

Article de la rubrique « Former, se former, se transformer »

Hors-série N° 40 - Mars/Avril/Mai 2003

Former, se former, se transformer

Quand la soif de savoir date de l'enfance

Dominique Gourdon-Monfrais

Au-delà des motifs évidents pour aller en formation - obtenir un diplôme ou une compétence -, quel sens a le retour à l'apprentissage de l'adulte ? Quel rapport cette démarche entretient-elle avec son histoire ?

Aller en formation, partir en formation, faire une formation, être en formation... autant de façons de dire ce temps très particulier qui, plus qu'elles ne disent la nature de cette formation, connotent surtout une idée de mouvement et d'intentionnalité. Je suis en formation parce que j'y suis venu, c'est mon état actuel, je l'ai voulu et j'ai agi pour cela...

Autant de façons de dire aussi que tout discours sur la formation ne saurait faire l'économie d'interrogations sur l'adulte lui-même. Que fait-il là ? Que veut-il ? Quel soin prend-il de lui-même en étant là ?

Or, tout enseignant, tout formateur sait qu'à cette question, l'adulte lui-même a un catalogue de réponses absolument incontournables. Je suis en formation pour acquérir de nouvelles connaissances, obtenir un diplôme, avoir un meilleur travail, un meilleur salaire, je veux changer d'entreprise, de service... Ces motifs sont fondés et ne sauraient être mis en doute. Ils disent bien dans quelles logiques cognitives et sociales, et déjà dans quelle stratégie de changement, peut, et doit aussi, être pensée la formation. Mais ne sont-ils pas aussi les motifs les plus aisément dicibles parce qu'étant le plus petit commun dénominateur entre tous les acteurs de la situation de formation ?

Le désir de formation, un désir de re-connaissance

N'y a-t-il pas dans le projet et la décision de se former d'autres sources à débusquer ? C'est une banalité désormais que de souligner la différence entre la formation et la simple acquisition de connaissances. Les deux ne relèvent ni de la même logique, ni de la même démarche, et il serait fort réducteur de prendre l'une pour l'autre. Quand, cependant, un adulte insiste sur sa « soif de savoir » ou sa « passion d'apprendre », que souvent même il date de l'enfance, on ne peut manquer de s'interroger sur le sens de cette émotion et des mots qui la disent. Comme si, dans cette revendication quantitative et boulimique de connaissances, d'apprentissages, de diplômes, se disaient aussi une peur du vide et du manque, une demande de survie. La question devient alors : quel manque y eut-il et à quoi y a-t-il lieu de survivre ?

Ma pratique d'enseignante et de formatrice, ainsi que la recherche que je mène depuis

plusieurs années sur cette question, m'ont amenée à rencontrer beaucoup d'adultes, et à travailler avec eux sur des éléments de leur biographie qui pourraient éclairer autrement leur projet de formation. Qu'est-ce qui dans ces récits de vies peut laisser supposer le rôle particulier de la formation ? Celui de réduire une défaillance, une déficience, un déficit de quelque chose dont il y aurait à dessiner les contours ?

C'est la question du trajet singulier de ces adultes qu'il y a à comprendre, celle de leur quête personnelle telle qu'elle peut se dessiner derrière leur désir de se former. Des adultes en quête de quelle reconnaissance ? Qu'y a-t-il à rejouer, à réparer, ou à venger ? Qu'y a-t-il à recommencer ou à renouer ? Et comment ces termes prennent-ils sens dans le sens même de l'histoire de chacun ?

Ils sont nombreux à parler de « se rattraper », de « recommencer », de « reprendre », beaucoup de re-quelque chose, comme pour amener l'idée qu'il y a sans doute à vivre maintenant ce qui n'a pu être vécu au moment où ce devait l'être. Mais on ne saurait non plus cantonner la formation dans la réparation. Le projet de formation, comme tout projet, se fonde sur du désir. Et ce désir, comme tout désir, se fonde sur du manque, même si le manque ne fonde pas toujours le désir.

C'est donc ce désir qui va animer le projet et qui, sous les motifs que nous avons évoqués, cachera le mobile. Il est donc important de comprendre ce qui, dans ce projet, fait un écho tel qu'il semble répondre à ce qui aura généré ce désir. Ce passage du manque au désir se fera par le biais de l'imaginaire et des représentations. Ce qui signifie que c'est bien dans les représentations du savoir, et des stratégies identitaires qu'il est censé étayer, que l'adulte en formation appuie son projet. Un regard sur le récit de Clara peut déjà animer notre propos.

Places et classes : l'histoire de Clara

Clara dit avoir passé sa vie à interroger la question de sa place et de son temps : était-elle au bon endroit au bon moment ? « *Depuis toujours, quand je suis là il faut déjà que je sois là-bas !* », dit-elle. Fille d'un couple adultère, on ne sait que faire d'elle à sa naissance, et elle sera confiée à une tante, « *en attendant..., mais ça durera six ans !* ». Elle y est choyée et adorée, dans une vie confortable. De tout ce temps, elle ne rencontre ses parents que de loin en loin, et de plus en plus « *comme des visiteurs* ». Chez eux, d'autres enfants sont nés, « *des étrangers* », dit-elle. Puis, l'été de ses 6 ans, sans que rien ne lui ait été annoncé, Clara est littéralement enlevée par ses parents et emmenée à Paris. Elle ne reverra plus jamais sa tante. Elle vivra désormais une vie modeste, dans un deux-pièces exigü ; le père donnera bien quelques explications maladroites mais la mère, elle, poursuivra le silence. « *Et je sais que c'est depuis ce moment-là que j'ai toujours voulu être la première et la plus forte* », dit Clara en pleurant. A l'école, où elle est une très bonne élève, elle raconte un papa ingénieur et s'invente de nouveaux prénoms chaque fois qu'elle change de classe. Le décalage est invivable et, Clara se le promet, elle sera « *ingénieur de recherche ou prof d'espagnol* ».

Mais les parents n'affichent que mépris pour ce projet, et à 16 ans la retirent de l'école. «

Y a rien eu à faire, de toutes façons j'étais en âge de travailler... » Elle n'a pas le droit de garder son argent, pas le droit de sortir... A 20 ans, elle quitte ses parents, et rompt avec eux.

Suivront des années de travail marquées plutôt par la réussite : on la trouve compétente. Quelques galères cependant, une faillite, et surtout un chèque sans provision qui lui vaudra quelques jours de détention. Puis Clara se prend au jeu de l'ambition : *« J'étais cadre à 28 ans, à 28 ans, hein ! »* Elle gravit les échelons, prend de plus en plus de responsabilités, renoue avec ses parents, après dix ans de silence, parce qu'elle se sent *« présentable... avant ça correspondait pas du tout ! Peut-être que c'est moi, hein, qui pensais ça ! »*

A 40 ans, elle connaîtra sa première période de chômage, seulement quelques semaines, *« et j'ai dit, ça, on m'y reprendra pas deux fois ! »*. Alors elle fait des plans, et reconvoque son vieux rêve de jeunesse : et si elle devenait prof ! Après tout, elle sait des choses dans son domaine, on le lui dit assez. Pour *« faire les choses bien »*, elle décide de *« tout reprendre à zéro, et carrément de passer le bac »*. Elle l'aura, avec mention. Mais il faut continuer, bac + 2, puis sans doute encore après... Clara entre à l'université comme sous un préau de la IV^e République, *« comme quand on va étudier à nouveau... dans des conditions normales... »*. Mais l'angoisse est là, *« j'ai plus le droit à l'erreur, plus le droit ! »*. Dans son groupe de formation, elle se cherche un statut de maman-prof, dont ses collègues ne veulent pas forcément. *« Je peux les aider, mais ça, je crois qu'ils ne l'ont pas encore compris ! Ça va venir ! »* Elle travaille beaucoup et réussit bien. Pourtant, c'est avec beaucoup d'émotion, et des larmes encore, qu'elle avoue qu'elle *« appréhende la fin du stage »*. Se séparer de ses profs et surtout de ses camarades, parce que *« finalement, je crois qu'on se ressemble... mais faut toujours qu'il y ait des coupures, des ruptures... c'est de plus en plus dur d'assumer les ruptures ! »* Son désarroi alors renvoie bien à celui qu'elle avait déjà manifesté quand, évoquant la première rupture de sa vie, celle, si violente, d'avec sa tante, elle l'avait associée avec sa quête, inassouvie depuis, d'occuper toujours la première place. Comme si le fait d'avoir été niée dans son désir, dans son consentement, d'avoir été transportée comme un paquet d'un endroit à un autre, comme si donc cette agression ne pouvait, dans l'après, ne se compenser que par une place, la première cette fois. Place d'où l'on peut voir et être vue, place d'où l'on peut tout contrôler. Car Clara brouille les cartes en même temps qu'elle cherche à avoir le meilleur jeu ; elle s'invente une autre famille, un autre milieu, d'autres noms, d'autres projets. Ce faisant, elle deviendra bien sûr complètement dépendante du montage qu'elle aura elle-même produit et dans lequel elle a parfois le sentiment de se perdre.

Son statut professionnel, Clara en prend grand soin : tout est prévu, planifié. Les promotions possibles, mais aussi le licenciement qu'elle essaie de compenser avant même qu'il ait lieu. Les études, très classiques, qu'elle entreprend alors peuvent surprendre. Elles n'ont aucune commune mesure avec le niveau professionnel qu'elle a déjà atteint ; ce n'est pas le bac qui lui permettra de retrouver un emploi équivalent à

celui qu'elle occupe. Sans doute n'est-ce alors qu'au moment où elle est menacée de perdre sa place dans un ordre social, hiérarchique et économique, qu'elle s'aventure et se cherche dans un autre ordre, celui du savoir et du diplôme. Son projet est cohérent mais ambitieux et fastidieux. On comprend alors qu'il soit si important pour elle qu'à chacune des étapes de ce long parcours, elle récolte déjà un peu de ce qu'elle attend. On a vu comment elle espère un statut de « sage » que ses collègues répugnent à lui concéder et se rassure alors en pensant que c'est parce qu'ils n'y sont pas prêts, qu'en quelque sorte elle est venue trop tôt pour eux. Pour Clara, comme pour d'autres adultes que nous avons pu rencontrer, la question des places, telles qu'elles ont été vécues et assignées ou telles qu'elles sont convoitées et brigüées, est fondamentale. Tant la nature de ces places, l'écho qu'elles se font entre elles, que l'énergie et la ténacité qui y sont investies, doivent être comprises.

Naissance, connaissance et reconnaissance

Nous voyons ces adultes dans des quêtes de statut social, de natures différentes certes, mais qui ont sûrement à voir avec un sentiment de déclassement, avec une frustration sans doute bien ancienne de n'avoir pas toujours vécu à la place qui aurait dû être la leur. Clara n'avait jamais oublié la grande ferme de sa tante et ses robes de taffetas, et il y avait là une position à rétablir...

S'agissant de la formation, nous pouvons laisser les trois termes de naissance, connaissance et reconnaissance nous emporter vers leurs trois directions respectives. Car ils posent les mêmes questions que les adultes qui, se formant, travaillent sur leur propre histoire : des questions sur les origines, toutes sortes d'origines, et sur le rapport entre ces origines et la quête de savoir et de places. Les récits que nous avons recueillis nous ont présenté des adultes qui furent, et sont encore pour beaucoup, en grande difficulté familiale. Les images parentales furent, souvent, au mieux floues, au pire déstructurantes, voire destructrices. « *Comment échapper à une famille toxique ?* », demande Christine. Les parcours scolaires furent perturbés ou perturbants. « *J'ai raté deux fois mon bac, mes parents savaient même pas que j'y allais !* », explique Sylvain. Les constructions personnelles sont parfois délicates. « *J'en pouvais plus de moi-même, de ma vie...* », reconnaît Bernard.

Quel adulte sort de ces enfances-là ? Que peut-il faire de son histoire et dans quel projet peut-il l'inscrire ? Comment le projet de formation, et ce qu'il signifie socialement, peut-il être une réplique opportune, et à quoi réplique-t-il ? Il y eut pour eux des deuils et des absences, des manques et des vides, des secrets et des non-dits, sur les origines, sur les filiations, sur les alliances... Autant de façons d'engager une vie dans l'expérience du doute et du mensonge qui, peut-être paradoxalement, isolent de l'envie de savoir et de comprendre. En effet, il doit exister des savoirs visiblement dangereux pour qu'il soit si important de les dissimuler ! Si nous retrouvons ces adultes dans un lieu de formation, et fortement investis pour la plupart, c'est sans doute que du temps fut nécessaire pour se guérir et se réconcilier. Se guérir d'une histoire difficile qui rendit souvent la définition de leur identité impossible, épuisante ou insatisfaisante, et se réconcilier avec une

image d'eux-mêmes pour faire place au projet. En l'occurrence, celui de la formation. Ce projet se fonde et s'enracine sur les représentations que l'adulte se fait de son vécu, entre le rationnel et le fantasme, entre le cognitif et l'affectif. Et parmi ces représentations, il y a celle du savoir, de la disponibilité de ce savoir et de l'autorisation que le sujet se donne d'y accéder.

Souvent ces adultes, nous l'avons dit, ont eu des histoires scolaires difficiles, mais de multiples manières : pour certains, il y avait comme une assignation à la réussite, dans la perversion ou la violence, pour d'autres l'école était tenue au mieux dans l'indifférence, au pire dans le mépris. C'est dire qu'ils sont nombreux à avoir éprouvé la difficulté de concilier école et famille tant les deux lieux présentaient une intersection impossible ou assujettissante.

D'ailleurs, quand vint le temps de la révolte, pour beaucoup l'école et le savoir furent élus comme espaces de repréailles, dans le désintérêt, le refus ou la rupture : « *Je crois que si je n'ai pas repris mes études après avoir quitté ma famille, c'est surtout pour montrer que j'avais raison et que j'étais capable de me débrouiller toute seule...* », dit Eléonore. L'école avait été vécue comme inutile ou dangereuse, le savoir avait été entaché de suspicion. Alors, après, ce qu'il faut, c'est du temps. Du temps pour que renaisse la soif de savoir, du temps pour se dés-altérer, pourrait-on dire, c'est-à-dire pour se démettre d'une histoire oblitérée par l'autre, et transformer enfin le soupçon et la défiance en instrument actif de pensée et de recherche.

Du temps aussi pour accepter de regarder ce qui a remplacé le savoir, ce que l'on a mis dans les trous qu'il a laissés. De quoi ces trous étaient-ils vides, et quels faux savoirs, de formes opportunément semblables aux trous, sont venus s'y loger ? Savoirs momifiés auxquels on a donné la forme du vide qu'ils étaient censés combler. Parce que vouloir savoir, c'est accepter de savoir qu'on ne sait pas, accepter de mettre quelque chose à la place de ce rien, accepter de mettre quelque chose à la place de ce qui faisait fonction de savoir. Accepter de savoir, accepter d'apprendre. Accepter l'idée, pour qui a connu de tels épisodes d'enfermement dans le non-dit ou le mensonge, le déni ou le mépris, que l'autre sait ce qu'on ne sait pas et que ce savoir est disponible. C'est aussi accepter l'aide de l'autre et renoncer peut-être à une autre aide, celle après laquelle on court depuis longtemps.

Tout projet de formation est projet d'être

C'est-à-dire finalement se remettre en question(s), se remettre à poser des questions. Comme si apprendre, c'était s'autoriser à remplir un vide, s'autoriser à agir sur sa propre histoire en ne laissant plus ce vide s'annoncer comme tel. C'est un fameux renoncement, parce qu'il s'agit d'accepter que ce qui était vide ne pourra plus jamais se remplir. Qu'on le sait et qu'on y consent enfin. Qu'on a renoncé à laisser vide le vide. On apprend quand on a renoncé à attendre.

Tout adulte en formation engage donc à la fois son histoire, le sens qu'il donne à son histoire et le devenir de cette histoire. Il l'inscrit dans un devenir, il pose sur elle un acte

d'appropriation ou de réappropriation. Il se « réautorise » dans le sens étymologique du terme, c'est-à-dire qu'il se produit comme auteur.

Cela signifie que toute formation révèle une désillusion - qui reconnaît que les processus préalablement mis en place étaient inopérants - et installe un projet, celui d'investir des objets nouveaux et de dégager de nouvelles significations à l'histoire. Mais cela signifie aussi qu'il y a des deuils à faire. Il y a donc à vivre dans le même temps, le temps de la formation, le renoncement au modèle ancien et le pari sur un modèle futur aux contours flous, dont l'adulte sait surtout ce qu'il ne doit plus être.

C'est dire que la formation est un ferment majeur de stratégie identitaire. Entre identités réelle, virtuelle, attribuée, assignée. Et autant l'adulte lui-même que le formateur auront à négocier avec ces diverses tensions. Ce que la formation propose, c'est un temps pour changer, c'est-à-dire un temps qui, parce qu'il est protégé par des discours convenus, peut autoriser des passages, des transitions, des émancipations, des métamorphoses. « *Ici, vous pouvez tout vous permettre... Y a rien qui est grave ! Ici, ça ne compte pas...* », disait Christine. Comme un temps du jeu et du je. Ce qui signifie que la formation est confrontation à la complexité, au contradictoire, au paradoxe, en ce qu'elle maintient présents, dans le même temps et le même lieu, ce qu'il y a à apprendre et ce qu'il y a à oublier, ce qu'il y a à être et ce qu'il y a à devenir, ce qu'il y a à infléchir et ce qu'il y a à réfléchir.

Et c'est du vécu de ce conflit, d'un vécu assumé, que dépendront pour un adulte le sens et la validité de sa formation. Pour peu, bien sûr, que l'offre de formation ait pu prendre cette dimension en compte, et lui donner, elle aussi, un temps et un lieu pour éclore. En effet, ma réflexion sur la formation se préoccupe tout autant de pointer le contenu historique du désir de formation que d'ouvrir, plus largement qu'il ne l'est, un champ de pratiques qui le prendrait réellement en compte. Il me paraît impossible, en effet, de pouvoir à la fois soutenir que la formation serait autre chose que la simple transmission de connaissances, et d'ignorer la vérité de la demande qui lui est faite.

Il en va de l'efficacité de l'activité pédagogique. Ni le formateur, ni l'institution ne sauraient ignorer ce qui se joue pour le formé au risque de ne pas se rencontrer ; d'autant plus que c'est sur cette rencontre que va pouvoir vivre le projet de formation. Mais cela, bien sûr, si l'on comprend que la formation n'est pas que réponse à un ou des besoins, mais qu'elle est aussi réponse à une histoire.

Dominique Gourdon-Monfrais

Psychologue et docteur en sciences de l'éducation, enseignante à l'IUT de Saint-Denis/université de Paris-XIII. Auteur de : ***Des adultes en formation. En quête de quelle reconnaissance ?***, L'Harmattan, 2000.

Le projet : objectif ou méthode ?

« Comment voulez-vous qu'il réussisse ? Il n'a pas de projet ! » ; « Si au moins je savais ce que je voulais, peut-être que j'y arriverais ! » Le projet semble devenu un passage obligé pour tous, un attribut nécessaire pour accéder au statut d'adulte. Dans le brouillage des repères et des normes, face à la fragilisation des institutions, dans le sentiment diffus que tout dépend de soi, chacun doit définir sa propre existence, selon ses propres stratégies, ses propres normes et valeurs. Selon Jean-Pierre Boutinet, « le projet sert de camouflage d'un lien social fortement délité, d'un vide inquiétant que d'aucuns pourraient vite appeler nihilisme »[1].

La question du projet est centrale dans la relation que l'adulte entretient avec le travail, et plus encore lorsqu'il est en formation. Mais le terme « projet de formation » est très ambigu. S'agit-il du projet d'une personne déterminée, d'un formateur ou de celui d'une institution ? Ces différents projets ne couvrent pas les mêmes intentions, peuvent entrer en concurrence ou au contraire se compléter. L'individu qui entre en formation le fait généralement, dans le meilleur des cas, avec l'objectif d'améliorer ou maintenir sa compétitivité sur le marché de l'emploi, ou, dans le pire des cas, de parvenir à s'y réinsérer. Le projet de l'institution varie selon qu'elle est entreprise ou organisme de formation. La première conçoit le projet de formation comme un élément de sa stratégie générale ; elle le définit donc de façon collective et pragmatique, et sur plusieurs années. L'organisme de formation quant à lui élabore un projet de formation en fonction des demandes qui lui sont faites et pour une population déterminée. Dans le cas de l'individu comme de l'institution, le projet est donc un objectif à atteindre, dont on évaluera la réussite. Par contre, lorsque le formateur parle d'un projet de formation, il réfère souvent à une méthode : le projet doit être source d'innovation, par la prise en compte de l'histoire personnelle de chaque apprenant, de ses expériences, de façon à ce qu'il puisse s'approprier les cours, stages ou autres animations qu'on lui propose. Le risque est alors que le projet en tant que méthode ne devienne le premier objectif de la formation, masquant les attentes réelles de celui qui s'y engage.

Gaëtane Chapelle

NOTES

1

J.-P. Boutinet, *Psychologie des conduites à projet*, Puf, « Que sais-je ? », 1993.