Document generated on 08/05/2025 7:34 a.m.

Nouvelles pratiques sociales

De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socioprofessionnelles : le DUEPS de l'Université de Tours (France)

Jean-Noël Demol

Volume 8, Number 1, Spring 1995

Les régions

URI: https://id.erudit.org/iderudit/301314ar
DOI: https://doi.org/10.7202/301314ar

See table of contents

Publisher(s)

Les Presses de l'Université du Québec à Montréal

ISSN

0843-4468 (print)
1703-9312 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Demol, J.-N. (1995). De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socioprofessionnelles : le DUEPS de l'Université de Tours (France). *Nouvelles pratiques sociales*, *8*(1), 201–219. https://doi.org/10.7202/301314ar

Article abstract

Après avoir évoqué l'origine et l'évolution de la formation DUEPS (Diplôme universitaire d'études de la pratique sociale), l'auteur présente le public concerné : adultes ayant des engagements socioprofessionnels. Il met en évidence la progression et la dynamique de formation développées durant les trois ans du cycle. L'auteur souligne ainsi les particularités de la formation. Enfin, à partir de l'analyse de contenu de 214 enquêtes remplies par des titulaires du DUEPS, il montre en quoi « l'effet formation » présente une dimension plus globale que ponctuelle, s'adresse transversalement à de multiples pratiques sociales, quelle que soit la profession exercée par les titulaires.

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université du Québec, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socioprofessionnelles : le DUEPS de l'Université de Tours (France)

Jean-Noël DEMOL
Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation
Université de Tours (France)

Après avoir évoqué l'origine et l'évolution de la formation DUEPS (Diplôme universitaire d'études de la pratique sociale), l'auteur présente le public concerné : adultes ayant des engagements socioprofessionnels. Il met en évidence la progression et la dynamique de formation développées durant les trois ans du cycle. L'auteur souligne ainsi les particularités de la formation. Enfin, à partir de l'analyse de contenu de 214 enquêtes remplies par des titulaires du DUEPS, il montre en quoi « l'effet formation » présente une dimension plus globale que ponctuelle, s'adresse transversalement à de multiples pratiques sociales, quelle que soit la profession exercée par les titulaires.

INTRODUCTION

Le DUEPS a été créé à l'Université François-Rabelais de Tours en 1980. Cette nouveauté ne fut pas subite. Pour comprendre les fondements, l'évolution, l'actualité de la formation, il paraît pertinent d'évoquer, ne

serait-ce que brièvement, ce que fut sa préhistoire (Lerbet, 1989). Cet éclairage permet de saisir les caractéristiques de la formation mais surtout de comprendre ce qui fait sa cohérence pédagogique. Celle-ci repose sur des traits propres au DUEPS : production de savoirs à partir de projet de recherche ancré dans l'expérience personnelle, rythme alterné de la formation, rôles des formateurs et du groupe de formation, reconnaissances des travaux de recherche. Au demeurant, la formation se doit de satisfaire aux exigences universitaires. La comparaison avec d'autres formations similaires demeure malaisée. Il y aurait peut-être quelques ressemblances avec certains programmes de maîtrise développés au Québec. Enfin, dans cet article, une place privilégiée est réservée aux acteurs. Qui sont-ils ? Quels changements opèrent-ils durant la formation ? Comment sont-ils aidés en cela ? Une tentative de réponse à ces questions est proposée. Elle rend compte de la difficulté à pointer tel ou tel changement des pratiques sociales quotidiennes. Les acteurs opèrent des transformations complexes en eux-mêmes et dans leurs pratiques socioprofessionnelles.

ORIGINE ET ÉVOLUTION

Au carrefour de trajectoires personnelles

À l'instar de la genèse de nombre de formations, l'idée première du DUEPS ne relève pas d'un décret mais plutôt de sensibilités et de volontés personnelles de trois acteurs engagés dans le champ éducatif. A priori, on soupçonne peu ce qu'il adviendra de leurs imprévisibles rencontres. Il importe peu de savoir qui de l'un ou de l'autre fut le protagoniste, à qui revient la paternité de l'initiative. Sans distinction particulière, nous retrouvons :

- H. Desroche, directeur du Collège coopératif de Paris, et dont on connaît l'engagement et les travaux à l'adresse de la coopération, du développement culturel et de la promotion des acteurs ;
- G. Lerbet, à l'époque professeur à l'Université de Clermont-Ferrand, qui tout en défendant le rôle social de l'école, considère tout aussi important de promouvoir et de faire reconnaître d'autres façons d'apprendre, notamment celle par la production de savoirs ;
- A. Duffaure, alors directeur de l'Union nationale des maisons familiales, qui souhaite pour un certain nombre des 3 000 formateurs un développement d'un savoir qui les rassure, une formation générale dont la finalité serait de vaincre les certitudes de la

> formation technique qui s'assortissent mal aux aléas du contexte agricole – développement de la connaissance certes, mais aussi éveil d'un état d'esprit, d'une autre organisation de la pensée correspondant mieux à l'alternance des Maisons familiales[1].

Leurs apparentes différences occupationnelles se transforment rapidement en potentiel créateur lors de différentes rencontres. D'une conjoncture d'événements, d'une communauté de pensée où Piaget, Rogers, Lewin demeurent très présents, d'une volonté partagée à élaborer une décision visant plutôt l'action que le discours, sans exclure la réflexion[2], un premier groupe de formation est lancé (1975). Animé par le tandem H. Desroche et G. Lerbet, selon un rythme alterné avec des sessions accélérées, le premier groupe inaugure au Centre pédagogique des maisons familiales de Chaingy, une formule qui voisine l'utopie pédagogique[3]. Ce groupe prépare le diplôme de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) de Paris, en deux ans. Deux autres groupes préparent par la suite en trois ans (1977-1980) le DUSE (Diplôme universitaire des sciences de l'éducation) créé à Clermont-Ferrand par G. Lerbet. Avec sa venue à Tours (1980), le DUSE se transforme en DUEPS (Diplôme universitaire d'études de la pratique sociale). Le premier véritable groupe DUEPS bénéficie donc de l'expérience réfléchie de trois groupes antérieurs. C'est ainsi qu'il devient ce que nous connaissons.

L'appellation DUEPS introduit la notion de pratique sociale. Celle-ci ne s'adresse pas à une branche professionnelle particulière mais renvoie aux sciences psychosociologiques dont l'objet, comme le souligne Lerbet (1970) est le sujet psychologique et social. Vue sous cet angle, la pratique sociale s'intéresse à la fois au sujet et au sujet en interaction avec ses environnements. La complexité de l'objet épistémique nécessite une ouverture aux apports des sciences autres que psychosociologiques. Comme le notait Piaget (1967), la construction d'une science du sujet nécessite le

1. Voir A. DUFFAURE dans les actes du colloque des 1er et 2 octobre 1990 organisé par l'Université de Tours (CHARTIER et LERBET, 1993 : 225).

2. Voir à ce sujet l'itinéraire de lecture de G. LERBET (1993). « Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation », dans *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, n° 30, 24-25.

3. Dans un bref passage, H. DESROCHE (1990) évoque le rythme diurne et semi-nocturne du groupe dit « groupe des 22 » (nombre de participants) ; voir *Entreprendre d'apprendre.* « Apprentissage » 3, Paris, Éd. Ouvrières, 147-148. Voir aussi du même auteur la référence rogérienne comme lecture des deux premières journées de formation du groupe des 22 : « Audience non conventionnelle d'adultes non universitaires et rédhibitoirement extra-muros », de la mise en actes sans le dire, par lui-même et G. LERBET (1978) de la « facilitation de l'apprentissage », « du contrat de projet » et « de l'optimisation heuristique », dans *Éducation Permanente et Créativités solidaires*, « Lettre 3 sur une créativité en chaîne », *Apprentissage 2*, Paris, Éd. Ouvrières, 126-129.

recours à la biologie, à la physique et aux mathématiques. La notion de pratique sociale est donc à prendre dans un sens large.

Vers une forme actualisée du DUEPS

Caractéristiques générales

La formation inscrite dans le large champ de l'éducation-formation, de type alterné, d'une durée de trois ans, s'adresse à des adultes en activités socioprofessionnelles. Le désir de formation, le support de l'expérience personnelle et les projets même implicites constituent autant de ressources qui incitent les personnes à mobiliser l'énergie nécessaire à produire leurs savoirs. Le mémoire (180-250 pages) soutenu au terme de ce parcours d'action-recherche rend compte des maîtrises d'ordre méthodologique, conceptuel et de communication. Chaque production est donc singulière comme chaque auteur est lui-même singulier, comme chaque référence au terrain est également singulière, qu'il s'agisse des activités du travailleur social, de l'infirmière, du formateur, de l'éducateur, etc.

Organisation et rythme

La formation se prête peu au chiffrage temporel habituellement utilisé dans des formations universitaire plus traditionnelles. Toutefois, à l'observation et au fil des années, il est possible de fournir quelques indications. Chaque groupe se rencontre pendant trois ans selon un rythme alterné de six fois, deux jours par année. À ce temps institué de 300 heures, il convient d'en ajouter d'autres. Le soutien personnalisé hors sessions de formation s'estime à 80 heures. Il fonctionne selon la règle de la demande personnelle et suppose une disponibilité à tout moment de la part des formateurs. Le temps de travail personnel préparatoire à la production du mémoire de l'ordre de 600 heures est consacré à la recherche bibliographique, à la lecture, à la collecte et au traitement des données en provenance du terrain. Quant au temps d'écriture, il est estimé à 250 heures. Au total, la formation se réalise sur plus de 1 200 heures.

Solitude et solidarité

Chaque auteur-chercheur, durant les périodes entre les sessions de formation, continue ses activités socioprofessionnelles. Ce laps de temps d'environ un mois et demi entre chaque rencontre lui permet notamment : d'affiner sa problématique, d'intégrer les concepts, de recueillir et de traiter des données de terrain, d'écrire, d'être très concrètement acteur

mais aussi chercheur. Cette interaction terrain-recherche revêt une importance particulière notamment pour éviter une rupture recherche-terrain et pour renforcer l'engagement personnel dans une formation coûteuse en temps et énergie.

Les sessions jouent le rôle de rupture dans ce qui peut apparaître l'isolement du chercheur, d'apports de savoirs par les interventions-conférences, de possibilité d'exprimer l'avancée des travaux soit en groupe de séminaire, soit en entretien personnel avec les formateurs. Ainsi, schématiquement, chaque session de deux jours comporte deux séances plénières en début et fin de rencontre, une séance de séminaire, une séance d'interventions-conférences (cours) et des entretiens à la demande. Les sessions s'organisent à l'avance par consensus entre le groupe et les formateurs selon la nécessité et les besoins de formation des participants.

La dynamique de groupe est un volet non négligeable de la formation. Lieu d'expression libre, le groupe joue les rôles de soutien et de compréhension mutuelle de ses membres. À cette fonction d'ordre socio-affectif s'adjoint celle de coopérative de recherche et de production qui se manifeste par les aides, les conseils que les uns et les autres s'apportent en séance de séminaire ou pendant les temps plus informels de la vie résidentielle de ces deux jours intensifs de formation (le soir, le matin, aux repas). La variété des supports, des terrains, des champs socioprofessionnels et des recherches représente plus un potentiel qu'un handicap à la formation. L'hétérogénéité des pratiques sociales constitue de ce fait des ressources pour chacun en tant que chercheur, par ce que chacun peut y trouver : des concepts transversaux, des méthodologies communes ou encore des pistes pour une autre lecture de ses pratiques.

Cette formation, répartie sur une période de temps de trois ans en moyenne, appelle plusieurs commentaires :

- Les différentes activités évoquées plus haut ne se présentent pas sous la forme d'une succession préprogrammée, identique pour tous à l'image d'un algorithme à suivre. Chacun est invité à créer son organisation, à trouver son rythme, à conquérir son temps[4]. Des processus personnels, on sait peu de chose a priori si ce n'est que les stratégies sont toutes différentes et que leur mise en œuvre constitue déjà en soi un apprentissage par une lucidité sur

4. Voir en particulier les rapports au temps développés par G. Pineau (1986 : 101-146) dans la troisième partie de son ouvrage consacré à « la conquête de son temps ».

ses façons de faire[5]. Le temps de travail personnel entre les sessions est une période propice aux interactions entre concepts, méthodologie et réalités de terrain perçues. Quant aux sessions, elles jouent le rôle de prise de distance du terrain quotidien, afin de faciliter le passage d'une formulation sous forme de problèmes concrets à celle d'une problématique de recherche. L'alternance se présente donc sous une forme de rupture–relation.

- La formation accorde le primat à la production de savoirs plutôt qu'à la consommation de savoirs, sans que celle-ci soit pour autant négligée. S'il n'existe pas de plan de formation type à respecter scrupuleusement, il appartient aux formateurs en interaction avec le groupe d'estimer le moment opportun d'effectuer les apports théoriques (cours, conférences) afin que ceux-ci prennent le plus de sens possible. Cette pratique pédagogique s'inscrit dans la logique piagétienne de Réussir (R) et Comprendre (C) où R donne le primat à la pratique et aux actions et C le primat à la recherche. Bouclés : R ÷ C et progressifs (aucun R ou C ne ressemble au précédent parce que plus riche) les deux processus s'auto-alimentent. L'alternance pédagogique ainsi vécue développe à la fois un gain en lucidité par rapport aux pratiques quotidiennes et un gain en connaissances, abstractions, organisation.

- L'engagement personnel dans la recherche occupe et préoccupe. Il suppose que le désir de formation se maintienne durant les trois ans[6]. La notion de recherche prend du sens quand pour chacun, elle devient SA recherche, appuyée et ancrée sur un aspect concret de sa quotidienneté. Dans cette perspective, la notion de projet ne peut qu'appartenir au sujet. Enfin, si l'expérience première constitue le point de départ et le socle à la recherche, il conviendra de la dépasser afin de lever l'obstacle épistémologique qu'elle risque de créer (Bachelard, 1986). À l'image des trois mondes de K. Popper, il y a équilibration judicieuse à maintenir entre trois pôles : ressources de terrain, ressources bibliographiques et activités personnelles de recherche[7]. Là encore, il s'agit d'opérer

5. On ne reprend pas ici l'étude conduite par G. LERBET (1981) sur les stratégies des achevants et des non-achevants en DUEPS. Voir également, à propos des stratégies de pilotage de la production de savoir, G. LERBET (1993a).

6. Il y a, à propos du désir de formation, un rapprochement à opérer avec la tension maintenue entre la personne intime et son milieu, dans le sens où une baisse de tension risque d'entraîner un moindre engagement. Voir J.-N. DEMOL (1991).

7. Pour K. POPPER (1984 : 94-95), le Monde 1 est celui des objets, le Monde 2 celui du domaine psychologique et le Monde 3 celui du savoir culturel.

des conjonctions plutôt que de disjoindre, d'articuler plutôt qu'accumuler.

Progression de la formation

Très vite, dès 1977-1980, il est apparu que la rédaction du document final de 180-250 pages, communicable et répondant aux normes universitaires, constituait un obstacle infranchissable pour un certain nombre de praticiens. En effet, plus d'un tiers des personnes engagées dans la formation ne menait pas à terme leur cycle de formation. L'hypothèse forte de la difficulté d'écrire un document important en troisième année est confirmée par une étude de Lerbet (1980). Outre le manque d'entraînement à l'acte même d'écrire, les auteurs potentiels devenus non achevants développent des représentations du document final tellement idéalisées, lointaines où tout est déjà organisé, qu'au moment du passage à l'acte le désir de formation ou de réussir ne suffit plus. Ce que vivent les intéressés dans de tels instants est d'ailleurs très complexe : écart perçu trop important entre les niveaux d'aspiration et d'attente, sentiment d'impuissance face à la représentation de la tâche, sous-estimation de sa propre écriture par rapport à celle des autres qui paraît simple et limpide, impression de redire moins bien ce que d'autres ont mieux écrit, etc.

Le remède qui porte ses fruits, puisqu'il permet de gagner plus de 20 % d'achevants et de porter ainsi le rendement de la formation à plus de 80 %, consiste à exiger dès 1980, des documents intermédiaires. Il s'agit en fin de première année de fournir un texte d'au moins 30 pages comprenant une autobiographie intellectuelle de l'année, une partie de recherche (revue de questions sur une notion clé de sa recherche, recueil, traitement de données de terrain, etc.) et un projet de problématique accompagné d'indications méthodologiques. Ce document se conclut par le dépôt du titre du mémoire final. En fin de deuxième année, il est demandé un texte de 50 pages sans indication particulière de contenu. Les deux écrits intermédiaires sont appréciés par le directeur de recherche et le coformateur qui l'accompagne. Les productions effectives autorisent le passage d'une année à l'autre. Cette exigence présente plusieurs avantages :

- En premier lieu, elle confronte chacun avec « la page blanche », avec soi-même en tant que personne, dont l'envie du moment n'est pas forcément de s'exposer à d'autres par sa communication écrite, de se regarder en se relisant. L'écriture apparaît comme une projection de soi, hors de soi tout en restant soi-même. Il s'agit non de faire « comme » (imiter), ni de redire, mais de personnaliser, autrement dit d'être auteur.

- En second lieu, avec les productions intermédiaires, on assiste à des ajustements entre ce qui est dit de la formation et ce que chacun s'en représente, tout au moins au début. Si la notion de production personnelle se comprend intellectuellement, le passage de la consommation à la production est moins simple qu'il n'y paraît quand il s'agit de transformer la logique de Comprendre puis Réussir à celle de Réussir et Comprendre. Les tentations à vaincre sont nombreuses : satisfaction dans la compréhension, impression d'un potentiel réduit et de ce fait non actualisable, doute quant aux vertus formatrices de son écriture, etc.
- Enfin, à l'image du voyageur qui effectue un long trajet, il y a nécessité de s'arrêter de temps à autre, de regarder le chemin parcouru et d'estimer les moyens à prendre en vue de parvenir au but. Repère dans la progression, organisation de la pensée, prise de corps du projet, bouclages entre passé et futur sont autant de fonctions jouées par ces écrits intermédiaires.

Valorisation et reconnaissance des productions

L'évaluation du document final matérialisant trois années de recherches a lieu à l'université. Au cours de la soutenance publique, chaque candidat présente l'essentiel de son travail à un jury composé de trois personnes (les deux formateurs du groupe et une autre personne compétente dans le domaine traité). Le jury présidé par un professeur apprécie la prestation orale et les qualités du mémoire (communicabilité, rigueur de la démarche heuristique, maîtrises méthodologique et conceptuelle). La distinction est ici faite entre les processus personnels et le produit dont l'une des fonctions sociales est d'enrichir la communauté. La soutenance symbolise le passage de la propriété encore personnelle à la mise à disposition des autres des fruits de la recherche.

Dès 1978 est née une collection connue sous le nom de Mésonance, entrelacs judicieux des mots « alternance » et « mésologie » ou logique du milieu[8]. L'intitulé porte en soi son objet principal, à savoir de mettre en évidence les ressources formatrices créées par un laborieux travail de recherche en interaction avec les milieux. Les personnes, les groupes, les milieux disposent ainsi de savoirs nouveaux, à la fois conceptuels, mais aussi très ancrés dans des pratiques sociales. À ce jour (1994),

8. Voir l'avant-propos du n° 1 de la collection Mésonance réalisé par G. LERBET et A. DUFFAURE, dans D. CHARTIER (1978).

50 ouvrages ont été publiés. Près de la moitié sont signés par des titulaires du DUEPS[9].

Enfin, nombre de communications ont permis lors de colloques ou de séminaires, l'expression de recherches en cours ou achevées[10]. Des initiatives institutionnelles visent la diffusion régulière de récentes soutenances, de publications ou de réflexions relatives à la formation[11]. Pour sa part, l'Association des titulaires du DUEPS a édité récemment un annuaire dont l'un des objets est de faire connaître et reconnaître les compétences de ses membres en les identifiant comme personnes-ressources[12].

LES ACTEURS ET LA DYNAMIQUE DE FORMATION

Le public en formation DUEPS

Évolution du public

À la rentrée 1994-1995, on comptait 350 personnes inscrites, composant 18 groupes répartis sur les trois années de formation dispensée dans différents lieux géographiques. Si la démarche pédagogique du DUEPS reste identique pour tous, des options indiquent un accent particulier porté à une partie du contenu et une prise en compte de la nature du champ expérientiel de référence. Ainsi, l'option « Éducation-formation » rassemble plus des deux tiers des inscrits dont les activités socioprofessionnelles et objet de recherche s'inscrivent dans ce large champ. D'autres options, telles que l'aménagement-développement rural et la reconnaissance des acquis, ont été créées en réponse aux besoins. Il y a une volonté affirmée par les responsables de formation de ne pas enfermer celle-ci dans une spécialité, ni dans une branche socioprofessionnelle unique et prédéterminée. Aussi, le nombre d'options est illimité et l'esprit de la formation est ainsi sauvegardé. Le tableau 1 rend compte de l'évolution numérique des titulaires.

9. Parmi les ouvrages, un collectif présente une dizaine d'articles issus de recherches DUEPS dans P. BACHELARD (sous la direction de) (1993).

10. Deux ouvrages (actes de colloques) rassemblent les interventions de titulaires du DUEPS : G. PINEAU et G. JOBERT (coordinateurs) (1989), notamment le tome 1, *Utilisation pour la formation*, Coll. Défi-Formation, 238 pages ; D. CHARTIER et G. LERBET (coordinateurs) (1993).

11. Il s'agit en particulier comme supports de diffusion de la *Lettre de l'Association des Titulaires*, de la *Lettre des Sciences de l'Éducation* de l'Université de Tours (Thélème).

12. *Annuaire des Titulaires du DUEPS de Tours*, novembre 1993. Diffusé par l'Association des titulaires créée en 1986.

TABLEAU 1
Nombre de soutenances de DUEPS par année

1981	1984	1987	1990	1991	1992	1993
5	25	44	42	62	57	81

La reconnaissance extérieure de la qualité de la formation a, semble-t-il, pour effet de renforcer une demande déjà croissante. Les exigences notamment en matière de suivi pédagogique et de qualité de formation pour lesquelles il y a un accord unanime des formateurs et des institutions s'imposent à la pression du nombre de demandes. L'augmentation brusque du nombre de diplômés entre 1992 (57) et 1993 (81) est fortuite et ne traduit pas un glissement à céder sur l'aspect qualitatif. Aujourd'hui (1994), on compte plus de 400 titulaires.

Quelques caractéristiques du public

En 1993, l'Association des titulaires du DUEPS a enquêté auprès des 400 titulaires[13]. Des 214 réponses traitées, il apparaît que les deux tiers des diplômés sont masculins. La très grande majorité des titulaires de DUEPS sont âgés entre 30 et 50 ans (voir le tableau 2).

TABLEAU 2
Répartition des titulaires de DUEPS selon l'âge

≤ 30 ans	31-40 ans	41-50 ans	≥ 51 ans
6,5 %	49,5 %	40 %	4 %

Quant aux métiers exercés : 37 % des titulaires sont formateurs ; 13 %, enseignants ; 28 %, directeurs de centres de formation ; 8 %, travailleurs sociaux. Le champ large de la formation est ici confirmé. Cumulées, les deux catégories formateurs et directeurs de centres de formation représentent les deux tiers des métiers exercés par les titulaires. Sans entrer dans le détail du fait professionnel, ces acteurs ont à gérer une complexité situationnelle faite de relations interpersonnelles, groupales et partenariales. Former ou être responsable de cycle de formation ou d'établissement, c'est moins donner une forme que d'ouvrir des espaces

13. Pour les principaux résultats de l'enquête, voir la lettre publiée par l'Association des titulaires du DUEPS en août 1993, 2-3 ; voir également le numéro spécial réalisé par J.-N. DEMOL, *Évaluation de la formation*, mai 1994, 4 pages.

temps-contenu afin que d'autres puissent construire leurs formes évolutives. Dans le rapport à l'autre et aux autres, quel que soit le secteur d'activité, former implique de construire un regard « méta » sur ses pratiques quotidiennes, à concevoir d'autres formes de relations, à ouvrir ses sens pour permettre aux autres d'en faire autant. Cela vaut pour le formateur en Maison familiale, mais aussi pour l'éducateur en milieu ouvert, pour le chef de service, l'infirmière, le travailleur social, etc. De même, l'enseignant, dont la représentation de sa fonction l'enferme souvent dans la stricte transmission de savoirs, a lui aussi à gérer du temps, des espaces et des contenus, des relations interpersonnelles et groupales, des relations aux savoirs. Autant de situations, sources d'interrogation et de projet de recherche.

L'entrée en formation

À défaut d'avoir procédé à une étude portant sur les motivations d'entrée en formation, on s'autorise à formuler l'hypothèse quelles sont multiples. À l'observation empirique, il y a des rapprochements étroits à opérer avec des études portant sur les projets de formation des adultes[14]. De manière globale, les conditions d'accès à la formation sont essentiellement d'ordre socioprofessionnel. Vu l'âge moyen des candidats et la durée de leur expérience socioprofessionnelle, c'est davantage la qualité de cette expérience et les compétences qui ont pu y être développées qu'il importe de prendre en compte comme point d'ancrage à la formation. Aussi, les diplômes obtenus il y a quelque 10 ou 15 ans ou plus deviennent très secondaires par rapport au potentiel expérientiel, au désir de se former, à l'intérêt porté à approfondir une question ou un problème pour lequel on est prêt à s'engager personnellement. Il s'agit, enfin, moins d'avoir un projet précis et défini que d'être soi-même en projet. Dans cette perspective, un examen d'entrée portant sur des connaissances n'aurait pas de sens. Les exigences sont d'un autre ordre par rapport à la personne (engagement) et aux règles de production de savoirs.

Les formateurs au sein du DUEPS

Ils sont universitaires à plein temps de l'Université de Tours ou chargés de cours désignés par leurs pairs. Dans la plupart des cas, les groupes sont coanimés par deux formateurs. Des intervenants extérieurs spécialistes d'une thématique apportent également leur concours selon les besoins des

14. Voir notamment C. Landry (1986) ; D. Riverain-Simard (1984) ; J.-N. Demol (1991) ; et les travaux de J.P. Boutinet sur le projet, de G. Pineau sur l'autoformation, etc.

participants en formation. Les fonctions du formateur nécessitent quelques précisions (Legroux et Sœure, 1993).

Faire et dire

Chaque formateur porte en lui-même l'expérience de la production de savoir par ses recherches antérieures et actuelles qu'il matérialise par des publications. Cohérence oblige, comment pourrait-il en être autrement ? Ainsi, le formateur ne parle pas *sur*, mais parle bien *de* la production de savoir. Il est également porteur de la confiance, confiance en lui-même, dans les possibilités des personnes engagées à conduire à bien leur entreprise. Cela n'occulte pas la parcelle de doute salutaire à la recherche scientifique.

Écouter et associer

L'écoute au sens rogérien du terme qui s'exerce notamment lors d'entretiens individuels facilite l'élucidation de l'objet de recherche, développe l'auto-évaluation formatrice, pointe les incohérences. Autant de fonctions mais surtout d'attitudes qui requièrent du formateur une décentration de lui-même, de sa pratique, afin de ne pas se projeter dans l'autre, de transmettre ses propres désirs ou angoisses, d'imposer des algorithmes, etc. La dynamique de groupe est un volet non négligeable de la formation. S'engager dans la formation crée des doutes, des ruptures, des inquiétudes, une solitude à assumer[15]. Il appartient aux formateurs de stimuler les fonctions groupales tout en étant attentif à chacun. On comprend que la taille du groupe, 20-25 personnes, soit un élément important à prendre en compte.

Schématiquement, on peut décrire les compétences du formateur selon les trois grands domaines de responsabilités décrits par Le Bouedec (1991) :

- technicopédagogiques, afin d'assurer les maîtrises conceptuelles et méthodologiques ;
- psychopédagogiques, par la mise en œuvre et la gestion de situations pédagogiques tant individuelles que groupales ;
- morales, en s'engageant à favoriser la réussite des autres, en garantissant aux personnes ainsi qu'aux institutions le respect du contrat de qualité de la formation.

15. Voir l'analyse de ce point dans A. JURANVILLE (1993).

SE FORMER : C'EST-À-DIRE ? SE FORMER ET APRÈS ?

Pour aborder ce dernier volet, que l'on aurait pu intituler « quels effets formation ? », il sera fait référence à l'analyse de contenu d'une enquête proposée à l'ensemble des titulaires en 1993. Celle-ci prolonge par le même questionnaire une enquête précédente réalisée en 1990. On s'aperçoit d'ailleurs globalement que les grandes tendances se retrouvent toujours trois ans plus tard. Que disent les intéressés en 1993 ? Afin d'éviter le caractère réducteur d'une synthèse, nous avons choisi des expressions pertinentes des titulaires en guise d'illustration.

Quelques expressions globales

La formation s'adresse à l'ensemble de la personne, être en devenir et en interaction avec ses milieux évolutifs. L'expression suivante illustre les particularités de la formation et ce qu'elle engendre : « La formation DUEPS favorise un développement personnel important. La démarche singulière par la production de savoirs permet à chaque personne de s'investir dans un domaine précis chargé d'intérêts qui lui sont propres, d'acquérir à son rythme des outils méthodologiques, une rigueur scientifique ; d'appréhender une vraie problématique et de trouver sens au travail développé au cours de la formation. » (Formatrice, 39 ans)

Deux ans après la soutenance, l'effet formation se prolonge. Il s'agit moins de traits de surface, d'une maîtrise ponctuelle d'opérations que d'un prolongement d'un lent travail interne englobant concept et méthodologie en lien avec la vie quotidienne : « Il (le DUEPS) est encore un enrichissement personnel. La dynamique du développement rogérien en œuvre durant cette formation permet de vivre dans ma plus grande conscience, ma vie de formatrice, mais aussi de citoyenne, de femme et de mère de famille. Cette phrase du devenir au-delà de la formation est souvent insaisissable, alors même qu'une formation se doit d'être une propulsion [...] mais celle-ci ne se situe pas forcément sur le champ reconnu et extérieur du social. Il est toutefois important de prendre la mesure de ce qui peut l'être. » (Formatrice, 34 ans)

Formation et développement personnel

L'analyse de contenu des réponses obtenues à la question ouverte « Le DUEPS a-t-il été pour vous un enrichissement personnel ? » permet de classer les 462 points relevés en six grandes catégories illustrées ci-dessous avec le pourcentage de réponses regroupées sous chaque catégorie.

Formation comme moyen de décentration (8 %)

Engagées dan la vie socioprofessionnelle, les personnes durant la formation tentent de réaliser au mieux un double mouvement simultané de centration et de décentration. Au fil du temps, les réalités quotidiennes se perçoivent avec de multiples grilles de lecture et les distanciations favorisées lors de la formation permettent aux intéressés de se situer par rapport à leurs réalités et d'avoir prise sur elles comme en témoignent les expressions suivantes : « Ma capacité d'analyse me permet d'avoir plus de recul et une meilleure compréhension d'actions et des événements auxquels je suis confronté ; d'où une efficacité plus grande et une qualité de vie améliorée. » (Adjoint de direction, 36 ans) « Trois ans de réflexion c'est un grand changement. Écrire, c'est un accouchement où l'on prend conscience de ses capacités à intervenir, à s'imposer notamment en période de crise. La dynamique DUEPS change l'homme dans sa relation avec les autres, avec les groupes. La conception permet d'aller à l'essentiel. Le DUEPS m'a permis d'acquérir ma distanciation des événements et donc de pouvoir intervenir sur eux. » (Directeur d'établissement, 46 ans) La notion même de décentration dépasse la prise de recul ou de distance. En fait, il s'agit, tout en faisant au quotidien, de pouvoir mentalement sortir du cadre des opérations afin de concevoir d'autres cadres, d'autres pratiques.

Maîtrises conceptuelle et méthodologique (23 %)

Pour des adultes non universitaires à l'entrée en formation, les rapports aux savoirs se modifient progressivement par le passage de « être formé, à se former ». Ainsi intégrés, les savoirs ne se représentent plus comme des en « soi » extérieurs à soi mais comme des outils, des moyens afin de... La formation prend du sens en s'inscrivant dans les finalités du sujet, dans les sensibilités de son vécu quotidien. Les expressions choisies dans le champ de la formation s'appliquent aux pratiques sociales en général : « Le DUEPS a modifié mon rapport à la notion de savoirs, de transmission de savoir, en un mot : mon (mes) rapports aux autres dans le cadre large de la vie. » (Formateur, 44 ans) « Cette formation offre la possibilité aux acteurs de réfléchir à leurs pratiques et de produire un savoir à partir de leur expérience [...]. Elle est souple et en même temps rigoureuse. Elle permet l'acquisition de notions, de concepts, de méthodologie, d'enquêtes fiables, qui manquent beaucoup aux enseignants. » (Responsable pédagogique, 39 ans)

Formation comme valorisation de soi (13 %)

La production de savoir prend appui sur les terrains d'exercices d'activités socioprofessionnelles actuelles. Les processus qu'elle crée renvoient les auteurs à eux-mêmes, d'une part, et facilitent l'émergence et la prise de conscience de la richesse de l'expérience personnelle, d'autre part. Ces mouvements intérieurs ne sont pas sans effet sur les pratiques sociales. Ils opèrent une conjonction entre la maîtrise d'un savoir-faire empirique et des apports conceptuels et méthodologiques. « J'ai pu me prouver que j'étais capable de progresser et d'arriver au but fixé, ensuite tout le travail de recherche, de réflexion, de rédaction m'a donné une autre ouverture et m'a fait sortir de ma réserve. Ceci est très important pour les responsabilités que j'assume. » (Responsable féminine de cycle de formation, 43 ans)

Formation comme nouveaux rapports à la réalité (21 %)

Les attitudes de chercheurs développées par la démarche heuristique exigeante se manifestent au-delà de la production du mémoire final. Il y a là comme un enclenchement à modifier ses représentations, à créer une variété d'approches d'une même réalité en vue d'agir avec plus de lucidité, de maîtrise de la complexité des situations. « Capacité d'aborder un problème dans son aspect multidimensionnel. Être mieux armé pour décortiquer des problèmes complexes. » (Formateur d'adultes, 42 ans) « Formalisation d'hypothèse, d'une problématique, approche et conduite d'une méthodologie de recherche, acquisition de nouvelles connaissances et surtout motivation pour continuer la recherche et meilleur management d'un conseil d'administration, d'une équipe de cadres. » (Responsable masculin de cycle de formation, 44 ans)

Formation comme construction nouvelle de la réalité (21 %)

Les effets de la formation apparaissent ici plus manifestes notamment par de nouvelles responsabilités et/ou des décisions d'ordre personnel et professionnel. Les propos suivants des titulaires traduisent les transformations perceptibles extérieurement parce que concrètes. « [...] ainsi l'établissement que je dirige se positionne en prenant une part active dans le développement rural de notre petite région. Je trouve de ce fait mon vrai rôle d'acteur en provoquant, en suggérant des idées et en créant [...]. Dans cette formation, je pense avoir eu la capacité d'anticiper et de dépasser les schémas dans lesquels nous avons été moulés. » (Directeur, 49 ans) « Ma pratique sociale a été de laisser mon emploi à d'autres, de créer mon propre emploi et de créer un outil de travail qui peut se développer. »

(Chef d'entreprise, homme, 40 ans) « J'ai dû réunir un groupe de pilotage pour défendre une formation féminine. J'ai argumenté mes réponses (face à des administratifs). Je ne l'aurais jamais fait sans la réflexion que j'ai menée (sur cette formation) dans le cadre du DUEPS. » (Directrice d'établissement, 38 ans)

Formation comme dynamique autonomisante (14 %)

À la vue des effets constatés par les modifications de rapports à l'environnement, il y a peu de risques à formuler l'hypothèse que ceux-ci sont induits par un lent travail sur soi et sur ses interactions. Bien que brèves, les expressions suivantes illustrent à la fois produit et processus de formation. « Il (le DUEPS) m'a surtout permis une démarche de formation personnelle me permettant de gagner en autonomie, en sérénité, en capacité d'organisation. » (Formateur, 34 ans) « Gain important en autonomie à travers le processus d'autoformation. » (Infirmier, 34 ans) « Gain en autonomie, meilleures maîtrises de divers aspects pédagogiques et plus de recul en matière de prise de décision. » (Formateur, 37 ans)

Formation et responsabilités-réalités professionnelles

Après le DUEPS, près de 42 % des titulaires changent d'emploi, 67 % d'entre eux ont de nouvelles responsabilités (même s'ils ne changent pas d'employeur), 59 % ont des décisions plus importantes à prendre et à assumer et 65 % ont un réseau de relations professionnelles plus étendu. Enfin, 40 % ont un budget plus important à gérer et pour 57 %, leur rémunération a augmenté. Ces proportions varient peu dans le temps par comparaison avec les résultats sur les trois dernières promotions. Aussi, le DUEPS permet des changements tant dans la mobilité que dans les responsabilités, comme l'expriment les titulaires. « Pour moi, la connaissance générée par le DUEPS, constitue la base conceptuelle de mon action quotidienne que ce soit pour l'approche globale, pour l'insertion des jeunes ou pour ma fonction de direction et de management du personnel. » (Cadre féminin d'association locale pour la réinsertion, 40 ans) « Parce qu'il (DUEPS) m'a permis de réfléchir et d'analyser une situation professionnelle, j'ai pu prendre du recul par rapport aux décisions de mon établissement et expliquer à mes collègues mes questions par rapport à l'intégration scolaire. » (Éducatrice, 34 ans)

Les employeurs et le DUEPS

À défaut d'interroger les employeurs des titulaires, il est à souligner selon l'enquête de 1993 que la formation est globalement reconnue et selon différentes modalités : elle est reconnue de niveau II et intégrée aux conventions collectives (39 %) ; elle donne lieu a une promotion professionnelle (25 %) ou encore à une reconnaissance financière (17 %). Autant de manifestations qui témoignent qu'il s'agit moins de pointer pour les employeurs telle ou telle compétence précise que d'apprécier globalement l'ensemble des effets de cette formation.

Effets de la formation et la dynamique heuristique

Les processus de formation enclenchés par le DUEPS se prolongent au-delà des trois ans. Ainsi, 60 % des titulaires continuent à se former, et pour près des deux tiers de ceux-ci dans des programmes d'études universitaires. Par exemple, le DESS (Diplôme d'études supérieurs spécialisées), le DEA (Diplôme d'études approfondies) et le doctorat. Qu'ils aient ou non réalisé une formation post-DUEPS, les intentions de se former sont franchement exprimées par 70 % des diplômés. La question de l'âge est une variable évoquée en formation d'adultes. Cet obstacle apparent se transforme en ressources pour peu que les apprentissages prennent en compte l'expérience, la projection du sujet, la transformation d'échecs en réussites socialement reconnues, etc. Voilà autant d'éléments stimulant de nouveaux processus.

EN GUISE DE CONCLUSION

La dynamique heuristique générée par la formation nous invite à une conclusion ouverte, à considérer la formation comme produit mais aussi comme processus. Ces processus s'apparentent à de lentes et durables transformations que les sujets opèrent. Là encore, on remarque les subtiles interactions de ce qui relève de l'auto- et de l'hétéroformation. La personnalisation durant les trois années de formation est surtout remarquable aux maîtrises conceptuelles et méthodologiques développées, d'une part, et surtout, d'autre part, aux capacités des personnes à problématiser leur recherche en prenant appui sur leurs pratiques. La personnalité de la formation nous invite à regarder la progression de la formation comme indéterminée a priori pour chacune des personnes. À y regarder de plus près, il s'agit davantage de processus qui se bouclent sous la forme d'une spirale

que d'une progression linéaire où chaque étape précise détermine la suivante. On imagine également que la progression de la formation présente des fluctuations durant le cycle de formation : temps de latence ou d'activités intenses, travail plutôt conceptuel ou plutôt de terrain. Aussi est-il difficile de nommer a priori telle ou telle modification de pratiques objectivement identifiable. La maîtrise d'opérations conceptuelles prépare les nouvelles pratiques. La complexité croissante est plus globale. Les effets de la formation sont plutôt à apprécier à partir de la façon dont l'acteur s'auto-, s'éco-, se ré-organise. Il est dès lors aisé de comprendre que la transférabilité des compétences développées pendant la formation n'admet pas de correspondance terme à terme. Transférer des acquis se construisant vers une situation socioprofessionnelle concrète est d'ailleurs plus complexe qu'il n'y paraît. Cela suppose un lent et laborieux travail de conception, de restructuration, de construction d'heuristiques nouvelles (Pilon, 1993).

Les propos des titulaires illustrent les changements qu'ils construisent par le jeu de dialectiques : concentration sur l'action – déconcentration par la recherche, temps réel de l'action – temps différé de la recherche, actualisation – potentialisation. Les processus développés par la recherche (observation, recueil, traitement de données, construction de concept, proposition de modèles incomplets de compréhension, etc.) contribuent à la formation de l'acteur tout en modifiant ses perceptions du réel et ses actions sociales. Concrètement, cela se traduit par de nouvelles pratiques et, globalement, par des équilibrations majorantes[16].

Bibliographie

BACHELARD, G. (1986). *La formation à l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 190 pages.

BACHELARD, P. (sous la direction de) (1993). *Les acteurs du développement local*, Paris, L'Harmattan, Coll. Alternances et Développements.

CHARTIER, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*, Paris, UNMFREO, 190 pages.

CHARTIER, D. et G. LERBET (coordinateurs) (1993). *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, Coll. Alternances et Développements.

DEMOL, J.-N. (1991). *Décision et vécu de formation*, Thèse de doctorat, Université de Tours, 695 pages.

JURANVILLE, A. (1993). « Aspects psychologiques et psychanalytiques de la formation DUEPS », dans CHARTIER, D. et G. LERBET (coordinateurs), *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, Coll. Alternances et Développements, 123-126.

16. Référence est ici faite à l'amélioration de l'équilibration selon J. PIAGET (1975 : 172).

LANDRY, C. (1986). *Les projets autodidactes en éducation des adultes*, Ottawa, Éd. Grème.

LE BOUEDEC, G. (1991). « Quelques dimensions fondamentales d'une formation de cadres : quelle culture pour quel projet ? », dans *Éducation des adultes et formation permanente*, Cahiers Binet-Simon, Toulouse, Éd. Erès, n° 3, 31-51.

LEGROUX, J. et M.C. SŒURE (1993). « Rôles des formateurs et production de savoirs », dans CHARTIER, D. et G. LERBET (coordinateurs), *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, Coll. Alternances et Développements, 84-95.

LERBET, G. (1970). *Piaget*, Paris, Éd. Universitaires.

LERBET, G. (1980). « Essai sur un complexe d'Athéna – de la recherche-action comme révélateur de blocages heuristiques », dans *ASSCOD*, n° 51, janvier-mars, 25-38.

LERBET, G. (1981). *Système alternance et formation d'adultes*, Paris, UNMFREO, Coll. Mésonance, n° 4-lll-198, 153 pages.

LERBET, G. (1989). « Une formation progressive : le DUEPS de TOURS », dans *ASSCOD*, n° 89, juillet-septembre, 80-92.

LERBET, G. (1993a). *Approche systémique et production de savoir*, 2e édition, Paris, L'Harmattan, Coll. Alternances et développements.

LERBET, G. (1993b). « Affronter la complexité et la construction de l'autonomie en éducation », dans *Perspectives documentaires en éducation*, Paris, INRP, n° 30, 24-25.

PIAGET, J. *et al.* (1967). *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses universitaires de France.

PILON, J.M. (1993). *Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations*, Thèse de doctorat en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.

PINEAU, G. et G. JOBERT (coordinateurs) (1989). *Histoire de vie*, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan, Coll. Défi-Formation.

PINEAU, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*, Paris, Éd. Universitaires, UNMFREO, Coll. Mésonance.

POPPER, K. (1984). *L'Univers irrésolu*, Paris, Hermann.

RIVERAIN-SIMARD, D. (1984). *Les étapes de vie au travail*, Montréal, Éd. Saint-Martin, 292 pages.