

L'INCITATION EN ACTION COLLECTIVE DE FORMATION

Enjeux, stratégies et attitudes. L'exemple de la coupe-couture à Sallaumines-Noyelles

MÉMOIRE PRÉSENTÉ POUR LE DIPLÔME D'ÉTUDES APPROFONDIES
DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

sous la direction de Monsieur le Professeur Demunter
Université des sciences et techniques de Lille

Bruno RICHARDOT, OCTOBRE 1985

Les pages qui suivent tentent de faire le point, à plusieurs niveaux, sur la notion d'incitation. Tout d'abord (première partie), il s'agit de donner à voir ce qui semble constituer l'une des premières apparitions théoriques de cette notion dans le discours sur l'éducation permanente (analyse d'un texte de B. SCHWARTZ, extrait de *L'éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris 1973, pp 114-119). Très vite la notion paraît ne pouvoir se comprendre que située dans la problématique des besoins de formation. Celle-ci fait l'objet (dans la deuxième partie) d'un exposé reposant sur deux schémas dont l'articulation mutuelle est difficile : un schéma philosophique qui s'appuie sur l'analyse matérialiste des besoins et un schéma sociologique qui s'appuie sur les recherches effectuées par les chercheurs du L.A.S.T.R.E.E¹ dans le domaine de la formation continue.

La troisième partie de ce mémoire sera consacrée d'abord à une rapide présentation de l'Action Collective de Formation de SALLAUMINES-NOYELLES- sous-LENS par le biais de sa bibliographie. En effet, de 1972 à 1984, cette A.C.F. a suscité une production scientifique importante. Suivra une petite histoire de la coupe-couture "matière d'incitation" par excellence, depuis le démarrage de l'Action Collective jusqu'à aujourd'hui, où l'on pourra mesurer combien la notion d'incitation est pluridimensionnelle et contradictoire, voire conflictuelle, dans le vécu de la formation.

Enfin (quatrième et dernière partie), après avoir montré ce que la constitution de cette notion (comme thème de recherche scientifique) comporte de difficulté (notamment dans son rapport à une analyse institutionnelle qu'il reste à entreprendre), on tentera d'élaborer quelques éléments de la problématique de l'incitation et proposera un plan de recherche.

¹ Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, Université de Lille 1.

1.	PREMIERE APPROCHE DE LA NOTION D'INCITATION : Bertrand SCHWARTZ, 1973	7
1.1.	<i>L'éducation demain</i> , Bertrand SCHWARTZ	7
1.2.	Les premières démarches de l'action collective	7
1.3.	Inciter à venir en formation	7
1.4.	Inciter à adapter la demande aux besoins des formatrices	8
1.5.	Les deux niveaux de la notion d'incitation	8
2.	ESSAI DE SITUATION DE LA NOTION D'INCITATION DANS LES SCHÉMAS ANALYTIQUES DES BESOINS DE FORMATION	11
2.1.	Incitation et besoin de formation	11
2.2.	Schéma philosophique : du besoin aux pratiques	11
2.3.	Schéma sociologique : des pratiques aux besoins	13
3.	LE CAS DE L'A.C.F. DE SALLAUMINES-NOYELLES-SOUS-LENS	15
3.1.	Bibliographie (1972 à 1984) de l'action collective	15
3.2.	Petite histoire de la formation à la coupe-couture	17
3.2.1.	Croissance, objectifs et stratégies	17
3.2.2.	Plafonnement et recherche du second souffle	19
3.2.3.	Nouvel objectif global	21
3.2.4.	Qu'en penser?	22
4.	APPROCHE PROBLÉMATIQUE DE LA NOTION D'INCITATION	23
4.1	Que cache la notion d'incitation?	23
4.1.1.	Dualisme et inversion des valeurs	23
4.1.2.	Jugement de valeur	25
4.1.3.	Incitation et manipulation	25
4.1.4.	Incitation et pédagogie de l'objet technique	27
4.2.	Plan de recherche	28
4.2.1	Censure et complexité	28
4.2.2.	Questions et méthodes	28
4.2.3.	Terrain de recherche	30

1. PREMIERE APPROCHE DE LA NOTION D'INCITATION : Bertrand SCHWARTZ, 1973

1.1. *L'éducation demain*, Bertrand SCHWARTZ

L'ouvrage de B. SCHWARTZ intitulé *L'éducation demain* et paru en 1973 aux Éditions Aubier-Montaigne est une étude réalisée pour le compte de la Fondation Européenne de la Culture dans le cadre de son projet Éducation du *Plan Europe 2000* (1972). Cette étude se définit comme une double tentative : tentative de "synthèse des travaux menés par différentes personnes, qui, chacune dans sa spécialité et son secteur d'activité, se sont interrogées sur les moyens de mettre en œuvre une politique d'éducation permanente" (p. 7) et, dans le même mouvement, tentative de "situer tout un ensemble de réformes partielles du système éducatif dans un projet global, cohérent, structuré et finalisé" (p. 8). D'où l'importance du chapitre V de l'ouvrage qui décrit "l'organisation du continuum spacio-temporel [*sic*], noyau structurel du système "éducatif global" (p. 29) – système "nouveau" (p. 81) où l'institution scolaire ne monopolise plus l'éducation mais devient l'élément d'un système plus vaste dont la formation des adultes est un autre élément.

Concernant ce dernier, nous retiendrons de l'exposé de B. SCHWARTZ deux points essentiels dans la mesure où ils situent la notion d'incitation dans le discours sur l'éducation permanente, notamment dans le modèle "Action Collective" - modèle relativement nouveau lorsque le texte que nous lisons est rédigé (c'est-à-dire en 1971 ; rappelons pour mémoire qu'en France l'idée d'action collective de formation a commencé de se dessiner en 1964 et de se concrétiser en 1966).

Enfin, rappelons pour mémoire que la première version du texte de 1973 est parue en 1970 dans un recueil d'études commanditées par le Conseil de la Coopération Culturelle, édité par le Conseil de l'Europe à Strasbourg (le développement qui nous intéresse se situe p.77 sqq.).

1.2. Les premières démarches de l'action collective

Les démarches empruntées par l'éducation collective font l'objet de quelques pages (pp.117-119), que l'on peut résumer de la façon suivante :

L'idée est de s'adresser, non plus à des individus isolément, mais à une collectivité. L'avantage est que les individus perdent ainsi le sentiment de leur solitude et de leur impuissance en pouvant dresser le constat que le "ne pas savoir" ou le "ne plus savoir" est partagé.

Mais ce constat, "cette découverte ne peut se faire que si est organisée, au sein de la collectivité, l'expression des besoins" (p.117). C'est la première tâche des formateurs : ils aident d'abord le public à développer ses moyens d'expression, afin que celui-ci définisse lui-même ses besoins" (p.118). Les formateurs n'ont en effet pas à choisir les besoins à satisfaire. Au contraire, ils "répondent à toutes les demandes quelles qu'elles soient, même si elles risquent d'apparaître à certains comme stéréotypées et inutiles" (*ib.*, c'est moi qui souligne).

En effet, ce risque doit être pris pour deux raisons. La première concerne la dynamique propre à l'action collective ; la seconde s'appuie sur la définition fondamentale de l'éducation permanente.

1.3. Inciter à venir en formation

Répondre à toute demande de formation quelle qu'elle soit, cela a l'avantage d'attirer "en nombres de plus en plus importants, des membres de la collectivité, celle-ci prenant alors elle-même de plus en plus en charge l'action de formation et réclamant ainsi une formation toujours de plus en plus diversifiée, parce que répondant à des demandes de plus en plus nombreuses. Ici, intervient la notion de masse critique, dans la mesure où l'action atteint un nombre suffisant de personnes : celles qui ne se forment pas, soit qu'elles n'y pensent pas, soit qu'elles jugent que ce n'est pas pour elles ou encore qu'elles n'osent pas, sont incitées à y venir"². Plus loin B. SCHWARTZ utilise la notion d'écho : l'écho doit être tel que les

² p.118 (c'est moi qui souligne).

personnes non formées se posent des questions, en viennent à souhaiter à se former, et la formation collective s'auto-développe. La formation collective est, à ce titre, en même temps une stratégie de départ de l'éducation permanente, mais aussi son objectif et son aboutissement"³.

1.4. Inciter à adapter la demande aux besoins des formatrices

La seconde raison pour laquelle on doit courir le risque de répondre à des demandes de formation qui peuvent paraître "stéréotypées et inutiles" prend la forme d'un pari qui met en jeu la définition même de l'éducation permanente en tant que "transformation ininterrompue de besoins non ressentis en besoins ressentis"⁴.

En d'autres termes, quel que soit le point de départ de la démarche éducative, la stratégie pédagogique consistera à amener les adultes à travailler sur ce qui fonde leur demande de formation, avec l'objectif de faire coïncider toujours mieux la demande de formation et les besoins de formation c'est-à-dire, le cas échéant, de réduire progressivement, jusqu'à son annulation, le décalage entre demande et besoins, en favorisant l'explicitation de ces derniers par les adultes eux-mêmes, grâce à une prise de conscience collective des besoins latents.

1.5. Les deux niveaux de la notion d'incitation

Après lecture de ces pages de B. SCHWARTZ, il semble donc que la notion d'incitation fonctionne à deux niveaux différents correspondant aux deux raisons de courir le risque de répondre à des demandes de formation paraissant inutiles.

Le premier niveau serait celui de "l'offre d'appel" : il s'agit d'inciter à venir en formation, c'est-à-dire de se donner les moyens d'amener en situation de formation les personnes faisant partie de la population-cible - en l'occurrence, concernant les actions collectives de formation, la population des adultes les plus défavorisés dans les domaines scolaires et professionnels⁵ dans des zones géographiquement délimitées et à majorité ouvrière⁶. L'offre de formation sera donc élaborée de telle sorte qu'elle contienne des matières d'"accrochage"⁷ c'est-à-dire répondant sans détour aux traditions culturelles ouvrières qui valorisent les pratiques gestuelles⁸ et présentant "un caractère utilitaire immédiat"⁹. Et de fait, on constate, dans les actions collectives, que "les matières faisant appel à un savoir manuel accrochent le public ouvrier en masse, à condition qu'elles soient reliées à une utilité pratique"¹⁰. À SALLAUMINES-NOYELLES par exemple, le public de la formation coupe-couture représente la moitié du public féminin de l'A.C.F.¹¹. Et on peut affirmer aujourd'hui que "les A.C.F. ont réussi de fait à mobiliser des publics jusque-là très éloignés de la formation"¹².

³ p.119. (c'est moi qui souligne).

⁴ p.115.

⁵ Cf. M. FEUTRIE "L'Action Collective de Sallaumines... la réponse du public" dans *Contradictions*, 21, p.101.

⁶ Cf. C. DUBAR, *Formation permanente et Contradictions Sociales*, Éditions Sociales, Paris 1980, p.193.

⁷ Cf. P. DEMUNTER et C. VERNIERS, "La Funoc : une pratique éducative en milieu ouvrier", collection *Le District Socio-Educatif et Culturel*, 4, Éditions Contradictions, 1982, pp. 99-104.

⁸ Cf. P. BELLEVILLE, *Attitudes culturelles des travailleurs manuels*, rapport pour le Secrétariat d'État à la Culture, 1977, p.4.

⁹ C. VERNIERS, "L'action collective de formation à Marchienne" dans *Contradictions*, 21, p. 67.

¹⁰ Cf. *ib.* p. 70.

¹¹ Cf. M. FEUTRIE, dans *Des femmes en formation* (voir *infra* la Bibliographie (1972 à 1984)).

¹² *ib.* p. 7.

Le deuxième niveau serait celui du "travail sur les besoins" : il s'agit, une fois le public en situation de formation, de faire évoluer la demande jusqu'à ce qu'elle renvoie sans détour aux besoins objectifs de formation. Concrètement, travailler sur les besoins, c'est tenter de donner les moyens aux publics des matières d'accrochage de "raccrocher"¹³ d'autres formations qui les approcheront de l'expression puis de la satisfaction de leurs besoins objectifs de formation.

On le voit, la notion d'incitation repose sur celle de besoins de formation. Aucun doute pour le deuxième niveau. Au premier niveau, c'est aussi la notion de besoins qui structure la pensée de B. SCHWARTZ ce qui légitime l'idée de "matière d'incitation" c'est-à-dire qui incite à venir en formation, c'est la non-concordance entre demandes de formation et besoins objectifs de formation, et bien sûr la volonté de l'annuler.

Remarque : il est bien clair que la position théorique de B. SCHWARTZ sur la notion de besoin a évolué depuis les années 1970-1973. Nous nous en tiendrons cependant à ce que nous en avons présenté pour deux raisons. D'abord, c'est dans cette période que la notion d'incitation apparaît dans le discours de l'éducation permanente. Ensuite, cette apparition est contemporaine de la mise en place des premières actions collectives de formation et la notion d'incitation ainsi élaborée semble un élément constitutif important de la problématique originelle des actions collectives.

¹³ C. VERNIERS, *art. cité*, p.68.

2. ESSAI DE SITUATION DE LA NOTION D'INCITATION DANS LES SCHÉMAS ANALYTIQUES DES BESOINS DE FORMATION

2.1. Incitation et besoin de formation

Il est clair que pour faire l'objet d'une problématique, la notion d'incitation doit être située dans l'analyse des besoins de formation. Deux schémas figurant une telle analyse sont, semble-t-il, possibles.

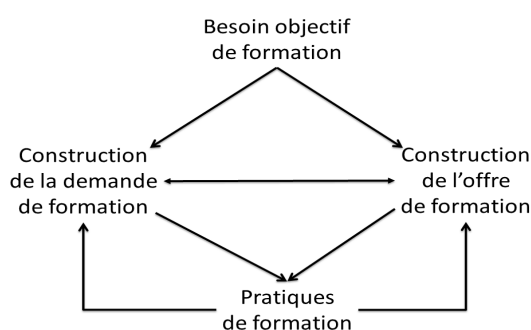
Le premier tente de formaliser l'analyse matérialiste des besoins, de dégager la logique de cette analyse. Ou plutôt prétend-il expliciter la logique même (au sens de HEGEL) des besoins de formation. Dans cette perspective, l'incitation est légitimée dans la perte de vue du point de départ, dans la déviation due à la non-conscience de la réalité, voire de l'existence, du besoin de formation dans son objectivité. Cette perte de vue se manifeste au niveau de la subjectivité. Et la stratégie de travail sur les besoins entend replacer la subjectivité dans le droit chemin de sa propre objectivité fondamentale.

Le deuxième schéma prend comme point d'appui, non pas l'objectivité des besoins de formation, mais l'objectivité des pratiques de formation. Il a été élaboré par C. DUBAR et le L.A.S.T.R.E.E., notamment dans *Besoins de formation continue et crise économique*¹⁴ et tente de réduire (?) la pratique de la formation en une recherche de solution au problème économique. À première lecture, il semble que ce schéma nous intéresse pour comprendre les motivations du public inscrit en "matières d'incitation" telle que la coupe-couture, *i.e.* pour analyser les logiques d'accès à la formation d'incitation et d'utilisation de la formation d'incitation dans son rapport à l'économique.

Le premier schéma veut enraciner la subjectivité des pratiques dans l'objectivité des besoins, le second veut "enraciner la subjectivité des besoins dans l'objectivité des pratiques"¹⁵. Autant dire que leurs démarches vont en sens contraire et que leur articulation reste à construire si tant est qu'elle s'avère possible.

2.2. Schéma philosophique : du besoin aux pratiques

Le schéma philosophique qui tente de dégager la logique de l'analyse matérialiste des besoins prend tout d'abord la forme suivante :

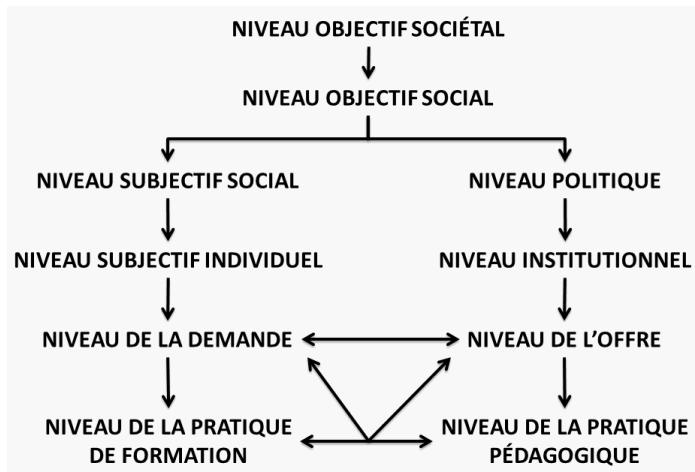


Le principe de ce type d'analyse réside en ce que c'est le besoin objectif de formation qui donne du sens aux éléments du schéma : aller du besoin aux pratiques en passant par la construction de la demande ou par celle de l'offre, c'est parcourir les niveaux successifs de réalisation du besoin, chaque niveau étant fondé sur le niveau précédent réalisé et lui ajoutant une détermination.

Un schéma plus complet permettra de mieux comprendre cette logique.

¹⁴ Cahiers du L.A.S.T.R.E.E. I, Presses Universitaires de Lille, 1981.

¹⁵ *Ib.* p. 13.



Niveau objectif sociétal : niveau où le besoin de formation se définit pour la société considérée dans son unité et en fonction de son état actuel et de son avenir présumé. À ce niveau, il s'agit du besoin pour les membres de la société de maîtriser les outils de communication et les outils de production. Il est clair que cette définition du besoin de formation repose sur une utopie et ne nous intéresse que pour sa généralité (HEGEL dirait "universalité") : elle ne possède aucune opérationnalité et n'est pas concrétisable en elle-même¹⁶. C'est au niveau objectif social que le besoin de formation tel qu'il vient d'être défini se concrétise différenciellement, voire contradictoirement sur le champ des rapports de production,

c'est-à-dire en fonction de la structuration socio-économique de la société. La société n'est plus considérée dans son unité mais comme un ensemble de classes sociales en conflit. Le besoin de formation n'est plus seulement déterminé par la société globalement mais aussi par la situation de classe : la globalité éclate et les contradictions sociales constituent la première étape de la réalisation du besoin objectif de formation.

La demande de formation se construit alors en trois étapes. Tout d'abord le niveau subjectif social où le besoin de formation tel que défini au niveau précédent se particularise par la mise en compte des caractéristiques sociales des individus : origine sociale, conditions matérielles d'existence, niveau de formation, pratiques culturelles, etc... Ainsi compris, le besoin de formation s'individualise (niveau subjectif individuel) par la prise en compte de la trajectoire individuelle et de la représentation de l'avenir, de l'histoire individuelle passée ou envisagée.

À partir de ce niveau, la conscience possible du besoin d'une part, et l'existence d'une offre, d'autre part, déterminent, dans leur rencontre, le niveau de la demande de formation qui inscrit l'individu dans une stratégie collective.

Avant d'en arriver à l'aboutissement du processus de réalisation du besoin, il convient d'en revenir aux étapes de la construction de l'offre de formation.

Lorsque la définition du besoin objectif de formation en fonction de la structure socio-économique s'intègre dans le discours et la pratique politiques (niveau politique), puis lorsque la vie politique (pouvoirs, pouvoirs parallèles, contre-pouvoirs) se dote d'institutions éducatives (niveau institutionnel), alors le besoin de formation se réalise comme offre de formation - niveau de l'offre qui peut, par ailleurs, se laisser déterminer, pour une part, par le niveau de la demande, directement ou indirectement, tout en le déterminant lui-même.

Enfin, dernière étape de notre schéma, les pratiques se situent en deux niveaux parallèles : niveau de la pratique de formation dont les déterminants principaux sont l'accès des publics à la formation et l'utilisation de la formation, et niveau de la pratique pédagogique. Ces deux niveaux agissent l'un sur l'autre et font évoluer en retour à la fois le niveau de la demande et celui de l'offre.

Tel est, très rapidement évoqué, le schéma philosophique qui prétend formaliser l'analyse matérialiste des besoins. La notion d'incitation intervient dans ce schéma lorsqu'il y a décalage entre la demande de formation exprimée par les (groupes d') individus et leur besoin réel de formation. On considère, d'une part, que la légitimité logique veut que la demande de formation exprime la recherche de la satisfaction du besoin objectif de formation, mais, d'autre part, que les niveaux subjectifs du besoin (prise en compte des caractéristiques sociales et individuelles) permettent un travestissement du besoin objectif, ce travestissement se donnant subjectivement le statut de besoin réel de formation. La notion d'incitation apparaît donc lors de la construction de l'offre de formation au niveau politique où le discours affirme qu'il faut mettre en place un dispositif de formation accessible prioritairement aux classes sociales les moins

¹⁶ Cf. *infra* p.26 sq.

scolarisées (projet A. C. F.) au niveau institutionnel où la démarche d'élaboration de l'offre veut prendre en compte la demande de formation telle qu'elle est exprimée massivement par le public-cible (acceptation positive du travestissement, *i.e.* réponse à toute demande de formation quelle qu'elle soit – cf. *supra* §§ 1.2. Les premières démarches de l'action collective et 1.3. Inciter à venir en formation) ; enfin, au niveau de la pratique pédagogique qui développe une stratégie de dépassement de la demande (travail progressif de dévoilement du besoin objectif occulté – cf. §§ 1.4. Inciter à adapter la demande aux besoins des formatrices et 1.5. Les deux niveaux de la notion d'incitation).

2.3. Schéma sociologique : des pratiques aux besoins

Alors que le schéma philosophique (qui fait l'objet du paragraphe précédent) postule une notion pour donner du sens à des pratiques concrètes, le schéma sociologique analyse les pratiques pour donner corps et sens à la notion.

Cette analyse des pratiques, Claude DUBAR l'a commencée depuis une dizaine d'années et la notion de besoin de formation y est abordée dans une part importante de sa production scientifique :

1976, *Le public de la formation collective* avec M. FEUTRIE et G. MLEKUZ, A.D.A.C.F.O. et Université de LILLE 1.

1978, *La volonté de former* avec M. FEUTRIE et G. MLEKUZ, A.D.A.C.F.O. et Université de LILLE 1.

1980, *Formation permanente et contradictions sociales*, Editions sociales, Paris.

1981, *Besoins de formation continue et crise économique* avec F. DEBUCHY, Q. DELAUNAY, M. FEUTRIE, N. GADREY et E. VERSCHAVE. Cahiers du L.A.S.T.R.E.E., I, Presses Universitaires de LILLE.

1983, *La formation professionnelle continue en France : 1970-1980 une évolution sociologique*, thèse pour le Doctorat d'Etat sous la direction de R. BOUDON, Université de PARIS IV.

1984, *La formation professionnelle continue*, Editions La Découverte, Paris.

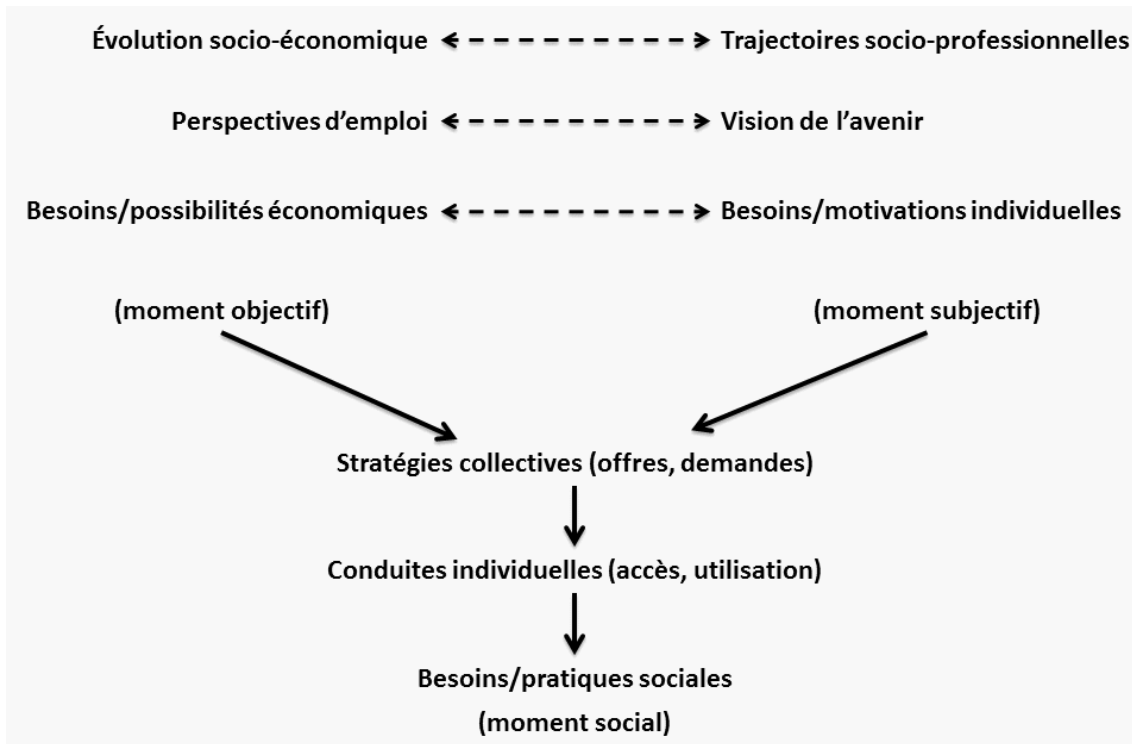
Le reproche principal que C. DUBAR formule à l'endroit de "l'analyse des besoins" telle qu'elle est couramment, trop couramment pratiquée, c'est qu'elle s'effectue sans consultation des intéressés (cf. 1984, p.94). Et de fait, il ne méritera jamais lui-même ce reproche : il ne se risquera jamais à donner corps à la notion de besoin qu'à l'issue d'une analyse minutieuse des discours et pratiques des publics en formation, précisant d'ailleurs très justement que la question des besoins de formation se pose dans trois types de situation - où les personnes en formation ou stagiaires potentiels ne sont que trop rarement acteurs - : le lancement d'une action de formation, le choix de la pédagogie et l'évaluation de l'action (cf. 1983, p.518 sqq.) .

Nous ne retracerons pas ici l'évolution de la question des besoins chez C. DUBAR de 1976 à 1984. Nous nous contenterons de l'état de la question lorsqu'il analysait avec d'autres la formation collective à ROUBAIX-TOURCOING (1981, cf. aussi 1980 pp.194 -198).

Le concept de besoin de formation apparaît comme un "concept polysémique englobant et unifiant trois significations très différentes" (1981, p. 5) :

1. résultat (hypothétique) des perspectives économiques,
2. représentations et motivations des individus,
3. pratiques socialement différenciées à l'égard de la formation et de son utilisation.

Le schéma est le suivant (p. 7) :



Si l'on doit situer la notion d'incitation dans ce schéma, il faut inscrire la pratique des "formations d'incitation" (coupe-couture, mécanique auto dans l'A.C.F. de SALLAUMINES-NOYELLES) dans une logique de type économique. C'est ce que font C. DUBAR (1980, p.200sq.) et, plus récemment, M. FEUTRIE¹⁷ selon lequel la participation aux stages de couture fonctionne pour une part comme un palliatif à la quasi impossibilité qu'ont ces femmes en formation d'accéder au marché de l'emploi et comme une tentative de requalification. S'il est ici question de décalage, il ne s'agit pas d'un écart entre un besoin postulé par le théoricien et la demande formulée par des individus (tel que dans le schéma philosophique, cf. § 2.2.), mais d'un écart entre une demande de formation que le sociologue suppose nécessairement liée à la vision qu'ont les individus de leur avenir socio-économique et cette demande qui impliquerait de la part des individus un constat d'avenir en marge de l'emploi. La formation d'incitation serait donc une formation non-professionnelle, non finalisable en termes de qualification professionnelle monnayable sur le marché de l'emploi ; mais une formation paraprofessionnelle, finalisable en termes de qualification technique à usage domestique.

On le voit, nous sommes loin de la notion d'incitation telle que B. SCHWARTZ la laissait paraître et telle que l'analyse de type philosophique la manifestait. Le schéma sociologique n'emploie d'ailleurs le terme d'incitation que pour ce qu'il renvoie à la stratégie de l'institution éducative mentionnée au paragraphe précédent. Le terme n'y a d'autre valeur que descriptive.

¹⁷ Dans *Des femmes en formation* (voir *infra* p.12), pp.60-69.

3. LE CAS DE L'A.C.F. DE SALLAUMINES-NOYELLES-SOUS-LENS

3.1. Bibliographie (1972 à 1984) de l'action collective

- 1972/1 C U. E. E. P., "La formation collective en milieu ouvrier", *S.I.D.A.*, Lille, supplément au n° 215.
- 1973/1 C. DUBAR et S. EVRARD, "Recherches sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective d'adultes", *Éducation Permanente*, 17.
- 1973/2 B. ORR, R. RIPPOL et O. MANGIN, *Les actions collectives de formation*, A.D.E.P., multigraphié
- 1976/1 C. DUBAR, M. FEUTRIE et G. MLEKUZ, *Le public de la formation collective*, A.D.A.C.F.O. et Université de Lille I, multigraphié.
- 1976/2 M. ESCANDE, "Sallaumines, une Action Collective de Formation pour adultes. Une petite cité minière qui ne veut pas mourir". *Objectif formation*, 13.
- 1977/1 C. DUBAR, "Formation continue et différenciations sociales", *Revue française de sociologie*, XVIII (543-575).
- 1977/2 M. FEUTRIE, *La demande de formation en milieu ouvrier L'action de formation collective de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens*. Thèse , Université R. Descartes , Paris.
- 1977/3 A. GENESTAR, "Le public d'une action collective", *Le monde de l'éducation*, 27.
- 1978/1 C. DUBAR, M. FEUTRIE et G. MLEKUZ, *La volonté de former*, A.D.A.C.F.O. et Université de Lille 1, multigraphié.
- 1978/2 M. FEUTRIE, "La demande de formation en milieu ouvrier, l'A.C.F. de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens", *Bulletin d'information de l'O.R.I.C.E.P.*, 2 , Lille.
- 1978/3 M. FEUTRIE et G. MLEKUZ, "L'action collective de Sallaumines-Noyelles", *Actes du colloque d'Herbeumont, Belgique (26-28 avril 1978), Colloque Education permanente et développement local A.D.E.P.*, multigraphié .
- 1979/1 C. DUBAR, M. FEUTRIE, J. HEDOUX , G. MLEKUZ et autres, *Les retombées culturelles d'une A.C.F.*, A.D.A.C.F.O. et Université de Lille I, multigraphié
- 1979/2 C. DUBAR, "Les retombées culturelles d'une A.C.F.", *Éducation Permanente*, 48.
- 1979/3 C. DUBAR, "Les enjeux politiques et culturels des actions collectives françaises", *Contradictions*, 21.
- 1979/4 M. FEUTRIE, *Le public des A.C.F. dans la région Nord-Pas-de-Calais*, O.R.I.C.E.P., multigraphié

- 1979/5 M. FEUTRIE, "L'action collective de Sallaumines ... La réponse du public", *Contradictions*, 21.
- 1979/6 G. MLEKUZ, "Milieu ouvrier et formation permanente une A.C.F. en pays minier", *Pour*, 65
- 1979/7 G. MLEKUZ, "Sallaumines-Noyelles-sous-Lens, une A.C.F. en bassin minier", *Contradictions*, 21
- 1980/1 C. DUBAR, *Formation permanente et contradictions sociales*, Editions sociales, Paris.
- 1980/2 J. HEDOUX, *Non-public, publics de la formation d'adultes. L'accès à l'Action Collective de Formation de Sallaumines-Noyelles-sous-Lens*. Thèse , Université de Lille III.
- 1981/1 M. FEUTRIE, *Le public des A.C.F. dans la région Nord-Pas-de-Calais (1978-1980)*, O.R.C.E.P., multigraphié.
- 1981/2 J. HEDOUX, "Les non-publics de la formation collective", *Éducation Permanente*, 61.
- 1982/1 C. DUBAR, G. GAYOT et J. HEDOUX, "Sociabilité minière et changement social à Sallaumines et Noyelles-sous-Lens", *Revue du Nord*, LXIV-253 (363-463).
- 1982/2 J. HEDOUX, "Des publics et des non-publics de la formation d'adultes", *Revue française de sociologie*, XXIII-2 (253-274)
- 1982/3 J. HEDOUX, *Offre éducative et obstacles à l'accès à la formation d'adultes*, F.U.N.O.C., coll. Education des adultes, 10.
- 1982/4 Peuple et Culture, *Culture*, 2.
- 1983/1 G. KERGOMARD, N. LOUBEL-RAGE, B. RICHARDOT et A. TARBY, "Stage d'orientation collective approfondie. Éléments d'analyse d'une expérience", *Éducation permanente*, 69.
- 1984/1 D. CLEMENT, C. HANTUTE, M. MEBARKI, B. RICHARDOT et M.R. VERSPIEREN, *Un programme de développement local intégré dans la région Nord-Pas-de-Calais, France*, C.U.E.E.P., multigraphié (étude réalisée pour le compte de la commission des communautés européennes).
- 1984/2 J. BRETON, M. FEUTRIE, J. HEDOUX, G. MLEKUZ et B. RICHARDOT - préface de C. DUBAR, *Des femmes en formation Stagiaires et formatrices de coupe-couture dans les Actions Collectives de Formation*, A.D.A.C.F.O. et L.A.S.T.R.E.E., multigraphié.

3.2. Petite histoire de la formation à la coupe-couture

3.2.1. Croissance, objectifs et stratégies

Les années 1972 à 1977 constituent la période de croissance de la formation coupe-couture. Au cours du premier semestre 1972, onze groupes sont "installés" pour répondre à la demande de 203 femmes, alors que l'année 1977 (les deux sessions étant confondues) voit fonctionner 65 groupes pour 1.315 inscriptions.

Période faste où l'A.C.F. est dotée d'une subvention globalisée et chaque année en hausse, ce qui permet de répondre largement à la demande de formation exprimée par le public de la zone (cette expression étant bien sûr en partie déterminée par l'offre de formation).

La croissance est générale pour l'A.C.F. : de 1.925 inscriptions en 1972, on passe, pour 1977, à 3.776 (+ 96,15%). Mais il y a en outre la croissance spécifique à la coupe-couture : si, en 1972, cette formation rassemble 20 % des inscriptions de l'A.C.F., c'est 34,80% en 1977. En fait le nombre d'inscriptions a été multiplié par 3,41.

Et ce, malgré les vœux exprimés par les responsables de l'A.C.F. dès 1974. Car si la dynamique de l'action produit une telle croissance, c'est bien au détriment de la clarification et de la cohérence de ses objectifs¹⁸. Et ceci semble vrai pour la coupe-couture peut-être davantage que pour les autres secteurs : est-il en effet un objectif aussi peu clarifié que celui d'incitation ?

Le principal effet néfaste de la visée de cet objectif est sans doute que la technique de la coupe-couture ne constitue pas d'emblée une discipline d'enseignement à part entière. L'indice le plus flagrant de ce mépris pédagogique se manifeste dans l'absence de responsable-matière techniquement compétent. Les formatrices sont abandonnées à elles-mêmes, chacune s'isolant dans sa pratique pédagogique.

Globalement, on peut caractériser cette dernière essentiellement comme une pratique d'incitation. Mais d'incitation à quoi? Pour les formatrices, il s'agit sûrement d'inciter les femmes de la zone à venir dans leur groupe et de les retenir. Pour les responsables de l'A.C.F. (A.D.A.C.F.O., C.U.E.E.P.), il s'agit d'"accrocher" ces femmes grâce à l'appât coupe-couture afin de les replonger en d'autres eaux : selon les uns, il devrait y avoir transfert d'apprentissage et élévation progressive dans l'abstraction, et selon les autres, diversification des motivations et développement culturel.

La divergence des points de vue (volontairement caricaturés ici) n'est pas mince. Il est clair que les formatrices refusent, inconsciemment, de ne jouer que ce rôle d'accrochage. Ou plutôt elles refusent de n'être qu'un relais. À moins qu'elles n'accomplissent si bien la mission d'accrochage dont elles sont investies par l'institution que l'appât coupe-couture devient un plat complet, un plat de résistance.

En effet, la stratégie pédagogique adoptée par les formatrices pour atteindre l'objectif incitation-rétention consiste à satisfaire les auditrices, c'est-à-dire à répondre à leur demande immédiate exprimée. Dans une telle stratégie, il est hors de question de tenter de dépasser cette demande : le risque est trop grand de provoquer, ce faisant, la non satisfaction, et donc l'abandon.

Car dépasser la demande immédiate, cela consisterait à en différer la réponse en l'intégrant dans un projet pédagogique. Mais médiatiser ainsi la demande ce serait faire attendre les auditrices. Et, si elles n'ont pas immédiatement la réponse, elles vont partir.

Au fait, pourquoi viennent-elles dans le groupe, ces femmes ?

Tel qu'il est présenté par Claude DUBAR¹⁹, le modèle d'analyse des objectifs de formation que se donne le public de l'A.C.F. dégage quatre niveaux dont l'un (l'axe professionnel) ne concerne pas le public de la coupe-couture. Restent :

¹⁸ Cf. C. DUBAR, 1978/1, p. 80.

¹⁹ Cf. 1976/1, p.182sq. ; 1980/1, p.193sq. (et surtout pp.198-209).

- 1) L'axe utilitaire (besoin objectif) : acquisition d'un savoir-faire;
- 2) L'axe personnel (besoin subjectif) : perfectionnement personnel, entraînant
 - a. reprise de confiance en soi et
 - b. ouverture culturelle et intellectuelle
- 3) L'axe relationnel (besoin social) : ouverture sociale.

Exprimé par les auditrices, l'axe utilitaire s'intègre dans une réflexion économique : si je viens apprendre la coupe-couture, c'est parce que coudre ses vêtements et ceux de ses enfants, ça revient moins cher que de les acheter. L'objectif terminal est un objectif économique: produire²⁰.

Mais, peut-être faute d'analyser, dès le départ de l'action, cet objectif économique en termes pédagogiques, une logique de production se développe dans la pratique des groupes, au détriment d'une logique pédagogique. En fait, il semble que l'on confond ici objectif et moyen de l'atteindre.

Cette confusion génère un certain nombre de contradictions au niveau de la vie des groupes et induit une pratique de formation assez particulière²¹. Globalement, et en schématisant, on peut dire que, dans l'action collective de formation, la coupe-couture se donne une pratique individuelle de formation lorsque, toujours dans l'action collective de formation, le groupe est un lieu de production.

En dehors de ces contradictions, la coupe-couture vit un autre problème lié, lui aussi, à l'objectif incitation mais dans le sens où l'entendent les responsables de l'action. Dès 1973, ceux-ci réfléchissent aux liens entre coupe-couture et expression française. Des actions sont menées cette année-là puis les années suivantes, dont l'essentiel consiste en "interventions" de formateurs d'expression orale et écrite dans les groupes de coupe-couture et qui comportent aussi une sensibilisation destinée explicitement au public coupe-couture.

Il est très difficile de porter un jugement sûr au sujet de ces actions et de leurs résultats. Cependant, on peut se risquer à dire qu'elles ont été en général assez mal vécues par les groupes²². L'une des conséquences importantes de cette démarche est sans doute de faire penser aux formatrices de coupe-couture que leur "matière" est considérée par les autres acteurs de la formation collective comme non noble en regard de matières nobles comme le français ou les mathématiques par exemple.

D'où ce malaise, quasi idéologique, qui met ces formatrices en position de défense dès qu'il s'agit d'articuler la coupe-couture avec d'autres matières.

Enfin, et ce sera le dernier point de l'analyse partielle de cette période de croissance, il est un objectif que la coupe-couture semble bien vivre : c'est l'ouverture sociale, considérée assez tôt comme objectif atteint²³.

"La fonction essentielle des cours de coupe-couture est bien la sociabilisation d'une fraction de femmes au foyer et la diffusion, parmi elles, de nouvelles normes et de nouvelles attitudes moins exclusivement centrées sur la famille ou le coron"²⁴. Cette fonction est la plus unanimement reconnue. Une telle unanimité tranche fortement avec les divergences de points de vue et le malaise dont nous avons parlé plus haut. En fait, si auditrices, formatrices et responsables de l'A.C.F. sont d'accord sur ce point, c'est pour des raisons différentes.

Les responsables se félicitent que cet objectif soit atteint s'agissant d'un public qui est "traditionnellement" le plus éloigné des actions de formation pour adultes²⁵. Mais, ce faisant, ils maintiennent le cap

²⁰ Cf. C. DUBAR, 1980/1, pp.200-201 ; et M. FEUTRIE, 1984/2. pp.60-69.

²¹ Cf. C. DUBAR, 1976/1.

²² Cf. M. FEUTRIE, 1976/1, p. 151 et C. DUBAR *ib.*, p. 193.

²³ Cf. C. DUBAR, *ib.* p.194sq. et pp.217-220.

²⁴ *ib.* p.218.

²⁵ M. FEUTRIE, *ib.* p. 150, cf. p.146sqq.

sur l'incitation, la fonction d'ouverture sociale pouvant constituer la base et le point de départ d'une formation à l'expression.

Les formatrices, elles aussi, reconnaissent cette fonction de sociabilisation comme capitale. Mais elles tendent à réduire l'objectif flou d'incitation et à cet objectif d'ouverture sociale, cherchant ainsi à évacuer les dimensions de l'objectif incitation qu'elles récusent. Dans cette optique, il n'est en effet pas nécessaire d'articuler la coupe-couture à d'autres formations de type formation générale : le groupe de coupe-couture est en lui-même un lieu d'incitation.

Pour les auditrices, le désir de socialisation apparaît bien comme un effet de la formation mais devient progressivement (en cours de formation) le principe moteur du groupe, détrônant le souci d'économie familiale qui ne peut plus compter dès lors que comme un principe justificateur.

3.2.2. Plafonnement et recherche du second souffle

Par lettre du 14 septembre 1978, le Recteur de l'Académie de Lille informe le Directeur du C.U.E.E.P. que, pour l'année en cours, "en ce qui concerne les actions nouvelles elles ne peuvent être financées par la Région que par redéploiement c'est-à-dire en supprimant ou en réduisant les actions ayant bénéficié d'une aide en 1977".

Cela signifie que le volume d'activité de l'A.C.F. de 1978 (comme celui des années suivantes) doit être égal à celui de 1977, soit environ 150.000 heures-stagiaires.

La période de croissance est donc terminée.

Si l'année 1978 inaugure l'ère du plafonnement du volume global d'activité de l'A.C.F., l'année suivante ajoute une contrainte : le financement de l'Action n'est plus globalisé mais impose une répartition de l'activité selon trois plots de formation.

Les proportions "suggérées" par le Rectorat sont les suivantes :

- | | |
|---|--------------|
| 1. Incitation, sensibilisation, préformation
(environ 45.000 heures) | 30% |
| 2. Formation valant préparation à un diplôme d'enseignement professionnel | 70% |
| a. 1/4 enseignement général
(environ 26.250 heures) | (soit 17,5%) |
| b. 3/4 enseignement professionnel
(environ 78.750 heures) | (soit 52,5%) |

Les "suggestions" du Rectorat contraignent les responsables de l'A.C.F. à diminuer l'action d'incitation de moitié par rapport à 1977, année où l'incitation représente 61% de l'activité de l'A.C.F.

En 1978, la coupe-couture totalise à elle seule 30,3 %, c'est-à-dire environ la moitié de l'ensemble de l'incitation et un peu plus que la part "suggérée" pour cet ensemble.

La contrainte est donc draconienne.

Pour y faire face, on décide de réduire non pas le nombre de groupes, non pas la durée des sessions, mais la durée de formation à la coupe-couture, le groupe ayant la possibilité d'utiliser en formation générale le nombre d'heures non financées en formation d'incitation (15 heures par session) laissée à l'initiative des groupes. Cette politique avait fait l'objet d'un projet discuté et adopté lors d'une réunion du conseil d'administration de l'A.D.A.C.F.O. en février 1979. Le fonctionnement de cette alternance est consigné dans les rapports d'activité de l'A.C.F. (1979, 1980, 1981).

En avril 1979, des réunions de délégués des auditeurs sont organisées. Quelques auditrices de coupe-couture regrettent, lors de ces réunions, que la formation ne soit pas collectivement progressive, contestant ainsi l'impérialisme de la logique de production dans la pratique des groupes.

Ceci incite les responsables à proposer aux formatrices la mise en place expérimentale de quelques groupes de niveaux. La première session de 1980 prépare cette mise en place et en octobre quatre groupes de niveau débutant fonctionnent.

Cette expérience est d'autant plus remarquable qu'elle va à l'encontre de la stratégie pédagogique adoptée dès 1972. Quelques formatrices participent à cette action au risque d'être marginalisées par les autres.

Quatre groupes donc démarrent en octobre 1980, un autre en février 1981, puis régulièrement un nouveau groupe de niveau débutant se met en place à chaque rentrée scolaire.

A partir de 1980, l'offre de formation coupe-couture de l'A.C.F. est donc diversifiée (sans compter la formation spécifique à la coupe) :

- a) groupes "traditionnels" avec une logique de production ;
- b) groupes "programme" avec une logique d'apprentissage induisant l'homogénéité des niveaux et la progressivité de l'apprentissage collectifs.

En septembre 1982, l'offre se rétrécit : l'expérience des groupes "programmes" paraît concluante et le public des groupes "traditionnels" se voit dans l'obligation de se situer sur l'échelle de niveaux qui soutient le programme. L'immense travail pédagogique que ce changement a nécessité se justifie comme suit.

L'idée essentielle est que le fonctionnement des groupes, repose, dès le démarrage de l'A.C.F., sur un certain nombre de contradictions objectives, qui ne feraient pas trop problème si elles n'allaient de pair avec une série de contradictions subjectives.

Ce passif contradictoire voire conflictuel est trop lourd pour qu'on laisse la situation en l'état d'une part et d'autre part pour qu'on ne reprenne le problème à son point de départ, c'est-à-dire au niveau de la question de l'objectif de la formation coupe-couture.

Et, précisément, pour éviter le piège de l'idée d'incitation, il semble inévitable de parler de cette formation d'abord en termes de pédagogie collective - ce qui revient à considérer la coupe-couture comme une matière de formation à part entière (contre le mépris pédagogique mentionné plus haut) et comme matière de formation collective.

Le premier travail des formatrices consista à se mettre unanimement d'accord sur les objectifs d'une formation d'un certain nombre d'heures, avec découpage de cette période en niveaux de savoir-faire.

Le fonctionnement des groupes "programme" servit de modèle expérimental qu'il s'agissait d'améliorer et d'adapter à la nouvelle situation (notamment alternance entre formation coupe-couture et "formation ouverte").

De l'expérience des groupes "programme", les formatrices ont retenu le principe d'une progression pédagogique ponctuée par la réalisation complète (coupe-couture) et préparée (étude du gabarit et pièces d'étude) de vêtements-types de plus en plus complexes (de la jupe au tailleur). Quant à la durée effective de cette progression, les formatrices ont prévu un nombre de six sessions de 45 heures, soit 270 heures.

À partir de cette progression et de l'étalement dans le temps, il devenait facile de dégager une échelle de niveaux de savoir-faire permettant de déterminer la compétence des femmes faisant acte d'inscription (évaluation), afin de les intégrer dans un groupe approprié (constitution de groupes de niveaux).

Une fois les groupes mis en place, étant donné la nouveauté de l'expérience, il y eut concertation systématique pour effectuer un suivi collectif rigoureux mais aussi pour commencer un travail pédagogique nécessaire et maintenant possible : la création collective de documents pédagogiques.

Enfin la formation de formatrices fut organisée en fonction des besoins exprimés par les formatrices lors des réunions de concertation et animée par les formatrices elles-mêmes.

Pour ce qui concerne l'implantation géographique des lieux de formation et afin de respecter l'un des principes de base de l'A.C.F. (les habitants de la zone de l'Action doivent avoir la possibilité de suivre une formation près de leur domicile), la zone de l'A.C.F. sera découpée en quatre parties, chacune de ces sous-zones devant accueillir au moins un groupe de chaque niveau.

Il reste qu'une formation de 270 heures ne peut que se limiter à un certain type de coupe-couture celle des vêtements féminins. Mais lorsque des groupes auront parcouru l'ensemble de la progression ou seront au niveau correspondant, il leur sera possible de suivre des cycles de formation spécialisée (vêtements enfant, vêtements homme, création de modèles, etc.) et de courte durée.

Par ailleurs, le principe de l'alternance entre la coupe-couture et la "formation ouverte" est toujours applicable et dans les mêmes proportions (3/4 - 1/4). L'autre principe selon lequel c'est un groupe qui, collectivement, décide du thème abordé est lui aussi toujours en vigueur. Cependant il semble intéressant de proposer aux groupes deux séries d'objectifs à privilégier afin d'assurer une certaine cohérence avec la "formation ouverte".

La première façon d'assurer cette cohérence est d'ordre pédagogique. Il s'agit de mettre en place, à la demande des groupes, des formations courtes (15 à 30 heures) permettant aux stagiaires de mieux appréhender ou de compléter la formation coupe-couture. Voici quelques exemples : dessin, anatomie, arithmétique, géométrie, économie familiale, électricité ménagère. Bien sûr, chacune de ces "disciplines" ne sera abordée que pour ses applications à la coupe et à la couture.

Sur ce point, la réflexion des formatrices n'a pas encore abouti à une prise collective de décision. C'est que le malaise mentionné plus haut²⁶ est toujours vivant et risque de retarder toute prise de décision. Pourtant les conditions ont changé. Il s'agit bien aujourd'hui de formations qui s'articulent organiquement à la technique de la coupe-couture, cette dernière étant réellement l'enjeu de l'alternance. Il s'agit bien de formations au service de la coupe-couture.

La deuxième série d'objectifs assignables, de façon privilégiée, à la "formation ouverte" est étrangère à la technique coupe-couture et relève de l'intégration socio-culturelle de l'action de formation dans la cité.

En effet l'A.C.F. ne saurait se couper de l'action sociale et culturelle locale, à plus forte raison l'action de formation coupe-couture dont la dimension d'ouverture socio-culturelle a souvent été, de part et d'autre, mise en avant²⁷.

Et de fait, en 1982-1983 par exemple, l'action socio-culturelle représente 63% de l'activité que les groupes de coupe-couture "traditionnelle" ont entrepris au titre de la "formation ouverte".

Il s'agit d'aller encore plus loin dans la mesure où cette action devrait avoir un lien explicite et reconnu avec l'activité socio-culturelle des quatre communes de la zone de l'A.C.F.²⁸.

3.2.3. Nouvel objectif global

À la fin de 1983, l'équipe d'animation de l'A.C.F. réfléchit à la stratégie à mettre en œuvre pour empêcher que les publics de faible niveau de formation ne se voient interdire l'accès aux nouveaux outils de communication et de traitement de l'information et ne deviennent les analphabètes de l'ère informatique naissante. Tout naturellement (?), les "formations d'incitation" vont être choisies comme lieu d'expérimentation. Le mot "incitation" va donc finir par signifier sensibilisation aux nouvelles technologies, incitation à l'accès aux nouveaux outils²⁹.

²⁶ *Supra* p.14.

²⁷ Cf. *supra*, p.14.

²⁸ Sur les liens entre A.C.F. et actions culturelles municipales, cf. J. HEDOUX, 1980/2.

²⁹ Cf. le "niveau objectif sociétal" du schéma philosophique de l'analyse des besoins de formation (*supra* §2.2. Schéma philosophique : du besoin aux pratiques, p.7).

Un vaste plan de formation est mis en œuvre pour les formatrices de coupe-couture dès janvier 1984 ; il n'est pas achevé aujourd'hui. Il s'agit d'initier ce "public-relais" à la manipulation active de micro-ordinateurs puis à l'écriture de logiciels pédagogiques propres à la discipline technique de base qu'est la coupe-couture.

On assiste ainsi à un triple mouvement : d'une part le travail pédagogique commencé lors de la mise en place des "groupes programmes" se prolonge dans le cadre du développement de l'enseignement assisté par ordinateur d'autre part, le public-cible pourra s'initier aux nouveaux outils informatiques; enfin , l'utilisation par ce public de logiciels pédagogiques de coupe et de couture, mais aussi de français, de mathématiques, de droit... favorisera (peut-être) une ouverture sur la formation générale.

Valorisation pédagogique de la coupe-couture, sensibilisation aux nouvelles technologies et ouverture sur la formation générale, tels sont les trois axes qui peuvent définir aujourd'hui la stratégie de l'action collective concernant la formation coupe-couture.

3.2.4. Qu'en penser?

On le voit, l'histoire de la formation à la coupe-couture n'est ni simple ni rectiligne, même lorsqu'elle est présentée schématiquement.

Quelle est la logique qui a présidé à l'écriture collective et contradictoire de cette histoire ? Ou plutôt : quelles sont les logiques ?

L'enjeu de la recherche que nous souhaitons entreprendre peut se mesurer dans cette question. Et cet enjeu est d'autant plus important que l'histoire de la coupe-couture comme formation d'incitation est sûrement isomorphe avec l'histoire globale de l'action collective de formation. En effet l'idée d'incitation est trop intimement intégrée à la problématique originelle des actions collectives³⁰ pour que l'histoire des concrétisations de cette idée ne soit constitutive du développement même du modèle Action Collective de Formation.

³⁰ Cf. *supra* §1.5. Les deux niveaux de la notion d'incitation, p.5.

4. APPROCHE PROBLÉMATIQUE DE LA NOTION D'INCITATION

PLAN DE RECHERCHE

4.1 Que cache la notion d'incitation?

L'idée d'incitation peut être abordée sous plusieurs points de vue. L'historien des idées peut y voir une structure de pensée aussi vieille que la philosophie même et une conception tout aussi ancienne du développement culturel. Le chercheur en sociologie de l'éducation peut s'intéresser au jugement de valeur porté sur la coupe-couture par l'institution éducative. L'idéologue peut analyser ce que cette idée implique de manipulation. Enfin le pédagogue peut chercher en quoi cette idée renvoie à des techniques pédagogiques qui furent nouvelles et novatrices en leur temps.

4.1.1. Dualisme et inversion des valeurs

Lorsque l'institution éducative élabore, pour la rendre opérationnelle, la notion d'incitation, lorsqu'elle distingue puis oppose de quelque manière, l'objectif qu'elle-même assigne à la formation et l'objectif que lui assigne le public, que fait-elle sinon appliquer à la formation le traitement que toute philosophie dualiste applique à la vie, au monde³¹.

À l'origine de toute démarche dualiste, il semble qu'il y ait l'hypothèse de l'existence d'un monde autre que celui que pose le sens commun, d'un monde qui lui est opposé et qui le fonde. Et cette hypothèse est en fait l'une des réponses possibles à la question de la mort, c'est-à-dire du temps. C'est ainsi que l'on peut décrire le platonisme (et avec lui l'ensemble de la pensée dualiste) comme une inversion des termes dans lesquels la tradition homérique pose la question de la mort, cette tradition pouvant être comprise comme fondée sur le sens commun. L'eschatologie homérique (chant XI de l'*Odyssée*) fait de la mort non seulement une réalité mais une réalité terrifiante : la mort, c'est le domaine de l'ombre par opposition à la lumière de la vie. Platon va inverser le rapport : la vie, c'est le domaine de l'ombre et la mort celui de la lumière³². On connaît le système platonicien et notamment l'une de ses idées essentielles qui parcourt le *Phédon* (66a-68b par exemple) : c'est la mort, qui donne sens à la vie et la vie du philosophe sera donc une préparation à la mort. Les termes du dualisme sont posés, mais aussi la possibilité de passage de l'un à l'autre, ce qui ailleurs (*République*) s'appelle "dialectique". Dans le *Banquet*, ce n'est pas la pensée mais l'amour qui permet le passage. Globalement le point de départ, ce sont les beautés du monde (ἀρχομένον ἀπὸ τῶν καλῶν ἐκείνου – 211c1-2), le point d'arrivée, c'est Le Beau (ἔνεκα τοῦ καλοῦ). Entre les deux, une montée, une élévation continue (ἀεὶ ἐπανιέναι) ponctuée d'échelons (ὡσπερ ἐπαναβασμοῖς χρώμενον – 211c3 ; le terme ἐπαναβασμός ou ἐπαναβαθμός, selon des manuscrits, semble être un hapax mais le verbe ἐπαναβαίνω qui signifie "monter sur" est courant et aura un sens philosophique dès Aristote où il signifie "remonter jusqu'à une cause supérieure", cf. par exemple *Métaphysique* 990a6).

On sait la fortune de ce schéma. Le néoplatonisme bien sûr³³ mais aussi l'ensemble des mouvements de pensée en retiendront la structure, que l'on retrouve par exemple dans les épîtres de Paul : "jour

³¹ Cf. S. PETREMENT, *Le dualisme dans l'histoire de la philosophie et des religions*, Gallimard, Paris 1946, et *Le dualisme chez Platon, les gnostiques et les manichéens*, P.U.F., Paris 1947.

³² Cf. B. RICHARDOT *L'itinéraire eschatologique d'Er le pamphylien dans la RÉPUBLIQUE de Platon*, mémoire de maîtrise (sous la direction du professeur P. AUBENQUE). Université Paris-Sorbonne, Paris IV, 1977 (notamment le § 1).

³³ Cf. PLOTIN (*En. 5*) dans la traduction Bouillet (Hachette, 1857-1861 en trois tomes; pour notre passage, tome I, p. 101) : l'homme "doit toujours accomplir son ascension vers les choses meilleures en passant par celles qui

après jour" (ἡμέρα καὶ ἡμέρα), le passage s'effectue "parce que nous ne portons pas nos regards sur ce qui donne à voir mais sur ce qui ne se voit pas" (μὴ σκοποῦντων ἡμῶν τὰ βλεπόμενα ἀλλὰ τὰ μὴ βλεπόμενα – 2Co.4,18), c'est-à-dire sur "l'éternel" (αἰώνια – *ib.*) ; et c'est la foi qui prouve la réalité de l'invisible (ἔστιν δὲ πίστις [...] πραγμάτων ἔλεγχος οὐ βλεπομένων – He.11,1).

Il ne faut pas s'y tromper, le schéma dualiste a aussi ses avatars laïques et non explicitement philosophiques. L'idée d'incitation en est un.

En fait les diverses occurrences de cette structure de pensée semblent se particulariser par la définition de l'homme qu'elles supposent, qui fonctionne comme objectif à atteindre et dont la situation existante est plus ou moins éloignée.

Ainsi la définition de l'éducation que proposait B. SCHWARTZ en 1970³⁴ suppose une définition de l'homme :

"rendre capable toute personne de mieux comprendre le monde technique , social et culturel qui l'entoure, de devenir autonome, c'est-à-dire capable de se situer dans son environnement et de l'influencer"

La définition de l'homme, B. SCHWARTZ la livre dans *L'Éducation demain* (pp.33-35) : un homme "épanoui physiquement et intellectuellement" et "autonome, créatif mais inséré socialement".

Or la situation actuelle pour le public-cible d'une action collective de formation, c'est d'être confiné à un niveau de formation très bas, d'être "géré" administration omniprésente et toute puissante, etc.

"L'élévation continue" partira donc du niveau actuel du public - niveau de formation et pratiques culturelles - et tentera d'atteindre l'objectif d'épanouissement culturel et d'autonomie en empruntant les échelons qu'il faudra. Et quel que soit le niveau de départ, on suppose que l'on trouvera les échelons appropriés.

Lorsque l'on utilise la notion d'incitation, c'est que le niveau de départ semble opposé à l'objectif comme le visible s'oppose à l'invisible dans le discours paulinien , le "sensible" à "l'intelligible" chez Platon.

La notion d'incitation suppose donc tout un travail de conversion culturelle et éducative (cf. la conversion chrétienne par la foi, la conversion philosophique par la dialectique). En effet, lorsque B. SCHWARTZ évoque le travail sur les besoins en définissant l'éducation permanente comme "la transformation ininterrompue de besoins non ressentis en besoins ressentis"³⁵, on ne peut pas ne pas penser à la "maïeutique" socratique telle que Platon la décrit par exemple dans le *Ménon* (81e à 85b). L'idée fondamentale de cette maïeutique est que tout homme a en lui la possibilité d'accéder à la vérité (vérité scientifique dans le *Ménon*). Concernant l'incitation, l'idée est que tout homme, quel que soit son niveau socio-culturel actuel, peut accéder à la culture et à l'autonomie sociale - pourvu que l'on prenne en compte son niveau actuel et que l'on mette en place les échelons appropriés.

En conclusion, nous devons retenir de ce chapitre :

- L'idée que l'incitation repose sur une conception dualiste du fait culturel et éducatif³⁶ ;
- L'idée que l'incitation fonctionne comme une exhortation philosophique ou religieuse ;
- L'idée que l'incitation suppose une conception linéaire et graduée du développement socio-culturel de l'individu ;

sont le plus immédiatement proches de nous, et vers les choses les plus élevées en partant des plus terre à terre et en traversant les intermédiaires qui les séparent".

³⁴Dans Conseil de l'Europe, *Éducation Permanente*, p.55 (voir plus haut p.4).

³⁵*L'éducation demain*, p.115, cf. *supra* p.5.

³⁶Pour la liaison culture-éducation, que nous avons déjà utilisée, cf. B. SCHWARTZ "Culture et éducation" dans *Éducation et formation en milieu ouvrier*, Université Ouvrière de Genève, Éditions de la Baconnière, Neuchâtel (Suisse) 1980, pp.125-147.

- L'idée que l'incitation implique une hiérarchisation des demandes et des contenus de formation voire des pratiques culturelles et éducatives.

4.1.2. Jugement de valeur

Nous venons de voir comment on peut en arriver à l'idée que l'incitation implique une hiérarchisation des demandes et des contenus de formation voire, plus globalement, des pratiques culturelles et éducatives. Une des façons de schématiser cette hiérarchisation est de dresser un tableau des oppositions qui délimitent le champ de la formation et concerne pour une part ce que représente concrètement la formation d'incitation (valeurs basses).

VALEURS BASSES	VALEURS HAUTES
Formation utilitaire	Formation "désintéressée"
Formation manuelle	Formation intellectuelle
Formation pratique	Formation théorique
Formation féminine	Formation asexuée ou masculine
Formation pour public inactif	Formation/emploi
Formation passéiste	Formation novatrice
Formation/assistanat	Formation autonomisante

Le jugement de valeur global que l'on porte sur les formations techniques en les instituant "matières d'incitation" consiste en une dénégation de réalité en soi. La formation à la coupe-couture, comme matière d'incitation, n'est pas désirable pour elle-même.

4.1.3. Incitation et manipulation

On connaît la thèse selon laquelle "tout prédispose un système d'enseignement traditionnel à servir une fonction de conservation sociale"³⁷. Elle n'est pas nouvelle Platon déjà concevait le système éducatif comme agent de conservation de la structure sociale³⁸, et Spinoza formula, dans sa généralité, le principe de conservation : "unaquaeque res, quantum in se est, in sua esse perseverare conatur"³⁹. Bien qu'il soit tout à fait justifié de comprendre cette proposition dans sa portée philosophique générale, il faut noter que Spinoza l'emprunte à la physique cartésienne⁴⁰ et qu'on en peut lire ailleurs une formulation plus complète dont la traduction est celle-ci⁴¹ : "chaque chose en tant qu'elle est simple et indivise, et qu'on la considère seulement en elle-même, persévère toujours, autant qu'elle peut, dans le même état".

Lorsque l'on applique ce principe à la société et donc aux institutions, on définit implicitement la société comme une chose "simple et indivise" ; et lorsque l'on prend en compte la multiplicité des membres de la société, on invoque l'idée d'intérêt collectif dont les diverses formes, de Platon à Hegel, en passant bien

³⁷ P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, *La reproduction*, Éditions de Minuit, 1970, Paris, pp.246-247.

³⁸ Sur la "sociologie platonicienne", Cf. K. POPPER *La société ouverte et ses ennemis* (tome 1), Éditions du Seuil 1979, Paris, p.39sqq..

³⁹ *Éthique*, II, prop.6. R. Caillois (Spinoza, *Œuvres complètes*, Gallimard 1954, Bibliothèque de la Pléiade, p.421) traduit : "chaque chose, selon sa puissance d'être, s'efforce de persévérer dans son être".

⁴⁰ Descartes, *Principes de la philosophie*, II, § 37.

⁴¹ *Principes de la philosophie de Descartes*, II, prop.14 (trad. R. Caillois, op. cit., p.213).

sûr par Spinoza et Rousseau, ont pris diverses appellations. Mais ces deux idées (la société simple et indivise, l'intérêt collectif) acquièrent le statut d'illusions lorsque l'on ne se contente pas de prendre en compte la multiplicité des membres de la société mais que l'on envisage la structuration économique de la société et les conflits d'intérêts qui l'animent⁴². Les deux idées deviennent des éléments de l'idéologie⁴³.

Dans son rapport à l'idéologie, l'idée d'incitation est contradictoire.

Dans un premier temps, tout ce que cette idée contient de référence au système de valeurs et de pré-supposés lié à la classe intellectuelle qui gère l'Action Collective de Formation, tout cela constitue l'incitation en arme idéologique utilisée pour pérenniser la structure sociale actuelle et maintenir en l'état les rapports de production et de communication⁴⁴.

Dans un deuxième temps, lorsque l'idée d'incitation participe d'une stratégie de conscientisation de la classe ouvrière, elle devient une arme anti-idéologique. Ainsi, dans l'action collective de formation de Charleroi en Belgique, "l'objectif principal est d'ordre socio-politique : permettre aux travailleurs de se situer dans la société, de découvrir les mécanismes économiques, sociaux et culturels, d'acquérir les outils intellectuels et les savoirs techniques indispensables à l'autonomie de la classe ouvrière"⁴⁵. Si l'on part du principe que l'idée d'incitation intervient dès que la demande de formation doit être travaillée pour coïncider avec le besoin objectif de formation tel que le définit l'institution éducative, toute formation répondant à une demande d'apprentissage pour cet apprentissage est de quelque façon une formation d'incitation. En effet, "seule une demande collective de travailleurs voulant analyser leur situation dans l'entreprise, dans le quartier, bref dans leur vie sociale, économique et culturelle constituerait une demande en rapport direct avec l'offre. Toutes les autres sont l'objet d'un travail visant à les faire évoluer"⁴⁶.

Ainsi donc quelle que soit la situation de l'idée d'incitation par rapport à l'idéologie, on retrouve l'idée d'une manipulation de la demande de formation. L'institution cherche à piéger les demandeurs en répondant à leur demande avec l'objectif (non-dit) de la transformer.

Cette idée de manipulation, de piège est inévitable. En effet si les ouvriers et les femmes d'ouvriers savaient pourquoi l'institution A.C.F. répond à leur demande de formation pratique et utilitaire⁴⁷, cela signifierait du même coup qu'ils n'ont pas besoin de telle formation puisqu'ils auraient suffisamment de recul (intellectuel et/ou socia-politique) pour comprendre ce que signifie, au sens de l'institution, la réponse à une telle demande de formation pratique et utilitaire.

Lorsque l'incitation est conçue comme arme idéologique, la manipulation semble "naturelle" pour autant que l'idéologie fonctionne elle-même comme une vaste manipulation. Mais lorsque l'incitation est une arme anti-idéologique l'on est en droit de justifier son aspect manipulateur par l'idée que la lutte contre l'idéologie doit utiliser les armes même de l'idéologie dans la mesure où celle-ci est dominante.

⁴² Rapporté à la logique philosophique des besoins de formation, ce passage est celui du niveau objectif sociétal au niveau objectif social, cf. *supra* p.7sq.

⁴³ Cf. K. MARX, *L'idéologie allemande*, trad. Cartelle-Badia, Éditions sociales, 1972, Paris, pp. 66sq. et 88sq.

⁴⁴ Cf. P. BOURDIEU, J-C. CHAMBOREDON et J-C. PASSERON, *Le métier de sociologue*, Mouton, 1968, quatrième éd. 1983, p.100sq.

⁴⁵ C. VERNIERS, "L'action collective de formation à Marchiennes (Charleroi)" dans *Contradictions*, 21, p.68sq. Voir aussi P. DEMUNTER et C. VERNIERS, *La Funoc : une pratique éducative en milieu ouvrier*, coll. Le District socio-éducatif et culturel, 4, Éditions Contradictions, 1982, p.101.

⁴⁶ *Ib.*

⁴⁷ Cf. *supra* p.5sq.

4.1.4. Incitation et pédagogie de l'objet technique

Pour en finir (provisoirement) avec notre recherche de ce que cache l'idée d'incitation, nous la placerons sur un terrain délibérément (apparemment) différent de ceux où nous venons de l'évoquer. Il s'agit de la technique pédagogique.

Le postulat de base est le suivant : pour qu'un adulte, qui n'a qu'un faible niveau de scolarisation et qui accorde une grande valeur au geste technique⁴⁸, puisse développer ces capacités d'expression et d'analyse, il faut impérativement partir de ce qu'il sait faire, voire valoriser pédagogiquement ce savoir-faire tout en installant une habitude d'analyse à partir de ce qu'il sait. C'est comme si le geste technique réussi constituait un tremplin pour l'acquisition de la connaissance des objets et les instruments d'analyse, comme si, à partir de la maîtrise technique d'objets concrets, on pouvait graduellement et grâce à une pédagogie de la motivation et du droit à l'erreur⁴⁹ en arriver à la maîtrise conceptuelle d'objets abstraits.

Ce schéma n'est pas sans analogie avec celui que nous avons mis à jour plus haut⁵⁰. Mais pour rester dans le registre de la technique pédagogique, ce n'est pas à Platon ni à Plotin que nous renvoyons mais à des pédagogues des cent dernières années.

KERSCHENSTEINER, tout d'abord, enseignant et pédagogue allemand (1855-1932), met en place dans ses classes un enseignement technique régulier. Pour lui, "les objets pratiques et techniques constituent des moyens importants de l'éducation, et leur élaboration intellectuelle pourra développer des comportements spéculatifs et esthétiques"⁵¹. Son désir est que les élèves se heurtent à des difficultés concrètes, luttent avec la matière et avec les outils, déploient des efforts physiques et intellectuels. Cette action formative émanant de l'objet est une provocation constante à l'intelligence.

DEWEY, ensuite psychopédagogue américain (1859-1952), insiste sur le rôle déterminant de la motivation en élaborant une théorie de l'intérêt. "La signification de l'intérêt réside toute dans ce à quoi il tend, dans les nouvelles expériences qu'il rend possibles, dans les pouvoirs nouveaux qu'il crée"⁵². Les intérêts sont "non seulement des points de départ pour l'éducation mais des fonctions qui renferment des possibilités"⁵³.

La méthode pédagogique est une "Project Method" : "L'esprit ne peut déployer une activité véritable que pour quelque fin qu'il a en vue, pour quelque difficulté qu'il doit surmonter, quelque problème qu'il doit résoudre, quelque idée définie, quelque plan à former"⁵⁴. Le mot d'ordre, c'est "Learnin by doing", apprendre en faisant.

FREINET, enfin, instituteur français qui guide ses élèves des intérêts qu'ils manifestent vers l'organisation de ce qu'ils savent faire et connaissent et vers l'élargissement de leurs curiosités, accordant une place très importante à l'expression. On connaît l'imprimerie dans l'école et les autres "techniques" du Groupe de l'École moderne française.

Toutes ces théories pédagogiques du début de ce siècle reposent, ou prétendent reposer sur une analyse de la psychologie et de la sociologie de l'enfant. Et le problème est pour nous de savoir si, au-delà des formules générales, les propositions de ces théories sont significatives concernant l'éducation des adultes. Sinon il faut se poser la question de la transférabilité de ces théories d'un public à l'autre.

⁴⁸ Cf. *supra* note 8

⁴⁹ Cf. J. BRETON, 1984/2, pp. 172 à 184.

⁵⁰ Cf. *supra* p.19.

⁵¹ *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Berlin, 1917, p. 46

⁵² *L'école et l'enfant*, trad. L.S.Pidoux, Ed. Delachaux et Niestlé 1947, p. 84.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Expérience et Éducation*, éd. fr., éd. Bourrelier 1947, p. 75.

4.2. Plan de recherche

4.2.1 Censure et complexité

Les pages qui précèdent nous enseignent que, pour ce qu'elle met en jeu de la politique de formation des "bas niveaux", la question de l'incitation dans le modèle A.C.F. relève bien d'une problématique globale - dont elle est comme le point de départ, voire le point de vue privilégié⁵⁵.

Aussi pourra-t-on s'étonner, à juste titre, que cette question ne fût jamais posée dans toute sa force lors des nombreuses études scientifiques qu'a suscitées l'Action Collective de SALLAUMINES-NOYELLES⁵⁶.

En fait, il est clair qu'il fallait d'abord que fût "traité pour lui-même et en profondeur le problème des femmes en formation en coupe-couture"⁵⁷, stagiaires et formatrices, dans l'Action de SALLAUMINES-NOYELLES. Or, non seulement ce traitement n'a été effectué que parce que les chercheurs et praticiens qui ont réalisé l'étude en question ont surmonté une triple censure : censure de sexe, censure de classe et censure culturelle⁵⁸ - triple censure qui avait jusqu'alors interdit que le problème de la coupe-couture ("matière d'incitation") fût posé "pour lui-même et en profondeur" mais encore la question de l'incitation, envisagée pour elle-même lors de la préparation de la recherche collective qui devait aboutir à *Des femmes en formation*, finit par être écartée de la problématique et fut donc absente du rapport final.

Il faut voir là l'œuvre d'une censure plus profonde encore que celle dont parle C. DUBAR. En effet, lorsque les chercheurs, qui ont été ou sont encore acteurs institutionnels de premier ordre, posent globalement la question de l'incitation, il s'agit pour eux de rien moins que dévoiler l'arrière-plan idéologique d'un dispositif qu'ils ont eux-mêmes mis en place. On comprendra facilement les raisons d'une résistance inconsciente à un tel dévoilement.

Par ailleurs, et c'est le deuxième enseignement que nous livrent les pages précédentes, cette question est véritablement complexe. La problématique de l'incitation ne relève pas d'une seule perspective qui serait soit culturelle, soit économique, soit politique, soit sociologique, soit pédagogique. Encore n'est-elle pas seulement pluridimensionnelle mais fonctionne-t-elle comme un nœud où s'entremêlent, inextricablement et en active synergie, plusieurs perspectives.

Autant dire que cette problématique est authentiquement un objet pour les sciences de l'éducation qui, précisément, présentent "cette particularité d'avoir un objet complexe qui ne se définit pas dans les termes d'épistémologie traditionnelle : la physique, la chimie [ont] un objet homogène, mais les sciences de l'éducation vont, elles, avoir un objet qui requiert presque, on peut dire par construction, par constitution, des lectures simultanées, plurielles, différentes, multiples"⁵⁹.

4.2.2. Questions et méthodes

Les questions se organisent sur deux axes dont le premier concerne la structuration du modèle éducatif par les acteurs (institutions et formateurs) , le second son fonctionnement qu'il s'agit de décrire puis d'évaluer.

⁵⁵ Cf. *supra* p.18 et l'ensemble du chapitre §1 (p.4 sqq.).

⁵⁶ Cf. *supra* la Bibliographie (1972 à 1984) de l'action collective (p.11 sqq.).

⁵⁷ Cf. C. DUBAR, 1984/2, préface, p.1.

⁵⁸ *Ib.* pp.1-11.

⁵⁹ J. ARDOINO dans *Pour*, 75-76, janvier-février 1981 (extrait d'une table ronde).

Face au discours institutionnel, le premier axe développe quatre questions fondamentales :

1. Inciter qui ?
2. Inciter à quoi ?
3. Pourquoi (les) inciter (à cela) ?
4. Comment (les) inciter (à cela) ?

Les réponses à ces questions devront se lire en fonction de ce qu'elles disent du dispositif d'incitation pour lui-même (à un moment et en un lieu déterminés), mais aussi pour ce qu'elles renvoient à des structures idéologiques et/ou à des modèles préexistants (analyse généalogique, au sens nietzschéen du terme)⁶⁰.

Face au discours des formateurs, la question de la structuration du modèle éducatif est triple :

1. Quelle mission l'institution a-t-elle confiée aux formateurs ?
2. Pourquoi (et comment) l'institution a-t-elle confié cette mission à ces formateurs-là ?⁶¹.
3. Quels moyens l'institution a-t-elle donné aux formateurs ?

C'est donc le discours des acteurs (institution et formateurs) qu'il s'agira de solliciter, avec les risques de censure évoqués plus haut, puis d'analyser (entretien non directif ou semi-directif).

Le second axe du questionnement concerne le fonctionnement du dispositif d'incitation dans une intention descriptive, puis dans une intention évaluative la description étant requise pour l'évaluation, qui est bien le résultat dernier de notre démarche de recherche.

Le champ à décrire comprend trois niveaux :

1. Niveau des relations entre les partenaires (qu'est-ce que l'incitation a déterminé comme relations entre l'institution et les formateurs, le public et les formateurs, l'institution et le public ?)⁶² (3).
2. Niveau du fonctionnement concret du dispositif (quelles actions ont été menées dans le cadre du dispositif ? Comment ont-elles été menées ? Comment s'enchaînent-elles ?)⁶³.
3. Niveau du public touché par le dispositif (quelles sont les caractéristiques sociales et culturelles de ce public ? Comment accède-t-il à la formation ? Avec quelles demandes ? Quelles pratiques développe-t-il ?)⁶⁴.

L'évaluation, quant à elle, ne pourra être entreprise qu'à deux conditions. Tout d'abord, pour savoir ce qu'il y a à évaluer (et, *a fortiori*, ce qu'il y a à décrire), il sera nécessaire que les questions concernant la structuration du modèle reçoivent des réponses suffisamment claires pour pouvoir rebondir en questions dans le cadre de l'évaluation. Ensuite, il faudra régler le problème des modalités de l'évaluation elle-même.

L'aspect le plus important de ce problème se résume en cette question : peut-on se contenter d'évaluer le fonctionnement du dispositif d'incitation au niveau des individus en formation – l'analyse statistique permettant alors de parler de public - ou doit-on, afin de mieux coller à la réalité de la pratique de la formation, raisonner en termes de groupes ?

Il est clair que, pour la femme qui s'inscrit en coupe-couture, il s'agit d'abord de s'inscrire dans tel groupe de femmes qui fonctionne à tel endroit, tel jour, à telle heure, avec telle formatrice⁶⁵. La prise en compte

⁶⁰ Certaines pages de ce mémoire indiquent quelques pistes (pp.4-9, 19sqq.).

⁶¹ Cf. J. HEDOUX et G. MLEKUZ , 1984/2, pp.211-389.

⁶² Cf. *supra* la Petite histoire de la formation à la coupe-couture, p.13sqq.

⁶³ Cf. *ibid.*

⁶⁴ Cf. M. FEUTRIE et J. BRETON, 1984/2, pp. 5-76 et 121-206.

⁶⁵ Cf. B. RICHARDOT, *ib.* . pp . 89-119.

du groupe permettra de situer dans l'espace (géographique et social) et dans le temps (quotidien et éducatif) le fonctionnement de l'incitation ainsi que son articulation avec la pratique concrète de la formation. On peut faire l'hypothèse que la personne en formation qui "se laisse inciter"⁶⁶ d'elle-même, c'est-à-dire qui adhère individuellement au projet de l'institution, ne fait *a priori* pas partie du public-cible que vise l'institution en mettant en place le dispositif d'incitation⁶⁷. L'hypothèse complémentaire est que l'appartenance à tel groupe en formation est un facteur tout à fait déterminant du rapport qu'entretient la personne en formation avec le projet de l'institution.

4.2.3. Terrain de recherche

Le modèle Action Collective de Formation s'est réalisé en plusieurs endroits en Europe. Presqu'à chaque fois, le problème de l'incitation s'est posé⁶⁸. Il semble donc possible de proposer trois définitions de terrain de recherche.

Tout d'abord on peut se contenter d'appliquer la problématique à une seule Action Collective, celle de SALLAUMINES-NOYELLES. On aboutirait à une recherche pouvant solliciter au maximum les ressources de cette problématique, dans toutes ses dimensions.

Ensuite, on peut se donner comme terrain de recherche les trois Actions qui, dans la région Nord-Pas-de-Calais, connaissent les problèmes de la coupe-couture comme "matière d'incitation" et ont des projets communs⁶⁹. On aboutirait alors à une étude comparative à l'échelon régional.

Enfin, on peut viser à élaborer une étude comparative à l'échelon européen, en constituant comme terrain de recherche (par exemple) l'Action Collective de Charleroi (Belgique), le M.C.C. du professeur SUZI (Italie), le M.E.T.A. (Grèce) et l'Action Collective française de SALLAUMINES-NOYELLES. Il est bien évident qu'une telle étude devra commencer par analyser pour leurs différences les contextes du dispositif d'incitation dans quatre actions collectives (toutes membres de l'A.C.E.P.E. que préside le professeur B. SCHWARTZ) et perdra par conséquent un peu de la profondeur de la problématique.

Le choix entre ces trois possibilités n'est pas encore fait et dépendra des moyens qui seront à notre disposition pour mener à bien cette recherche.

Octobre 1985. Bruno RICHARDOT

⁶⁶ Aux différents sens, actuellement recensés, de ce mot (cf. *supra* p.13sq.).

⁶⁷ Cf. *supra*, p.5sq.

⁶⁸ Cf. M. FEUTRIE, 1984/2, p.16, note 2.

⁶⁹ Il s'agit du projet évoqué *supra*, p.17sq.