme la dégradation :

Sociologie	:	11	Animation	:	2
Economie	:	3	Gestion	:	1
Littérature	:	2	Administration	:	1
Environnement	:	2	Psychologie	:	1

On note le poids très important de la sociologie qui a été abordée en début de formation dans le cycle Analyse de Situation par rapport à toutes les autres lectures. Il semble que le désir de lire était plus grand au début.

C - L'USURE DU GROUPE

L'usure du groupe, tant valorisé au début, a été un nouvel obstacle à la progression : étant profondément investi affectivement, le groupe a détourné du travail en centrant les stagiaires sur le climat. Il a été source de désillusion : il a commencé à être un groupe fusion, sécurisant, puis avec le temps, l'isolement de chacun dans le groupe est venu. Cette détérioration presque inévitable du climat a entraîné une baisse de l'énergie intellectuelle. Le groupe n'a d'autre part jamais réussi à se déterminer, revendiquer ou agir en tant que groupe, donnant à chacun une impression d'impuissance qui ne pouvait que ralentir la progression individuelle.

> *"On avait un groupe qui avait l'habitude d'effacer un petit peu ses problèmes, enfin, de les mettre un peu sur le côté et brusquement après ce long temps de collectivité, eh bien chacun a pris sa position personnelle, son égoïsme personnel, en ne traitant que par lui ou pour lui, telle qu'on pourrait l'imaginer, disons que la vie personnelle n'est pas faite pour une vie collective. Alors, c'était, disons l'erreur, notre erreur, puisque c'est nous qui l'avons demandé, enfin on nous l'a dit avant que c'était assez risqué, c'était un gros problème, certains diront toujours, parce que certains bon, euh, n'ont pas de vie de famille ou l'équilibre affectif ou sentimental peu importe, ils essayaient de s'accrocher au groupe et ils pensaient que c'était à travers le groupe qu'ils reverraient leurs problèmes personnels".*

D - LA FACILITATION PAR LA REPRISE DE CONFIANCE EN SOI

Reprendre confiance en soi et relativiser ce qu'on apprend entraîne un accroissement de la compréhension.

> *"Je me tournais vers les autres, ils ne comprenaient pas non plus. A la fin l'abcès a crevé. Je me souviens de cette séance, ils nous ont dit que ça ne faisait rien si on ne comprenait pas tout dans le détail, que notre information c'était ce qui resterait, qu'il ne fallait pas prendre les choses au pied de la lettre. Ca m'a débloqué en une journée".*

Ceci suggère que ce n'est que lorsqu'on n'attribue plus toutes les vertus à la formation, lorsqu'on ne croit plus à son pouvoir magique que l'on peut être vraiment réceptif.

Ceci nous confirme dans l'idée que la condition nécessaire à la formation est la confiance en soi, que la première démarche lorsque l'on veut former quelqu'un est de lui permettre de reprendre confiance en lui, d'avoir une vision positive de lui-même, de lui permettre de se révéler, ce qui est particulièrement important pour une formation d'adultes qui vivent la situation de formation comme infériorisante.

4 - REACTIONS AUX CONTENUS, AUX METHODES ET AUX FORMATEURS

A - CONTENUS

Les contenus qui ont le plus satisfait les stagiaires parce qu'ils se situaient au niveau exact de leurs préoccupations et parce qu'ils étaient immédiatement utilisables sur le terrain furent ceux des cycles sur l'Analyse de Situation et les stratégies d'Animation. Il faut noter que dans ces deux cycles l'accent était mis plutôt sur l'acquisition de méthodes de travail sur le terrain, une des demandes principales des stagiaires.

Le cycle sur l'économie et la gestion-administration est apparue soit comme trop théorique et donc impossible à utiliser réellement sur le terrain, soit, comme des redites d'apports de techniques déjà connues, utilisées. Soulignons que ce cycle était sans doute celui qui demandait l'effort intellectuel et personnel le plus important. Cette désaffection apparaît donc en rapport avec le manque de préparation au travail personnel et intellectuel.

"Effectivement, si tu veux ce qui m'a marqué le plus, c'est l'analyse des situations. Avoir effectivement des méthodes d'analyse pour analyser les situations dans lesquelles on se trouve, au niveau de la Gestion-Administration, oh, c'était plus des perfectionnements techniques, sans pour autant déboucher sur une méthodologie effective". "Alors, si tu veux ça m'a permis de tester tout un tas de connaissances, sur une étude du milieu, conduite d'un interview, le questionnaire, etc. C'était plus directement exploitable qu'au niveau de la gestion, l'administration. Parce que, administration-gestion, en définitive, est-ce qu'on est effectivement maître, surtout dans ma boutique, enfin, c'est pas tellement moi qui décide". "Ce qui nous intéresse à notre niveau, c'est savoir interpréter un budget municipal, savoir coordonner les différents services Jeunesse et Sports... bon qu'à partir de là on arrive à la R.C.B. d'accord... j'ai demandé aux adjoints au maire, au maire, ce qu'était la R.C.B. ... peut être qu'au niveau d'une préfecture ils savent ce que c'est... On a essayé de traiter des différents courants économiques, c'est resté au niveau de la théorie, je n'ai pas compris grand chose. Le problème de la responsabilité qui a été traité, cela nous intéresse, c'est plus terre à terre".

B - METHODES DE FORMATION ET FORMATEURS

C'est là l'élément le plus intéressant des interviews effectués au milieu de la formation :

Il n'y a pratiquement aucune réflexion sur les méthodes pédagogiques utilisées par les formateurs : cet aspect est complétement occulté. C'est sans doute le reflet du désintérêt exprimé à ce propos en début d'année.

Les stagiaires préfèrent les formateurs qui connaissent bien les problèmes du terrain : ils peuvent plus facilement adapter les éléments théoriques à la pratique réelle et les aider à tirer profit de la théorie en fonction du terrain. Mais les stagiaires ne prennent aucune distance par rapport à la personne des formateurs : ils ne réfléchissent pas à la méthode, ils réagissent seulement aux personnes : les stagiaires subissent massivement l'influence charismatique des formateurs.

Les citations qui vont suivre n'arrivent que partiellement à donner une idée de l'intensité de ce charisme : le tiers environ du discours de chaque interviewé est consacré à cela. Ils font souvent référence au même formateur sans doute parce qu'il était avec eux dans la période des interviews, mais tout permet de croire qu'à un autre moment ils auraient exprimé à peu près les mêmes sentiments à propos d'un autre formateur.

"Quand il y a une saturation, il sent bien, et hop ! il décroche pendant 1/2 journée, et, puis ça tombe bien"
"La manière d'engager une année, d'une manière originale avec X, qui est quand même un gars bien à mon avis, qui a facilité en fait, et ça se ressent jusqu'à maintenant d'ailleurs, au moment où ça a commencé à dégénérer, je lui ai signalé à la fin des derniers stages, la participation de X, je crois que c'est à travers l'individu... c'était un moment, mais c'est aussi un individu, un individu dans un moment, un moment relativement fort".
"Le cycle que je vis avec X, c'est sûr est très passionnant".
"C'est pas X qui pourra redresser, c'est un phénomène normal, c'était une brèche"
"Enfin, le sujet traité, c'est sûr, cela m'a fait peur, je l'ai dit à X, quand il était venu me présenter j'en étais contre l'animation, bêtement, comme cela se fait régulièrement, X je crois qu'il a su contourner justement ce problème de l'animation à un moment précis pour l'aborder autrement. Et, les idées Politiques (politique avec un grand P) de X, rejoignent facilement les miennes, je crois que je rejoins facilement celles de X, enfin, je n'en sais rien, ce qui fait que je me refuse de juger le stage animation. Pour moi, en ce moment, c'est vrai ce que dit X, j'ai voulu juger le stage où le contenu à travers X, je ne doute pas de ce qu'a pu dire X pendant ce stage ; j'ai eu le contenu plus tard. X, il est là, c'est agréable ce qu'il a proposé pour moi. Ou j'ai placé X en début d'année, parce que je crois que c'est l'individu, là réellement, qui a fait ce démarrage, il est certain qu'il y a des atomes crochus, des amitiés qui se sont crées à l'égard de X".
"Je crois qu'il faut trouver la solution, je ne sais pas si elle existe d'ailleurs, peut-être que X réussira à réveiller certains".

Cet attachement massif à un formateur charismatique nous confirme dans notre impression qu'il n'y a eu que transfert d'idéalisation : la toute puissance du savoir a été remplacée par celle des formateurs.

5 - LES PLUS GRANDS BENEFICES DE LA FORMATION

Les stagiaires s'étendent peu sur les bénéfices de leur formation : c'est un symptôme supplémentaire de leur déception.

On peut compter au nombre des bénéfices, la sécurisation personnelle, les apports des contenus, plus particulièrement ceux qui pouvaient trouver une application directe dans leur travail, mais il nous semble que les plus grands bénéfices sont une importante augmentation du champ et de la qualité des intérêts, un changement de perspective par rapport à la pratique professionnelle, un discours plus critique et plus nuancé sur l'Animation replacée dans le contexte de la société globale.

A - EXTENSION ET INTENSIFICATION DES INTERETS

Les cycles ont parfois été vécus, sur le moment, comme d'un niveau un peu trop élevé. Mais il y a eu ensuite une appropriation personnelle des connaissances et les stagiaires ont compris des éléments qu'ils n'avaient pas saisis au début. La découverte de cette nouvelle capacité de compréhension éveille la curiosité et donne un élan nouveau vers différents domaines. Les intérêts des stagiaires se diversifient et s'intensifient : ils désirent revenir sur ce qu'ils ont déjà vu pour l'étudier eux-mêmes plus tard à fond.

"J'ai pratiquement pas retenu les analyses marxistes, je ne les ai pas retenues, parce que je n'ai pas su pratiquement les replacer, je ressens un peu le besoin de me replonger là-dedans".

"Dans les quelques mois qui restent, continuer d'approfondir ce que l'on fait, je crois que jusque là, je suis sortie d'un cycle, j'ai acheté 4 ou 5 bouquins je ne sais pas si c'est les bons, ... J'ai essayé de les lire, dire que j'ai tout compris, peut être pas parce que justement, c'est là que l'on n'est pas amené à en discuter. Au premier cycle, on nous avait donné des textes extraits de sociologues, je ne me sentais pas à même de pouvoir les lire, et j'en ai acheté quelques uns, et je vais les lire, mais dire que je vais les comprendre, enfin, c'est pas certain, mais c'est dur de les lire. J'avais également

acheté le livre de Guy ROCHER, eux par contre je ne les ai pas lus parce qu'actuellement, je viens de lire deux textes de Guy ROCHER, je les ai bien assimilés, j'ai compris ce qu'il y a dedans, dire que je peux apporter la contradiction, non, je reprends ces livres que j'avais achetés, et que je vais lire maintenant, je me sens capable de les lire, que je ne me sentais pas capable de les lire au début".

Mais si l'on songe à la difficulté qu'ont les stagiaires à travailler seuls, au faible nombre des livres empruntés à la bibliothèque alors que les conditions extérieures devaient favoriser le travail personnel, on se demande avec inquiétude comment ils arriveront à maintenir leurs intérêts et leurs efforts quand ils seront repris par leur travail, dans des conditions plus difficiles du fait de leurs horaires et du milieu relativement peu acculturé qu'ils touchent. Qui les aidera matériellement et intellectuellement à continuer à étendre et intensifier leurs intérêts ?

B - UN REGARD PLUS CRITIQUE SUR L'ANIMATION

Parallèlement au sentiment subjectif d'avoir pris du recul par rapport au terrain, apparaît un discours plus critique sur l'Animation. La critique porte à la fois sur la pratique personnelle dans l'Animation, qui peut être resituée par rapport à d'autres pratiques d'Animation et sur l'Animation elle-même. On la remet en cause, on s'interroge sur sa place dans la société. Certains stagiaires ne s'attendaient pas à cette remise en cause car ils désiraient plutôt se ranger alors que les formateurs eux désirent plutôt les inciter à la critique de la société qui commence par la critique de sa propre insertion sociale. Les stagiaires commencent à prendre conscience des déterminants extérieurs de l'Animation et l'on peut penser que cette prise de conscience va réellement influencer leur pratique quotidienne.

Mais on peut se demander s'il y a véritable intériorisation de la critique ou simple mimétisme du discours généralement tenu par les formateurs.

"On trouve d'autres conceptions de l'animation. Dans des équipements qui sont sensiblement les mêmes et qui ont pour but de faire de l'animation, l'animation conçue par différents participants est tout à fait différente et sous un même mot animation, on trouve des tas de sortes d'animation... il y a autre chose qui se fait, on peut essayer de faire autre chose... un contexte

politique et un contexte économique, ... auparavant c'était très terre à terre, faire marcher le mieux possible sa Maison sans penser à ce qu'il y avait autour, au pouvoir municipal, au Service Jeunesse et Sports, ... mon but était d'arriver à leur soutirer le maximum de subventions, d'avantages pour animer le mieux possible une Maison. Je le vois sous un autre aspect et même au niveau d'une collectivité locale, par exemple, les gens, qui dirigent, qui détiennent le pouvoir ne sont pas conscients de ces problèmes".

"Ce n'est plus à partir des petites activités de petits mâchins comme ça qu'on arrivera, à, je veux pas dire changer les choses, mais tout au moins à ce que les gens deviennent peut être un petit peu plus responsables d'eux-mêmes, enfin, qu'ils puissent agir chacun un peu à leur niveau".

"Les animateurs sont des agents intégrés : d'une part, qui ont voulu s'intégrer et qui recherchent à s'intégrer, recherchent la sécurité, recherchent un certain nombre de choses, ce qui fait qu'à partir du moment où l'animateur se fait intégrer à un système et qu'il n'en est pas conscient, eh bien, ce qui est encore plus grave, tu es intégré à un système, c'est certain aussi du moment que tu en est conscient, que tu as un moyen de défense, que tu te crées un moyen de défense, bon ben, c'est déjà ça, alors que j'ai l'impression que l'animation en France et que les animateurs qui ont une conscience de leurs problèmes, des problèmes, et puis que leur objectif est d'abord de vivre bien gentiment, avant de passer à autre chose qui est euh ! l'animation c'est pourquoi elle est faite, on se fait piéger".

CONCLUSION

Rappelons que cette étude n'a pas la prétention d'être rigoureusement scientifique : les interviews ont été analysés par thèmes, sans recours au comptage systèmatique. Ce travail a donc des limites de validité dont il faut tenir compte, ses résultats ne peuvent sans précautions être extrapolés à toute formation longue d'animateurs. Les interprétations, évidemment empreintes de subjectivité, n'ont pas été étayées par une observation du groupe en formation. Cette variable, bien qu'importante, est donc restée en dehors du champ de l'analyse.

Toutefois, nous pouvons essayer de répondre aux quelques questions que nous nous posions au début de ce travail. Tout en valorisant beaucoup les apports de la vie quotidienne, les stagiaires s'en remettent presque totalement et avec une grande confiance, à une institution spécialisée ; ils s'attribuent une très faible part dans la formation (ce qui est confirmé par leurs difficultés à travailler seuls), ils sont indifférents aux contenus et aux méthodes. Ce qui est important, c'est d'être en formation, de vivre une situation de formation et non d'acquérir une formation.

L'univers mental des stagiaires en milieu d'année est dominé par un sentiment de désillusion : ils s'aperçoivent qu'ils avaient mis des espoirs excessifs dans leur période de formation. Leur demande vis à vis des formateurs et de l'institution était tout à la fois magique, regressive, démesurée et syncrétique. Les obstacles à la formation sont principalement du domaine des processus mentaux tandis que ce qui a facilité la progression est de nature affective.

Les satisfactions des stagiaires se situent là où il suffit de désirer pour être comblé et à un niveau individuel, ce qui semblerait montrer que l'institution de formation n'a pu agir sur l'auto-centration des formés. Les satisfactions sont toujours ressenties en fonction de soi et non en fonction des avantages que cela peut représenter pour le public auquel les animateurs s'adressent. Les satisfactions s'organisent autour de la situation de formation, entre stagiaires et non autour de la situation de travail, entre collègues. Ainsi est-on frappé par l'investissement affectif fait sur la situation de formation et par la difficulté à entrer en formation, c'est-à-dire à entrer dans un processus d'auto-formation, condition nécessaire à toute progression, où les stagiaires pourraient intégrer les bénéfices des stages sur le terrain.

Les déceptions sont particulièrement importantes là ou les demandes étaient très équivoques (échanges, fuite du terrain). Les stagiaires n'ont pu analyser ces ambiguïtés bien que l'on constate une certaine démystification de l'échange. Il manquait peut-être dans l'institution une instance servant d'analyseur qui aurait permis de dépasser les ambiguïtés, ce qui semble primordial, car sinon les possibilités de progression risquent d'être supprimées ou du moins ralenties car les stagiaires restent au niveau des désirs sans atteindre celui de la réalité.

On a l'impression (1) que les stagiaires malgré l'accroissement du discours sur l'Animation et la société, se préoccupent davantage de changer eux-mêmes et surtout de modifier leur position dans la société, d'être reconnus, que de modifier la société elle-même. Leur désir de promotion plus individuelle que collective semble le résultat de l'institutionnalisation et de la professionnalisation de l'Animation.

La comparaison entre certaines demandes du début (surmonter un handicap de formation, acquérir des méthodes de travail, de réflexion et d'expression) et des difficultés rencontrées (langage - manque de préparation au travail personnel) fait apparaître un axe primordial pour la formation : les stagiaires se sentent démunis des bases intellectuelles indispensables à toute forme de travail. On peut se demander si c'est l'expression d'un besoin réel ou de l'anxiété devant un travail intellectuel, inhabituel et un changement de rythme de vie (formation assise). Ceci importe peu ; il est indispensable de prévoir une place importante pour cette formation mentale : si les stagiaires manquent réellement des bases nécessaires, ils seront bloqués dans leur progression. S'ils ont un "complexe" de faible scolarisation, un désir de reconnaissance sociale, angoissés, ils ne seront pas disponibles à la formation. L'impression de ce manque les confirmera dans leurs inquiétudes, nées d'un travail brouillon et sans objectifs définis auquel leur profession les condamne.

Dans ce stage, un grand effort a été fait dans ce sens, mais sans doute encore insuffisant. Il nous semble que dans toutes les autres situations de formation d'adultes les formateurs rencontrent les mêmes difficultés pour "armer" les formés de bases intellectuelles. Ceci nous semble pouvoir venir de différents facteurs suivants :

---

(1) Comme dans l'Etude d'un échantillon du public de l'I.N.E.P. - C. GUERIN Annexe au document de l'I.N.E.P. : le public d'une institution de formation socio-éducative.

- la difficulté réelle de ce travail, l'absence de méthode élaborée satisfaisante;

- la volonté de se démarquer franchement de l'Ecole : c'est traditionnellement l'Ecole qui avec des méthodes pédagogiques contraignantes et souvent désadaptées, transmet les méthodes de réflexion. La volonté de ne pas voir sa pédagogie confondue avec une pédagogie répressive;

- la volonté de se situer au-delà de l'Ecole secondaire et de se démarquer de l'Université;

- la volonté de garder le pouvoir : en effet opter pour une pédagogie de la prise en charge de la formation par les stagiaires comme le font actuellement la plupart des formateurs c'est renoncer à son pouvoir. Résister à transmettre les moyens intellectuels de réflexion, c'est le seul moyen de sauvegarder une parcelle de son pouvoir;

- la dévalorisation chez les formés du travail personnel ressenti comme une brimade induisant l'état d'infériorité, la solitude et le sentiment de l'abandon, ressentis intensément en raison de la valorisation actuelle du groupe;

- le refus, par les formés de la contrainte, du travail écrit et structuré.

Le problème des méthodes de travail et de l'échec flagrant du travail personnel, nous incitent à quelques "rêveries" supplémentaires.

- d'aucuns penseraient aujourd'hui que les deux derniers facteurs renvoient à la façon dont la société est communément ressentie : comme une mère archaïque dont on attend tout, ce qui réduit à l'acceptation, la passivité et l'impuissance. On ne pourrait donc fournir de travail personnel, acte autonome et affronter le conflit oedipien par l'intermédiaire de la négociation des contraintes institutionnelles.

Plus prosaïquement, la difficulté de l'apprentissage des méthodes de travail est peut être liée au refus de l'écriture (elle-même liée au travail personnel). C'est qu'à l'Ecole, on apprend à lire et non à écrire, que le cadre proposé pour l'écriture est désadapté, qu'elle est associée à la restitution ou à la simple mise en forme et jamais à la création.

L'écriture et le travail personnel sont sans doute associés par une sorte de réflexe conditionné au travail scolaire contraignant.

Pour revaloriser l'écriture et le travail personnel, il faut peut-être casser ce conditionnement et les rattacher à la créativité, les associer dans une pédagogie du succès, d'autant plus que des adultes en formation ont une conscience particulièrement vive de leurs limites (c'est ce qui les fait venir en formation). Leur montrer de nouveau leurs limites, les contraindre à un travail abstrait, c'est renforcer leur angoisse et supprimer la confiance en soi, condition nécessaire à toute progression.

Dans cette optique, on pourrait associer écriture et travail personnel à des travaux de création en ateliers (culturels, artistiques ou manuels). Pour favoriser "l'apprentissage intellectuel" on pourrait essayer de trouver des supports non scolaires, c'est-à-dire non reliés à l'expérience scolaire, comme le développement de la pensée algorythmique ce qui aurait l'avantage d'être valorisant mais l'inconvénient de ne pas avoir de rapport direct avec la pratique professionnelle puisque les stagiaires ne relient pas apprentissage intellectuel -en soi- et amélioration de la pratique.

Le désir de fuite du terrain et la constatation de son échec suggèrent que contrairement aux idées et pratiques répandues chez les formateurs, il ne faut peut-être pas partir de ce qui est vécu habituellement mais plutôt d'une autre situation, (ce qui revient au principe de la méthode des cas) et d'autre part que les stages pratiques, pour être vécus comme périodes de formation devraient se situer en dehors du lieu habituel d'exercice de la profession.

Après leur formation, les stagiaires vont devoir opérer un transfert entre ce qu'ils ont appris théoriquement et ce qu'ils vont pouvoir utiliser pratiquement. C'est peut-être l'opération la plus délicate de toute formation : certains stagiaires l'effectueront, d'autres n'y parviendront sans doute pas. Comme ceci constitue, à notre avis, la clé de voute de toute formation, à la fois sa justification et son efficacité, nous pensons qu'il faudrait largement augmenter l'aide des formateurs sur ce point. (D'autant plus que les motivations d'être coupé du milieu professionnel, d'"être" en formation plutôt que d'acquérir une formation renforcent la tentation du non transfert). Il serait opportun que 3 mois après la fin du stage, les formateurs puissent rendre visite à chaque stagiaire sur son terrain pour l'aider à ce transfert et que cette visite soit comprise dans le cycle de formation lui-même.

L'échec de l'articulation théorie-pratique, peut-être l'absence d'une réelle pédagogie de l'alternance, donne quelques inquiétudes sur la possibilité de ce transfert sans aide extérieure et incite à s'interroger sur la nature du discours portant sur cette articulation : est-ce un simple stéréotype ? Est-ce une incantation magique ? Pourquoi les stagiaires n'établissent-ils pas de relation entre leur comportement en stage et sur le terrain ? La situation de stage résidentiel ne rappelle-t-elle pas si fortement l'Ecole qu'on ne peut y faire que du travail scolaire, coupé de la réalité ? L'articulation théorie-pratique ne peut-elle être faite que guidée pas à pas ? Existe-t-il une seule personne pour se sentir apte à faciliter cette articulation ?

On est frappé enfin de la distance -c'est presque une opposition- qui sépare la réflexion des formés de celle des formateurs : pour ces derniers, en général, l'idéal serait que les stagiaires, conscients de leurs besoins et de leurs attentes arrivent à prendre eux-mêmes la responsabilité de leur formation. Au contraire, les stagiaires dévalorisent la prise de conscience et la prise de responsabilité ; ils sont là pour recevoir une formation et c'est aux formateurs seuls de décider des contenus et des méthodes : les stagiaires donnent donc apparemment un pouvoir total aux formateurs. Mais si les formateurs l'utilisent, les stagiaires sont mécontents, car ils se réfèrent alors à des principes pédagogiques libertaires et si les formateurs insistent sur la nécessité d'une prise de responsabilité, les stagiaires le ressentent comme une démission de leur part. (En caricaturant, on pourrait dire que les stagiaires revendiquent le droit à la passivité et le droit à la protestation).

C'est sans doute pourquoi le seul équilibre trouvé est aliénant : le charisme des formateurs. Il permet une certaine prise de responsabilité des stagiaires, qui renforce l'emprise des formateurs.

Le stage, on l'a vu, a permis aux stagiaires d'acquérir des bénéfices : il a été un apprentissage très positif de la vie de groupe car ils ont du en accepter les difficultés et les limites.

Mais l'aspect le plus positif de cette formation -et nous ne sommes pas loin de penser que c'est le seul but que devrait se fixer un stage- c'est d'avoir agi comme une incitation à la formation, c'est d'avoir accru la diversité, l'étendue et l'intensité des intérêts des stagiaires, c'est d'avoir décloisonné leur Univers : l'Animation n'est plus un îlot déconnecté de toute autre réalité sociale. Ils commencent à pouvoir, non seulement situer leur pratique parmi les autres pratiques d'animation, mais à situer l'Animation dans la société globale : c'est un bénéfice qu'ils n'attendaient pas.

Nous voudrions enfin tenter de réfléchir, très partiellement, à quelques unes des conditions d'entrée dans un processus d'auto-formation dans le cas d'une formation longue proposée par une institution spécialisée.

Les formateurs se trouvent devant une population peu disposée, à priori, à "entrer en formation", car le fait de s'inscrire, en cours d'emploi, dans une institution spécialisée semble un indice du désarroi éprouvé devant la nécessité de se former. En effet, ceux qui ont des demandes différenciées peuvent choisir un mode de formation répondant plus exactement à leurs besoins : autodidaxie, constitution d'un groupe auto-géré, recherche d'une formation à la carte, etc...

Devant cette situation particulièrement difficile, les formateurs réagissent généralement en incitant les stagiaires à élucider leurs attentes. Cette pratique nous semble, malgré les apparences, en contradiction avec une première condition qui devrait faciliter l'entrée des stagiaires dans un processus d'auto-formation.

En effet, la première condition de cette facilitation est la reconnaissance de ce que sont les stagiaires. Reconnaître ce qu'ils sont c'est accepter qu'ils n'aient pas d'attentes diversifiées et qu'ils soient au niveau d'une demande magique et syncrétique dans une attitude générale de passivité relative et d'attentisme. Reconnaître les stagiaires (dans ce type de formation longue), c'est renoncer à la "pédagogie des attentes" même si c'est en contradiction avec certains principes pédagogiques.

Une deuxième condition de facilitation serait que les formateurs, renonçant à partir des demandes des formés, fassent des propositions structurées, c'est-à-dire partent de leurs propres désirs et acceptent d'insuffler du désir aux formés (c'est d'ailleurs exactement ce qu'ils attendent). Les résistances nous paraissent ici

particulièrement importantes car cette acceptation renvoie aux problématiques du pouvoir dans le groupe et du désir (du moins certains le diraient : reconnaître que les stagiaires n'ont pas de désir différencié peut éventuellement constituer une blessure narcissique).

Une troisième condition serait remplie si l'on donnait la possibilité aux stagiaires de localiser exactement l'autorité qu'ils ont en face d'eux pour leur permettre de s'opposer (Ici intervient le rôle diffus des responsables généraux de la formation dont l'autorité et la responsabilité n'est pas toujours clairement perçue). L'opposition des stagiaires pourrait se structurer autour des propositions ou des discours des formateurs ce qui permettrait l'accélération de l'identification, de la prise de conscience de sa propre démarche et de la revendication du groupe en tant que tel.

Une quatrième condition (nous ne pouvons dire la dernière) serait de veiller à la mise en place d'instances, de moyens permettant aux stagiaires de s'évaluer, mais surtout de constater leurs progrès ce qui permet une implication plus profonde.

L'Institut National d'Education Populaire est un établissement public qui dépend de la Direction de la Jeunesse et des Activités Socio-Educatives du Secrétariat d'Etat auprès du Premier Ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Il contribue au perfectionnement de ceux qui, à titre bénévole ou professionnel, exercent des fonctions importantes dans l'Animation. Il organise des stages de formation et de perfectionnement, des journées d'études, des colloques nationaux et internationaux sur les problèmes de Jeunesse, d'Education Continue, de Loisirs et d'Animation (s'adresser pour le calendrier des activités à M. le Directeur de l'Institut National d'Education Populaire - Bureau des Stages et de la Formation).

Il édite les "Documents de l'I.N.E.P." présentant des recherches, des analyses d'expériences ainsi qu'un bulletin analytique de revues (3 fois par an).

Le Centre d'Etudes, de Recherche et de Documentation de l'Institut National d'Education Populaire a été créé en 1971 pour contribuer à la qualification des activités socio-éducatives par la diffusion d'études et de recherches théoriques et appliquées sur la formation à l'animation et sur l'animation. Le Centre d'Etudes, de Recherche et de Documentation édite deux fois par an une revue : "Les Cahiers de l'Animation". Cette revue entend être l'instrument d'échanges et de liaisons entre chercheurs, experts, formateurs et créateurs socio-culturels.

Pour l'achat des "Documents de l'I.N.E.P." et l'abonnement aux "Cahiers de l'Animation" (2 fois par an - 120 pages) s'adresser à M. le Directeur de l'Institut National d'Education Populaire - Bureau d'Accueil.

Le service de documentation de l'I.N.E.P. est ouvert aux chercheurs, formateurs, experts et animateurs du Lundi au Vendredi, de 9 h. à 18h.

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE
11, rue Willy Blumenthal

78160 MARLY-LE-ROI

GELIN (Jeanne).
Représentations et attitudes dvt la formation chez les animateurs professionnels en formation longue.
(Doc. de l'INEP. 1973)