

DU STYLE COOPÉRATIF DE LA FORMATION-ACTION

Ce texte est la leçon d'une expérience et le résultat d'une tentative d'analyse d'une pratique mise en œuvre dans une formation de formateurs.

L'objectif général de cette formation de formateurs puis du groupe de travail était double.

Il visait d'une part à la conception et à la construction d'un dispositif de formation de lutte contre l'illettrisme, d'autre part à rendre autonome les collectivités suite à la décentralisation, en améliorant les compétences des fonctionnaires et agents publics par la professionnalisation des responsables de formation des collectivités locales, du CNFPT et des intervenants se mettant en situation de « consultant ».

Cet article est le fruit d'une réflexion qui a fait suite à cette action menée à l'initiative de l'ex-Délégation à la Recherche et au Développement du CNFPT (1).

Cette formation alternée s'est déroulée sur deux années, ce qui a permis des évolutions substantielles quant à son esprit et à son déroulement. Ainsi, elle a permis de passer de la classique formation-action à une forme plus élaborée et surtout plus active que le terme de formation-coopération semble bien définir.

A l'origine de la démarche, cette formation-action pourrait se définir comme un ensemble d'activités finalisées (ici la construction d'un dispositif de formation de lutte contre l'illettrisme) donnant lieu si nécessaire pour sa réalisation à des apports théoriques et méthodologiques, et destiné à fonctionner ultérieurement en vraie grandeur dans une collectivité territoriale.

La formation se nourrit de l'action en construction et, réciproquement, l'action suscite la formation. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser l'action comme démarche pédagogique, mais d'aboutir à l'action elle-même ; l'apport formatif ne constituant, même s'il est parfois déterminant, qu'un élément parmi d'autres. En d'autres termes, l'action à mener à l'issue du dispositif a statut d'objectif à atteindre au même titre que telle ou telle capacité à maîtriser. Elle n'est plus prétexte, elle est fin. Quant au public, il était constitué d'acteurs engagés concrètement comme pédagogues ou comme organisateurs dans la lutte contre l'illettrisme ; il ne s'agissait donc en aucun cas d'une initiation mais plutôt d'un perfectionnement, tant sur le thème central : l'illettrisme, qu'en ce qui concerne la méthodologie et les outils de construction du dispositif de formation.

De l'action à la coopération

La première trace de ce glissement de l'action vers la coopération fut insensible et se concrétisa tout d'abord par une modification du dispositif qui, d'abord intitulé formation de formateurs, est devenu groupe de travail « lutte contre l'illettrisme ». Au-delà d'implications institutionnelles qui nous dépassent, ce glissement d'« appellation contrôlée » nous paraît significatif. Non seulement il réintroduit un rapport d'égalité entre formateur et formés, mais encore il « déstagifie » l'action elle-même qui, du statut de formation, fût-elle action, devient un lieu et un temps coopératifs de réflexion dirigée vers une activité réelle et conduite par un groupe de pairs. En cela, cette opération est extrêmement positive et a permis de passer de la classique formation-action à une formation-coopération où les statuts s'affaiblissent au profit d'un travail collectif innervé par les compétences de chacun. La composition du groupe, très hétérogène mais très complémentaire, a sans doute facilité cette mutation-fusion. Il n'en reste pas moins que pour nous l'esprit du dispositif a été transcendé par l'enrichissement de tous par chacun et de chacun par tous. Une autre trace de cette évaluation fut l'apparition d'objectifs à atteindre formulés dans et par l'action, dépassant le cahier des charges définissant le projet initial. Les objectifs nés dans l'action, et grâce à elles, furent au nombre de deux. Le premier, même s'il n'apparaît pas dans le document projet, devint rapidement explicite. Il rendait plus ambitieux le dispositif de lutte contre l'illettrisme encore à construire.

(1) et poursuivie dans le cadre de l'Observatoire de la Fonction publique territoriale.

N°15-Mars 1993

Ce dernier devait pouvoir fonctionner non seulement sur le site pilote pour lequel il était conçu, mais dans toute collectivité territoriale d'une certaine dimension. Cette exigence nouvelle accrût donc le travail de calibrage, de formulation et de présentation du dispositif de manière à tenir compte de cette transférabilité recherchée et à laquelle nous pensons être parvenus.

Le deuxième objectif issu de la formation-action fut une exigence de formalisation écrite sur le travail accompli. Il est vrai que, sans apparaître comme un objectif en tant que tel, le projet devait « favoriser la production de chaque participant en fonction de ses attentes personnelles » (2). Il s'agissait pour le formateur de formateurs d'engager chacun dans la construction de l'action plus que dans un travail d'écriture.

Celui-ci se concrétisa néanmoins, d'une part avec la réalisation d'un numéro spécial de la revue Étude et Réflexions consacré à l'illettrisme dans la Fonction publique territoriale et publié en septembre 1991 ; d'autre part avec la mise en route de la rédaction d'un guide méthodologique décrivant les étapes à parcourir pour reconstruire, adapter et mettre en œuvre le dispositif proposé. Ce document, nécessaire à la transférabilité du dispositif, reste à faire, même si quelques fiches ont déjà été rédigées.

La nature du projet lui-même a sans aucun doute favorisé l'apparition de la forme coopérative, car un groupe de travail fonctionnant sur le principe de la formation-action doit intégrer dans sa dynamique l'ensemble des exigences, des contraintes, des demandes, des besoins nouveaux nés de sa confrontation au réel. Il est un système en soi qui évolue sous la pression tant des impératifs pédagogiques et/ou organisationnels émanant de ses acteurs internes que des sollicitations multiples de son environnement.

Des logiques contradictoires

L'une des principales richesses du groupe de travail, et l'une des causes majeures de cet écart entre le projet initial et le projet réalisé, a été son hétérogénéité. Chaque question posée, chaque objet abordé était amené par des logiques différentes voire contradictoires. Chacune des étapes à parcourir a donc nécessité un débat et le rapprochement de points de vue éloignés. Les formateurs pédagogues devaient « entendre » la logique de l'organisateur/CNFPT et accepter la problématique de l'organisateur/gestionnaire, responsable de formation de villes et inversement, ces deux derniers devaient intégrer et comprendre les impératifs pédagogiques. Il s'agissait donc, pour le formateur de formateurs, de gérer cette dialectique de contradictions apparentes afin de les fédérer dans une « culture commune », productrice de sens et nécessaire à la construction d'un projet de formation de lutte contre l'illettrisme compatible avec les intérêts, a priori divergents, des uns et des autres. Les confrontations enrichissantes, et en elles-mêmes formatrices, ralentirent d'abord le travail strictement productif du groupe, mais elles étaient un passage obligé. Dans un deuxième temps, le creuset commun des discussions ayant permis l'alliage, le projet avançait de manière décisive en quelques réunions et permit de réduire considérablement les écarts et les retards qui auraient pu en découler.

Là encore, pour le formateur de formateurs, se posent de délicats problèmes de gestion : gestion du temps, gestion des objectifs, gestion des débats. Quand et pourquoi intervenir ? Comment Juger du caractère essentiel de tel échange dans le devenir du projet et recentrer sans casser ? Comment distinguer le principal du secondaire, maintenir l'équilibre entre la confrontation nécessaire et la tâche à accomplir ? Comment permettre l'essor de cette coopération, en préserver le développement ? Comment renoncer à son pouvoir de formation, sans renoncer pour autant à la transmission du savoir ?

Ce type de formation-action exige, par ailleurs, du formateur de formateurs une grande capacité d'adaptation pédagogique. En effet, si l'on accepte que l'action est formatrice et que la formation doit déboucher, à terme, sur la mise en place d'un dispositif nouveau, il est important de conserver une grande souplesse afin de ne pas (trop) induire l'action tant immédiate que différée. Le formateur se doit d'être en perpétuelle veille afin de saisir l'ensemble des opportunités permettant tels apports théoriques ou méthodologiques.

Une trop grande rigidité quant à la planification de ces apports peut rompre la dynamique du groupe et faire échouer la formation-action elle-même, en la transformant pas à pas en dispositif classique.

(2) Il s'agit ici d'une constatation, d'un réel effet formation déjà décrit lors de l'évaluation de la formation-transport conduite par nous-mêmes et pour le compte de la Délégation à la recherche et au développement.

(Lire la suite page 35)

ÉTUDE et Réflexions

(Suite de la page 14)

Dans le cas qui nous occupe, nous avons prévu un certain nombre d'interventions structurées et finalisées auxquelles nous avons dû très souvent renoncer : l'action et/ou les débats ne les rendant pas opportunes. L'apport « lourd » apparaît souvent artificiel et déplacé. La stratégie pédagogique doit s'appuyer sur une veille pédagogique, le formateur inoculant son contenu thématique et méthodologique à doses homéopathiques, saisissant chaque moment propice dans le débat pour, dans une conversation toujours égalitaire, mettre l'accent sur une information importante, repérer une source documentaire, décrire une méthodologie, éclaircir un concept...

Voltiges sans filet

Ce formateur travaille sans filet et opère des exercices de voltiges pédagogiques quelquefois périlleux. Mais il doit veiller à l'autogestion de ressources/contenus du groupe qui est lui-même « diffuseur » de savoirs et de réflexions sur les pratiques.

Il est impératif, pour réussir ce type de formation-coopération, que le formateur de formateurs renonce à sa « toute puissance » tout en maîtrisant parfaitement les contenus de manière à pouvoir, à chaque instant, non seulement les mobiliser, mais aussi les réorganiser et les exprimer en tenant compte des débats et en les enrichissant de, et par, ta situation en cours. Renoncer à sa toute « puissance de formateur », c'est accepter que l'essentiel ne soit plus ce que l'on souhaitait dire mais ce que le groupe souhaitait entendre ou ce dont il a besoin pour agir ; c'est faire son deuil d'un essentiel autocentré et accepter d'autres logiques que la sienne propre quant aux nécessités et aux impératifs déterminés par l'action et pour celle-ci.

La disponibilité des acteurs constitue l'autre écueil auquel se heurte souvent ce type de groupe de travail. Pour fonctionner à plein rendement, un tel dispositif doit en permanence s'enrichir d'informations qui lui sont extérieures. Il suppose donc, en cas de formation alternée, un important travail d'intersession consistant en collecte, en prétraitement des données recueillies, voire en travail de pré-rédaction.

Chaque acteur devient un coopérateur, « un associé passionnel ». Pour se référer à Charles Fourier, « < faut donc maintenir en permanence la pression afin d'entretenir ce désir de coopération. Ces périodes sont rarement aussi fructueuses qu'on pourrait le souhaiter, et cela pour plusieurs raisons. La première est liée à l'organisation du travail et de la formation-coopération elle-même qui ne prévoit pas de temps pédagogique en dehors des réunions du groupe. Le stagiaire, replongé dans sa situation professionnelle, ne trouve plus le temps matériel de réaliser ses engagements pris-le plus souvent en toute bonne foi. Temps matériel inexistant, dossiers à boucler, retards à combler, n'incitent pas à la production sur un objet de formation devenu provisoirement lointain, dans l'espace et dans le temps.

La seconde est due au manque de « temps psychologique ». Une fois le groupe séparé et la dynamique du projet collectif retombée, le retour à la dimension individuelle face à la tâche désinvestit le stagiaire, affaiblit sa mobilisation, surdimensionne les actes simples.

Le retour à l'« Unique » s'avère souvent délicat pour le projet habité comme une forme collective. L'individu ne se sent plus toujours la force de mener une tâche dans l'isolement, en l'absence du regard, de la critique et de la solidarité des « Égaux ». Manque de « mental », diraient (es entraîneurs sportifs ; peut-être, mais aussi crainte de « trahir » la dimension collective, d'entraîner le projet dans des pentes erronées ou par trop individuelles. Il s'agirait donc plus, non seulement de pudeur et d'humilité, mais aussi d'un trop grand respect du bien commun qui donne pour lors à l'action individuelle soit un statut d'épreuve soit un statut d'interdit.

La troisième raison évoquée est p/us triviale ; elle est matérielle et justifie souvent l'absence d'aboutissement de l'engagement. Elle renvoie à des complémentarités de sous-groupe : la non-réalisation d'une tâche légitimant fa non-réalisation d'une autre. Le prétexte en est souvent l'éloignement, ta difficulté à se réunir, les difficultés de (a communication de groupe et interpersonnelle en dehors du stage, difficultés augmentant la difficulté elle-même. Système d'autolégitimation s'appuyant sur des organisations compliquées et non maîtrisables. A notre sens, vu le niveau d'autonomie et de responsabilité des stagiaires impliqués dans ce type de dispositif, cette troisième raison, comme la première dans une moindre mesure, fonctionne dans la plupart des cas comme mode de rationalisation de fa seconde.

Des retards dangereux

Quelles que soient les causes qui président à la non-réalisation des travaux d'intersessions, elles posent quelques problèmes au formateur de formateurs.

De leurs faits, s'accumulent des retards qu'il faut combler durant les sessions de formation elles-mêmes, des retards producteurs d'insatisfaction, de craintes de l'échec, qui rapidement deviennent un danger pour la forme coopérative, des retards qui entraînent des modifications et des renégociations incessantes des calendriers. De ce fait, les étapes prévues, les apports et les redémarrages imaginés, les relances de dynamique s'avèrent impossibles. Le projet du formateur, là encore, doit s'adapter pédagogiquement et organisationnellement. Chaque retour d'intersession nécessite un travail de reconstruction, d'acceptation des faits et des non-faits, de prise en compte de l'état d'esprit des individus et du groupe qu'ils composent.

Pour conclure ce point, une formation-coopération de ce type est pour le formateur un exercice de perpétuelle remise en cause, tant du point de vue du déroulement, de l'organisation, que de celui de l'animation. Si elle demande une grande clarté dès le départ sur les objectifs à atteindre, elle ne doit pas trop préjuger des moyens pour y parvenir, tout en permettant la mobilisation, si nécessaire, du maximum de moyens. Quant au formateur, si doit être le garant des objectifs, sachant que certains d'entre eux ne seront pas atteints mais que d'autres, qu'il ignore totalement dans une première phase, par contre, le seront.

Succession de deuils et de satisfactions, la formation-coopération implique totalement le formateur dans le projet : il en devient une pièce, un rouage au même titre que les autres acteurs ; rouage dont a priori la fonction est connue mais toujours incertaine.

Limites et avantages

L'intérêt et les limites de la démarche sont étroitement, enchevêtrés tant pour le CNFPT que pour les stagiaires eux-mêmes ; il ne nous paraît donc pas opportun de traiter d'abord de l'un puis des autres. Néanmoins, pour plus de clarté, nous aborderons d'abord les limites de cette formation-coopération puis ses intérêts et ses avantages. Certaines limites ont déjà été évoquées.

Il s'agit de la lenteur apparente de la mise en route du groupe de travail : est-elle due au groupe lui-même ou bien à la démarche ?

Difficile de trancher, ce sont sans doute les deux. On remarquera que l'accélération fut malgré tout permanente et que, vers la fin, la « productivité groupale » était à la fois rapide, efficace et de qualité : résultat d'une bonne communication interne, d'une dynamique et d'une culture commune lentement acquise. Cette limite est donc toute relative et inhérente au processus lui-même.



Peinture de Régine SEQELSTEIN

En effet, il apparaît essentiel de prendre le temps d'« harmoniser » les fonctionnements et les cultures afin de garantir la réussite de la démarche et d'en faire l'enjeu d'une production collective reconnue et acceptée par tous les coopérateurs.

Une autre limite qui est à souligner, a trait à l'acquisition individuelle des compétences. Nous avons constaté l'acquisition d'une compétence collective du groupe à concevoir et à construire un dispositif de formation, mais l'ensemble des savoir-faire nécessaires à une telle opération est-il acquis pour chacun des membres du groupe La question reste posée et un travail de mesure des compétences individuelles reste à faire.

Au-delà de l'expérience, on doit se demander quelle sera la capitalisation des acquis pour le CNFPT et les membres du groupe : limite institutionnelle, loi du genre... incertitude de la mesure.

Des compétences ont été produites, mais quelles sont les possibilités pour le CNFPT et/ou les collectivités de les faire fructifier ?

En d'autres termes, qu'en est-il du retour d'investissement ?

Comment capitaliser et développer cette expérience ?

Comment éviter que les capacités du groupe et les savoirs collectifs ne se délitent ou ne se fondent aux savoirs individuels ?

Le processus a ses limites et ses exigences. La réalité de l'activité sociale, la dispersion géographique, la contrainte du poste de travail favorisent à l'évidence cet éclatement et cette déperdition ; néanmoins, ne pourrait-on pas songer à réinjecter cette compétence collective à l'intérieur des collectivités territoriales ?

L'intérêt essentiel de la démarche est sa souplesse. Sa conception même permet au stagiaire de rapidement s'approprier le dispositif, de le modifier et d'en devenir un acteur-décideur. Cette appropriation collective encourage l'implication individuelle et facilite la production. Dispositif souple qui ne peut vivre que dans des lieux qui ne considèrent pas les objectifs des documents initiaux comme immuables et qui acceptent, le cap étant toutefois maintenu, des modifications sensibles du référent.

Autre avantage de ce type de formation, le fait qu'elle contient sa propre dynamique, son propre moteur. En effet, avoir pour but de construire un dispositif réel, dont l'expérimentation est garantie (ici par la ville du Havre), facilite l'investissement collectif, brise le miroir du cas d'école ou de la « pièce-poubelle » trop souvent utilisés. Ce moteur, même s'il nécessite des mises au point constantes, autonomise le dispositif et le finalise dans le concret. Cela lui confère un attrait plus fort et une dimension psychologique différente car il s'agit (à de faire fonctionner un dispositif dont seules l'expérimentation et la réalisation prouveront la validité. Notons, par ailleurs, que le groupe de travail s'était donné une impulsion auxiliaire en s'engageant, dès le début, à venir présenter son projet et ses conclusions devant les responsables de la ville site pilote : dynamique secondaire non négligeable qui favorise une inscription encore plus forte du projet dans la réalité.

La production de compétences en matière d'ingénierie éducative nous apparaît comme l'avantage le plus avéré d'un tel dispositif de formation de formateurs. Non seulement parce que les stagiaires y acquièrent des méthodologies transférables dans (a construction de dispositifs de formation concernant d'autres publics, d'autres thèmes ou recouvrant des dimensions financières ou économiques différentes. Mais encore parce qu'il permet l'appropriation réfléchie de techniques d'ingénierie en ce qu'elles sont issues de la confrontation et d'une réflexion collective permanente. Cela permet, à notre sens, de dépasser (a trop fréquente « application-reproduction » et du même coup d'accéder à une plus grande « appropriation-déplacement-maîtrise » des méthodologies proposées. Cette constatation, ou plutôt cette hypothèse, nous conduit à affirmer qu'un tel dispositif, pour reprendre le discours au goût du jour sur la qualité en formation, réduit les erreurs de transfert ultérieures, les causes de dysfonctionnement, les coûts humains et financiers de la non-qualité.

Dernier intérêt d'une telle démarche, dont la durée et l'amplitude sont des données fondamentales, la constitution d'un réseau interne aux collectivités et au CNFPT de fonctionnaires « spécialisés » sur un thème intéressant la FPT (ici l'illettrisme) et capables de fournir du conseil tant sur le thème que sur le montage de dispositifs de formation ad hoc. Ce réseau, pour peu que des moyens lui soient donnés afin de perdurer, est un capital, une banque de données précieuse pour la Fonction publique territoriale si elle sait en tirer parti.

Hugues LENOIR

C.E.P.Paris X

N°15-Mars 1993