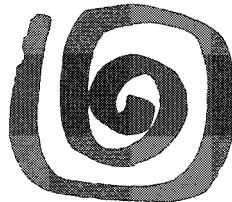


NUMERO **87**

Les origines biographiques de la compétence d'apprendre

Pierre Dominicé
Marie-Christine Josso
Ronald Müller
Monique Pfister
Françoise Ruedin Equey
Anne Stahl-Thuriaux
Laurence Türkal

PRATIQUES

THEORIE

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education

Conception : Groupe Publication
(Jean-Michel Baudouin, Maryvonne Charmillot,
Gisela Chatelanat, Anne Dupanloup, Denise Morin,
Doris Neuenschwander et Marianne Weber).

La mise en page de ce Cahier a été réalisée par Anne Yaël Rège.

Vente au numéro et abonnement :
adresser toute correspondance à
Marianne Weber
tél. : 022 705 96 72
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Genève
9 route de Drize
CH - 1227 Carouge

Fax : 022 705 98 28

Catalogue complet et commande sur Internet
à l'adresse suivante :
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/activite/activite/
publications-welcome.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/activite/activite/publications-welcome.html)

Première édition 1998

ISBN 2-940195-11-0

© 1999 Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*Les origines biographiques
de la compétence d'apprendre*

Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso
Ronald Müller, Monique Pfister
Françoise Ruedin Equey,
Anne Stahl-Thuriaux, Laurence Türkal

Cahier N°87
Novembre 1999
Première édition 1998

SOMMAIRE

PREFACE

LA COMPETENCE D'APPRENDRE A L'AGE ADULTE : Lectures biographiques des acquis de la scolarité *Par Pierre Dominicé*

1. L'AMBIGUITE DE L'ENTREPRISE DE RECHERCHE	1
2. LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE	4
2.1 Un questionnement sur les acquis expérientiels	5
2.2 Une priorité à donner à l'analyse biographique	6
2.3 Les tirailllements d'un projet de recherche	8
3. TROIS CONTEXTES DE RECHERCHE POUR ABORDER SON OBJET	9
4. QUELQUES ELEMENTS DE METHODE	11
5. LES TROIS CONTEXTES DE SIGNIFICATION DES TRAVAUX DE RECHERCHE EFFECTUES	13
5.1 La répercussion du parcours scolaire dans la réussite, à l'âge adulte, des études universitaires	13
5.2 La compensation des lacunes de la scolarité par les acquis expérientiels	16
5.3 Les pesanteurs du "retour des adultes à l'école"	17
5.4 En résumé, trois lignes de force dominantes découlent des trois terrains d'investigation qui ont marqué la recherche :	20
6. EN GUISE DE CONCLUSION OPERATIONNELLE	21

APPROCHE BIOGRAPHIQUE DE LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES : Apports et manques des formations institutionnalisées *Par Laurence Türkal*

1. INTRODUCTION	25
2. ELEMENTS CONTEXTUELS DU TERRAIN DE RECHERCHE	26
3. LA DEMARCHE ET SES RESULTATS	27
4. VOUS AVEZ DIT COMPETENCE ?	30
5. EXISTER COMME COMPETENCE	31
6. ELARGISSEMENT DU CHAMP	31
6.1. La compétence rechercher	32
6.2. La compétence observer	34
6.3. La compétence communiquer	36
6.4. La compétence exister	38
7. DES ETUDIANTS PARLENT DE LEUR PARCOURS DE FORMATION INSTITUTIONNELLE	40
7.1. Le vécu scolaire	40
7.2. Le rapport au savoir	50
7.3. Quel espace de choix ?	52
8. LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE	53
8.1. La construction du sens	53
8.2. La formation en alternance : du dire au faire et réciproquement	54

IV

9. LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES :	
CIRCULARITE ET TEMPORALITE	55
10. CONCLUSION	57
BIBLIOGRAPHIE	60

LES ACQUIS EXPERIENTIELS : Souvenirs scolaires et reprise des études. Présentation du contexte de recherche-formation et synthèses générales.
Par Marie-Christine Josso, Ronald Müller, Monique Pfister

AVERTISSEMENT	61
1. DES SOUVENIRS SCOLAIRES COMME EXERCICE D'IDENTIFICATION	
D'ACQUIS EXPERIENTIELS	62
2. QUAND LA RECHERCHE EST ASSOCIEE A L'INTERVENTION ET INTEGREE	
A LA FORMATION	69
2.1 Structure thématique de la formation a l'école	69
2.2. En quête d'un nouveau rapport entre enseignement, formation et recherche	71
2.3. Buts généraux et spécifiques de l'unité 6	73
3. DES RECITS DE SOUVENIRS SCOLAIRES	73
3.1. Des "souvenirs scolaires" : pour quoi faire ?	77
3.2 Choix et options des chercheurs	82
3.3 Méthodologie pour la constitution d'une grille et la codification du matériel	87
4. BREVE SYNTHESE DE LA MISE EN LIEN DES SOUVENIRS SCOLAIRES AVEC	
LA FORMATION DES ADULTES	90
ANNEXES	93

LA DYNAMIQUE DE L'EXPERIENCE

Par Ronald Müller

1. INTRODUCTION	97
2. L'APPORT DE LA PHENOMENOLOGIE	98
2.1. Le Monde de la vie	98
2.2. L'expérience vécue et sa mise en intrigue	100
3. UNE METHODE POUR LA RECONNAISSANCE D'ACQUIS EXPERIENTIELS	102
4. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'IMPACT DES SOUVENIRS SCOLAIRES SUR LE	
PRESENT DE L'ADULTE EN FORMATION	104
4.1. Les liens effectués entre le passé scolaire et le présent de la formation	105
4.2. Des regards sur la méthode du récit des souvenirs scolaires	108
5. LA PROBLEMATISATION DE L'EXPERIENCE	111
5.1. L'activité réflexive	112
5.2. La compétence communicationnelle	115
BIBLIOGRAPHIE	120

L'EVALUATION PAR DES ADULTES DU PROCESSUS DE CHANGEMENT INDUIT PAR LEUR FORMATION PROFESSIONNELLE

Par Monique Pfister

1. INTRODUCTION	121
2. DE L'EDUCATION SCOLAIRE A LA FORMATION	123
2.1 Éducation scolaire et socialisation	123
2.2 Formation et processus de changement	126

3. APPRENTISSAGE D'UNE PROFESSION EN TANT QU'ADULTE ET SOUVENIRS SCOLAIRES: UNE LOGIQUE DE CHANGEMENT EN LIEN AVEC LES PROCESSUS IDENTITAIRES	129
3.1. Une question de sens et d'aspiration à des changements	129
3.2. Formation et processus identitaires	140
3.3. Des changements de méthode et de comportement	149
4. EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE	156
BIBLIOGRAPHIE	158
 MOTIVATION ET MOBILISATION : Deux indicateurs de l'ancrage biographique de la formation à l'âge adulte	
<i>Par Françoise Ruedin Equey, Anne Stahl-Thuriaux</i>	
1. INTRODUCTION	159
2. PRÉSENTATION DU CONTEXTE	162
2.1 Nos questions de recherche	162
2.2. Le choix du terrain et du public et leurs caractéristiques	163
2.3. Démarche méthodologique	164
3. LE RETOUR AUX ÉTUDES: DONNER DU SENS A SA VIE PROFESSIONNELLE ET PERSONNELLE	166
3.1. Caractéristiques socio-économiques	166
3.2. Spécificité des itinéraires féminins	167
3.3. Une motivation à double visage	169
3.4. Les raisons liées au contexte	170
3.5. Les raisons liées à la personne	173
3.6. S'informer avant de se former	176
4. LA MOBILISATION EN FORMATION: CONJUGUER EXPÉRIENCE ET APPRENTISSAGE	177
4.1. Histoire de vie et formation	179
4.2. Les contextes d'apprentissage	180
4.3. Apprendre à l'âge adulte	184
4.4. Effets de la formation	190
5. CONCLUSION	192
5.1. Organisation de la formation	192
5.2. Accompagnement pédagogique	194
BIBLIOGRAPHIE	196

PREFACE

La participation à une recherche inscrite dans un programme national du FNRS est une longue aventure qui démarre avec une esquisse et se termine, après plusieurs années, par une publication. Il faut accepter d'entrer, au cours de ce processus, dans des négociations complexes avec des partenaires helvétiques qui ne partagent pas nécessairement les options conceptuelles et méthodologiques construites à partir d'années de recherches précédentes. Il importe aussi de motiver une équipe de chercheurs ne bénéficiant que d'un financement restreint pour une durée limitée. Les résultats obtenus découlent enfin d'une réinterprétation de l'objet initial de recherche, due à plusieurs contraintes contextuelles aussi bien qu'à une clarification, en cours de recherche, de composantes théoriques et méthodologiques. Ils ont leur complément dans le versant alémanique de la même recherche PNR 33 conduite par Regula Schräder-Naef.

Les textes rassemblés dans ce numéro des cahiers de la section des sciences de l'éducation évoquent le cheminement suivi au cours de cette recherche, associée au PNR 33, et présentent les données qui en résultent dans les trois situations retenues : la reprise d'études universitaires, une formation supérieure bénéficiant d'une large reconnaissance d'acquis expérientiels et une certification d'employé de commerce tenant compte des années antérieures d'exercice professionnel. Les auteurs ont travaillé, avec leurs interlocuteurs, dans chacun de ces contextes spécifiques. Ils restituent divers aspects de leur parcours de recherche et manifestent, selon des préoccupations complémentaires, la même intention de faciliter le retour vers la formation à l'âge adulte. La préoccupation biographique traverse chacun des contextes, avec une importance méthodologique dépendant de la capacité des adultes impliqués à faire retour sur le temps de leur scolarité. Le souvenir de l'école reste gravé dans la mémoire et les adultes, en formation continue, resteront toujours les élèves qu'ils ont été. Que leur parcours d'études soit allégé ne résoud pas le travail qu'ils doivent effectué pour aller au-delà de leurs hantudes scolaires. Le défi pédagogique de la formation continue réside

donc bien dans la possibilité de donner sens, à l'âge adulte, aux acquis antérieurs, que ceux-ci tiennent aux apprentissages scolaires ou aux leçons tirées des expériences de la vie. La compétence d'apprendre provient principalement chez l'adulte de l'usage qu'il fait de son trajet biographique.

Cette recherche confirme, en les explicitant, des analyses précédentes, résultant d'applications de l'histoire de vie à la formation des adultes. Elle met en évidence le poids du passé scolaire, la nécessité de l'orientation et l'importance du travail d'appropriation requis par tout apprentissage effectué à l'âge adulte. La compétence de l'apprenant adulte s'apprend. Elle s'inscrit dans la logique des processus biographiques qui ont marqué sa vie personnelle et professionnelle. Elle participe d'un projet qui réclame de se construire dans la lucidité d'une histoire de vie.

Puissent ces textes être lus et discutés par tous ceux qui, comme leurs auteurs, s'efforcent, dans une société qui devient celle de la connaissance, d'accompagner des adultes sur le chemin de nouvelles compétences d'apprendre.

Pierre Dominicé
FAPSE, Université de Genève
Septembre 1998

*La compétence d'apprendre à l'âge adulte :
lectures biographiques des acquis de la scolarité*

1. L'AMBIGUITÉ DE L'ENTREPRISE DE RECHERCHE

La recherche en sciences humaines avance en tâtonnant. Même si un programme national de recherche attribue une légitimité certaine aux projets qu'il finance, il ne résoud pas l'ambiguité de l'entreprise de recherche. Que la recherche s'efforce, comme dans le cas présent, d'apporter des éléments de réponse aux enjeux d'une époque ou qu'elle privilégie l'élucidation des fondements théoriques de l'action, elle clarifie sa position au travers de chacune de ses pratiques. Tout projet de recherche indique une manière de faire de la recherche, une façon d'aboutir un apport de connaissance. Il n'y a pas, dans ce domaine, de modèle qui fasse loi. Le chercheur est tenu de préciser, à l'occasion d'un projet de recherche, son rapport à la recherche, et, par conséquent, la signification qu'il attribue au travail de recherche qu'il a effectué.

Dans cette perspective, toute requête formulée en vue d'un fonds de recherche relève autant des liens commerciaux que de la quête de vérité. Il convient, pour parvenir à ses fins, de faire allégeance, en manifestant clairement le respect des directives proposées. La tactique du chercheur consiste à se plier aux attentes du commanditaire pour ultérieurement préserver son autonomie. Il sait qu'il doit répondre de sa

compétence de chercheur pour mener une recherche à sa guise. C'est une des raisons pour lesquelles le contenu d'un rapport final peut être interprété comme le récit d'une manière de faire de la recherche, de nombreux chercheurs mandatés se sentant d'ailleurs obligés de préciser ce qu'a été leur rapport à la recherche.

La recherche est fréquemment présentée comme la caractéristique première de l'activité universitaire. Pour les disciplines scientifiques, la pratique de recherche demeure la principale voie d'accès à la carrière académique. La recherche fait en effet partie, au même titre que l'enseignement, des priorités du cahier des charges d'un universitaire. La plupart des programmes menant à une licence, et, à plus forte raison à un doctorat, comportent de même, pour les étudiants, l'usage des méthodes de recherche. Tout diplôme universitaire doit attester de la capacité de son auteur à conduire un projet de recherche.

Il convient toutefois de reconnaître que, dans beaucoup de secteurs des sciences humaines, la recherche n'occupe qu'une place modeste. Les surcharges actuelles d'enseignement, dues notamment à l'accroissement du nombre des étudiants, ainsi qu'à l'ampleur des obligations administratives, limitent la disponibilité de beaucoup d'enseignants. Nombreux sont les professeurs qui se contentent d'assurer la supervision des projets de recherche dont ils ont pris l'initiative et pour lesquels ils ont obtenu un financement, faute de pouvoir s'y consacrer au même titre que les collaborateurs qu'ils ont engagés. Lorsqu'ils sont sollicités à donner leur avis en tant qu'expert à l'occasion de mandats de recherche, ils ne considèrent pas que les rapports qu'ils rédigent aient vraiment valeur de recherche. Il en va de même de l'absence de lien établi entre la recherche et les prestations qu'ils acceptent de fournir en matière de formation continue et, à plus forte raison, d'enseignement. La recherche ne tire pas vraiment parti de l'intervention. Elle se maintient dans une place à part et correspond à une activité spécifique même si elle n'a pas lieu dans un laboratoire.

La contradiction entre les intentions d'une recherche et les difficultés inhérentes à sa réalisation, de même que la claustrophobie de l'activité propre de recherche contribuent cer-

tainement à entretenir à son sujet une forme de mystification. La recherche se doit, semble-t-il, d'être objective et fondamentale pour demeurer dans sa vérité. Les ouvertures méthodologiques plus récentes, qu'il s'agisse de la valorisation de données qualitatives, de l'implication plus évidente du chercheur ou de la participation de praticiens au déroulement du plan de recherche, paraissent insuffisantes pour ébranler les fondements épistémologiques qui associent la recherche avec l'exigence de preuve ou l'attente de prédiction.

Ce respect des normes qui assurent la crédibilité de la recherche contribue à l'ambiguïté des programmes nationaux offerts dans le cadre du Fonds National de la Recherche Scientifique. Les responsables auxquels sont attribués des financements de recherche doivent en effet faire la preuve de leur appartenance au monde scientifique, tout en présentant des projets qui aboutissent à des conclusions opérationnelles. En d'autres termes, il leur est demandé de présenter un projet qui associe leurs travaux théoriques précédents à une volonté politique d'influence sur les pratiques analysées. L'approfondissement conceptuel de la recherche doit s'accommoder de visées débouchant sur des recommandations pratiques. Cette double contrainte n'est pas négative en soi. Dans le champ de l'éducation, elle est même pleinement justifiée. Mais elle devrait entraîner une autre conception de la recherche, qui comporte notamment, du fait des partenariats engagés, une redéfinition des objectifs visés et de la notion de résultat. Il ne s'agit pas de se contenter de la diffusion des données rassemblées ou d'élaborer des modalités d'application de l'apport théorique fourni. La recherche, lorsqu'elle est soumise à un plan d'exécution visant la résolution de problèmes précis, devrait se donner la peine de faciliter les transactions requises par le travail de partenariat, accompagner les efforts d'insertion du chercheur dans des contextes d'action marqués par une culture gestionnaire relevant d'une autre temporalité d'exécution. Faute de clarification des composantes de la recherche propres aux programmes nationaux, tout esquisse de recherche retenue a tendance à suivre, dans l'élaboration et l'exécution du projet, les codes habituels du Fonds National de la Recherche Scientifique. Autrement dit, il en va des programmes nationaux comme des autres divisions de la recherche, tout projet auquel un financement est attribué peut être

considéré comme un projet de recherche. D'où la conséquence qui en découle : les universitaires qui bénéficient de subsides du FNRS sont immédiatement considérés comme de véritables chercheurs. La diversité des orientations de la recherche et des positions de chercheur n'est pas rendue explicite.

2. LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Les textes qui sont rassemblés dans ce numéro des cahiers de la section des sciences de l'éducation reflètent bien, à mon sens, cette ambiguïté de la recherche, renforcée par la portée symbolique d'un projet bénéficiant d'une légitimité gouvernementale et d'un financement officiel. Le propos tenu est à la fois théorique et très concret. Il fait le récit de démarches qui ont permis de rassembler une large information sans pour autant fournir de solution à l'éternelle question du traitement empirique des données réunies. La recherche a pris forme dans trois contextes de formation. Elle a permis d'explorer de nouvelles démarches biographiques inspirées des histoires de vie. Elle a été l'occasion de reprendre de façon plus systématique le thème de l'apprentissage expérientiel, en examinant, par contraste avec un bagage plus scolaire, sa portée formatrice, notamment dans la préparation aux études supérieures. Il en résulte une cohérence des différentes contributions, alors même que pour certains lecteurs, ce cahier apparaîtra davantage comme un "patchwork" d'explorations complémentaires. Cette phase du PNR 33 s'inscrit dans une trajectoire de recherche conduite en groupe. Elle laisse néanmoins apparaître, selon les écritures, des intérêts particuliers s'inscrivant dans une problématique commune.

La formulation initiale de notre projet était ambitieuse. Elle prenait appui sur des travaux précédents, inscrits dans le champ de l'approche biographique. Il y avait donc une volonté de poursuivre la recherche théorique portant sur les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage. Parallèlement, l'intention d'analyser la validité du savoir expérientiel en regard d'exigences de certification qui, traditionnellement, requièrent une scolarité prolongée correspondait bien à l'exigence plus pratique du programme national. Évaluer l'efficience du parcours scolaire en le confrontant à la

signification biographique des expériences de vie apparaissait comme un défi lancé aux promoteurs d'un programme d'exécution un peu trop axé sur la dimension formelle des apprentissages de base.

Lorsque le chercheur en sciences de l'éducation élabore un projet de recherche, il ne connaît pas d'avance les imprévus auxquels il va être confronté. L'objet qu'il définit, avant que la recherche proprement dite ne démarre, correspond à un objet projeté, lié à des observations pratiques et construit à l'aide d'un questionnement théorique. La recherche se situe en tant qu'intention appelée à subir des remaniements progressifs. Tout au long de son déroulement, elle va devoir remanier l'objet sur lequel elle porte. C'est la raison pour laquelle il est justifié de parler, au moment du bilan final d'une phase de recherche, d'un processus de construction de l'objet. Entre l'objet planifié au départ et l'objet traité au cours du travail de recherche, il y a nécessairement un décalage, révélateur d'une recherche inscrite dans le champ social dans lequel prend place l'action éducative. Il ne s'agit donc pas d'un manque de jugement du chercheur au moment du plan initial, mais bien d'une attestation de pertinence de l'objet, dont la mouvance indique son actualisation dans un contexte de formation.

2.1 *Un questionnement sur les acquis expérientiels*

La recherche avait comme origine, pour les chercheurs engagés dans le projet, une interrogation sur la complémentarité entre connaissance scolaire et savoir expérientiel, issue de leur pratique de formation en milieu adulte. Les adultes qui viennent en formation continue ont des bases scolaires souvent très différentes, alors qu'ils sont confrontés à une même exigence de certification. Ils mobilisent, pour être en mesure de suivre les programmes qui leur sont proposés, l'apport complémentaire de savoirs expérientiels provenant de ce que la vie leur a appris. Le savoir de l'expérience de vie peut-il être validé et réduire le temps d'étude, correspond-il à un rattrapage du temps interrompu de la scolarité qui permettrait de parler d'équivalence du savoir scolaire, ou faut-il se résoudre à l'idée que le manque de scolarité de base entraîne un handi-

cap insurmontable dans la poursuite d'un programme de formation continue ?

Ces questions provenaient également d'un travail biographique de recherche de plusieurs années portant sur les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage des adultes. L'audition, la lecture, l'analyse de multiples récits de vie d'étudiants adultes, ainsi que la conduite, avec des adultes, d'approches biographiques plus réduites dans le temps, nous avaient fourni une information considérable sur la diversité des parcours éducatifs, les composantes sociales et personnelles de la scolarité, les alliages de savoir auxquels conduit l'histoire de vie, prise dans la globalité de ses investissements. Nous savions que l'articulation entre passé scolaire et acquis existentiels était décisive pour le rapport des adultes au savoir. Nous avions fait l'expérience, en tant que formateurs, de la charge de l'expérience scolaire en formation continue. Nous étions donc totalement mobilisés par la nature des questions théoriques qui présidaient à la recherche, sans pour autant pouvoir délimiter clairement d'avance l'objet que nous allions pouvoir approfondir.

2.2 *Une priorité à donner à l'analyse biographique*

La requête que le groupe d'expert du Programme National de Recherche, dit PNR 33, nous avait, après une première esquisse, invité à présenter comportait une injonction formulée en ces termes : "la problématique suivante est centrale pour la thématique du PNR 33 : comment les adultes perçoivent-ils rétrospectivement les effets des systèmes de formation, en relation avec leur "vraie" biographie de formation".

Nous étions également tenus d'ajuster notre recherche à celle qu'avait présenté Madame R. Schäder-Naef, responsable de la formation continue pour le canton de Zürich, vu la parenté de préoccupations stratégiques que comportaient les deux projets concernant le développement de l'éducation des adultes en Suisse. Après avoir tenté de réaliser un projet commun, nous avons dû, en raison des différences de leur intention générale, nous limiter à un effort répété de collaboration. La demande du groupe d'expert a dans les deux cas évidemment infléchi la formulation de l'objet de recherche.

En ce qui concerne l'investigation biographique souhaitée, nous savions qu'elle exigeait une subtilité relationnelle faite du respect profond de la personne interrogée. Notre méthodologie nous obligeait à découvrir des interlocuteurs et non à prévoir des sujets. Nous avons toutefois été surpris par l'inconfort que suscite chez des adultes peu scolarisés l'évocation du passé scolaire. Une démarche de groupe réclamait, en outre, un investissement en temps que les conditions institutionnelles de formation ne permettaient pas. Nous avons donc opté, dans le contexte des Cours Commerciaux de Genève, pour des entretiens biographiques. Je reviendrai sur ces éléments dans la partie méthodologique. La dimension biographique de la recherche, encouragée par le groupe d'experts, nous a rendu attentif à la complexité d'usage, pour des adultes peu disposés à s'impliquer personnellement, de toute narration de leur processus de formation. Elle a donc dû être conduite avec prudence.

Il est toutefois devenu évident, au terme de cette recherche, que l'efficacité des systèmes de formation, envisagée du point de vue de l'adulte apprenant, tient principalement au sens que celui-ci attribue à son parcours scolaire. La plupart des personnes interrogées ont interrompu leur scolarité davantage pour des raisons sociales que pour des causes tenant à leur réussite scolaire. La lecture des effets des systèmes de formation nécessite ainsi l'examen des savoirs d'alliage qui se sont constitués au cours de la vie, grâce à l'apport scolaire, mais aussi en réaction contre les modalités d'apprentissage imposées par l'école. L'intérêt d'entendre les adultes, pris dans un programme de formation, tient au fait que leur retour en formation réactive les souvenirs scolaires, au point de parfois les déstabiliser en tant qu'apprenant adulte. Beaucoup d'adultes craignent en effet de retrouver en formation continue des formules d'apprentissages dont ils gardent un souvenir douloureux. L'évocation du passé scolaire a donc un impact direct sur les conditions de l'apprentissage adulte. C'est pourquoi l'attention au récit biographique peut entraîner en retour une position critique vis à vis de la formation, telle qu'elle est conçue dans les programmes offerts aux adultes.

Faire mémoire du parcours scolaire n'est pas toujours envisageable. Si, à l'Université, le recueil et le traitement des

biographies éducatives en groupe permet un travail de recherche-formation, dans des contextes d'adultes moins scolarisés, l'ambition de recherche biographique se heurte à de nombreuses résistances. Le matériel narratif portant sur la formation réclame, par ailleurs, de la part du chercheur, un travail d'interprétation qu'il doit effectuer en partie avec ses interlocuteurs. Le chercheur ne peut disposer du récit à sa guise. Il est tenu d'entrer en dialogue avec les auteurs du récit comme s'il entrait en relation. D'où la difficulté à nouveau de maîtriser l'objet de recherche. La narration relève d'une vérité intérieure et personnelle que le chercheur, habitué à une lecture plurielle et une logique démonstrative, doit apprendre à honorer.

2.3 *Les tiraillements d'un projet de recherche*

La première version de l'objet de recherche, présentée dans l'esquisse initiale, s'est ainsi indéniablement modifiée lors de la rédaction, puis de la mise en place du projet. La prise en compte de plusieurs contextes dans l'interface avec le projet de Zürich et Berne a également, comme les directives émises par le groupe d'experts, infléchi l'objet de recherche. Il était ensuite impératif de négocier notre place de chercheur avec des responsables de programmes qui n'étaient pas nécessairement mobilisés par le contenu de la recherche. Enfin, il a fallu se plier au bon vouloir d'interlocuteurs qui ont un horaire chargé, ne voient pas nécessairement l'enjeu d'une telle recherche et ont, lorsqu'ils s'expriment, leurs propres intérêts d'apprenant adulte à défendre.

Il y a donc, dans notre projet, cinq niveaux de contrainte qui influencent l'élaboration de l'objet de recherche et entraînent sa mouvance : le commanditaire qui assure le financement, les experts qui contrôlent l'orientation du programme national, les responsables des lieux de formation dans le cadre desquels s'effectuent les échanges avec les apprenants adultes, les enseignants qui interviennent dans ces programmes avec de multiples statuts et les apprenants adultes eux-mêmes. Il est donc exclu de planifier une telle recherche comme si celle-ci avait lieu en laboratoire. Les tiraillements affectant l'objet de recherche vont de pair avec l'enchevêtrement des contraintes évoquées. L'objet général de la

recherche nécessite ainsi sa réinterprétation selon des contextes précis, et en référence à des acteurs et des interlocuteurs spécifiques. Cette contrainte de la recherche dans le champ éducatif, notamment en milieu adulte, justifie donc que la présentation des démarches suivies et des données rassemblées correspondent aux trois contextes pris en compte.

3. TROIS CONTEXTES DE RECHERCHE POUR ABORDER SON OBJET

Si la formation, comme dynamique globale de l'histoire de vie à l'intérieur de laquelle la scolarité joue son rôle, constitue le thème général de recherche sur lequel prend appui le présent projet, l'articulation entre connaissances scolaires et acquis expérientiels nécessitait d'être approfondie au sein d'actions éducatives réelles. Trois regroupements différents de chercheurs se sont ainsi opérés en fonction des disponibilités dues à de modestes ressources. Laurence Türkal s'est attaquée au versant des étudiants-adultes, dont certains non porteurs de maturité, visent une certification en milieu universitaire; Christine Joso, Monique Pfister et Ronald Müller ont pris en charge le contexte de formation professionnelle d'adultes bénéficiant d'une modalité spéciale d'équivalence d'acquis expérientiels en soins infirmiers; Anne Stahl et Françoise Ruedin-Equey ont conduit la partie de la recherche consacrée à des adultes en formation professionnelle mis au bénéfice, dans le contexte des Cours Commerciaux, de l'article dit 41.

Ces trois contextes ont permis d'expérimenter des démarches différentes et complémentaires. A l'Université, il s'agissait, sur la base d'une démarche d'une année en histoire de vie, d'accompagner des adultes dans une recherche visant à identifier les acquis constitutifs des compétences estimées nécessaires pour réussir une licence en sciences de l'éducation. La complémentarité entre acquis scolaires et acquis expérientiels était mise en regard des exigences de certification, mais aussi des conditions requises par la poursuite d'une licence. Dans ce contexte est née l'idée d'équivalence possible du savoir scolaire, puisque les étudiants concernés n'avaient pas tous suivi un cursus scolaire classique, conduisant à un titre de maturité. Trois de ces étudiants, membres du groupe de

recherche, ont poursuivi une seconde année leur travail d'élucidation, en prenant appui sur le défrichage effectué au cours de l'année précédente. L'objet traité demeure celui de l'effet de la scolarité sur le parcours ultérieur de formation continue, mais vu par des professionnels se situant dans l'optique relationnelle exigée par leur domaine d'insertion professionnelle : enseignement, santé, travail social. L'objet spécifique est devenu l'articulation entre bases scolaires, formation professionnelle et expériences de vie face aux apprentissages nécessaires à l'entrée dans un temps universitaire de formation continue.

Dans le cadre de l'école d'infirmières, le traitement des acquis expérientiels, conduisant à une équivalence partielle de formation professionnelle, a nécessité la conduite d'un module d'enseignement. La situation de formation est devenue le lieu de la recherche, ce qui a donné sa portée à la narration des souvenirs scolaires, de même qu'à l'ensemble des autres exercices de recueil de données que comportait cette partie de la recherche. L'examen des souvenirs scolaires a été soumis à un traitement informatique. Il ouvre ainsi une piste plus empirique d'analyse des textes biographiques. L'objet de recherche se situe ici à nouveau dans le lien entre effet de la scolarité et formation continue, mais, avec pour spécificité, l'identification des pesanteurs et des souvenirs heureux suscités par la mémoire active de l'école au moment de l'insertion dans un programme de formation continue.

Aux Cours Commerciaux, la démarche biographique prévue a été introduite avec beaucoup de diplomatie. Elle était, en effet, totalement nouvelle dans ce contexte éducatif et nous savions qu'elle réclamait un temps d'investissement considérable. Si l'approche de groupe n'a pu avoir lieu, en revanche, les entretiens biographiques ont permis une exploration riche d'enseignements sur le passé scolaire. Les complications de la situation de formation continue ont servi de révélateur à des pesanteurs ressenties à l'égard de ce passé. Les systèmes de formation suivis antérieurement ont pour effet une perte de confiance dans la capacité à se remettre en formation et à réussir un diplôme. Le niveau atteint suscite des doutes chez l'apprenant qui se retrouve, alors même qu'il est en formation continue, en grand partie "à l'école". L'objet de recherche devient alors le repérage de ce qui prévient la

compétence d'apprendre chez l'adulte qui véhicule avec lui, sans oser en faire mention, tout l'arrière de son cursus scolaire. Cette forme d'articulation entre systèmes de formation, scolaire d'une part et de formation continue d'autre part, mérite la plus grande attention.

De manière générale, la prise en compte de la scolarité, au lieu d'être envisagée en termes d'acquis scolaire, doit être considérée comme une partie des acquis existentiels qui vont infléchir le rapport des adultes à leur formation continue. Les effets des systèmes de formation se donnent à connaître dès le moment où ceux-ci sont réactivé dans la vie adulte. L'efficacité du système de formation, en tant qu'objet de recherche, trop souvent traité à froid et de manière disciplinaire, qu'il s'agisse de la psychologie, de la sociologie ou de l'économie, devient, dans notre recherche, un objet en mouvement, c'est-à-dire nommé par l'apprenant adulte dans la narration de la situation d'ancien élève dont il parvient avec peine à s'émanciper. L'objet réel de la recherche est celui de la compétence d'apprendre de l'adulte en formation continue, un objet décomposé selon des éclairages fournis par une diversité de contextes et de populations de référence.

4. QUELQUES ELEMENTS DE METHODE

Les méthodes de recherche ont été conçues dans le prolongement de projets de recherche précédents, c'est-à-dire avec une volonté participative des sujets sollicités et une optique qualitative de recueil et de traitement des données recueillies. La recherche est associée, quand faire se peut, avec une démarche de formation. La méthode biographique oblige, vu l'investissement requis, à travailler avec de petits groupes ou un nombre restreint de sujets. Mais, à nouveau, selon les contextes, les démarches sont différentes et ont permis d'explorer des prolongements complémentaires à des travaux précédents.

Avec les universitaires, l'analyse d'un premier récit a permis de repérer les modes de construction des capacités qui sont à l'origine des compétences jugées nécessaires pour suivre des études universitaires. Cette première étape a été suivie,

pour un groupe plus restreint, d'un récit complémentaire, comprenant la narration de quatre expériences considérées comme des événements ou des moments-clés du parcours éducatif. Cette phase d'approfondissement a bénéficié de l'apport méthodologique de la démarche de reconnaissance d'acquis et d'établissement d'un portfolio, mise au point au Québec par Ginette Robin, et suivie à Genève par l'ensemble des membres de ce groupe restreint. Dans ce cas, la recherche était totalement associée à un travail de formation. Le chercheur, membre du groupe de recherche, avait la fonction d'accompagnateur qui agissait comme conseiller de la démarche et garant du projet initial.

Dans le cas de l'école d'infirmières, la préoccupation des acquis à valoriser a été précédée de l'écriture, par les étudiants impliqués, d'un texte sur leur souvenirs scolaires répondant à une consigne générale. Il s'agissait de mettre en évidence les vécus scolaires marquants de la scolarité obligatoire, en localisant les souvenirs dans le temps et l'espace, et en prenant en compte, dans l'interprétation, les apports aussi bien que les difficultés ou blocages. Le texte devait comporter 6 à 10 pages. Chaque narrateur était ensuite invité à préciser l'intérêt trouvé dans ce récit. Cette partie de la recherche conduit à explorer une technique phénoménologique d'analyse de contenu qui dégage les thèmes porteurs des textes, avec l'appui de catégories construites par l'équipe de recherche, après lecture croisée de l'ensemble des récits. Cette analyse permet de répartir l'information recueillie sur une cinquantaine de thèmes regroupés en cinq rubriques plus générales. Après la codification, une saisie informatique a permis de retravailler les textes en incluant notamment des modes de repérage discret des auteurs ainsi que de qualifier le point de vue émis. L'analyse effectuée est descriptive. Elle est organisée autour de rubriques qui rendent notamment compte des souvenirs positifs ou négatifs de la scolarité et vont influencer la compétence d'apprendre chez l'adulte.

Avec les employés de commerce bénéficiant de l'article 41, la sollicitation biographique s'est heurtée à beaucoup de résistances. Les adultes ont de la peine à parler de l'école autrement qu'en termes scolaires. Les entretiens individuels, à dimension biographique, au nombre de 25, ont suscité une

analyse de contenu par lecture croisée entre les deux membres de l'équipe. La retranscription intégrale de l'entretien a servi de base à l'identification de fragments significatifs, regroupés autour de thèmes générés par ce découpage. L'analyse des vingt-cinq entretiens met en évidence les préoccupations majeures des adultes interrogés. Elle débouche sur le lien qu'il importe d'établir, dans la compétence d'apprentissage adulte, entre le passé scolaire et les conditions d'études poursuivies en tant que professionnel.

5. LES TROIS CONTEXTES DE SIGNIFICATION DES TRAVAUX DE RECHERCHE EFFECTUÉS

5.1 *La répercussion du parcours scolaire dans la réussite, à l'âge adulte, des études universitaires*

Le retour en formation, chez les adultes, provoque inmanquablement des bilans de la scolarité antérieure. Les démarches proposées de biographie éducative, de récit des souvenirs scolaires ou d'entretien à dimension biographique le mettent en évidence. Pour tenir son investissement en formation continue, l'adulte doit donner sens aux études qu'il entreprend. Pour se faire, il se trouve contraint de réinterpréter sa scolarité antérieure. L'expérience de l'école constitue une expérience de vie forte dont le souvenir réémerge dès l'instant où l'apprenant adulte revit une situation d'enseignement. Plus que les contenus d'enseignement, c'est l'histoire de vie telle qu'elle a pris forme à l'âge scolaire, dans le jeu social entre école, famille et relations d'amitié qui s'impose au souvenir de l'adulte. Le sens des périodes scolaire est ce qui va interférer avec la motivation de donner une suite à sa formation de base. Pour que la formation continue ait un sens, il convient que l'adulte soit en mesure de donner une signification aux étapes antérieures de sa scolarité.

Alors que les universités suisses continuent de refuser l'accès aux adultes ne disposant pas de titre de maturité, l'université de Genève, la section des sciences de l'éducation en particulier, bénéficie d'une large expérience dans ce do-

maine. Le traitement des dossiers a été fait selon une procédure qui, en matière de formation scolaire de base, n'entrant guère dans les détails. Un bagage minimum était requis et, en fonction de formations professionnelles ultérieures, certaines équivalences attribuées. Mais l'identification des compétences requises pour obtenir un titre de licence n'a jamais donné lieu à la moindre recherche. Seule l'équivalence du savoir scolaire manquant (ex. difficultés d'écriture, absence de références culturelles, etc.) faisait l'objet d'interrogations pédagogiques.

Le recours aux expériences de vie ayant marqué la biographie éducative de tels étudiants fournit donc une information de grande portée. Elle concerne la section des sciences de l'éducation, mais également tout programme d'enseignement supérieur qui s'ouvre à des professionnels. Il s'avère en effet que les compétences mobilisées ne font référence à des apprentissages scolaires que lorsque l'expérience permet de les mettre en valeur. En d'autres termes, le savoir scolaire ne peut être pensé en regard des matières abordées dans le cadre des programmes de l'enseignement secondaire. Il doit être rapporté au faisceau d'expériences qui font l'histoire de vie, et, par conséquent, la formation de l'adulte. Le savoir de l'école prend sens dans les expériences de la vie. Il ne remonte à la surface de la conscience que lorsque la vie le sollicite.

Les membres du groupe de recherche-formation, en raison de leur responsabilité professionnelle d'enseignant, ont accordé une grande importance aux compétences identifiées. Chaque compétence retenue a ainsi été l'occasion de mettre en rapport l'espace scolaire avec les autres lieux d'apprentissage définis selon les catégories suivantes : extrascolaire, formation professionnelle initiale et continue, formation expérientielle organisée et imprévue. Rechercher, observer, communiquer s'apprennent au cours de la vie. Ces compétences servent de pivots aux acquis de la formation continue universitaire en sciences de l'éducation. Elles puisent leur source dans les événements extrascolaires autant que dans les acquis scolaires, le lien entre les deux constituant la clef de l'apprentissage réel. Ces compétences sont considérées comme "génériques" en raison de leur transférabilité potentielle.

L'analyse, qui porte sur un nombre très restreint de sujets, permet de scruter en profondeur le monde expérientiel qui participe des apprentissages de la vie utiles à une phase

d'études universitaires. Plusieurs verbes viennent nommer des contenus centraux de formation (s'exprimer, écouter, faire une synthèse, etc...), en illustrant ce que veut dire le savoir acquis. C'est ainsi que la notion de "compétence d'exister", qui a donné lieu à une analyse croisée, s'est avérée fondamentale. La pratique de formation continue en sciences de l'éducation nous avait certes prévenu de la portée identitaire d'un temps de formation à l'âge adulte. Mais notre recherche révèle de manière encore plus évidente que la gestion de son existence constitue une condition pour mener à bien ses études. La formation apprend à vivre, de même que la capacité de gérer son existence permet de poursuivre sa formation.

L'efficacité de l'école dans ce domaine devient ainsi décisive. Si le savoir scolaire n'apprend pas aussi à vivre, il est progressivement, au cours de l'existence, mis de côté et oublié. Le savoir qui est su est le savoir de la vie, mais lorsque l'expérience le convoque, le savoir scolaire, maintenu dans l'ombre, peut réémerger. Dans le matériel biographique présenté, l'école est mise en veilleuse lorsqu'elle se vide de sens dans la conduite de sa vie. Sans mobilisation personnelle, sans confrontation sociale, la conformité scolaire perd son impact : "jamais on ne m'a appris à "lire-utile" ou à "lire-critique", mais uniquement à "lire-correct". "L'école primaire m'a permis de développer mon identité en la confrontant à celle des autres, en sortant de mon milieu familial. La vie interrelationnelle en classe a été, durant cette période, certainement le moteur pour amorcer la compétence exister".

Toutes les illustrations narratives de cette partie de la recherche sont riches de réflexion quant à la portée du trajet scolaire, dans ce qu'il permet aussi bien que dans ce qu'il empêche. La formation des adultes se fait avec et envers l'école. Au moment où "les compétences sociales", que d'aucuns nomment "les compétences non-techniques", sont considérées comme condition "d'employabilité", il importe de souligner l'intérêt de cette idée de "compétence d'exister". Tant pour la prise en charge de sa formation continue par l'apprenant, que pour le renforcement, par la formation continue, de la capacité de l'adulte à prendre en charge son existence, l'identification d'une telle compétence revêt une importance centrale. L'explicitation qui en est faite, grâce aux données issues de la narration biographique, introduit une dimension

nouvelle dans l'examen de l'efficacité des systèmes de formation.

5.2 *La compensation des lacunes de la scolarité par les acquis expérientiels*

La mise sur pied d'une formule de diplôme professionnel accordant une large part d'équivalence au savoir expérientiel est à l'évidence source d'expérimentation. L'innovation qu'elle entraîne, accompagnée d'une volonté réfléxive de recherche-formation, fournit des données dont la valeur est renforcée par le fait que l'expérience menée n'est pas appelée à se renouveler. Un des premiers exercices effectués a porté sur les souvenirs scolaires de la population adulte admise à cette formule de diplôme. L'analyse prend en compte les fragments du texte dans lesquels chaque auteur présente avec recul les expériences qui ont marqué son parcours scolaire et établit des liens entre passé scolaire et programme suivi, souvenirs scolaires et leçons de vie, et, à une moindre échelle, passé scolaire et scolarité actuelle des enfants.

Les adultes qui s'expriment constituent un groupe hétérogène d'apprenants, disposant de divers niveaux de certification (16,7% seulement ont obtenu une maturité), avec en parallèle un volume d'expériences de formation non-certifiées (activité salariale, tâche parentale etc.....) et de fréquents arrêts du cursus d'études. Plusieurs d'entre eux vont d'ailleurs renoncer en cours de route à ce programme, confirmant ainsi le décalage qui existe fréquemment entre la volonté de reprendre des études et la possibilité de s'y consacrer réellement. Qu'il s'agisse d'une trop grande insécurité personnelle ou de la confrontation avec les situations complexes auxquelles est confrontée la vie adulte, l'abandon fait partie intégrante de la formation continue, et il serait totalement erroné de limiter ses raisons à des difficultés dues à un manque de formation scolaire de base.

Le retour aux études est ici également l'occasion de réactiver des souvenirs scolaires, que ceux-ci soient heureux ou pénibles. Pour les adultes engagés dans la formation professionnelle en soins infirmiers offerte par l'école de Sion, dire,

lire, écrire sont l'objet de souvenirs forts. Le plaisir de lire va de pair avec la difficulté rédactionnelle. Toute motivation dans le retour aux études est ainsi faite de cette double-face du désir et de la crainte de l'échec. L'expérience scolaire retenue par l'adulte est principalement sociale, travail de groupe, ouverture à des personnes inconnues, sensibilité au rang occupé en cas de succès comme d'échec. L'adulte demeure sensible au regard porté par autrui sur ses comportements. Il a besoin de la reconnaissance de ses pairs.

Le recours au passé scolaire facilite chez l'adulte l'examen de sa posture d'apprenant, d'autant plus que la plupart des situations de formation continue ont tendance à le réins-taller dans le scénario scolaire. Il retrouve les tactiques du "métier d'élève" : découvrir sa juste place dans le groupe, abandonner ses activités de loisir, étudier chez lui, etc. Le sentiment qu'il a de progresser est de même lié à des insuffisances qui ont leur origine en amont de la formation. Il revit des sentiments qu'il a eu naguère comme élève, tels que ceux de persévérence, d'engagement ou de fierté donnée à ses proches par son succès. Le retour en formation continue demande une forte confiance en soi et prend appui sur la réussite, colorée chez l'adulte par l'accessibilité de l'horizon professionnel.

5.3 *Les pesanteurs du "retour des adultes à l'école"*

Les contraintes auxquelles sont soumis les adultes inscrits dans des programmes de formation continue sont peu évoquées. L'attention demeure principalement axée sur les conditions administratives d'inscription ainsi que sur celles de certification. Les possibilités de remédiation par rapport à une scolarité présentant des lacunes importantes n'existent quasiment pas, et la reconnaissance d'acquis scolaires et professionnels permettant d'alléger les parcours d'étude est encore très timide. Dans le cadre des Cours Commerciaux de Genève (CCG), les entretiens en profondeur ont permis d'entrer dans les faces cachées des dynamiques d'apprentissage et la lecture croisée du matériel intégralement retranscrit permet un examen différencié des positions tenues par les femmes et les hommes.

Les souvenirs scolaires des femmes se différencient selon les étapes de l'organisation scolaire, enfantine, primaire, secondaire. Ils concernent principalement la dimension relationnelle et affective de la vie scolaire, liée aux relations familiales entre mère, fille et soeurs ou aux relations sociales entre élèves. L'école est, par ailleurs, perçue comme lieu de contrainte, dominé par la sélection. Lorsqu'un rapprochement s'opère, comme lors du postobligatoire, entre école et projet professionnel, la scolarité peut faire l'objet d'une nouvelle mobilisation. Mais la poursuite d'un cursus scolaire long dépend souvent davantage de conditions familiales et financières que de résultats scolaires antérieurs. En outre, les mères n'ont guère encouragé des projets professionnels ambitieux chez leurs filles qui se sont ralliées ainsi à la panoplie habituelle des métiers à dominante féminine, confirmant ainsi les statistiques existantes quant à la formation professionnelle en Suisse.

Les femmes interrogées apprécient néanmoins leur travail qui constitue, en tant que tel, un lieu de formation, tant en ce qui concerne les connaissances linguistiques et commerciales que dans le domaine organisationnel et relationnel. Prises entre leurs responsabilités professionnelles et familiales, ces femmes s'adaptent aux nécessités de réorientation tout en défendant la reconnaissance de leur qualification professionnelle. Comme le confirme un rapport officiel, les formations continues les plus suivies sont ainsi de courte durée, même si celles-ci peuvent parfois avoir une capacité incitative et conduire à de plus longues études. Certaines attendent, dans ce cas, une reconnaissance sociale de ce que la vie professionnelle leur a permis d'apprendre. Les motifs d'utilité socio-économique et d'aspiration personnelle se conjuguent dans le choix de reprendre des études, l'attraction de la formation continue étant due avant tout à la validité offerte par la certification.

Lors des entretiens, la référence biographique ne déborde pas l'école et l'expérience professionnelle n'est pas mentionnée spontanément. Il n'y a guère que les événements à portée interculturelle qui soient évoqués : voyages et séjours linguistiques, et pour les étrangers, l'adaptation au milieu local helvétique.

Même si, au fil des récits, d'autres occasions d'apprentissage sont mentionnées : les loisirs, les voyages, la lecture, pour certains même l'armée ou la famille, le retour biographique s'opère exclusivement sur l'école. Tout en admettant qu'ils y ont fait des apprentissages de bases, les hommes associent l'école à un régime de contraintes. Plusieurs interlocuteurs reconnaissent avoir décidé d'arrêter l'école parce qu'ils n'en voyaient plus le sens. Profitant de la conjoncture favorable, la plupart d'entre eux ont trouvé des emplois dans le secteur tertiaire, même si celui-ci ne correspondait guère à leur rêve initial. L'exercice du métier a entraîné les apprentissages nécessaires, ce qui relativise d'autant l'apport que peut constituer la formation continue. Seule la certification justifie le "retour aux études", parce qu'elle peut donner accès à d'autres voies, ou renforcer tout simplement la stabilité de l'emploi. De manière générale, il importe "d'avoir un papier".

Les entretiens ont également permis aux adultes sollicités de s'exprimer sur leurs conditions d'étude. Les conditions légales d'accès à la formation suscitent de nombreuses réactions, de même que l'obligation de justifier d'une pratique professionnelle dans un emploi de commerce pour se présenter à l'examen. Le couperet de l'examen comme résultat de l'effort fourni est considéré comme inadéquat, de même que certaines exigences de certification comparées aux qualifications requises en entreprise. Tant l'information diffusée au départ que les équivalences attribuées semblent faire l'objet d'imprécisions qui perturbent le déroulement des études. Le traitement de la demande de formation n'est pas vraiment personnalisé. Il n'y a de spécialiste ni de l'orientation ni de l'accompagnement en cours de programme. Or, tous estiment que le coût de la formation légitime des prestations qui tiennent compte de la position de client. Ils considèrent qu'ils ont des droits et entendent les faire respecter. Cette position marque pour l'institution une très nette évolution, vu les décennies de bénévolat et de militantisme qui ont précédé la phase actuelle de professionnalisation.

La pédagogie est le lieu de revendications analogues. En plus de la question de la validation des acquis antérieurs, plusieurs problèmes se posent comme celui de l'hétérogénéité des groupes, de l'effectif des classes, ou du tournus des ensei-

gnants. Avant tout préoccupés par la réussite de leurs examens d'accès au diplôme, les hommes ne craignent pas de se conformer aux règles de fonctionnement des classes, même s'ils se plaignent des contraintes qui leur sont imposées. Les contradictions qui caractérisent ici les conditions d'apprentissage se retrouvent avec bien d'autres publics adultes. L'intention personnelle à se former n'est jamais indépendante de l'attente d'un supérieur ou des directives de l'entreprise de référence. La formation est jugée utile, bien qu'elle soit quasi-méthodiquement imposée. La possibilité de décharge existe parfois, mais le retard pris dans l'activité professionnelle doit être compensé. Le fait de renoncer à d'autres activités, ainsi que l'in-disponibilité au sein de la famille, suscitent de l'amertume. L'apprenant est souvent soutenu par son entourage professionnel ou personnel, mais la récompense, une fois le diplôme obtenu, est minime, d'autant plus qu'elle ne donne pas toujours lieu à un changement de statut professionnel.

5.4 En résumé, trois lignes de force dominantes découlent des trois terrains d'investigation qui ont marqué la recherche :

1. Une phase de formation continue n'est jamais exempte d'un mouvement personnel et social de retour vers la scolarité. L'adulte retrouve des postures d'élèves, qu'il subit avec peine ou accepte de revivre pour répondre aux exigences de certification. Les souvenirs scolaires mettent en évidence l'ombre portée de l'école dans le rapport de l'adulte au savoir.
2. Les connaissances apprises dans le cadre de la scolarité prennent sens lorsque l'expérience de vie les sollicite. L'efficacité des systèmes de formation ne peut être réduite à la vérification des connaissances scolaires. L'éclairage biographique constitue en conséquence une des façons de rendre compte de l'acquis scolaire parce qu'elle le situe à sa juste place, c'est-à-dire dans l'alliage des composantes qui caractérisent le savoir de l'adulte.
3. Le passé scolaire, vu la place qu'il prend dans le rapport de l'adulte à sa formation, mérite de donner lieu à une démarche d'explicitation intégrée à l'action éducative. Cet éclairage biographique, à différencier selon les populations de

référence, devrait faciliter une compétence existentielle permettant d'alléger la prise en charge par l'adulte de ses apprentissages.

6. EN GUISE DE CONCLUSION OPERATIONNELLE

Dans un programme de recherche qui vise à modifier la pratique éducative en renforçant son efficience, il est justifié de dégager quelques recommandations qui pourraient faciliter le développement d'une formation continue devenue indispensable à la vie tant professionnelle que personnelle des adultes.

Le manque de temps dévolu à la formation constitue certainement l'obstacle principal auquel se heurtent les adultes dans leur effort de retour aux études. Le taux important d'abandon dans les programmes auxquels les adultes s'inscrivent le prouve. Le programme spécial de la formation d'infirmière en soins généraux de Sion en fait la démonstration. Bousculés par les facettes professionnelles, personnelles et sociales de leur vie, la plupart des adultes jonglent avec le temps requis par leur formation continue. Faute d'appui financier, ils n'ont pas la possibilité de réduire leur temps de travail et ne bénéficient que très rarement de formules de décharge professionnelle. Lorsqu'ils s'expriment sur leur formation, les adultes disent l'ampleur des sacrifices qu'ils consentent. Dans un contexte d'incertitude et de changement auquel l'adulte est contraint de s'adapter constamment, le manque de mesures législatives favorables à un traitement individuel de la formation continue fait souvent obstacle à la réorientation des carrières professionnelles.

Les formations offertes ne tiennent pas compte de l'étape d'orientation nécessaire à la reprise d'études. À Sion, le module conduit dans le cadre de la recherche montre à quel point l'évocation du passé scolaire joue un rôle décisif dans l'investissement de l'apprenant. Dans le cas de l'université comme des cours commerciaux, le doute quant à ses capacités, l'image de soi-même comme apprenant, l'évocation des échecs du passé sont source de découragement, voire d'abandon, surtout lorsqu'il n'y a pas de verbalisation possible des tâtonnements intérieurs. Il faut rattraper seul et par soi-même

ce qui n'est pas acquis, l'institution n'offrant pas de possibilité de remédiation des lacunes, voire des "traumatismes" du passé scolaire. L'information diffusée mérite d'être comprise par les adultes concernés et complétée par un accompagnement adéquat.

Il est de bon ton d'attribuer à l'adulte la responsabilité de son engagement en formation continue. La motivation fait souvent loi, comme s'il suffisait de vouloir pour aboutir aux résultats visés. Or, ce que nous venons d'évoquer quant à la disponibilité de temps et à l'adéquation de l'orientation exerce, à l'évidence, une influence. D'autres facteurs doivent aussi être mentionnés. Les conditions institutionnelles d'études méritent une attention toute particulière. Il conviendrait d'offrir des cours pendant la journée et pas seulement en soirée, d'obtenir de l'employeur des facilités pour apprendre, de bénéficier, en raison de parcours professionnels riches d'expériences multiples, d'une validation plus importante des acquis. De plus, il est fréquent de supposer que les adultes savent prendre en charge leurs études. Or, ils se présentent souvent en formation continue comme d'anciens élèves, dépendant de ce qui leur est demandé de faire et peu aptes à évaluer ce qu'ils produisent. Apprendre à apprendre en tant qu'adulte demeure fondamental pour l'apprenant. La période de haute technologie dans laquelle nous entrons devrait confirmer ce type d'exigence d'autoformation.

Les trois implantations de la recherche prouvent que le rapport à la scolarité antérieure nécessite d'être traité en raison de son influence qui peut se révéler négative sur la compétence qu'a l'adulte à suivre une nouvelle formation. L'approche biographique mérite de nouvelles explorations, à condition, comme à l'université et à l'école d'infirmières, de pouvoir être inscrite dans le programme d'études.

Il y a encore beaucoup à faire en matière de reconnaissance et de validation d'acquis scolaires et professionnels. Les équivalences de connaissance, fondées sur la comparaison de programmes imposent trop souvent leur loi. Il est temps, dans ce domaine également, d'inscrire la reconnaissance et la validation, par formules de portfolio ou autre bilan de compétence, dans le déroulement des programmes d'étude. Aucun adulte n'est spontanément apte à nommer ce qu'il sait. Il convient qu'il apprenne à le découvrir, à l'évaluer,

à le défendre publiquement. Les femmes, comme le montre l'analyse des entretiens effectués dans le cadre des cours commerciaux, souffrent d'une insécurité qui tient en grande partie au retard culturel pris en raison de modèles sociaux et professionnels demeurés très traditionnels. Toute formation d'adulte doit comporter une part de développement personnel considérée comme condition à la prise en charge d'un parcours de formation continue.

L'apprenant adulte est placé face à la nécessité de savoir gérer la place qu'il veut donner à sa formation dans l'économie de sa vie personnelle. Savoir piloter sa vie, comme le groupe d'universitaires en définit l'importance dans la réussite des études, permet de gérer correctement son investissement en formation. Les calculs de l'adulte en formation continue sont souvent subtils et ses tactiques habiles. Même s'il bénéficie parfois de l'apport de conseiller ou de pair, il ne parviendra pas à réussir une certification, s'il n'a pas compris la place que cette certification va prendre dans sa vie et ce qu'elle exige de lui.

La formation continue est l'occasion de transformations qui ont une portée identitaire. Les formateurs sont de plus en plus appellés à faciliter le chemin de la prise en charge personnelle de la formation continue. Au lieu de s'évertuer, comme les enseignants des degrés scolaires, à transmettre des connaissances, les formateurs d'adultes devraient être mieux préparés à accompagner leurs interlocuteurs adultes dans la construction de la compétence d'apprendre. La professionnalisation des formateurs est devenue une nécessité, et leur qualification requiert une participation active de leur part à des programmes de formation et de supervision de formateurs.

Approche biographique de la dynamique de construction des compétences:

Apports et manques des formations institutionnalisées

1. INTRODUCTION

La complexification croissante des activités humaines que requièrent aujourd'hui les sphères d'action personnelle, sociale et professionnelle, a contribué à l'émergence d'un terme fort médiatisé de nos jours, celui de compétence. La trilogie des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) ne suffit plus à rendre compte des capacités que l'on attend des individus pour exercer leur fonction d'acteur social dans un contexte qui se caractérise par un rythme de mutations extrêmement rapide et une compétitivité accrue. Que ce soit à l'école ou dans l'entreprise, dans la famille ou la vie associative et politique, à l'aube ou au déclin de son existence, à tous les âges de la vie sont attendus des comportements qui émanent de personnes compétentes. Des formations existent pour toutes ces périodes et pour toutes les fonctions qui leur sont liées. Le champ de la formation est donc extrêmement sollicité par la notion de compétence, cet "attracteur étrange" (Le Boterf, 1995), comme en témoigne l'essor considérable qu'y connaît son usage ces dernières années. Cette croissance n'est pas sans rapport avec les préoccupations de rentabilité et d'efficacité de nos systèmes de production et de formation.

Or, l'efficacité de nos systèmes de formation, tel est précisément le thème du projet national de recherche n°33 (PNR 33) dans lequel s'est inscrit notre travail. Cet article vise à restituer, en les prolongeant, quelques données que la recherche a produite sur l'un des trois terrains choisis pour explorer la question des savoirs scolaires et de leurs possibles équivalences.

2. ELEMENTS CONTEXTUELS DU TERRAIN DE RECHERCHE

Complètement intégrée à une action de formation dans le contexte universitaire, cette recherche-formation a été menée avec des étudiants adultes en fin de cursus de licence en sciences de l'Education à l'Université de Genève, de septembre 1993 à juin 1995. Elle s'est déroulée en deux étapes. Le groupe constitué pour la première étape comprenait sept étudiants, plus la personne responsable de ce terrain. Tous étaient inscrits dans ce cursus dans une perspective de formation continue. Chacun était en effet au bénéfice d'un titre professionnel, et exerçait, au moment de la recherche, -à l'exception d'une femme qui s'occupait de sa famille- une activité professionnelle. Deux personnes avaient un titre de maturité, une un bac français, deux une équivalence de la maturité avec un diplôme d'Ecole normale, et trois étaient non porteuses d'un titre de maturité. La moyenne d'âge était de 38 ans. Trois personnes de ce groupe se sont engagées dans la seconde étape.

Tous les participants avaient préalablement suivi un séminaire de deuxième cycle intitulé *De l'adolescence à la vie adulte, histoire de vie et formation*. L'expérience commune de ce séminaire de biographie éducative a représenté un atout majeur. D'une part, la connaissance mutuelle qui en découle constituait un capital de confiance sur lequel la démarche de recherche-formation a pu avantageusement s'appuyer, accélérant et intensifiant les interactions qui sont venues la nourrir. D'autre part, les effets formateurs de la démarche biographique ont eu pour résultat un langage théorique commun. Ainsi, des termes tels que recherche-formation, autoformation, implication, confidentialité et écoute ont acquis une sen-

sibilité commune. En outre, l'épaisseur et la diversité des expériences -académiques et existentielles- des membres du groupe leur donnaient un statut d'interlocuteur. Il n'a dès lors jamais été question d'imposer un protocole de recherche, mais de construire ensemble l'objet de recherche et la méthodologie adaptée. Ainsi, pour chaque acteur de cette recherche, l'action projetée était porteuse de sens. Cette attribution de sens constitue une condition indispensable à la mobilisation effective que requiert le déroulement de l'action.

3. LA DEMARCHE ET SES RESULTATS

L'hétérogénéité du groupe quant à son passé scolaire, professionnel et expérientiel, l'amena à s'interroger sur comment chacune et chacun avait pris appui sur ses acquis antérieurs pour entrer, rester et réussir le cursus d'études en sciences de l'Education. Dans cette perspective, il s'est fixé pour première tâche l'élaboration d'un profil des compétences requises pour entrer et réussir dans le cursus. Puis il travailla à l'identification des temps et des lieux d'acquisition de leurs éléments constitutifs.

Les deux questions qui guidèrent la recherche furent donc les suivantes :

- Quelles sont les compétences requises pour entrer dans le cursus en sciences de l'Education et répondre positivement aux exigences de certification ?

- Où, quand, et comment chacun a acquis ces compétences ?

L'hypothèse de travail était la suivante : les compétences sont constituées d'un mélange d'acquis scolaires et extra-scolaires articulés dans un rapport de complémentarité.

Observer, rechercher, communiquer et exister constituent les quatre compétences du profil que les membres du groupe ont élaboré en opérant un retour réflexif sur le vécu de leur cursus d'études. D'un travail de repérage quant aux lieux et aux temps d'acquisition des éléments constitutifs de ces quatre compétences, il résulte que la formation expérientielle est majoritaire alors que le champ scolaire est de faible importance. La formation professionnelle initiale tient une place en moyenne médiane entre l'expérientiel et le scolaire. La for-

mation professionnelle continue se répartit quant à elle diversement. Dans la perspective du PNR 33, il convenait de distinguer ce qui est de l'ordre de la formation organisée et ce qui est de l'ordre de la formation expérientielle. En regroupant les acquis issus du scolaire, de la formation professionnelle initiale et de la formation professionnelle continue, le groupe a constaté une relative équivalence entre les acquis issus des lieux institutionnalisés de formation et les acquis issus de l'expérience, relativisant par là-même le poids donné aux acquis expérientiels. En outre, il ressort que la vie donne sens aux acquis scolaires, sens qui en retour permet de les ancrer dans une globalité significative pour la personne. L'hypothèse générale de travail était ainsi confirmée et précisée.

Trois étudiants du groupe, deux femmes et un homme, ont poursuivi la recherche dont ils ont fait leur mémoire de licence. Avec un travail d'analyse systématique des quatre compétences génériques, ils se sont engagés dans la dimension dynamique de la construction processuelle, mettant en rapport les acquis expérientiels et les acquis institutionnels, contextualisés dans leur histoire de vie. Ces trois étudiants se sont livrés à une réécriture de leur récit biographique, pointant quatre expériences qu'ils ont analysées de manière systématique¹ pour en dégager les acquis en tant qu'éléments constitutifs des compétences du profil. Puis, dans un deuxième temps, ils ont procédé à un retour biographique sur leur formation scolaire et professionnelle initiale afin d'en identifier les apports. Ils ont notamment cherché à savoir si les compétences développées de manière expérientielle avaient été construites lors de formations initiales, et, le cas échéant, à quels moments et dans quels lieux. L'identification des apports a entraîné celle des manques.

Cette lecture biographique a permis de mettre en évidence les articulations entre cursus de formation et parcours existentiel. Il en résulte que la construction des éléments constitutifs des compétences est un processus qui articule en terme de dynamique dans un lien de circularité acquis scolaires et expérientiels, mobilisant l'ensemble des dimensions constitu-

¹ selon la méthodologie proposée par Ginette Robin (1988) et dont ils avaient suivi une session de formation organisée par le service de formation continue de l'Université de Genève.

tives de la personne, dans une temporalité singulière en lien avec des contextes spécifiques.

L'analyse des quatre expériences formatrices choisies met en évidence une mobilisation active de la personne dans une action signifiante pour elle, reconnue par les autres, et dans laquelle sa responsabilité est engagée. La personne s'éprouve dans une situation réelle, aux enjeux identifiés, avec souvent la conscience d'une prise de risque qui vient renforcer son implication. La reconnaissance offerte par autrui permet la construction d'une image de soi positive, débouchant sur une reconnaissance de soi par soi. Par conséquent, une activité de formation, pour qu'elle soit formatrice, devrait permettre une mobilisation et une mise en responsabilité de la personne dans une action choisie et sensée qui comporte des enjeux identifiés et dans laquelle la reconnaissance de l'autre est présente pour construire et/ou renforcer une image positive de soi.

Reformulant la question de recherche sur un registre pédagogique, j'ai utilisé cet important matériau afin d'identifier les conditions requises pour qu'une action de formation soit effectivement formatrice pour l'apprenant. Repérant les éléments qui s'avèrent formateurs -en tant que conditions de formation- dans les expériences rapportées et analysées, j'ai repris ensuite les vécus des formations institutionnalisées restitués par les trois étudiants pour voir si ces conditions y étaient présentes.

Le regard rétrospectif que les étudiants ont porté sur le système scolaire qu'ils ont fréquenté montre, confirmant en cela les résultats de la première étape, que ces conditions n'y étaient guère mises en oeuvre. Les vécus scolaires tendent à indiquer que si l'école est un lieu d'apprentissage, c'est essentiellement par défaut. En réaction aux insuffisances et aux manques du système les apprenants se sont engagés en effet dans des stratégies compensatoires.

Le regard porté sur la formation post-obligatoire est moins sévère car des liens entre les discours et le monde se construisent, permettant l'émergence de sens. Enfin, la formation professionnelle initiale, dans la mesure où elle est organisée selon le principe de l'alternance, apparaît comme un lieu privilégié de formation qui relie le dire au faire dans un étayage réciproque.

Avant de donner largement la parole aux étudiants sur leur vécu scolaire et celui de leur formation professionnelle initiale pour voir en quoi les formations institutionnalisées ont participé à la construction des éléments constitutifs des quatre compétences nommées, nous allons tout d'abord en examiner la portée et les enjeux.

4. VOUS AVEZ DIT COMPETENCE ?

Concept polysémique et encore peu stabilisé, "le concept de compétence est un *attracteur étrange*, la difficulté à le définir croît avec le besoin de l'utiliser." (Le Boterf, 1995, p.9). Il désigne, dans une première approche, la capacité de mobiliser des ressources diverses organisées dans un alliage complexe qui présente un haut degré d'adéquation à une situation donnée. "La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser"." (Le Boterf, 1995, p.17).

Ceci étant, la croissance de l'usage du concept de compétence dans le champ de la formation n'est pas sans rapport avec les préoccupations de rentabilité et d'efficacité de nos systèmes de production et de formation. Le choix du terme de compétence par le groupe de recherche afin de nommer les prérequis nécessaires pour entrer dans le cursus des sciences de l'Education et répondre positivement aux exigences de certification n'est pas moins chargé de sens que le choix du terme d'efficacité dans la formulation du thème du PNR 33. Il y a là un effet de contexte indéniable. Le poids des contraintes socio-économiques tend à réduire la formation à une affaire d'investissement dont on attend une rentabilité optimale en termes de surplus de qualifications. C'est ainsi que l'acception dominante de la formation continue est celle du perfectionnement professionnel. Il s'agit de produire des agents compétents aux places qu'ils occupent dans l'organisation socio-économique.

Dans ce contexte, définir *exister* comme une compétence ne tombe pas sous le sens, contrairement aux trois autres compétences du profil élaboré : *observer, rechercher, communiquer*. Que celles-ci s'apprennent, se perfectionnent, s'expri-

ment en termes d'objectifs dans des dispositifs de formation est admis. Mais exister, est-ce une compétence?

5. EXISTER COMME COMPETENCE

Ce terme est difficile parce qu'il signifie une dimension si essentielle (existentielle ?) qu'elle en devient évidente. Comment se former si l'on n'existe pas ? Mais au-delà de cette évidence, ce que le groupe a nommé, c'est la capacité de gérer les différentes dimensions constitutives de sa vie et d'inscrire le cursus de formation dans un projet de vie qui fasse sens pour l'apprenant.

Le fait que les membres du groupe soient des adultes insérés socio-professionnellement assumant des responsabilités familiales et aient opéré un retour réflexif sur la globalité de leur vie a sans nul doute favorisé la mise en lumière et l'expression de cette compétence.

Exister en formation, dans l'acception du groupe, signifie donner du sens à sa vie, se projeter, se connaître et se reconnaître, gérer sa vie dans ses dimensions relationnelles, personnelles, familiales, affectives, sociales, temporelles et matérielles, mobiliser ses ressources et celles de l'environnement qu'il s'agit également de comprendre pour s'y situer, développer des stratégies et faire des choix, faire place au plaisir dans des situations a priori contraignantes. A l'évidence, il n'y a là rien d'inné. Tous ces éléments constitutifs de la compétence exister doivent s'acquérir et donc s'apprendre. Dans la trilogie des savoirs, ils relèvent majoritairement des savoir-être que l'on pourrait tout aussi bien nommer des savoir-exister. Observons au passage que cette dénomination couramment utilisée marque bien l'idée d'acquisition et d'apprentissage.

6. ELARGISSEMENT DU CHAMP

Observer, rechercher, communiquer, exister sont les quatre compétences requises pour entrer et répondre positivement aux exigences de certification du cursus en sciences de l'Education. Mais sont-elles spécifiques à leur contexte d'identifi-

cation ? Peut-on envisager une généralisation à d'autres contextes de formation ? La confrontation de ce profil à des recherches contemporaines dans le champ de la formation nous permettra d'élargir notre réflexion. A cet égard, l'examen bibliographique des éléments en lien avec cette partie de la recherche met en évidence les apports de divers travaux tels que ceux de Aumont et Mesnier (1992) sur l'acte d'apprendre, de Lhotellier (1974) et de Honoré (1974, 1977, 1992) sur la formation, de Bourgeois et Nizet (1997) sur une conception piagétienne des apprentissages en formation des adultes, de Malglaive (1990) et de Coninck (1995) sur l'importance de la dimension communicationnelle dans tout agir humain.

6.1. *La compétence rechercher*

Dans leur recherche sur l'acte d'apprendre, Aumont et Mesnier (1992) formulent l'hypothèse que l'acte d'apprendre est formé de deux processus : entreprendre et chercher. Ces deux processus constituent pour eux les conditions d'effectivité de tout apprentissage défini comme "une construction opérée par un sujet sur un objet à connaître". (p.165) Fonctionnant de façon inversée, ils sont complémentaires :

'Pour le chercheur, l'objet d'investissement est la construction théorique : l'expérimentation se présente comme une voie qui doit y mener. Pour l'entrepreneur, l'objet d'investissement est l'entreprise et les modèles théoriques auxquels il se réfère, chemin faisant, fonctionnent comme un détour nécessaire pour atteindre le but. La démarche est donc inverse. La place tenue par l'expérimentation chez le chercheur est prise par la théorisation chez l'entrepreneur qui se sert de schèmes explicatifs comme guides pour son action.'(p.113)

Attachons-nous au processus chercher dans la perspective d'une mise en relation avec la compétence rechercher du profil. Aumont et Mesnier font l'hypothèse "d'une grande proximité entre le processus "chercher" des chercheurs et la démarche de "recherche" de l'apprenant dans l'acte d'apprendre". (...) L'apprenant, comme le scientifique, cherche à établir une structure, à reconnaître les constantes dans ce qu'il perçoit, pour comprendre les relations entre les choses." Dans les deux cas, il

s'agit au travers de l'activité mise en oeuvre de "chercher les contenus de savoir qui répondent à ses questions". (p.111-112)

Les auteurs, sur la base d'entretiens avec des chercheurs, distinguent trois phases dans le processus chercher : la phase d'investigation, la phase de cristallisation et de construction, et la phase de production des résultats. La curiosité, qui est au coeur de l'activité du chercheur, est le moteur de la première. Cette phase d'investigation se caractérise par l'immersion dans un désordre initial qu'il va s'agir d'ordonner en passant par une prise de distance au moyen de lectures et de rencontres qui viennent alimenter la réflexion : "Poussé par une force pulsionnelle spécifique, le sujet agit dans le désordre, utilise maints détours, perd son temps, discute avec d'autres, soumet son objet à la "polémique", rencontre les acteurs sociaux jusqu'à ce que se dessine une "poche d'ordre", un objet sur lequel travailler."(p.106)

La deuxième phase est décrite comme un "corps à corps" avec l'objet dominé par "la violence du plaisir et la force de l'engagement intellectuel."(p.107). Cet engagement génère un ordonnancement, c'est-à-dire l'organisation d'une construction de plus en plus méthodique avec la création et l'effectuation d'expérimentations, l'observation et la mise en lien des éléments pertinents. La dernière phase concerne la production des résultats appréhendée non pas comme une finalité mais comme une contrainte. Ce n'est pas un aboutissement, car toute nouvelle avancée ne fait que relancer le processus. Rien n'est jamais acquis. La communication des résultats obéit surtout à la logique sociale dans une optique de contrôle de l'investissement économique consenti dans un contexte compétitif.

Un retour sur la compétence *rechercher* du profil élaboré par le groupe de recherche montre que les éléments qui la composent nomment autrement les caractéristiques du processus chercher d'Aumont et Mesnier. Cette compétence indique aussi une attitude, une disposition nécessaire à l'effectivité d'un apprentissage. Autrement dit "accepter de se former, d'être en formation, c'est se mettre en état de recherche." (Lhotel-lier, 1974, p.56).

6.2. *La compétence observer*

L'observation constitue, comme le rappellent Bourgeois et Nizet (1997), l'une des trois sources d'information pour l'apprenant, aux côtés de la transmission sociale et de l'action. Il s'agit d'une action volontaire de l'esprit sur un objet déterminé dans un but qui est de l'ordre de la connaissance et donc de la production de savoir. Le fait que cette action soit volontaire implique la notion d'intentionnalité, de choix et de décision.

Pour Honoré, l'observation est une dimension de la réflexion qu'il définit comme une activité psychique comportant deux versants.

"Sur le versant de l'intériorisation (du milieu extérieur vers le milieu intérieur), la réflexion se manifeste dans l'observation et dans la perception. Sur le versant de l'extériorisation (de l'intérieur vers l'extérieur), elle est source de la représentation et de l'imaginaire." (1977, p.76)

De même, observer se situe pour Honoré

"dans un double mouvement de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'intérieur. Il y a extériorisation car mouvement intentionnel pour percevoir des éléments servant à la connaissance. Il y a intériorisation car franchissement par la sensibilité et la sensorialité de la limite sujet-objet. "(1977, p.77)

Que ce soit dans un sens ou dans l'autre, l'observation est toujours une "activité de relation aux objets, aux faits, en vue de les connaître." (1977, p.76) Cette activité n'est pas neutre dans la mesure où "l'observateur a toujours un passé au cours duquel se sont constitués des frayages de sa sensibilité, des attitudes perpectives, dispositions individuelles, originales à être sensible à certaines choses ou certains aspects des choses plutôt que d'autres (...), elle révèle autant l'observateur que l'observé." (1977, p.76)

C'est dire que "l'observation est une forme de relation entre intérieur et extérieur ; cette relation est élaborée, complexe, sophistiquée." (1977, p.77)

Dans un ouvrage ultérieur, Honoré, élargit la portée de l'observation dans le champ effectif de la formation en la posant comme une des caractéristiques -aux côtés de l'attention, l'accueil, la compréhension et l'engagement- de l'agir en forma-

tion, c'est-à-dire un agir qui soit réellement formateur pour l'apprenant.

"Dans l'agir en formation, l'intention de l'observation n'est pas de "connaître" au sens explicatif et objectif des sciences de la nature, mais de "reconnaître", -de saisir par l'esprit tout ce qui en soi et hors de soi concerne quelque chose, quelqu'un, une situation, un événement- de l'identifier en tant qu'il existe et offre des possibilités à mettre en forme. En formation, dans une rencontre interpersonnelle, l'observation (...) vise à ouvrir une relation accueillant l'autre dans la sortie de lui-même en tant qu'il projette son pouvoir-être et à saisir des possibilités. (...). L'enjeu de l'observation est véritablement une interformation. Les deux, observé et observant, coexistent dans le dévoilement de soi, de l'autre, du monde. Aussi dans l'ouverture de l'un et de l'autre à l'existence comme coexistence."(1992, p.208-209)

Notons au passage l'interrelation entre observer et exister. Observer est donc une manière d'être présent au monde, d'accueillir ce qui s'y passe pour en produire un reflet. L'intentionnalité qui guide cette manière d'être au monde peut viser le contrôle ou la création.

"Observer peut donc signifier la garde de ce que l'on regarde en l'accaparant dans les mailles des formes déjà faites, des concepts déjà reliés en théories. Il peut aussi signifier un égard, une considération de ce qui est regardé, dans le recueillement, un laisser-être de ce qui se rencontre dans le dévoilement. Et ce qui est regardé n'est pas seulement "l'objet de l'observation" mais la situation où, par attention accueillante, il y a promesse d'un recueillement à l'origine d'une compréhension. "(1992, p.209)

Ces deux visées ne s'excluent pas, mais s'articulent dans un rapport obligé. En effet, il n'est pas possible d'observer en dehors de formes existantes pour l'observateur au moment de l'observation. La question est de savoir si "je les utilise pour encadrer ce que je regarde et entends ou constituent-elles le terrain qui, nourri, fécondé par ce qui est accueilli, va être à l'origine de nouvelles formes (...) ?" (1992, p.209)

Nous pouvons mettre en parallèle à ce propos l'observation de deux attitudes rencontrées chez les apprenants en formation continue. La première consiste à chercher une confirmation de ce qui est déjà su. La seconde est une attitude aventureuse au sens où l'apprenant se met en position d'exploration et de découverte, accueillant l'imprévu et accep-

tant de se laisser surprendre. La posture de l'apprenant est dominée par l'une ou l'autre de ces deux attitudes, dominante qui peut souvent changer en cours de route, allant généralement- et c'est heureux- de la première à la seconde. Dans la conception piagétienne de l'apprentissage développée par Bourgeois et Nizet (1997), la première réfère à une simple assimilation alors que la seconde témoigne d'une accommodation des structures cognitives de l'apprenant, prouvant par là-même l'effectivité d'un apprentissage.

Il s'agit donc d'apprendre à observer, en travaillant notamment les effets des caractéristiques personnelles sur les composantes de l'observation, en mettant en discussion critique les formes qui accueillent le reflet (cadres, modèles, théories de références) pour voir autrement, pour voir mieux, pour "voir intelligent" au sens de faire des liens.

Versant de la réflexion, l'observation est une dimension essentielle de la formation, quel que soit son objet, qui ne se réduit pas à des composantes techniques, en ce que sa pratique dit quelque chose de la manière d'être au monde de l'observateur qui est invité, dans un retour réflexif, à déconstruire et reconstruire ses savoirs.

Dans cette perspective, le fait que le groupe ait identifié observer comme une compétence à part entière et non comme une "sous-compétence" de la compétence rechercher, communiquer ou exister se justifie pleinement.

6.3. *La compétence communiquer*

Est-il encore besoin de poser la légitimité de communiquer comme compétence transversale ? Requise et objet de toutes les attentions dans les métiers de la relation, la présence de cette compétence dans des métiers qui en sont fort éloignés est posée aujourd'hui comme une nécessité pour optimaliser tout processus de production, quel qu'en soit l'objet. La non prise en compte de cette compétence dans l'organisation taylorienne du travail est apparue comme un, si ce n'est le facteur, de l'arrêt puis de la baisse de la courbe de productivité. Quel que soit l'objet du processus de production, la dimension socio relationnelle est une condition requise

à son bon déroulement. Ainsi, Malglaive (1990) cite à ce sujet Lantier :

"En analysant finement l'évolution du travail dans les mines de charbon en voie de mécanisation, les auteurs du Tavistock Institute for Human Relation ont mis en évidence la composante sociale du travail des équipes d'intervention composées d'ouvriers réalisant des tâches complémentaires mais fortement interdépendantes. Ces recherches (...) ont montré qu'il n'était plus possible de réduire la description du travail à un rapport homme-processus technique et, introduisant le concept de système socio-technique, ont souligné le rôle des communications dans les groupes de travail." (p.80)

L'émergence d'un concept récent vient là confirmer l'importance de la compétence communiquer. Il s'agit de la qualification sociale qui désigne assez largement *un savoir se comporter socialement* dans un contexte donné. Ainsi, les compétences techniques liées directement à l'objet de connaissance ou de production ne suffisent plus. L'acteur doit maîtriser la dimension communicationnelle de son activité, au niveau "des interactions avec l'objet sur lequel il agit, avec les moyens par lesquels il agit, avec l'organisation dans laquelle il agit et les partenaires qui y participent." (Malglaive, 1990, p.80). De même, de Coninck (1995) insiste sur cette dimension communicationnelle, et plus précisément sur le "versant herméneutique de la communication : on doit traduire l'exigence du client dans le langage de l'entreprise afin de la satisfaire. Ceci apparaît dans tous les secteurs (...)." (p.106). En outre, ce versant herméneutique de la communication est primordial si l'on considère la communication comme "un outil de recherche commune de solutions, de fédérations de savoirs, de fécondation croisée des points de vue, on va se heurter d'emblée à l'existence d'univers culturels hétérogènes qu'il va falloir, néanmoins, faire dialoguer." (p.83)

Si la compétence communiquer connaît une montée en puissance dans le champ de la production, elle est également désignée comme un facteur indispensable pour favoriser les apprentissages.

"Etre attentif à l'autre, savoir s'écouter mutuellement, être empathique à l'égard de l'autre, exprimer un désaccord avec le point de vue d'autrui sans agressivité envers sa personne, s'encourager mutuellement et s'entraider, savoir gérer les conflits, encourager l'autre à participer et à s'exprimer, etc., sont autant de comportements et d'attitudes, parmi d'autres, qui apparaissent comme indispensa-

bles pour que l'apprentissage en groupe puisse s'avérer réellement efficace."(Bourgeois, Nizet, 1997, p.179)

Or, comme le soulignent ces deux auteurs

"Le système d'enseignement est à ce point dominé par des pratiques pédagogiques de type compétitif ou individualiste que les étudiants ont rarement eu l'occasion dans leur parcours scolaire de réellement acquérir les compétences sociales nécessaires à une coopération efficace dans l'apprentissage."(p.197)

Ainsi, le monde de l'entreprise est de plus en plus acquis à l'idée d'un modèle de production fondé sur des attitudes et des comportements coopératifs nécessitant "un travail de communication là où la domination suffisait naguère" (Cominck de, 1995, p.8)

6.4. *La compétence exister*

L'identification de cette compétence est étroitement liée aux caractéristiques du profil des membres du groupe de recherche. Gérer sa vie dans ses différentes dimensions constitutives (relationnelle, personnelle, familiale, affective, sociale, temporelle et matérielle) est une nécessité incontournable pour les adultes en situation de formation. De même que donner du sens à l'activité de formation pour l'inscrire dans un projet de vie.

La question n'est donc pas tant de savoir s'il faut exister pour se former ou se former pour exister. La question est plutôt comment exister en formation ? C'est-à-dire comment s'éprouver -au double sens de se mettre à l'épreuve et de se sentir- dans la globalité de sa personne dans une situation de formation ?

Mais regardons de plus près ce qu'exprime ce terme.

"Exister se substitue, dans le parler usuel, au verbe être, mais pour insister avec plus de force sur une réalité telle que nous en faisons l'expérience, tant par le ressenti que par la connaissance et le jugement. (...) [Le terme] existence laisse entendre l'expérience que nous avons des choses, leur consistance et leur importance pour nous."(Honoré, 1992, p.61)

Ainsi, nous pourrions dire qu'exister, par rapport à être, exprime l'épaisseur de l'expérience singulière. Il est intéressant de souligner l'importance que prend l'expérience dans la com-

préhension du terme exister. En effet, l'expérience est un concept clé de l'Education des Adultes, en ce que la conception de la formation prend appui et s'articule autour d'elle. Dans un très beau texte sur la formation qui mériterait d'être relu pour en saisir la portée épistémologique après le développement fulgurant des pratiques de formation continue ces vingt dernières années, Lhotellier (1974) écrivait que

"la formation est un processus qui va d'une expérience à son élucidation en commun, d'une originalité à son approfondissement par une confrontation, d'une différence à l'instauration d'une reconnaissance réciproque."(p.70)

L'expérience est un moment indispensable de la formation, elle souligne la position nécessairement active de l'apprenant qui doit se sentir en lien et non en rupture avec les savoirs proposés. C'est pourquoi l'expérience est au cœur de la formation en tant que "capacité de transformer en expérience signifiante les événements quotidiens généralement subis, dans l'horizon d'un projet personnel et collectif." (Lhotellier, 1974, p.77)

Etymologiquement, exister signifie être placé hors de... Hors de quoi ? Hors de sa forme actuelle, de ses schèmes de pensée et d'action, de ses croyances, de ses représentations du monde.

"La formation est recherche de forme (...). La formation c'est le débat des formes, des modes d'expression. La forme c'est le style d'existence. (...). La formation, c'est le travail des formes qui réalisent une existence, et ces formes d'existence conditionnées historiquement sont en ré-forme permanente, sous peine de ne survivre que dé-formées, sclérosées, mortes, dépassées."(Lhotellier, 1973, p.56-57)

En ce sens, la formation est dépassement de ce qui est, et recherche de ce qui pourrait être. Aussi, exister en formation, c'est prendre le risque de sortir de ses marques, de ses certitudes et de ses sécurités. C'est s'éprouver sur d'autres registres que les registres connus. "Exister n'est pas en tout ou rien, mais en intensité humaine, en force de sens. " (Honoré, 1992, p.65). Exister en formation, c'est s'aventurer et s'expérimenter sur des terrains non balisés, se confronter à l'inconnu, au non prévu, et entrer ainsi de plain-pied dans le champ des possibles. Là seulement s'éprouve le sentiment d'exister, dans ce que Honoré nomme la voie de l'accomplissement de l'oeuvre.

"Etre sur le chemin d'une oeuvre, (...) c'est, par mon activité, être sur le chemin de mon accomplissement dans une oeuvre qui est ma création dans ma façon d'exister en formation."(1992, p.161)

En nommant une compétence exister, le groupe a posé les jalons d'une piste heuristique pour penser la formation.

Nous pouvons en outre poser l'hypothèse que les quatre compétences nommées sont des compétences génériques, dont la maîtrise, jamais absolue et toujours en développement, est une condition nécessaire à la réussite d'une activité de formation.

En quoi les formations scolaires et professionnelles initiales ont-elles contribué à l'acquisition des éléments constitutifs des compétences nommées ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

7. DES ETUDIANTS PARLENT DE LEUR PARCOURS DE FORMATION INSTITUTIONNELLE

7.1. *Le vécu scolaire*

Dans leur récit de vie et dans l'analyse de leur parcours de formation, les sentiments qui caractérisent les souvenirs scolaires des trois étudiants sont incontestablement l'ennui, l'absence de sens (et donc de plaisir), la passivité, la contrainte.

"J'ai peu de souvenirs en ce qui concerne l'école, ma vie à l'école si ce n'est l'ennui que j'y ressentais(...). Si je devais qualifier cette période par un mot, je choisirais l'ennui(...). L'ennui que je ressentais en classe me poussait à m'échapper dans le rêve. ¹

Le reproche que je fais à l'ensemble des professeurs que j'ai côtoyé concerne le peu d'ouverture, l'absence de goût pour la recherche et, par dessus tout, l'image terne et vide de sens qu'ils m'ont donnée de la construction du savoir et du plaisir d'apprendre. (...) Comment éprouver le goût de s'investir dans ces conditions ? Alors, je passais mon temps à rêver...(...) Je n'ai pas trouvé, durant les dernières années de ma scolarité le sens nécessaire à toute construction de connaissances. (...) Durant ma scolarité on m'a surtout dit de donner aux choses le sens que les enseignants désiraient, cette absence de véritable conceptualisa-

¹ Les passages en italique sont extraits du mémoire de licence produit par les trois étudiants qui ont poursuivi la recherche: CLAVIJO M., GENDRE CONSTANTIN A., MUDRY A. (1995), cité dans la bibliographie.

tion a, bien entendu, altéré la qualité du tissu de connaissances "en marche" que la scolarité devrait susciter.

Mes apprentissages scolaires étaient toujours motivés par les "il faut" (...). Au-delà de ces contingences, je ressentais une lassitude face à l'école. Je ne comprenais rien à l'utilité de ces savoirs, de ces appris par coeur. (...) Professeurs poussiéreux, savoirs sclérosés, c'est à ce moment-là [au collège] que j'ai perdu toute compréhension et tout sens à ce qui m'était proposé. (...) Ecouter sans participer (...). Ecoute dans l'ennui. (...) Compréhension passive. (...) Et plus les années passèrent et plus la passivité me gagnait car les savoirs enseignés me semblaient de plus en plus inutiles. (...) Je m'ennuyais et oubliais tout, aussitôt les tests de connaissances passés. (...) A l'école, l'ennui occupait le plus souvent le devant de la scène (...). A l'école, j'avais le plus souvent l'impression que le plaisir était absent et que je n'avais pas le pouvoir de le provoquer. Toujours ma sensation de passivité qui me conduisait dans une attitude d'attente vis-à-vis de mon entourage."

7.1.1. *L'école est-elle un lieu d'apprentissage par défaut ?*

Ces trois vécus scolaires permettent de générer des hypothèses. Ils rejoignent nombre de propos similaires exprimés dans des récits de vie. S'il n'est pas possible de les rapporter ici pour des raisons d'engagement contractuel auquel sont tenus les formateurs et les participants¹, il est important de mentionner que les témoignages sur le vécu scolaire de chercheurs et d'entrepreneurs récoltés par Aumont, Mesnier (1992) dans le cadre de leur thèse², recoupent largement ce qui précède.

La passivité et l'ennui sont décrits sous des formes différentes à la fois par des chercheurs et par des entrepreneurs :

"Ma curiosité ne s'exerçait pas dans le secteur scolaire

Je n'avais pas du tout envie d'apprendre ... ça m'ennuyait

J'ai passé tous mes examens par ronronnement, j'ai pas l'impression d'avoir appris...

¹ Les démarches de recherche formation en Histoire de vie sont cadrees par un certain nombre de règles dont la principale est celle de la confidentialité. Les extraits de récits rapportés dans cet article ne sont pas soumis à cette règle, puisqu'ils appartiennent à un écrit public, un mémoire de licence.

² AUMONT B., MESNIER P-M. (1992) : L'acte d'apprendre, Paris, PUF.

J'ai été un bon élève, sans plus (...). Je m'embêtais en terminale."(p.130)

Quant à la question du sens :

"L'école, j'ai mal vécu. J'étais scolaire dans le plus mauvais sens du terme, je suis arrivée au Bac, j'ai rien compris à la physique et j'ai fait un Bac C, c'est dire la façon bête certainement de travailler. J'ai commencé une licence de physique, c'était quelque chose de complètement aberrant, ça veut dire que tu peux arriver à passer des examens sans rien comprendre de l'objet, c'est comme ça que je travaillais.

A l'école, on ne privilégiait pas assez une espèce de recherche personnelle."(p.131)

Ou encore, concernant la notion de contrainte :

"A l'école, je ne me sentais pas très autonome, je répondais à la demande.

L'école, ce n'est pas un souvenir d'apprentissage, mais d'obligations."(p.132)

Aumont et Mesnier produisent un commentaire qui rejoint le constat des étudiants concernant le poids de la valorisation de l'expérientiel sur le processus de remémoration.

"Les réactions affectives négatives envers l'école sont peut-être majorées dans le souvenir par comparaison avec l'intérêt de la vie active d'adultes."(p.133)

Toutefois, ajoutent-ils,

"elles ne sauraient occulter les remarques de ceux qui soulignent le côté procédural de l'école entraînant bon nombre de rejets. (...) La procédure domine dans un contexte très formel, très normatif où les apprenants effectivement s'ennuient ou apprennent mécaniquement."(p.133)

Et là, ils arrivent au même constat.

"Alors que font-ils ? Ils rêvent d'un ailleurs et, bien souvent, en contrepoint de l'école, ils engagent, dans les loisirs, des processus d'apprentissage autonome où ils se sentent vivre loin des procédures qui les oppriment."(p.133)

Une étudiante propose un recadrage de ce vécu a priori négatif, en ce que les manques constatés l'ont obligée à aller chercher ailleurs ce qu'elle ne trouvait pas dans les lieux institutionnalisés de formation.

"Ce que j'ai vécu à l'école a participé pleinement et complètement à l'élaboration ultérieure de mes compétences. (...). Le sens, même s'il n'est pas perçu à l'origine, est toujours là, présent, semblable ou différent. L'exploration se fait d'un pôle à l'autre et là, c'est comme si mes vécus d'ennui, d'obligation, de

passivité n'étaient qu'un aspect d'un même objet. Ainsi, ma recherche active de sens est peut-être le pendant de mon ennui d'écolière, la recherche d'autonomie, le pendant de ma trop grande soumission au maître. J'ai eu des manques lors de mes apprentissages à l'école, mais c'est aussi eux qui m'ont permis de vivre ce que j'ai vécu, d'être qui je suis actuellement et d'avoir développé telle ou telle compétence. Cette position relativise ma position précédente et par un biais détourné, redonne poids, valeur et sens à ma formation scolaire initiale."

L'école serait-elle alors un lieu d'apprentissage par défaut ? S'il est possible d'envisager la possibilité d'un comportement actif généré par un trop plein de passivité, une quête de sens en réaction à l'imposition d'activités qui en sont dénuées, il convient toutefois de recadrer ce propos. En effet, il émane de personnes aux parcours atypiques que nous pourrions qualifier de "survivantes" du système (qu'il s'agisse des étudiants ou des chercheurs et entrepreneurs de Aumont et Mesnier). Qu'en est-il de tous les autres, de ceux qui sont restés accrochés au pôle négatif de leur vécu, générateur d'ennui et de passivité, et finalement d'échec et de rejet du système ? En outre, il paraît légitime d'attendre du système scolaire qu'il apporte autre chose qu'une attitude réactionnelle à son endroit.

7.1.2. *Mise en activité et sens*

La mise en activité est essentielle à tout apprentissage. Au plan pédagogique, on le sait depuis l'âge de fer (faire !), selon le célèbre adage: c'est en forgeant qu'on devient forgeron ! Le système scolaire a bien retenu la leçon. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, en lisant qu'on apprend à lire, en calculant qu'on apprend à calculer. Mais en occultant souvent la question du sens. Lire quoi, écrire quoi, calculer quoi ? Et surtout pourquoi ? Si le faire, est une condition essentielle d'apprentissage, il ne peut se suffire à lui-même. *Ce que j'apprenais à l'école ne m'était utile qu'à l'école.* C'est dire que les forgerons tendent à disparaître faute de cheval !

Le "faire" n'est porteur de sens que s'il permet à l'apprenant de s'éprouver dans sa capacité à entrer en contact, avec l'objet, avec l'autre, les autres, c'est-à-dire avec la réalité. Le "faire" ne prend sens que dans le lien qu'il permet entre l'apprenant et son monde. *"La deuxième caractéristique de ce système scolaire est son repli sur lui-même et sa fermeture au monde. Cette coupure a donc*

empêché que je fasse des liens entre école et monde extérieur et que je donne un sens à l'école qui soit vivant, autonome."

7.1.3. *D'une nécessaire mise en lien*

Si les souvenirs scolaires offrent un panorama général marqué par l'ennui et l'absence de sens, il convient toutefois de relever l'émergence des moments significatifs pour la personne, dès lors qu'elle peut relier les activités d'apprentissage, les objets de connaissance proposés, à la réalité contextuelle dans laquelle elle est insérée ou à sa réalité singulière. L'activité devient alors sensée, source d'apprentissage et de plaisir.

Lien avec la réalité environnante

"Un enseignant m'a particulièrement marquée, il donnait à ses cours une coloration toute particulière, il rattachait chaque matière à des événements de la vie quotidienne (...). Je crois que c'est à ce moment-là, où pour la première fois, j'ai eu du plaisir à étudier. Je me rendais compte que cela pouvait servir à quelque chose d'autre que de le faire pour un enseignant, et que je pouvais le faire pour moi-même et mon plaisir..

Vers 12 ans, je commençais à m'intéresser à ce qui se passait dans le monde qui m'entourait (c'était Mai 68) et la crédibilité que je donnais alors à ce qui se disait en classe pouvait être remise en question.

Cette période correspond également au début des discussions en classe sur les grands thèmes tels que la liberté, l'égalité, ..., donner du sens ou une compréhension à certains événements qui se passaient à l'époque.

Les deux années passées dans cette école furent une époque très heureuse pour moi. Les matières enseignées me séduisaient et étaient très proches d'une réalité concrète(...). Là s'est renforcée pour moi la sensation de prendre du plaisir à étudier."

Lien avec la réalité singulière

"Les matières qui retenaient mon attention étaient celles bien sûr qui avaient un sens pour moi, ou qui étaient impliquées dans ma vie.

Tout ce que j'ai appris durant cette période [scolaire] n'a pris réellement sens que lorsque j'ai pu le raccrocher à des besoins réels, immédiats"

Cette réalité singulière peut comporter un projet qui donne sens par anticipation à des objets de connaissance.

"A l'automne je commençai l'Ecole de culture générale avec le vague projet de devenir éducatrice. (...). Je comprenais de quoi il s'agissait, les cours étaient diversifiés et j'ai découvert le plaisir d'apprendre des matières qui m'appa-

raissaient utiles, comme les cours de psychologie, de sociologie, de poterie, de tissage, de dactylo etc.

Lien entre le dire et le faire

L'absence de lien à ce niveau semble caractériser la formation scolaire obligatoire. C'est dans la scolarité post-obligatoire que ce lien est mentionné, reliant l'action et le discours, la pratique et la théorie, permettant l'émergence de sens.

"A l'Ecole de culture générale, je pouvais écouter et faire ce que j'entendais ; le lien était là, clairement démontré, le sens se faisait jour, je reconnaissais. La saisie se faisait ainsi dans l'expérience concrète, par appréhension directe. Je pouvais par ce biais m'impliquer."

7.1.4. Echec, réussite et image de soi

La prégnance et la permanence que peuvent avoir des vécus d'échecs intervenus, même tôt, dans le champ de la formation institutionnalisée, et leurs effets sur l'investissement dans des formations ultérieures est parfaitement illustré par le propos suivant.

"Je quittai le collège avec un certain sentiment de victoire, mais aussi un sentiment et une croyance d'incompétence intellectuelle qui me poursuit encore aujourd'hui."

Malgré de nombreuses expériences positives, ce vécu vient faire obstacle à son désir d'entreprendre un cursus universitaire.

"J'envisageai alors sérieusement de reprendre des études et d'entrer à l'université. J'ai oscillé longtemps entre envies, doutes et angoisses. Mon échec scolaire du collège était très présent dans mes pensées et cette hantise retardait mon inscription. (...) Je me sentais tellement paralysée par mes peurs et mon sentiment de nullité que j'étais incapable de faire de réels choix. Mon but premier était simplement d'oser franchir la porte [de l'université]."

Le fait que ce soit notamment, comme elle le rapporte dans son récit, grâce à un travail thérapeutique qu'elle décide de faire le pas à quelque chose à la fois de rassurant et d'inquiétant. Rassurant qu'il soit possible de surmonter l'impact d'un vécu d'échec. Inquiétant en ce que tout un chacun ne peut recourir -pour des raisons de nature diverse- à ce type de soutien. Ce vécu d'échec, tellement profondément ancré, montre bien qu'il s'inscrit dans la perception que la personne a

d'elle-même. En d'autres termes, il participe complètement à la construction de l'image de soi. Or nous savons à quel point l'image de soi est une dimension essentielle dans tout apprentissage.

S'il est manifeste que les échecs déploient des effets plus marquants et durables que les réussites sur l'image que la personne a d'elle-même, il convient toutefois de ne pas minimiser ces derniers. L'extrait de ce récit en témoigne à plusieurs reprises.

"J'ai fait les 7ème, 8ème et 9ème années du cycle en section générale, où j'avais de bons résultats. (...) J'ai eu plusieurs discussions avec ma professeur de classe, avec laquelle je m'entendais bien. Cette dernière m'a vivement conseillé de refaire ma 9ème année dans une section supérieure, car, à son avis, je pouvais facilement entreprendre des études supérieures. (...). Je refais donc une 9ème année en section moderne, avec de bons résultats et une envie de continuer au collège.

Très valorisée dans mes résultats scolaires qui s'amélioraient au fil des mois, j'ai trouvé un intérêt à être attentive en classe afin d'apprendre le plus possible pendant les cours et par là devoir moins étudier à la maison.

Restituer par écrit ne me posait plus autant de problèmes qu'à l'école primaire. Je peux peut-être rattacher cela au fait que, plus sûre de moi, je faisais moins de fautes en orthographe, et par là, osais plus m'exposer par l'écriture. Ayant de bonnes notes, valorisée par cela, j'étais fière de restituer ce que j'avais appris, ce qui me confortait et renforçait ma personnalité et me motivait alors à apprendre, un peu comme une spirale qui se renforçerait au fil des mois."

Evidemment la spirale ascendante ainsi décrite peut être à l'inverse descendante.

"J'avais d'ailleurs d'énormes problèmes d'écriture qui freinaient mon investissement dans ce domaine, quoi que je puisse écrire, de toute façon, j'allais avoir des remarques négatives sur ces points. Les interrogations quotidiennes des mots de vocabulaire sont les souvenirs les plus pénibles que j'ai de ma scolarité, et c'est certainement lié au fait que mes notes de vocabulaire étaient les plus basses dans mon livret scolaire..."

Cette spirale descendante peut être particulièrement marquée.

"Le statut d'élève est socialement reconnu pour les bons, ceux qui réussissent ! Mon statut social a donc été "correct" jusqu'au collège. Dès lors mes échecs répétés me changeant de catégorie, j'ai minimisé, voire dénigré la réussite scolaire. S'impliquer au-delà du minimum était devenu une tare ; je me suis mis à régresser à un point tel que je pense n'avoir quasiment rien appris durant les deux années passées à l'école normale."

La réussite dans une activité lui donne sens et intérêt en même temps qu'elle construit une confiance en soi qui produit aisance et plaisir à l'accomplir. L'acte d'apprendre n'est plus

une corvée, mais une occasion de se valoriser. Les notes, quand elles sont bonnes, servent à cela. Elles représentent une reconnaissance qui agit dans le sens d'un renforcement positif du comportement et des performances ainsi sanctionnées. Nous sommes en présence de "l'effet Pygmalion" décrit par Rosenthal et Jacobson (1973), au cœur duquel se niche la notion essentielle de reconnaissance. A son origine se trouve un désir plus brut de décoffrage, le désir d'être aimé.

7.1.5. D'une quête d'amour...

A l'école, il ressort des récits que le sens que l'apprenant peut investir dans l'activité d'apprentissage relève de ce que Nuttin appelle la motivation extrinsèque. "La motivation est extrinsèque dès que l'objet-but, poursuivi par le sujet, n'est pas l'objet propre de l'activité déployée pour l'atteindre." (1985, p.121) Ainsi, par exemple, bien travailler à l'école ne vise pas l'approfondissement de la connaissance de l'objet en soi -ce qui constituerait la motivation intrinsèque, mais est un comportement qui a pour but la satisfaction d'un besoin vital, celui de s'assurer de l'amour des personnes qui comptent pour l'enfant, à savoir en premier lieu les parents puis les enseignants. Dans cette quête d'amour, il ne prend pas en compte ses aspirations, ses goûts, ses penchants. L'élan qui le mobilise dans ses actions est tout entier tourné vers la satisfaction de son besoin d'amour, vers la réduction de la tension produite par la conscience de ce besoin. La satisfaction qu'il recherche vient de l'extérieur. Il agit en fonction d'une réponse qu'il attend de son environnement, développant ainsi une dépendance extrême à l'autre. Son comportement est constamment ajusté au désir (supposé) de l'autre. Sa motivation à apprendre est extrinsèque. Il ne s'agit pas d'approfondir la connaissance de l'objet, mais de répondre aux exigences et attentes de l'environnement pour être aimé. En un mot, il s'agit de s'adapter.

Les apprentissages exigés par cette adaptation sont complexes, car les attentes des proches ne sont pas forcément -de loin- s'en faut- convergentes. Au moment où l'enfant maîtrise assez bien son *métier d'enfant* (de ses parents), l'entrée dans le monde de l'école exige de lui l'apprentissage d'un

nouveau métier, celui d'élève (Perrenoud, 1994), sans oublier le métier de pair lié au processus de socialisation.

7.1.6. Métier d'enfant, métier d'élève...

Dans les premières années de sa vie, l'enfant n'a en général à s'adapter qu'à un seul milieu, celui de sa famille. Là déjà, l'enfant peut être confronté à une situation qui l'entraîne à la négociation si les attentes paternelles et maternelles ne sont pas convergentes. L'enjeu dominant de cette adaptation est d'ordre affectif. Il s'agit pour l'enfant de répondre à ce que l'on attend de lui pour garder et/ou mériter l'amour de ses parents. Il se mobilisera fortement pour obtenir cet amour indispensable à sa survie.

L'adaptation au milieu scolaire présente des difficultés variables selon le degré de convergence entre les exigences de ce milieu et celles du milieu familial.

"Aînée d'une fratrie de trois enfants, je fus la première à entrer dans la scolarité, et par là, la première (à part mon père) à être confrontée à des règles et des idées différentes véhiculées dans ma famille. Très vite, j'ai dû apprendre à trier ce que je pouvais partager en famille et ce que je ne devais en aucun aborder et garder pour moi."

Comment gérer des injonctions parentales lorsqu'elles sont contradictoires avec le métier d'élève ?

"Faire mes devoirs scolaires était vécu comme une perte de temps, voire un manque de fidélité. Étudier était un luxe."

L'injonction maternelle était la suivante :

"L'instruction c'est pour les autres gens. Etre inculte est très valorisé, surtout pour les femmes, c'est même une condition au bonheur."

L'injonction paternelle différait quelque peu dans sa représentation de l'utilité de l'instruction, mais finalement renforçait l'injonction maternelle pour l'enfant de sexe féminin.

"C'est bien d'avoir de l'instruction et une bonne culture générale, mais il ne faut pas le montrer. Surtout si l'on est une femme."

L'étudiante développe des stratégies de compromis pour survivre à l'école et à la maison, mais au prix d'un questionnement douloureux. Evoquant certaines difficultés dans les apprentissages scolaires, elle écrit :

"Etait-ce dû à une réelle difficulté ou simplement au fait d'oser imaginer, me faire des idées personnelles, donc différentes de celles de mon milieu familial,

d'autant plus que ma mère, très dépressive, le vivait comme un manque de gratitude à son égard, une infidélité."

Dans un autre cas, la convergence entre attentes familiales et attentes scolaires s'assortit d'un frein considérable sur le chemin d'une autonomisation.

"Mon enfance a été imprégnée par les "il faut" : "il faut" être intelligente, bonne, mignonne, serviable, appliquée, sage, réussir à l'école. J'ai tenté de toutes mes forces de me conformer et de m'adapter, de deviner et de percevoir ce que les adultes attendaient de moi. Je voulais être une petite fille modèle (...). Je voulais être la meilleure pour être aimée et (accessoirement !) aller au Paradis."

Pendant une grande partie de sa scolarité, elle réussit très bien dans son métier d'enfant et d'élève, l'absence de plaisir à l'apprentissage étant largement surpassé par l'assurance d'être aimée en étant conforme aux attentes.

"J'aime bien ma maîtresse et elle m'apprécie aussi. Je travaille bien à l'école. Je suis très soucieuse de faire juste. J'ai peu de plaisir à apprendre, mais je veux avoir de bonnes notes pour mon père et ma maîtresse. Elle, elle dit que je suis le modèle du calme, d'intelligence et de travail."

Occultant son penchant pour les lettres, elle choisit la section scientifique au cycle d'orientation.

"Je voulais faire des maths et de la physique car mon père me disait que j'étais une personne rationnelle et organisée, que ceci correspondait à un esprit scientifique et que j'irais loin dans la vie (mais où ?) et que c'était ça qu'il fallait faire au jour d'aujourd'hui. Je voulais plaire à mon père et à mon professeur de maths. Les deux avaient en commun une certaine exigence de perfection, un goût pour la séduction et pensaient toujours savoir plus pour et à la place des autres."

7.1.7. ...et métier de pair

La réaction, lorsqu'elle se produit, est violente et prend la forme d'une rupture radicale. Elle est notamment suscitée par l'apprentissage d'un nouveau métier, celui de pair.

"Parallèlement, je découvrais un monde différent de celui de ma famille ou de l'école, celui de la bande de copains. J'y ai appris le sens de la communauté, de l'entraide, des liens, du plaisir d'être ensemble, de la fête et des projets communs (...). Une partie de moi cherchait toujours la réussite scolaire, l'amour et le soutien de mes parents, et l'autre ne pensait qu'à un ailleurs, la fête, les copains. Je tentais de maintenir une certaine cohésion entre ces deux pôles, mais celle-ci s'est définitivement fissurée lors de mon entrée au collège(...) Les "il faut" ne faisaient plus le poids face à me révolte. Je ne voulais plus rien

avaler de tout ça, impression de perdre mon temps et ma jeunesse, et je passai rapidement de l'état de grâce caractérisant une bonne élève à la disgrâce d'une élève en échec. Rupture de dialogue et de contact avec les adultes, je quittai le collège avec un certain sentiment de victoire, mais aussi avec un sentiment et une croyance d'incompétence intellectuelle qui me poursuit encore aujourd'hui."

7.1.8. *La quête de reconnaissance*

Au fil du développement de la personne, la quête d'amour qui finalise ses actions se transforme, s'affine, se complexifie. Le prix de la dépendance à l'autre qu'elle induit devient insupportable car il signifie passivité, contrainte et surtout négation de soi. Le besoin d'être aimé se double alors de l'exigence d'être reconnu. Car il apparaît que hors de la reconnaissance de ce que l'on est, la quête d'amour peut devenir destructrice pour la personne.

"J'étais partagée entre mon refus d'entrer dans la conformité parentale que je percevais comme destructrice et le désir d'exercer une activité lucrative qui comblerait mon désir de créer de nouveaux liens, d'être dans une relation d'aide avec d'autres, d'avoir une place dans la société, d'être respectée."

Les récits témoignent de cette quête de reconnaissance à laquelle l'école n'a guère su répondre.

"C'est la quête d'une place, de ma place, de celle que je désirais, de celle qui aurait pu attester de ma position, socialement reconnue ... et enviée, qui m'a bloqué, empêché de prendre ce que l'on m'offrait."

L'absence de reconnaissance peut aller jusqu'au rejet manifeste.

"Un parmi les cinq externes de toute l'école (donc seulement toléré et pas intégré), j'ai ressenti le rejet des enseignants qui ne savaient pas comment nous couler dans le moule ; volontairement ou non, ils m'ont rejeté et sans cesse combattu (appréciations de travaux, dénigrements,...).

Quant à la reconnaissance de l'autre, elle passait par la reconnaissance de son rôle ou de sa fonction (le maître principal, le professeur de gymnastique, le camarade de classe etc.) et non par une reconnaissance en tant que personne. De même l'enseignant me reconnaissait dans mon faire et non dans mon être..."

7.2. *Le rapport au savoir*

Il convient de souligner le danger d'une dépendance excessive au regard de l'autre, et notamment de l'enseignant.

"Le regard de l'autre était ainsi essentiel à mon sentiment d'existence. Un reproche et je ressentais l'anéantissement."

Travailler uniquement dans le but d'obtenir la reconnaissance de l'enseignant maintient l'élève dans un état de dépendance affective et favorise le non-investissement de l'objet de connaissance pour lui-même. Charlot, Bautier, Rochex (1992) font ce constat :

"Les élèves en difficultés étaient souvent ceux qui étaient les plus dépendants de leur maîtresse, ou ceux qui avaient tendance à réduire leur expérience scolaire au seul registre affectif et relationnel, leur rapport au savoir apparaissant dès lors essentiellement médiatisé par leur rapport aux enseignants (...)." (p.227).

C'est ce que notent les trois étudiants lorsqu'ils qualifient le rapport qu'ils ont entretenu au savoir scolaire d'utilitariste.

"Ainsi on apprend et on se forme pour être aimé, reconnu, pour l'autre, pour la note, ... mais pas pour soi, pas pour le plaisir d'apprendre."

Ce qu'ils regrettent c'est l'absence de ce que Charlot, Bautier, Rochex nomment un "rapport épistémique au savoir" qui est "cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et du fait de savoir." (1992, p.32). Les objets d'apprentissage ne sont pas investis en fonction de leur intérêt intrinsèque.

Nous l'avons déjà souligné, les mobiles du travail scolaire consistent essentiellement à répondre aux attentes, à se conformer à la norme, à s'assurer de l'amour des parents et des enseignants. Travailler à l'école, c'est bien faire son métier d'élève pour être adapté au contexte scolaire et ainsi éviter les ennuis. Il s'agit de travailler comme il est dit de le faire.

"Durant mes années d'école il me semble que j'ai surtout travaillé à répondre à ce que les maîtres attendaient de moi (...). J'étais une enfant très adaptée aux attentes de l'école.

Apprendre par intérêt était tout à fait secondaire. La peur des interrogations était stimulante pour moi. Ecouter était une obligation. J'apprenais aussi à me tenir tranquille et à être toute ouïe. Je m'adaptais par conformité aux attentes de mon maître et de mes parents.

J'ai traversé six années d'école primaire, au cours desquelles le rapport de force me paraît être la règle (travaille, apprends toujours ... tu comprendras plus tard, soigne, refais, tu seras puni, tends les doigts!)."

Toutefois, le rapport épistémique au savoir n'est pas totalement absent. Le sentiment de plaisir semble être un bon indicateur de sa présence.

"J'éprouvais un certain plaisir à effectuer ces exercices [dictées, compositions, dissertations, exposés etc.], à jouer avec ma pensée."

Cette amorce se confirme pour deux des trois étudiants dans la scolarité post-obligatoire.

"Les matières enseignées me séduisaient et étaient très proches d'une réalité concrète, les branches qui me passionnaient étaient la psychologie et la biologie. Là s'est renforcée pour moi la sensation de prendre du plaisir à étudier.

J'étais dans une position active et participative qui impliquait une acquisition de savoir-faire (...). J'étais ainsi plus souvent impliquée dans un processus de découverte et d'apprentissage qu'appliquée à comprendre le discours de l'enseignant."

Ici, l'acte d'apprendre est investi pour lui-même, hors d'un mobile qui lui serait extérieur.

7.3. *Quel espace de choix ?*

Le vécu de la scolarité obligatoire se caractérise par la contrainte. L'apprenant n'a guère la possibilité de se responsabiliser dans l'activité.

"Ma relation à l'école était dominée par un sentiment d'obligation, de il faut. Relation de dépendance, de soumission (...), relation où le sens ne se laissait pas voir; sensation d'être enfermée dans une école clôturée où j'avais à apprendre, à canaliser ma trop grande énergie.

Ligne de conduite établie, obligation, je n'ai pas appris à choisir à l'école, mais à me soumettre."

C'est dans la scolarité post-obligatoire que se présentent des situations dans lesquelles l'apprenant a la possibilité d'opérer des choix.

"A l'Ecole de culture générale, j'ai pu initialiser un autre rapport. Ma relation à cette école se situait entre un sentiment d'obligation (il faut apprendre pour avoir le choix d'un métier) et de liberté".

Absence de sens, de plaisir, de reconnaissance, passivité, ennui, contrainte, soumission, les vécus de la scolarité obligatoire ne témoignent guère de la présence des conditions requises pour qu'une activité de formation soit effectivement formatrice.

Les choses changent lors de la scolarité post-obligatoire, que ce soit à l'Ecole de culture générale ou à l'Ecole ménagère professionnelle, grâce à la pédagogie participative qui y est appliquée. Le fait de pouvoir se mobiliser dans des activités qui, pour certaines d'entre elles, ont pu faire l'objet d'un choix

permet de passer d'une attitude passive à une attitude active, responsable et motivée. Des liens entre les discours et le monde se construisent, du sens émerge.

8. LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

8.1. *La construction du sens*

Dans les récits, il apparaît que le vécu de la formation professionnelle initiale est fortement lié aux raisons qui ont motivé le choix de ce métier.

Pour une étudiante, le choix du métier de sage-femme s'impose avec fulgurance, comme une évidence et, bien que la réalité vienne bousculer les représentations qu'elle avait de ce métier, elle trouve dans cette formation un sens existentiel très fort.

"A l'Ecole de sage-femme, j'ai renoué avec un sens profond, très intérieur. Etre en contact et aider à la naissance d'un être humain, c'était un peu comme être en contact avec le divin."

Dès lors, l'investissement consenti est énorme. Le désir d'exercer une activité si pleine de sens pour elle lui permet de surmonter les difficultés. L'activité de formation est finalisée, porteuse d'un sens profond.

"Stress des examens ajouté au stress du travail, mes apprentissages ont été ardu et douloureux. J'avais toujours peur d'échouer et cette peur me poussait, me stimulait et rien d'autre ne comptait que la réussite de ma formation."

Pour une autre, l'engagement dans une formation professionnelle d'infirmière procédait d'un choix stratégique. Souhaitant devenir ergothérapeute mais dans l'impossibilité d'en entreprendre la formation du fait d'un coût élevé généré par son éloignement géographique, elle s'inscrit à l'Ecole d'infirmière du Bon Secours à Genève en pensant que cela lui ferait un tremplin pour entreprendre l'ergothérapie plus tard. Le métier qu'elle découvre au cours de sa formation professionnelle la captive au point qu'elle en oublie son projet initial.

Il est important de relever que le sens de l'activité entreprise se modifie dans sa mise en oeuvre. La motivation à exercer le métier d'infirmière s'est construite au contact de sa réalité et après l'engagement dans cette formation.

Quant au troisième, son engagement dans la formation d'enseignant ne procédait pas d'un choix, *mais d'une succession d'échecs ; comment s'investir dans un échec ?* Complètement dénuée de sens pour lui, il dit de cette période de formation qu'il "*pense n'avoir quasiment rien appris durant les deux années passées à l'école normale*". Comme le récit de son expérience professionnelle en témoigne, du sens aurait pu émerger de cette formation si elle avait permis une mise en contact avec la réalité du métier. Ce ne fut pas le cas.

"Elle [la formation professionnelle initiale] est sensée s'être faite à l'Ecole normale; quelques cours de psychopédagogie, deux leçons d'essai dans les classes d'application et trois semaines de stage dans une classe de 4ème année primaire. Professionnellement...formé !"

8.2. *La formation en alternance : du dire au faire et réciproquement*

L'alternance de séquences théoriques avec des séquences pratiques permet une dotation de sens réciproque. Les apprentissages théoriques autrefois vécus comme ennuyeux font l'objet d'un effort consenti parce que finalisé dans une perspective de mise en oeuvre pratique.

"Je devais mémoriser beaucoup de matière théorique. Mais ces connaissances (anatomie, physiologie, pathologie,...) se rapportaient à quelque chose de concret pour moi, le corps humain. (...) Le fait de pouvoir faire des liens entre les connaissances théoriques et ce que je voyais pendant les stages me facilitait ce travail."

La théorie permet d'appréhender la pratique et de l'éclairer.

"Au fil des mois, les liens théorie-pratique se sont développés, et il m'était de plus en plus aisément de ressortir de ma mémoire des connaissances, des concepts pouvant expliquer et éclairer les situations que je rencontrais dans les stages."

La mise en oeuvre du principe de l'alternance entre séquences théoriques et séquences pratiques sur des lieux de travail est délicate et mérite un soin particulier. La mise en lien est parfois insuffisamment pensée pour que le dispositif de formation fonctionne de manière optimale.

"Les apports théoriques étaient souvent conséquents et détaillés, et pas toujours en lien avec la pratique rencontrée sur les lieux de stage, ce qui fut pour moi une difficulté pour intégrer ces contenus."

Mais d'une manière générale, la formation en alternance permet d'appréhender une situation globale dans sa complexité.

"Mettre en relation des connaissances avec la pratique, faire des liens entre les différentes choses (théoriques, pratiques, cliniques) et juger en connaissance de cause une situation de soins, m'a permis de développer peu à peu une manière de penser, une systématique pour appréhender par la pensée les situations.

Durant les trois années de cette formation j'ai acquis des outils pour porter mon attention de manière de plus en plus précise et rigoureuse, mais aussi avec une vision plus large. (...) Avoir une vision d'ensemble d'une situation tout en ayant la capacité d'analyser et de faire des liens entre les différents éléments."

La formation professionnelle initiale organisée selon le principe de l'alternance théorie pratique apparaît comme un lieu privilégié de formation. La théorie prend sens par rapport à l'action qu'elle permet de comprendre. Ce va et vient d'un pôle à l'autre participe à la construction active des compétences. L'engagement effectif de l'apprenant dans l'action le met au contact d'une réalité nouvelle dans laquelle il peut s'éprouver, dans la sécurité -relative- d'un accompagnement de la part de professionnels. Immérité dans la réalité professionnelle, il est mis en situation de responsabilité qui change son rapport au savoir. Même si des activités présentent des obstacles considérables, elle sont appréhendées et affrontées en fonction du sens attribué à l'ensemble du cursus.

9. LA DYNAMIQUE DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES : CIRCULARITE ET TEMPORALITE

L'investigation biographique à laquelle les trois étudiants se sont livrés pour travailler la dynamique de construction des compétences nommées a abouti, nous l'avons dit plus haut, à une lecture qui articule cursus de formation et parcours existentiel. Cette articulation constitue un lien circulaire et sa construction est un processus dont la temporalité est singulière. Cette dimension de circularité vient relativiser le primat attribué aux apprentissages expérientiels au terme de la première étape de la démarche. Elle introduit en outre l'importance que revêt la temporalité des apprentissages. Si des acquis scolaires prennent sens dans l'expérience, des expériences prennent également sens en s'appuyant sur des acquis scolaires, et ce, sur des durées parfois très longues.

Voici les propos conclusifs produits par les trois étudiants-mémorants.

"Suite à mes réflexions et à la mise en perspective avec mon récit biographique, une dynamique de construction des compétences nourrie par l'un et l'autre champ est mise en évidence. Je peux donc affirmer, au terme de ce travail, qu'un rapport de complémentarité est présent entre les acquis de la formation scolaire et les acquis de la formation expérientielle. Que ce rapport de complémentarité se joue essentiellement dans le sens, que celui-ci est nourri tant par la formation expérientielle que par le formation scolaire, et qu'il contribue par là à la construction des compétences.

Ce qui est apparu clairement, c'est que le processus de construction des compétences s'effectue tout au long de l'existence, que plusieurs dynamiques le caractérisent et que l'émergence de celles-ci est dépendante d'abord d'un état intérieur et d'un contexte favorable ou non à la construction. Le lieu de l'articulation est donc l'individu lui-même. Cette démarche m'a permis de redonner sens et raison d'être à ce que j'ai expérimenté et vécu lors de mon parcours scolaire, parcours qui me paraissait, au début de cette recherche, inutile, insensé et vide. La réponse à la question de départ s'est donc révélée nuancée et ouverte sur la notion de processus, plus que sur celle d'articulation, redonnant une certaine globalité au thème de recherche.

La formation initiale n'a pas participé autant qu'elle aurait pu le faire à la construction de ces compétences (...) L'extraordinaire sens qu'a donné la formation expérientielle à mon engagement pour l'Ecole, montre crûment la réalité d'une formation initiale trop souvent inadaptée. (...). Pourtant la réponse doit être nuancée. La formation initiale ne peut qu'amorcer la plupart des sous-compétences et outils. Cela a certainement bien souvent été fait, mais je n'en avais pas le sens à ce moment-là, je l'ai (re)découvert lors d'expériences, bien plus tard. (...) L'articulation entre formation initiale et formation expérientielle devient le sens que je peux donner à ce que je fais, ce que j'apprends. Apprendre sert ainsi à construire; cela devient un acte indispensable, qui va de soi."

Ces réflexions sur la circularité du lien qui articule les acquis scolaires et extra-scolaires dans la dynamique de construction des compétences et la prise en compte de la temporalité des apprentissages, rejoignent les recherches menées par Bourgeois et Nizet (1997) :

"Dans certains cas, il a fallu apparemment la rencontre du sujet avec une notion théorique traitée dans un cours pour que des expériences qu'il avait faites récemment dans le cadre de sa trajectoire sociale commencent à prendre un sens (en tout cas, un sens nouveau) pour lui et enclenchent l'acmodation de la structure d'accueil. Autrement dit, c'est l'assimilation de la notion en question qui a permis l'assimilation des informations générées par ces expériences antérieures. Mais l'inverse est vrai également. La même notion

n'aurait pu être assimilée si le sujet n'avait pas vécu ces expériences au préalable.

On peut également souligner l'importance des interactions entre des informations recueillies à différents moments. Ainsi, comme on vient de l'évoquer, c'est l'assimilation d'une notion théorique à un moment donné qui peut venir donner sens rétrospectivement à des expériences antérieures et qui va permettre l'assimilation ultérieure de nouvelles observations. De même, c'est le fait d'avoir vécu des expériences à un moment donné qui va permettre l'assimilation ultérieures de notions nouvelles. Bref, vu sous cet angle, le processus d'assimilation-accommodation apparaît donc comme un processus complexe, constitué d'une série de va-et-vient successifs, non seulement entre différentes sources d'informations, mais également entre passé, présent et avenir."(p.110)

La dimension temporelle dans la construction des compétences n'est généralement pas prise en compte par les évaluations des dispositifs de formation. Elle explique pour une large part la complexité de la construction des compétences qui, en tant que processus, ne peut pas être appréhendée en termes quantitatifs visant à évaluer la part respective qui revient aux acquis scolaires et expérientiels, mais en termes de dynamique. Et plutôt que d'opposer ces deux champs d'acquisition, il paraît à l'évidence préférable, et de fait profitable, de réfléchir à comment les faire coexister en bonne intelligence.

10. CONCLUSION

Cette recherche tend à montrer que l'évaluation de l'efficacité de nos systèmes de formation passe par la prise en compte du regard que leurs usagers portent sur eux. Ce regard ne peut se limiter à de simples réminiscences d'un passé plus ou moins lointain. Il se doit d'être systématique et réflexif. En cela, l'approche biographique telle qu'elle a été pratiquée dans cette recherche-formation, est une option méthodologique tout à fait pertinente. Elle permet une lecture globale et non dissociative du processus de formation de chaque acteur appréhendé dans sa singularité et sa complexité. Elle légitime la prise en compte- et au sérieux- du vécu des apprenants. C'est à partir de ce vécu que la recherche met en lumière, souvent

par défaut, les conditions nécessaires pour qu'une action de formation soit réellement formatrice.

En démontrant l'existence d'un rapport de complémentarité entre acquis issus de la formation institutionnalisée et acquis issus de l'expérience dans la dynamique de construction des compétences, cette recherche montre bien que ni les systèmes de formation, ni l'expérience, ne détiennent le monopole de la formation. Les apprentissages se font dans les articulations entre ces deux champs d'acquisition -entre savoirs formels et expérientiels, reliés par l'apprenant dans un lien de circularité qui lui permet de donner sens aux uns et aux autres dans un étayage réciproque. En d'autres termes, c'est l'apprenant qui est le sujet et le lieu de sa formation.

Il apparaît à l'évidence que pour être performants, les systèmes de formation ne peuvent occulter les aspects non scolaires, car "la formation, quels que soient ses détours, est faite de ce qui a un écho dans le contexte de l'histoire de vie d'un adulte." (Dominicé, 1990, p.157). Et ce qui vaut pour les adultes, vaut -les récits nous l'indiquent clairement- pour les enfants. Certains professionnels craindront peut-être de se laisser déborder par des dimensions qu'ils estiment hors de leur responsabilité. Plutôt que de les craindre et de s'en accommoder tant bien que mal, pourquoi ne pas les considérer comme des ressources indispensables au processus de formation de la personne ? N'est-ce pas là, finalement, l'enjeu de toute activité de formation ?

Les conditions d'un agir formateur formulées dans cette recherche ne sont pas nouvelles. Mais alors, si la reconnaissance, le sens, la mobilisation, la mise en responsabilité sont de l'ordre de l'évidence, comment expliquer que les souvenirs scolaires soient précisément dominés par l'ennui, l'absence de sens, la non reconnaissance ? Certes, les souvenirs scolaires réfèrent à une réalité qui date de plusieurs années. Celle d'aujourd'hui est-elle différente ? Nous pouvons le souhaiter. De toute façon, cette donnée méthodologique inhérente à l'approche biographique, en ce qu'elle produit toujours une lecture diachronique de son objet, n'invalidé pas les connaissances relatives aux compétences génériques identifiées, à la dynamique de leur construction, et aux conditions d'effectivité d'une action de formation.

Les acteurs de cette recherche-formation, fortement mobilisés par un effort réflexif sur leur passé de formation, ont pris conscience de ce dont ils auraient eu besoin pour vivre leur cursus de manière sensée, et donc formatrice. En tant que praticiens de l'éducation, leur regard et leurs attitudes sont marqués par ce qu'ils ont compris. Là se situe la plus importante dimension formatrice de la démarche pour ses acteurs.

Ce constat nous amène à formuler la recommandation suivante. Tous les métiers de la formation devraient inscrire dans leur cursus la possibilité pour les futurs professionnels de s'engager dans une démarche de type biographique visant à nommer les conditions qui ont facilité ou au contraire entravé les apprentissages qui jalonnent leur trajectoire. Car, comment imaginer accompagner des personnes dans leur processus de formation sans avoir soi-même exploré le sien ? Les savoirs ainsi produits garantissent leur appropriation et leur mise en action sur le terrain.

Au terme de ce travail, il importe de rappeler que les résultats auxquels cette recherche aboutit sont des connaissances sur les processus de formation et d'apprentissage d'un public spécifique dans un contexte donné. Toutefois, nous avons vu que nous pouvions en élargir la portée et ainsi contribuer à un discours pédagogique qui tienne compte de la complexité de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- AUMONT B., MESNIER P-M. (1992) *L'acte d'apprendre*, Paris, P.U.F.
- BOURGEOIS E., NIZET J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, P.U.F.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CLAVIJO M., GENDRE CONSTANTIN A., MUDRY A. (1995), *Identification et construction des compétences nécessaires à l'entrée à l'université et au suivi du cursus en sciences de l'Education: entre formation initiale et formation expérientielle. Construire le sens ou la compétence d'apprendre*, FAPSE, Université de Genève.
- CONINCK (de) F. (1995), *Travail intégré, société éclatée*, Paris, P.U.F.
- DOMINICE P. (1990), *L'Histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- HONORE B. (1977), *Pour une théorie de la formation, dynamique de la formativité*, Paris, Payot.
- HONORE B. (1992), *Vers l'œuvre de formation*, Paris, L'Harmattan.
- JOSSO C. (1991), *Cheminier vers soi*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- LE BOTERF G. (1995), *De la compétence*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- LHOTELLIER A., (1974), *La formation en question* in Formation 1, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- MALGLAIVE G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F.
- NUTTIN J. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, P.U.F.
- PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, E.S.F
- ROBIN G. (1984), *Guide en reconnaissance des acquis*, Québec, Ed. Vermette.
- ROSENTHAL R.-A., JACOBSON L. (1973), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

Marie-Christine Josso
Ronald Müller
Monique Pfister

*Les acquis expérientiels:
souvenirs scolaires et reprise des études
Présentation du contexte de recherche-formation
et synthèses générales*

AVERTISSEMENT

Ce texte a été construit à partir de la reprise de fragments du rapport de recherche remis au Fond National de la Recherche Scientifique en Juillet 1996. Il présente un résumé du Rapport de recherche de 300 pages (Juillet 1996) développant l'analyse descriptive des récits de souvenirs scolaires et le contexte particulier de leur recueil. Nous y avons adjoint des éléments de la synthèse et des recommandations faites au Programme National dit PNR 33 sur *l'efficacité des systèmes de formation*.

Ce texte n'a pas d'autre prétention que de faciliter la compréhension de l'arrière-pays des textes de M. R. Muller et de Mme Pfister qui, eux, développent des réflexions plus ciblées à partir du Rapport de recherche ainsi que d'autres matériaux recueillis durant cette intervention-recherche-formation tels que « L'itinéraire des acquis expérientiels » ou « Apprendre une profession en tant qu'adultes ».

1. DES SOUVENIRS SCOLAIRES COMME EXERCICE D'IDENTIFICATION D'ACQUIS EXPERIENTIELS

En préambule, il convient de rappeler que l'équipe ayant travaillé avec l'école en soins infirmiers de Sion n'a pas été financée par le FNRS-PNR 33, mais grâce à un mandat reçu de la Direction de cette école et par des ressources universitaires.

Le matériel utilisé dans la perspective du PNR33 a été recueilli dans le cadre d'une intervention de Mmes Josso et Pfister dans un programme de formation de base en soins infirmiers destiné à des adultes. La Direction de l'Ecole Valaisanne d'Infirmiers et Infirmières de Sion, ci-après EVI, a sollicité Mme Josso en vue d'accompagner l'équipe de conception du programme et l'équipe enseignante à concevoir et mettre en œuvre un programme de formation professionnelle de base destiné spécifiquement à des adultes. *Ce programme prévoyait une diminution substantielle des temps d'enseignements et de stages justifiée par l'hypothèse d'une reconnaissance possible d'acquis expérientiels antérieurs à cette formation.* Cette innovation exigeait donc un dispositif totalement nouveau du point de vue aussi bien de l'organisation des études que d'une pédagogie adaptée à des adultes prenant en compte des acquis antérieurs professionnalisables.

Lors de la négociation de cet accompagnement, *Mme Josso a demandé que la proposition initiale de mandat soit complétée par la participation de son équipe à une activité de formation avec les personnes en formation dans le cadre d'un module intégré au programme.* Le caractère expérimental de cette innovation exigeait, en effet, un contact direct avec les personnes en formation afin de connaître de l'intérieur le déroulement de leur formation et les difficultés pédagogiques qui pouvaient surgir pour les apprenants comme pour les enseignants. Le module de synthèse dont nous portions la responsabilité de la définition comme de la mise en œuvre était centré sur l'accompagnement de la construction de l'identité infirmière et d'un projet professionnel personnalisé. Il avait de plus la charge de contribuer à mettre en évidence l'existence d'acquis expérientiels légitimant a posteriori l'option prise par l'EVI.

La conception de ce module de synthèse (voir plus avant le détail de son contenu), sous l'entièvre responsabilité

des intervenantes, a offert l'opportunité de travailler avec des adultes sur leur processus de formation et d'apprentissage durant les deux dernières années de cette formation, les intervenantes ayant été sollicitées à la fin de la première année. M. Muller ainsi que la plupart des enseignants du programme ont collaboré à l'animation des travaux en sous-groupes et aux évaluations formatives des travaux d'analyse de situations de travail et de leur pratique professionnelle. M. Muller a en outre été chargé d'une présentation, durant une plénière réunissant les personnes en formation, des caractéristiques générales des récits de souvenirs scolaires remis quelques semaines auparavant. Nous avons également demandé à M. Müller de reconstituer les dossiers administratifs de chaque adulte en collaboration avec le secrétariat de l'EVI.

Les activités pédagogiques de ce module ont été conçues de telle sorte que la réflexion des personnes en formation se matérialise, à divers moments de la formation dans ce module, dans des travaux écrits explicitement orientés par la mise en évidence d'acquis expérientiels interférant avec l'acquisition des connaissances et la construction des compétences infirmières. Parmi ces travaux mentionnons en particulier : un récit de souvenirs scolaires et deux versions successives d'itinéraires d'acquis expérientiels.

C'est donc à la faveur d'une participation à la conception et à la mise en œuvre d'un programme de formation que les intervenantes ont pu recueillir un matériel qui présentait un intérêt pour la thématique du PNR 33. Il convient de souligner ici que le matériel a été produit dans la logique des exigences pédagogiques de cette formation, avant même que ne soient connues et diffusées les grandes orientations du PNR 33. Si les matériaux recueillis n'ont donc pas été conçus à partir de la logique de questionnement du PNR, il a paru pertinent de profiter de leur existence dans une perspective de réflexion sur l'efficacité des systèmes de formation telle qu'elle peut être mise en évidence à partir du point de vue des personnes en formation, considérées ici comme les bénéficiaires directs de ces systèmes.

Le mandat de l'EVI étant centré sur l'accompagnement, à plusieurs niveaux, d'une innovation pédagogique, les intervenantes n'ont pu se consacrer à l'exploitation du matériel que lorsque celui-ci a pris fin. Dans son rapport final l'équipe des chercheurs met en évidence les difficultés auxquelles cette innovation s'est trouvée confrontée, retardant par là-même

leur disponibilité pour l'étude du matériel. Le rapport de recherche rédigé par cette équipe présente une analyse partielle du matériel recueilli (seuls les souvenirs scolaires ont été pris en compte) et une analyse uniquement descriptive (le délai de remise du rapport final ne permet pas une mise en perspective des analyses). L'exploitation de cette première analyse en vue d'une publication est donc prévue pour les mois à venir. *Les premiers résultats de cette recherche permettent cependant d'informer certaines des préoccupations inscrites dans le PNR 33 et de fournir des recommandations ayant une utilité en matière de politique éducative dans le champ scolaire et dans le champ de la formation des adultes.*

L'équipe ayant travaillé à l'EVI a considéré *les souvenirs scolaires d'adultes entretenant une formation comme des analyseurs des effets de leur scolarité antérieure sur leur formation actuelle*. La mise en évidence des représentations subjectives de ce passé a permis aux adultes en formation de prendre la mesure de leurs effets sur leurs attitudes d'apprenant-adulte, ce que nous avons appelé leur *posture d'apprenant*.

La dimension subjective des narrations de souvenirs scolaires, si elle ne dit pas tout des effets d'une scolarité sur les acteurs, introduit néanmoins *un point de vue essentiel pour la compréhension de l'efficacité des systèmes de formation, à savoir celui de l'impact de la scolarité antérieure sur le rapport à l'apprentissage, au savoir, à l'image de soi en tant qu'apprenant, à l'institution de formation, aux enseignants et finalement aux finalités d'une formation*.

La méthodologie utilisée pour l'évocation et la construction des souvenirs, puis dans un deuxième temps, les consignes données pour l'écriture des récits visaient à aider les adultes à rester au plus près de leurs représentations et à laisser émerger les souvenirs que leur situation de formation réactualisait au moment de l'exercice. La logique de cette formation centrée, rappelons-le, sur une formation professionnelle de base ne nous a pas permis de reprendre cette première version ultérieurement, comme nous l'avons fait pour les itinéraires d'acquis expérientiels plus directement en lien avec la professionnalisation. Démarche qui aurait été extrêmement intéressante pour une mise en perspective diachronique de l'impact de l'exercice sur les processus de formation et d'apprentissage.

Nous sommes donc en présence d'un matériel induit par un contexte de formation et ses apprentissages spécifiques tel qu'élaboré à la fin du premier tiers du parcours de formation. La dimension subjective de l'exercice est donc renforcée par l'interprétation subjective de la situation de formation en cours. *Cette spécificité de notre matériel nous permet ainsi de considérer que nous travaillons sur ce qui se joue en vraie grandeur pour des apprenants adultes dans le temps même d'un processus de formation et d'apprentissage.* En effet, l'implication des apprenants - informateurs de la recherche - dans l'élaboration du matériel contribue à l'amélioration de leur processus de formation et d'apprentissage ne serait-ce que par *la mobilisation de leur attention sur ces processus grâce au développement d'une position métacognitive.*

Ce choix méthodologique s'inscrit dans le prolongement des travaux de l'équipe Dominicé - Josso sur les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage des adultes par le biais d'approches biographiques. *Cette recherche nous permet d'approfondir plus spécifiquement la place des expériences scolaires antérieures dans le présent d'une situation de formation, à partir du point de vue des apprenants.*

La méthodologie de lecture des 32 récits recueillis ainsi que celle utilisée pour la construction des thématiques transversales aux récits s'inscrivent dans une perspective de *recherche ouverte à l'expérience* telle que Gonseth l'a défendue dans son épistémologie de la recherche (Gonseth, 1973, Josso, 1991). Autrement dit, les chercheurs évitent de construire a priori les résultats de recherche par un système d'hypothèses théoriques - donc trop fermées - et valorisent une approche et une construction phénoménologiques de leur objet (Josso, 1993). Sans aucun doute une telle méthodologie est caractérisée par une relative lenteur à laquelle s'ajoutent les limites imposées par le contexte institutionnel de la formation où elle s'inscrit. Mais ces désavantages momentanés sont largement compensés par la pertinence et la qualité des informations recueillies.

Nous avons jugé indispensable d'associer la présentation du matériel et son analyse à la présentation des conditions organisationnelles de sa production. Ainsi l'innovation à laquelle nous avons contribué est présentée et analysée dans la première partie de notre rapport. Nous avons souhaité, ce

faisant, mettre l'accent sur l'importance du contexte et donc des conditions du déroulement de la recherche. Il s'agit d'une option de chercheurs préoccupés par les généralisations abusives effectuées trop souvent dans les sciences sociales à partir de recherches dont on cache la contextualité derrière un échantillon représentatif de catégories sociales. *Nous voulons également insister sur les adaptations indispensables de notre méthodologie aux spécificités d'autres contextes. Ce choix prend tout son sens dans un pays profondément marqué par les particularismes cantonaux.*

La présentation de l'historique de cette innovation et de ses options pédagogiques accompagnée d'une description des difficultés qu'elle a rencontrées offre, par ailleurs, l'intérêt d'une mise en évidence des contraintes, existantes à différents niveaux, qui caractérisent l'évolution d'un système de formation, en l'occurrence la formation en soins infirmiers. Le rôle des autorités de tutelle, la dimension économique intervenant dans la conception d'un programme de formation, le manque de préparation des acteurs chargés de mettre en œuvre une innovation, l'insuffisante implication des enseignants dans le choix d'options éducatives qu'ils devront traduire en objectifs pédagogiques et stratégies d'apprentissages ont été autant d'aspects qui ont compliqué plus que de raison une action innovante par définition complexe. *C'est pourquoi nous insistons sous différentes formes dans nos conclusions sur l'idée que l'efficacité des systèmes de formation dépend tout autant de mesures accompagnant les acteurs que de mesures institutionnelles, législatives ou administratives.*

La focalisation de cette recherche sur les expériences scolaires qui ont précédé la reprise d'une formation en tant qu'adulte offre le double avantage d'évaluer, en grandeur réelle, à la fois les marques laissées par l'itinéraire scolaire à la faveur d'un regard rétrospectif sur le temps de l'école et les effets de ces marques sur le présent du processus de formation et d'apprentissage.

Ainsi nous valorisons l'articulation entre la formation de base et la formation continue en montrant, comme nous le disions plus haut, la nature des impacts de la scolarité obligatoire sur le rapport à la formation continue, à l'apprentissage, aux savoirs, à l'image de soi en tant qu'apprenant et aux situations éducatives tels les stages.

Le lecteur des récits et des fragments qui illustrent la phénoménologie des thèmes transversaux ne peut qu'être interpellé par l'effet de «double bind» des expériences passées tel que l'inventaire systématique des valorisations le fait ressortir (cf. tableau récapitulatif en annexe). Bons et mauvais souvenirs, leçons positives et négatives tirées de ces expériences colorent les récits d'une affectivité intense presque toujours à l'avant-scène de la narration. Il convient, dès lors, d'être extrêmement nuancé sur les effets des représentations construites à partir de ces expériences. *L'école, à travers ses enseignants, suscite une appétence à la connaissance, une découverte du plaisir d'apprendre, d'explorer des univers de connaissances à travers les disciplines et, dans le même temps, engendre une crainte des normes pédagogiques, une peur et /ou une honte de ne pas pouvoir être conforme aux standards de la réussite.*

Il se dégage ainsi de ces souvenirs scolaires et de leur impact sur la situation de formation en cours que les apprenants ont à gérer non seulement le rattrapage de lacunes mises en évidence par les apprentissages en cours, la mobilisation des ressources capitalisées dans le passé et/ou le dépassement de blocages réactivés par la situation éducative, mais encore la dimension affective paradoxale d'un désir (désir d'apprendre ou de faire des études) «sanctionnable» si non «sanctionné» pour sa non-conformité aux résultats finalement obtenus.

Il y aurait beaucoup à dire, à partir de ce seul constat, sur les effets pervers d'un système scolaire perçu comme plus préoccupé par la valorisation de modèles sociaux et économiques à travers la standardisation des cursus, des filières, des modalités et supports d'apprentissage que soucieux du développement des individualités, du respect et de l'encouragement d'aptitudes différentes ou différemment exprimées ainsi que d'une égale valorisation de toutes les composantes socioculturelles et socioprofessionnelles d'un pays. Ainsi l'apprentissage, dès leur jeune âge, des rudiments de la sociologie des classes sociales est sans doute la leçon que l'école a su le mieux faire passer.

Les récits de vie centrés sur la formation à travers la narration des expériences significatives d'une vie, que nous travaillons depuis plus d'une quinzaine d'années, ont permis de mettre en évidence la richesse des ressources en compétences diverses, pour autant qu'une distanciation, une réflexion

et une mise en sens aient eu rétrospectivement lieu. Ainsi les acquis expérientiels du cours de la vie, inventoriés par une approche biographique, débordent largement l'acquisition de connaissances et de savoirs-penser au cours de la scolarité. *Cependant la prégnance du modèle scolaire de l'apprentissage et de la formation, qui ignore le plus souvent l'importance du travail de mise en relation entre les savoirs et la vie au quotidien, provoque, chez les adultes en situation de formation, un refoulement de ces acquis expérientiels.* Ils se trouvent ainsi coupés de ressources qu'ils ont à disposition moyennant un travail d'adaptation au nouveau contexte. Et ce d'autant plus que les institutions de formation, à de rares exception près, ont tendance à disqualifier ces acquis. On se référera sur ce point au distinguo établi en sociologie entre savoir savant et savoir profane ou de sens commun.

A contrario, le travail sur les souvenirs scolaires a permis aux apprenants adultes de prendre la mesure du phénomène de refoulement et des transferts qui hantent leur processus d'apprentissage par le biais de réactivations non-conscientes et donc non-maîtrisées. En réinvestissant consciemment le temps de leur scolarité passée, les adultes ont pu prendre la mesure du chemin parcouru, des progrès réalisés, des continuités voire des péjorations et des fixations handicapantes.

Parmi les acquis expérientiels du temps de la scolarité qui font l'objet d'un transfert conscient dans la formation en cours, nous devons relever ceux en lien avec la dimension relationnelle dans la formation. *Le regard des camarades comme des enseignants, qu'il soit positif ou négatif, joue un grand rôle dans le rapport à l'apprentissage.* En effet, il augmente ou diminue le stress, la capacité à persévéérer dans l'effort, la motivation au travail. Les relations entre camarades sont extrêmement valorisées par les adultes, comme elles le furent dans la scolarité. Recevoir de l'aide ou en donner, faire équipe, être solidaire et cultiver les connivences sont autant de formes de la stimulation qu'offre la présence d'un groupe. Ces observations mettent également en évidence l'insuffisant usage de modalités de co-formation dans les dispositifs pédagogiques à tous les niveaux du système de formation.

L'analyse sociodémographique de la volée de ce programme met en évidence, à travers le nombre important d'abandons en cours de formation, que la prise de conscience

de lacunes, de handicaps et d'affects négatifs ne garantit pas leur dépassement. Le fait que l'EVI ait été contrainte d'annuler l'année préparatoire, prévue dans le même esprit que celui d'une association comme «Retravailler» et assortie d'un certificat de formation, montre que des mesures d'accompagnement et d'aide à la reprise des études doivent prolonger les facilités administratives et organisationnelles des formations offertes à des adultes assumant par ailleurs de nombreuses responsabilités (cf. tableau récapitulatif des données chiffrées de la volée).

Le très grand nombre de candidatures à cette formation, plus d'une centaine, met en évidence que si les offres de formation destinées à des adultes sont conçues, comme c'était le cas, afin de respecter leurs charges familiales, sociales et économiques, de nombreux adultes sont en attente de ces offres. *L'intérêt pour un tel réinvestissement dans la formation est à mettre en lien direct, comme le montre les textes de motivation des personnes en formation, avec des effets souvent amèrement regrettés de l'orientation et de la sélection scolaire. Quant aux adultes, qui ont achevé cette formation, leur réussite témoigne du bien fondé d'offrir aux citoyens et aux citoyennes les «secondes chances» qu'ils sont en droit d'obtenir dans une démocratie sociale et culturelle.*

2. QUAND LA RECHERCHE EST ASSOCIEE A L'INTERVENTION ET INTEGREE A LA FORMATION

2.1 *Structure thématique de la formation à l'école*

La formation est organisée en quatre périodes successives durant les trois ans de la formation. Chaque période est elle-même constituée de 7 unités thématiques¹ qui structurent la formation se déroulant à l'école.

L'unité 6, intitulée par l'EVI unité de synthèse, peut maintenant être située dans le cours de la formation. Un ta-

¹ Concept de formation in classeur "Formation en soins infirmiers. Diplôme niveau I / Formation pour adultes".

bleau permet de visualiser cette unité durant les trois années et lors des quatre périodes de la formation.

Cette unité a toujours lieu par périodes de trois jours consécutifs, soit 21 heures de cours. Il y a ainsi eu huit séquences de trois jours pour cette unité, la première a été réalisée à la fin de la période 1, en janvier 1993, ce qui correspond à la fin de la première année de la formation.

REPARTITION DU TEMPS DE FORMATION A L'ECOLE DURANT LES TROIS ANS ¹ DUREE PAR UNITE ET PAR PERIODE				
	PERIODE 1 : principes de base.	PERIODE 2 : approche par situations de soins.	PERIODE 3 : approche par situations de soins, appro- fondissement.	PERIODE 4 : synthèse.
UNITE 1 : TRAIT- D'UNION	94,5 heures	14 heures	37 heures	21 heures
UNITE 2 : SOINS	200 heures	196 heures	206,5 heures	105 heures
UNITE 3 : PROCESSUS DE SOINS	7 heures	16 heures	2 heures	42 heures
UNITE 4 : RELATION SOIGNANT / SOIGNE	36 heures	41 heures	18 heures	42 heures
UNITE 5 : ROLE PROFESSION NEL	56 heures	6 heures	16 heures	0 heure
UNITE 6 : SYNTHESE	63 heures	49 heures	42 heures	42 heures
UNITE 7 : COMPLE- MENT	9 heures	13 heures	4 heures	0 heure
DUREE TOTALE	12 mois; 44 semaines.	9 mois; 33 semaines.	9 mois; 33 semaines.	6 mois; 26 semaines.

¹ Élaboré à partir de "Concept de formation" École valaisanne d'infirmières/ers. Formation en soins infirmiers; Diplôme Niveau I / Programme pour adultes. EVSIad/BK/atb-janvier 1995, pages 5-7.

2.2. *En quête d'un nouveau rapport entre enseignement, formation et recherche*

2.2.1 *L'unité 6*

Nous relevons ici quelques caractéristiques de l'unité 6. Cette unité a lieu exclusivement à l'école et débute à la fin de la première année de la formation. Sur mandat de la direction de l'école, elle est conçue, organisée et animée essentiellement par les deux intervenantes des Sciences de l'éducation de Genève, auxquelles s'adjoint Ronald Muller, formateur en soins infirmiers et assistant de recherche dans l'équipe universitaire, avec des collaborations ponctuelles de l'équipe des enseignants.

A une exception près, l'unité 6 a toujours lieu par périodes de trois jours consécutifs, soit 21 heures de cours. Il y a ainsi neuf séquences de trois jours pour cette unité; les trois premières sont réalisées à la fin de la période 1, en janvier, février et mars 1993, ce qui correspond à la fin de la première année de la formation. C'est à ce moment que le matériel sur les "Souvenirs scolaires" a été demandé et produit.

REPARTITION DES SEQUENCES DE L'UNITE 6 DURANT LES TROIS ANS ¹				
	PERIODE 1 :	PERIODE 2 :	PERIODE 3 :	PERIODE 4 :
	30.03.1992 au 04.04.1993	05.04.1993 au 09.01.1994	10.01.1994 au 02.10.1994	03.10.1994 au 09.04.1994
Unité 6 : Synthèse	3 séquences de 3 jours : 3 heures	2 séquences de 3 jours + 1: 49 heures	2 séquences de 3 jours : 2 heures	2 séquences de 3 jours : 42 heures

¹ Élaboré à partir de "Concept de formation" École valaisanne d'infirmières/ers. Formation en soins infirmiers; Diplôme Niveau I / Programme pour adultes. EVSIad/BK/atb-janvier 1995, pages 5-7.

Les buts généraux et spécifiques de l'unité 6 sont présentés sous forme de tableau sur les deux pages qui suivent. Nous les commentons brièvement.

La problématique de la prise en compte des acquis expérientiels des adultes dans la formation est un des thèmes centraux de cette unité. Plusieurs activités ont été organisées avec les personnes en formation pour qu'elles puissent identifier un certain nombre de leurs acquis et les mettre explicitement en relation avec les soins infirmiers et la formation. Elles ont également eu l'occasion d'apprécier l'aide ou éventuellement la gêne que ces acquis constituent pour elles en situation de formation.

C'est en relation avec le thème des acquis expérientiels que nous avons sollicité une réflexion sur les souvenirs scolaires auprès de ces adultes. Nous partions de l'hypothèse que le vécu et les expériences de la scolarité antérieure avaient des effets sur la formation actuelle de ces adultes. Nous avons donc exploré et développé ce thème avec eux dès les premières séquences de l'unité 6. La thématique des acquis expérientiels n'est par ailleurs que peu exploitée et formalisée à d'autres étapes et dans d'autres unités de la formation, que ce soit à l'école ou en stage.

Une attention a également été portée aux processus de formation de ces adultes et au transfert des capacités durant l'unité 6. Durant la quatrième période de la formation, des exercices visant au développement des capacités de transfert ont également eu lieu en stage et dans l'unité 2, dite unité soins.

Le développement de l'identité professionnelle et l'élaboration d'un projet professionnel personnalisé ont constitué deux autres fils rouges de cette unité de synthèse. Divers exercices, lectures et échanges ont été organisés sur ces thèmes dès la deuxième période.

En ce qui concerne les modalités d'évaluation, ce sont systématiquement les dimensions de l'auto, de la co- et de l'hétéro-évaluation qui ont été exercées durant cette unité de synthèse, selon plusieurs variantes.

Les dispositifs de formation ont intégré des étapes de travail individuel, en petits groupes (2 à 8 personnes) et en grands groupes (volée de 21 à 36 personnes), ainsi que des exercices oraux et écrits.

2.3. Buts généraux et spécifiques de l'unité 6¹

Le but général de l'unité 6 de synthèse est de permettre à la personne en formation de conceptualiser ses capacités professionnelles selon les nouvelles Prescriptions en référence aux concepts de :

- processus de formation,
- acquis expérientiels,
- transfert des capacités,
- identité professionnelle,
- projet professionnel.

(cf. tableau pages suivantes)

3. DES RECITS DE SOUVENIRS SCOLAIRES

Le matériel analysé dans la perspective du PNR 33 "Efficacité des systèmes de formation" a été produit par 31 adultes prenant part à la formation de l'École Valaisanne d'Infirmières, destinée spécifiquement à des adultes et leur permettant d'obtenir en trois ans (03.1992 à 04.1995) le diplôme de niveau I en soins infirmiers selon les nouvelles Prescriptions de formation de la Croix-Rouge suisse². Ce matériel a été élaboré par les personnes en formation entre janvier et mars 1993, soit à la fin de leur première année de formation (cf. en annexe le tableau récapitulatif des données chiffrées concernant la volée au début de la formation et à la fin).

C'est en relation avec le thème des acquis expérientiels que nous avons sollicité une réflexion sur les souvenirs scolaires auprès de ces adultes.

Nous partions de l'hypothèse que le vécu et les expériences de la scolarité antérieure avaient des effets sur la formation actuelle de ces adultes. Nous avons donc exploré et exploité ce thème avec eux dès la première séquence de l'unité 6.

¹ Tiré de "Concept de formation" École valaisanne d'infirmières/ers. Formation en soins infirmiers; Diplôme Niveau I / Programme pour adultes. EVSIad/BK/atb-janvier 1995, pages 14 et 15.

² Prescriptions pour la formation des professions en soins infirmiers. Croix-Rouge suisse, Berne, 01.01.1992.

BUTS SPECIFIQUES DE L'UNITE 6 - SYNTHESE, PAR PERIODE			
PERIODE 1	PERIODE 2	PERIODE 3	PERIODE 4
<p>Permettre à la personne en formation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • initier et exercer des capacités d'auto-évaluation et co-évaluation du parcours de formation centré sur son processus d'apprentissage; • repérer et mettre en relation les acquis expérientiels antérieurs à la formation avec les qualifications-clés sur la base d'une expérience de pratiques en stages; • initier une méthode de travail et de réflexion individuellement et en groupe, oralement et avec exercices d'écriture; 	<p>Permettre à la personne en formation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercer des capacités d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'hétéro-évaluation sur la base de grilles d'évaluation; • repérer et mettre en relation les acquis expérientiels antérieurs à la formation et développés pendant la formation avec les qualifications-clés et les fonctions 1, 2, 3 et 4, sur la base d'une expérience de pratiques en stages; • exercer une méthode de travail et de réflexion individuellement et en groupe, oralement et par écrit; 	<p>Permettre à la personne en formation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développer des capacités d'auto-évaluation, de co-évaluation et d'hétéro-évaluation sur la base de grilles d'évaluation; • compléter et préciser les acquis expérientiels antérieurs à la formation et développés pendant la formation, mis en relation avec les qualifications-clés et les fonctions 1, 2, 3, 4 et 5, sur la base d'une expérience de pratiques en stages; • exercer une méthode de travail et de réflexion individuellement et en groupe, oralement et par écrit; 	<p>Permettre à la personne en formation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développer son identité professionnelle à partir de 4 axes : <ul style="list-style-type: none"> • le repérage des régulations nécessaires à l'amélioration de son travail, • l'évaluation de la qualité des prestations à partir de standards de qualité, • la capacité à prendre et à assumer des responsabilités impliquant notamment le développement d'une conception de soins;

<ul style="list-style-type: none"> • initier la gestion du travail de groupe en situation de formation avec des transferts possibles en situation professionnelle; • initier, par les méthodologies de travail utilisées, des capacités de prise de conscience, à identifier et nommer, à reconnaître et à mettre en relation, à formaliser, à partager et échanger, à confronter, à contextualiser, à analyser, à auto- et co-évaluer, à prendre de la distance, à réorganiser; • développer des dimensions de l'identité professionnelle : compétences et qualifications professionnelles à partir des nouvelles Prescriptions de formation de la C.R.S. 	<ul style="list-style-type: none"> • exercer la gestion du travail de groupe en situation de formation avec des transferts possibles en situation professionnelle; • exercer, par les méthodologies de travail utilisées, des capacités de prise de conscience, à identifier et nommer, à reconnaître et à mettre en relation, à formaliser, à partager et échanger, à confronter, à contextualiser, à analyser, à auto- et co-évaluer, à prendre de la distance, à réorganiser; • développer des dimensions de l'identité professionnelle : compétences et qualifications professionnelles, ainsi qu'un travail sur l'évolution des représentations de la profession après un an de formation; • introduction au concept de projet professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • développer la gestion du travail de groupe en situation de formation, avec des transferts possibles en situation professionnelle; • développer, par les méthodologies de travail utilisées, des capacités de prise de conscience, à identifier et nommer, à reconnaître et à mettre en relation, à formaliser, à partager et échanger, à confronter, à contextualiser, à analyser, à auto- et co-évaluer, à prendre de la distance, à réorganiser; • développer des dimensions de l'identité professionnelle : compétences et qualifications professionnelles, ainsi qu'un travail sur l'évolution des représentations de la profession après un an de formation; • développer une approche du projet professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • initier un travail de conceptualisation relative aux capacités professionnelles (processus de formation, identité et projet professionnels) et relative aux capacités de transfert (acquis expérientiels et processus d'apprentissage). • constituer un dossier "Projet professionnel personnalisé".
---	--	---	---

Note : L'unité 6 est conçue globalement sur les trois ans de la formation du niveau I, les buts spécifiques à chaque période peuvent donc être déplacés dans le temps.

Lors de notre première journée d'intervention auprès de ces adultes, nous avons commencé par prendre contact et par introduire le thème de travail des trois premiers jours de cette unité, soit le processus de formation personnelle et professionnelle. Durant cette séquence de l'unité 6, nous avions le projet de travailler avec les personnes en formation et avec les enseignants sur les processus de formation. Pour initier ce nouveau thème de travail, nous avons proposé aux enseignants d'une part et aux étudiants d'autre part de commencer par réfléchir entre eux, chacun de leur côté, pour s'adresser les uns aux autres le troisième jour. Pour faciliter la mise en route, nous avions élaboré un questionnaire permettant d'aborder l'exercice par étapes successives et de recueillir des informations utiles pour la suite de notre travail dans cette formation, avec les différentes personnes concernées.

La première des questions que nous avons posées aux personnes en formation se référait aux souvenirs actuels de leur scolarité passée. Pour initier le processus de remémoration nous leur avons demandé de se répartir en groupes de deux à trois personnes pour évoquer, chacune à leur tour, leurs souvenirs scolaires. En cas de nécessité, les interlocuteurs pouvaient également interroger le narrateur ou la narratrice pour lui demander de préciser un passage peu clair. Nous avons également demandé que le ou les auditeur(s) du groupe écrive(nt) les termes et les expressions utilisés pour relater les souvenirs scolaires. Ces notes étaient ensuite remises à la personne qui s'était exprimée, elles pouvaient constituer une aide pour la rédaction ultérieure des souvenirs scolaires. En effet, l'exercice devait aboutir à la rédaction d'un texte individuel pour la prochaine séquence de l'unité 6, au mois de février.

Suite aux échanges que nous avons eus après le travail oral en petits groupes, quelques précisions ont été nécessaires pour bien faire comprendre que les consignes de cet exercice étaient très souples et que chacun pouvait les exploiter de manière à rédiger un texte avec les souvenirs scolaires les plus significatifs actuellement pour lui ou pour elle. Un "Aide-mémoire pour repérer ou observer les acquis expérientiels" a

ainsi été rédigé et distribué¹, dans la perspective de ce texte et de futurs exercices sur le thème des acquis expérientiels.

Les consignes de travail² demandaient de situer les souvenirs scolaires dans le temps et l'espace en informant le lecteur sur les caractéristiques du contexte scolaire. De plus, il était demandé de commenter les souvenirs cités en lien avec la situation de formation actuelle. *C'est donc la situation de formation professionnelle en tant qu'adulte qui est proposée au titre d'analyseur des souvenirs scolaires.*

3.1. Des "souvenirs scolaires" : pour quoi faire ?

Le travail sur les récits de souvenirs scolaires n'avait de sens que dans la mesure où il constituait une étape dans une démarche suivie et élargie d'identification et de prise en compte des acquis expérientiels dans une formation professionnelle conçue comme un dispositif de formation expérientielle. C'est pourquoi nous en présentons maintenant les grandes lignes.

La formation qu'ils avaient entreprise les avait d'emblée rendus attentifs au fait qu'il était possible de reconnaître divers apprentissages effectués lors de formations antérieures, mais également en situations de travail ou lors d'expériences sociales variées. En effet, une des caractéristiques de la formation dans laquelle ils s'étaient engagés est précisément de postuler que les adultes ont des acquis expérientiels qui justifient une diminution de la durée de la formation instituée. Ce postulat se réfère à une conception de la formation qui cherche à intégrer l'enseignement de type *ex cathedra* (centré sur les notions, les gestes, les méthodologies et les concepts de la matière enseignée), les expériences en cours de formation (cours et stages) et la *reconnaissance d'acquis expérientiels antérieurs à la période de formation*. Cette démarche se réfère au

¹ Le document "Aide mémoire pour repérer ou observer les acquis expérientiels" est reproduit dans la partie 3 de ce document.

² Les consignes de travail sont reproduites dans la partie 3 de ce document.

concept de *formation expérientielle*¹ qui mise sur l'activité réflexive de la personne en formation à partir d'expériences diverses. Elle accorde également une importance toute particulière à la mise en relation entre les formations à l'école et l'apprentissage de la profession en grandeur réelle. C'est pourquoi le développement des capacités d'auto et de co-évaluation est central dans une formation expérientielle. En effet, elle se fixe comme objectif de susciter des changements à divers niveaux (relationnel, de valeurs, de comportements, de connaissances et de savoirs-faire) et d'engager la personne dans toutes ses dimensions (cognitives, affectives, comportementales, psychomotrices). Ce processus de changement presuppose que les personnes qui y sont engagées soient capables d'être conscientes de leur évolution au cours du temps.

La formation expérientielle, contrairement à ce que le terme d'expérientiel pourrait laisser entendre, est en réalité une activité à forte dimension intellectuelle. En effet, il s'agit de décrire et d'identifier l'expérience, de la confronter par comparaison à d'autres en vue de l'intégrer dans un champ conceptuel ou théorique afin de lui donner un sens et de pouvoir réinvestir l'expérience concrète avec les ajustements nécessaires. Cette formation est décrite comme un processus circulaire comprenant quatre étapes, développées différemment selon le contexte de la situation et le style personnel d'apprentissage des personnes :

- l'expérience concrète (actions et activités initiales ou ajustements pour tenir compte des éléments nouveaux et problématiques);
- l'observation réflexive (analyse des éléments de la situation et comparaison avec des éléments connus);
- la conceptualisation abstraite (découverte des concepts et principes généraux permettant l'intégration des données personnelles et, selon les cas, l'incorporation au corpus de connaissances scientifiques appropriées);

¹ A titre d'illustrations :

Courtois, B.; Pineau, G. (sous la direction de). *La formation expérientielle*. La documentation française, Paris, 1991.

Kolb, D. A. *Experiential learning*. Prentice-Hall, Englewood, 1984.

Cyr, J.M. "L'apprentissage expérientiel : concept et processus", 1991. in Landry, F. *La formation expérientielle : origines, définitions et tendances*. Apprendre par l'expérience. *Éducation permanente*, n° 100/101, 1989, p. 13 à 21.

- l'expérimentation active (réinvestissement dans l'action des étapes précédentes, permet de tester les relations entre la théorie et la pratique, de vérifier l'adéquation des solutions trouvées).
La formation pour adultes de l'EVI et l'unité 6 tout particulièrement tendent à développer tout ou partie de ce processus circulaire selon des méthodologies pédagogiques variées.

Rappelons que c'est à l'automne 1992 que l'EVI sollicite l'équipe universitaire pour l'aider à concrétiser quelques uns des buts de cette formation professionnelle, à savoir le développement d'une formation expérientielle et la reconnaissance des acquis antérieurs, en favorisant notamment l'apprentissage de l'expérience réflexive, démarche de connaissance lucide et intentionnelle¹.

Dans cette formation, l'EVI a fait l'hypothèse que la prise en compte des acquis expérientiels des adultes permet de réduire les temps d'enseignement et de stage². De cette hypothèse découlent notamment trois objectifs pédagogiques:

- Prendre en compte des acquis expérientiels transférables dans le parcours de formation;
- Penser et mettre en œuvre un autre rapport entre enseignement (transmission de connaissances et de savoirs-faire) et formation (intégration et subordination des connaissances et savoirs-faire au processus de formation professionnelle);
- Identifier les conditions et les moyens d'apprentissage nécessaires pour optimiser la mise en œuvre d'une formation articulant les expériences antérieures aux expériences en cours de formation.

Une réflexion critique sur ces trois objectifs a fait l'objet d'un premier rapport de travail destiné à la direction de l'EVI en juin 1993³. Nous n'en reprendrons ici que les grandes li-

¹ Schön, D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York, 1983.

² Formation échelonnée sur trois ans dont le minimum d'heures est de 3080, soit environ 66 % du temps habituel (cf. *Prescriptions pour la formation des professions en soins infirmiers*. Croix-Rouge suisse, 01.01.1992.).

³ Joso, C.; Pfister, M. *Programme en soins infirmiers pour adultes. École valaisanne d'infirmiers et d'infirmières. Rapport d'activité 1992-1993*. Juin 1993, 54 pages.

gnes à titre de repères des différentes dimensions à prendre en compte pour la conception et la mise en oeuvre d'une formation choisissant d'intégrer des acquis expérientiels au processus de formation.

Ce rapport souligne l'importance de clarifier et de distinguer différentes notions en lien avec les acquis expérientiels:

1. Trois aspects de la reconnaissance des acquis¹ :

- la reconnaissance des acquis par soi (la personne en formation);
- la reconnaissance des acquis par les autres (les autres personnes en formation, les enseignants, les lieux de stage);
- la reconnaissance des acquis par les institutions (validation proprement dite).

2. Trois genres d'acquis :

- les acquis issus d'expériences de formation, relatifs à des contenus de formation, cours, stages, séminaires, sessions;
- les acquis issus d'expériences professionnelles;
- les acquis issus d'expériences sociales et personnelles.

3. Une distinction des acquis dans le temps :

- les acquis antérieurs à la formation entreprise;
- les acquis développés pendant la formation en cours.

4. En regard de situations d'apprentissage nouvelles et de référentiels professionnels à acquérir, les acquis antérieurs peuvent constituer :

- soit des atouts,
- soit des handicaps.

La formation de l'EVI a pris en compte l'ensemble des options qui viennent d'être présentées. Toutefois, la validation des acquis antérieurs à la formation n'a pas été effectuée selon une grille d'équivalences construite soit a priori soit a posteriori, mais en considérant que la réussite aux examens

¹ Pineau, G. "La Reconnaissance des acquis comme passage-frontière entre le monde des individus et celui des organismes", pages 211 à 217. in *Reconnaitre les acquis* Pineau, G.; Liétard, B.; Chaput, M., Ed. Universitaires, Maurecourt, 1991.

finaux pouvait être considérée comme une validation implicite de l'existence de ces acquis.

La reconnaissance des acquis par la personne en formation est en étroite relation avec la formation expérientielle. Elle constitue une première étape formalisée et indispensable pour un processus de formation impliquant la personne dans toutes ses dimensions et favorisant de réels changements aux différents niveaux précités. Cette première étape, considérée comme primordiale, a mobilisé une part essentielle des préoccupations pédagogiques des intervenantes lors de la conception de l'unité 6. Cette reconnaissance des acquis par la personne en formation participe notamment à la professionnalisation de ces acquis.

Dans l'unité 6, nous avons opté pour des étapes successives de reconnaissance des acquis antérieurs par les personnes en formation. Cette option est plus particulièrement motivée par le choix de se centrer sur:

- le processus de formation dans ses étapes et sa temporalité¹;
- l'évolution de la représentation de la profession en cours de formation, ainsi que l'évolution de la perception des qualités et des compétences nécessaires à l'exercice de la profession;
- le développement progressif de l'identification et de l'analyse des acquis par les personnes en formation à l'aide de critères spécifiques à la formation et à la profession;
- le processus de construction de l'identité professionnelle.

Que les acquis expérientiels soient repérés comme des atouts ou comme des handicaps, cette identification constitue une étape importante de la formation. En effet, pour pouvoir intégrer et donner un sens aux nouvelles connaissances et expériences, il est indispensable que les apprenants puissent situer l'adéquation ou l'inadéquation de leurs acquis antérieurs et se mobiliser en conséquence dans leurs apprentissages.

Pour autant que le travail sur les acquis expérientiels soit accompagné de l'apprentissage systématique de l'ex-

¹ Josso, C. La formation comme art du temps in *Temps, éducation, société*. CERSE, Université de Caen, 1993.

périence réflexive dans l'ensemble de la formation, alors les deux conditions favorables à l'intégration et au transfert des connaissances, ainsi qu'à la construction d'un savoir professionnel sont réunies.

C'est avec ces options et dans le contexte de cette formation professionnelle que le récit sur les souvenirs scolaires a été choisi, parce qu'il constitue un moment particulièrement pertinent et sensible dans cette démarche d'identification et de reconnaissance d'acquis expérientiels. En effet, les personnes en formation ont effectué plusieurs autres travaux oraux et écrits sur ce thème entre 1992 et 1995, notamment en lien avec diverses expériences antérieures à cette formation et à des expériences en cours de formation. Cependant dans ce rapport et en regard de la thématique retenue pour ce programme national de recherche, nous exploitons plus particulièrement la question de la nature et des effets d'expériences scolaires sur des adultes en situation de formation professionnelle, en laissant de côté les autres activités en lien avec la reconnaissance des acquis.

3.2 Choix et options des chercheurs

Il est indispensable à ce point de signaler que l'équipe universitaire a trouvé un intérêt tout particulier au travail sur la reconnaissance des acquis au sein de cette formation, compte tenu des travaux de recherche qu'elle a menés depuis une dizaine d'années sur la formation des adultes à partir d'un corpus d'histoires de vie¹. Les récits de souvenirs scolaires lui permettaient de travailler plus spécifiquement une des thématiques apparaissant dans les récits de vie.

Nous avons choisi de demander aux personnes engagées dans cette formation de nous relater leurs souvenirs scolaires avec le projet de repérer et identifier la nature et les effets du passé scolaire sur des adultes qui se trouvent à nouveau en situation de formation après plusieurs années d'interruption d'études.

¹ A titre d'illustrations :

Dominicé, P. L'histoire de vie comme processus de formation. L'Harmattan, Paris, 1990.
 Josso, C. Cheminer vers soi. L'Age d'Homme, Lausanne (Suisse), 1991.

Il paraît en effet intéressant de se poser la question de l'efficacité de nos systèmes de formation par le biais de l'impact des souvenirs du passé scolaire lorsqu'une formation est entreprise en tant qu'adulte. Cette situation tend à devenir de plus en plus fréquente avec les exigences d'une formation professionnelle continue, comme lors de reconversions professionnelles imposées ou choisies.

En effet, on ne peut identifier la nature et les effets des souvenirs scolaires sur des adultes en cours de formation professionnelle, qu'en privilégiant leur point de vue et en les laissant s'exprimer à partir de leur vécu actuel d'adultes en situation de formation. Nous avons donc délibérément choisi une approche leur permettant de s'exprimer le plus librement possible. C'est ainsi que les consignes de travail ont toujours été présentées comme des repères et non comme des contraintes, la seule exigence étant de rédiger un texte intégrant les souvenirs scolaires les plus significatifs¹. Cette approche autorise une expression subjective qui est essentielle pour reconnaître et identifier des impacts d'expériences scolaires.

Nous avons choisi d'entrer dans la question de "l'efficacité de nos systèmes de formation", posées par le Programme National 33, par le biais du point de vue des apprenants sur cette efficacité, telle qu'elle leur apparaît lorsqu'ils se retrouvent en situation de formation en tant qu'adultes. C'est ainsi que la situation de formation à l'EVI peut être considérée comme une incitation et une stimulation à un retour sur des expériences scolaires passées, tout comme ces souvenirs scolaires sont des analyseurs de la situation de formation actuelle. En effet, nous leur avons d'ailleurs demandé de commenter ces souvenirs, de faire un lien entre leurs évocations et la situation de formation, de dire ce qu'ils en avaient appris et en quoi cela pouvait actuellement leur être utile ou les gêner. Il est vraisemblable que la même question, posée à ces adultes hors d'un contexte de formation, les aurait amenées à évoquer en partie au moins d'autres souvenirs. Par ailleurs, un entretien semi-directif sur le thème des souvenirs scolaires aurait orienté vers d'autres remémorations, voire d'autres commentaires et une autre pondération de certaines de leurs appréciations.

¹ Se référer aux pages suivantes : "Conditions d'élaboration et de récolte du matériel"

Ainsi, loin d'être un handicap ou un effet à combattre, la dimension subjective de souvenirs scolaires réactualisés par le fait de se trouver à nouveau en situation de formation, fait partie intégrante des données que nous nous attendons à recevoir. Cette subjectivité nous paraît en effet essentielle, car elle est notamment l'occasion de la mise en évidence du sujet connaissant et apprenant, de la singularité de la personne inscrite dans un processus de formation. C'est là une des caractéristiques des données que nous recueillons au travers d'approches biographiques. Ces constats sont par ailleurs à rapprocher des travaux sur le rôle des représentations dans les processus de connaissance et d'apprentissage.

Le matériel analysé dans la perspective du PNR 33 "Efficacité des systèmes de formation" a été élaboré par les personnes en formation entre janvier et février 1993, soit à la fin de leur première année de formation.

Dans un premier temps, le travail sur les souvenirs scolaires a été introduit, puis les personnes en formation ont disposé de deux heures en petits groupes (3-4 personnes) pour renouer avec leurs souvenirs, s'initier oralement à l'exercice et tester la compréhension de cette première narration sur un public restreint. Dans un deuxième temps, nous avons demandé à chaque personne de rédiger ses souvenirs scolaires pour le mois suivant, permettant ainsi à chacun de laisser émerger de nouveaux souvenirs, notamment au gré des diverses situations de formation auxquelles ils participaient et dans lesquelles ils s'observaient.

Les consignes de travail pour la rédaction du texte sur les souvenirs scolaires sont reprises ci-après telles qu'elles furent distribuées à la fin de l'exercice oral :

CONSIGNES CONCERNANT L'ÉCRITURE DU TEXTE SUR LES SOUVENIRS SCOLAIRES

1. Écrire individuellement un texte réunissant les souvenirs scolaires (qu'ils soient agréables ou désagréables) qui montrent au lecteur les vécus scolaires marquants, en vous aidant des questions, remarques et commentaires faits par vos partenaires.
2. Le texte se réfère au temps de la scolarité obligatoire, libre à chacun(e) d'aller au-delà, l'essentiel étant de localiser dans le temps et l'espace les souvenirs évoqués en décrivant ce qui caractérise votre contexte scolaire.

3. En marge de ce texte, vous écrivez vos interprétations de ces vécus aussi bien en terme d'atout que de difficulté ou de blocage, en lien avec votre formation actuelle.
4. A la fin de votre texte :
-expliquer ce que cette démarche dans son ensemble vous a apporté;
-quel(s) intérêt(s) vous voyez à faire cette démarche par oral puis par écrit, en sous-groupes puis individuellement.

Ce texte est à développer sur 6 à 10 pages - si vous avez une écriture lisible et soignée la frappe à la machine à écrire n'est pas obligatoire.

Il portera votre nom et votre date de naissance. Vous en ferez une photocopie pour vous et nous remettrez l'original directement le lundi 15 février en arrivant.

Ces textes sont exclusivement réservés aux animatrices et à l'animateur de ces journées.

Sion, Programme pour adultes, 4 janvier 1993/cj,mp,rm.

Lors de la présentation de l'exercice, la discussion a porté sur son sens et son utilité pour des personnes entretenant une formation en tant qu'adultes. C'est ainsi que nous avons situé la thématique des souvenirs scolaires dans celle des acquis expérientiels en élargissant ainsi la compréhension et la portée que les personnes en formation pouvaient en avoir, en précisant notamment les synergies positives ou négatives entre les souvenirs et la situation de formation.

En outre, nous avons présenté différentes formes sous lesquelles des acquis expérientiels sont repérables et les registres d'expression utilisables pour en parler. Les consignes de travail relatives aux souvenirs scolaires ont ainsi été complétées par un "Aide-mémoire pour repérer ou observer les acquis expérientiels" que nous citons intégralement ci-après :

AIDE-MÉMOIRE POUR REPÉRER OU OBSERVER LES ACQUIS EXPÉRIENTIELS

Remarque : les acquis expérientiels sont de nature positive et négative; ils sont dits positifs lorsque nous pouvons les utiliser comme ressources, "capital de base", "point d'appui" pour aller plus loin, pour apprendre des nouveautés (dans le faire, le penser, le vivre) pour nous adapter à une situation nouvelle, pour aller vers l'inconnu. Ils sont dits négatifs lorsque nous sommes bloqués, empêchés, freinés, gênés, malhabiles. Autrement dit reconnaître ses acquis expérientiels consiste à être lucide sur le "positif" comme sur le "négatif". Ce repérage est à faire régulièrement car un acquis qui a joué un rôle

positif dans certaines circonstances ou à un moment donné peut devenir un handicap dans d'autres circonstances ou à un autre moment.

Les acquis expérientiels sont repérables sous quatre formes :

- en terme d'*idées ou de représentations* que nous avons sur nous-mêmes, sur les autres, sur les groupes, les organisations, la société et sur la vie;
- en terme de *sentiments ou d'émotions* en lien avec certains genres de personnes ou certains genres de situations;
- en terme de *comportements* en certaines circonstances, avec certains genres de personnes;
- en terme de *savoirs-faire avec soi-même*, avec les autres, avec les objets (instruments, machines) et les procédures ou procédés, avec les situations.

Rappelez-vous que lorsque nous parlons de nous-mêmes ou des autres nous pouvons le faire dans différents registres d'expression, soit les registres:

- psychosomatique,
- psychologique,
- psychosociologique,
- sociologique
- économique,
- politique,
- culturel et
- spirituel.

A l'exception des sentiments et des émotions qui appartiennent aux registres psychologique et culturel, les autres acquis peuvent être nommés dans tous les registres. C'est notre plus ou moins grande facilité à prendre conscience de l'ensemble des registres et à les "parler" qui fait que nous nous limitons à certains. Il relève également de nos expériences d'avoir cultivé certains registres de préférence à d'autres.

Sion, Programme pour adultes, 5 janvier 1993/cj,mp,rm.

C'est ainsi que nous avons récolté 31 récits de souvenirs scolaires rédigés par ces adultes une année après le début de la formation. C'est pourquoi le nombre de récits est inférieur à la cohorte constituée au début de la formation (42) et supérieur au nombre de personnes ayant achevé avec succès la formation (19).

3.3 Méthodologie pour la constitution d'une grille et la codification du matériel

La grille de codification des récits a été élaborée progressivement au cours de plusieurs étapes de travail à partir de la lecture exhaustive du matériel. Notre démarche se réfère à une approche phénoménologique, les catégories de lecture ne sont en effet pas pré-construites comme cela aurait été le cas si nous avions faits des entretiens semi-directifs, par exemple, mais elles sont élaborées à partir du matériel. L'option prise consiste à "écouter", lire et mettre en valeur ce qui est significatif pour les auteurs et, dans un second temps seulement, à analyser ce qu'ils écrivent. Cette manière de procéder est en étroite cohérence avec le travail demandé : nous avons donné une consigne très souple pour l'exercice, permettant à ces adultes de choisir les souvenirs les plus significatifs pour eux. Nous avons volontairement renoncé à leur soumettre un questionnaire ou toute autre forme de consignes plus directives, nous ne désirions induire ni un récit standardisé, ni des thématiques spécifiques.

Tout d'abord, chacun de nous trois a lu attentivement l'ensemble des textes, en prenant note de tout ce que les auteurs expriment lorsqu'ils relatent leurs souvenirs scolaires. Progressivement, des thèmes ont été identifiés, au nombre de 56, puis ils ont été regroupés en cinq thèmes généraux. A chaque étape de ce travail, nous avons confronté nos points de vue respectifs et avons progressé dans la construction de la grille. Lors des deux dernières séances, nous avons testé une dernière fois notre instrument, la compréhension que chacun de nous en avait et son utilisation en codifiant ensemble un récit. Ce ne sont pas moins de cinq séances de travail collectives qui ont été nécessaires pour aboutir à la version de la grille utilisée pour la codification et que nous présentons ci-après :

CATÉGORIES SIGNIFICATIVES CONSTRUITES A PARTIR DE LA LECTURE CUMULÉE DES RÉCITS

1. *Généralités (exprimées par les auteurs dans leurs souvenirs scolaires)*

- A. *CATÉGORIES TRANSVERSALES*
- 2. *Les impacts, les effets sur la suite de la scolarité*
- 3. *Souvenirs parlés en terme de prise de conscience*

B. THÉMATIQUES

4. Généralités sur les thématiques

DES PORTRAITS ET DES LIEUX

- 5. Généralités
- 6. Les bâtiments scolaires
- 7. Autoportraits d'élèves
- 8. Portraits de maîtres, enseignants et enseignantes

L'ÉCOLE COMME ORGANISATION, COMME SYSTÈME

- 9. Généralités
- 10. Scolarité à "l'étranger"
- 11. Changement d'écoles et de lieux de vie
- 12. L'institution
- 13. Cursus / composition des classes /Organisation des classes
- 14. L'autorité, les règles et usages
- 15. Examens / réussite / échec /notes / résultats scolaires
- 16. Des stratégies d'élèves
- 17. Pédagogie
- 18. Des outils
- 19. Les devoirs, les travaux à domicile
- 20. La langue officielle de l'école
- 21. Les matières, Généralités
- 22. Les matières appréciées
- 23. Les matières problématiques
- 24. Les manques ou absences (domaines) ressentis et relevés
- 25. Atouts personnels ou capacités préexistantes et mobilisées
- 26. Apprentissages, Généralités
- 27. Le style d'apprentissage privilégié de l'élève
- 28. Des apprentissages scolaires
- 29. Ce qui a été appris à travers la vie scolaire
- 30. Apprentissages en marge de changements d'école
- 31. Connaissance de soi
- 32. Des "apprentissages en creux"

DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

- 33. Généralités
- 34. Les relations maîtres-élèves
- 35. Les punitions
- 36. Les violences
- 37. Les relations entre élèves

VIE FAMILIALE

- 38. Généralités
- 39. Les parents
- 40. La fratrie (et les cousins)

LES RELATIONS FAMILLE - ÉCOLE - ÉLÈVE

- 41. Les relations famille- école- élève

LA VIE DANS ET AUTOUR DE L'ÉCOLE

- 42. Les bonheurs et malheurs
- 43. Le monde des enfants et le monde des adultes
- 44. Les relations de pouvoir
- 45. Des émotions à l'école ou provoquées par l'école

- 46. *Les loisirs, le périscolaire*
- 47. *Impact des aléas de la vie sur la scolarité*
- 48. *Observations sur les périodes de sa vie : petite enfance, enfance, adolescence et jeune adulte*
- 49. *Considérations sur l'école et la vie*

III. IMPACT DES SOUVENIRS SCOLAIRES SUR LE PRÉSENT DE L'ADULTE EN FORMATION

- 50. *Impressions générales*
- 51. *Les liens effectués entre le passé scolaire et le présent de la formation EVI*
- 52. *Souvenirs scolaires et leçons de vie*
- 53. *Liens effectués entre le passé non scolaire et le présent de la formation EVI*
- 54. *Liens entre sa scolarité et celle de ses enfants*

IV. APPORTS DE LA DÉMARCHE

- 55. *Le processus de remémoration*
- 56. *Appréciations et remarques sur la démarche, ses effets.*

Le grand nombre de catégories montre non seulement la richesse du matériel, mais met également en évidence notre souci de n'exclure aucun fragment dans les textes des auteurs, considérant que tout ce qui a été écrit fait sens pour la personne.

La codification de l'ensemble des récits à partir de cette grille a été systématiquement effectuée par deux personnes différentes, étant entendu que le deuxième tour avait pour objectif la confrontation des codifications. En outre, il était convenu que tout passage suscitant des doutes serait systématiquement discuté à trois.

Ainsi chaque texte a été découpé en fragments correspondants à un des thèmes de la grille, y compris les commentaires et observations de l'auteur effectués en marge et en regard des souvenirs auxquels ils correspondaient, selon notre demande.

Si un fragment de récit faisait référence à plusieurs thèmes de la grille, nous lui avons attribué les codes nécessaires pour rendre compte des différents thèmes contenus dans un fragment. C'est ainsi que certains passages ont été repris sous deux ou trois thèmes, nous n'avons en effet pas voulu choisir un seul thème prioritaire, afin de ne négliger aucun des éléments significatifs pour l'auteur.

Finalement nous avons effectué un classement des souvenirs selon leur tonalité positive ou négative qui a donné lieu à un tableau récapitulatif que nous présentons également en annexe.

Pour conclure cette brève présentation du contexte d'élaboration, puis de la démarche d'analyse descriptive des souvenirs scolaires, nous aimerais souligner que l'intérêt essentiel de ces souvenirs, au-delà de la connaissance qu'ils nous offrent du vécu de la scolarité, réside dans les effets positifs ou négatifs qu'ils ont laissé dans le rapport à la scolarité, le rapport au savoir et tout particulièrement le repérage de leur impact sur la formation professionnelle en cours.

4. BREVE SYNTHESE DE LA MISE EN LIEN DES SOUVENIRS SCOLAIRES AVEC LA FORMATION DES ADULTES

Rappelons pour commencer que la population adulte avec laquelle nous avons travaillé se trouvait à nouveau en situation de formation avec trois types de perspectives professionnelles, à savoir des promotions, des reconversions ou des réinsertions professionnelles. Dans ces mêmes perspectives, ce ne sont pas moins de 110 adultes qui ont dans un temps record présenté leur candidature à l'EVI lorsque celle-ci a diffusé cette offre exceptionnelle de formation qui leur était spécifiquement destinée. Il est à relever que ces adultes ont évoqué dans leurs souvenirs scolaires qu'un ensemble de facteurs, non liés à des difficultés d'apprentissage, a interféré avec leur itinéraire de formation ou leur insertion professionnelle. On mesure là toute l'importance que revêt le fait d'être au bénéfice d'une deuxième ou troisième possibilité de poursuite ou de reprise d'études grâce à des offres plus systématiques de formation continue spécifiquement adaptées à des adultes.

On peut regretter que des formations de type professionnel, effectuées au titre de formation continue, ne soient pas plus largement ouvertes et offertes par un système de formation qui les instituerait comme un véritable service public à travers des mesures législatives et budgétaires.

Par ailleurs, dans le contexte de mutation économique actuel, ces facilitations pourraient être considérées comme une des mesures de prévention et de remédiations pour des situations de chômage relatives aux évolutions structurelles du marché de l'emploi.

En outre, on peut se demander si une démocratie ne pourrait pas offrir à ses citoyens la possibilité d'évoluer dans des projets d'insertion professionnelle ou de renouer avec des projets de jeunesse contrariés au titre d'un droit à la formation tout au long de la vie.

L'étude des caractéristiques sociodémographiques de la cohorte qui a commencé la formation à l'EVI a permis de mettre en évidence que la grande majorité des abandons était à mettre en relation avec les diverses exigences et responsabilités qui caractérisent la vie des adultes, comme l'attestent les constats effectués par l'ensemble des enseignants de l'école et comme cela a été confirmé à travers les charges décrites par les adultes eux-mêmes, qu'ils aient abandonné ou achevé cette formation.

Comme cela a par ailleurs déjà été mis en évidence, ce sont les femmes séparées ou divorcées avec enfant à charge de la cohorte qui sont confrontées aux obstacles les plus importants au cours de cette formation qui offrait pourtant déjà des conditions relativement bien adaptée à des vies d'adultes.

Il est indispensable que la conception des formations destinées à des adultes intègre des modalités d'apprentissage et une organisation temporelle qui tiennent compte des caractéristiques de la population visée. De plus, pour certaines populations il convient d'envisager des mesures de soutien spécifiques en particulier pour les familles monoparentales.

Nous constatons que le volume des réflexions faites par les adultes en formation à propos de l'impact des souvenirs scolaires sur le présent de la formation EVI est très important. Dans les trois quart des cas, les réflexions mettent en évidence la nature des liens effectués par les personnes en formation entre l'exercice sur les souvenirs scolaires et la situation de formation à l'EVI. Les adultes évaluent les progressions observées, les régulations opérées comme les difficultés persistantes, ils mettent en évidence l'importance de leur motivation à apprendre en tant que choix conscient, ainsi que les buts qu'ils se donnent dans cette formation, que celle-ci s'achève sur une réussite ou non.

Ainsi, les réflexions des adultes montrent l'importance et la signification d'une démarche visant d'une part à mobiliser l'attention sur les différentes composantes de l'apprentissage et de la formation dans leurs dimensions cognitives et

affectives, et d'autre part, visant à repérer les ressources ou difficultés héritées d'expériences antérieures se réactualisant à la faveur de la reprise d'une formation.

Nous ne pouvons qu'insister sur les effets positifs de l'introduction généralisée d'une démarche de ce type dans toute formation d'adultes pour autant qu'elle soit accompagnée d'un suivi tout au long de la formation.

ANNEXE I :
**RÉCAPITULATIF DE L'ENSEMBLE DES DONNÉES CHIF-
FRÉES CONCERNANT LES ADULTES EN FORMATION**

	Nombre de personnes	Arrêts		Réussites	
		au début de la formation	Nombre	Pourcentage	Nombre
Groupe initial	42	23	55 %	19	45 %
<i>Sexe</i>					
• Hommes	6	4	67 %	2	33 %
• Femmes	36	19	53 %	17	47 %
<i>Age</i>					
<i>Distribution a</i>					
• < 35 ans	19	8	42 %	11	58 %
• 35-44 ans	14	9	64 %	5	36 %
• > 45 ans	9	6	67 %	3	33 %
<i>Distribution b</i>					
• < 40 ans	24	11	46 %	13	54 %
• > 40 ans	18	12	67 %	6	33 %
<i>Statut matrimonial</i>					
• célibataire	8	5	63 %	3	37 %
• marié(e) sans enfant	4	2	50 %	2	50 %
• marié(e) avec enfants	23	11	48 %	12	52 %
• sép. / div. avec enfants	7	5	71 %	2	29 %

SUITE ANNEXE I :

	Nombre de personnes	Arrêts		Réussites	
		au début de la formation	Nombre	Pourcentage	Nombre
Groupe initial	42	23	55 %	19	45 %
• Valais	24	10	42 %	14	58 %
• Confédérés	4	2	50 %	2	50 %
• Europe	11	8	73 %	3	27 %
• Non Europe	3	3	100 %	0	0 %
<i>Diplôme le plus élevé</i>					
• Universitaire	3	2	67 %	1	33 %
• Maturité, Bac	7	6	86 %	1	14 %
• Diplôme comm. ou brevet	8	5	63 %	3	37 %
• CFC	15	7	47 %	8	53 %
• Secondaire, culture gén.	9	3	33 %	6	67 %
<i>Travail antérieur</i>					
• < 5 ans	12	8	67 %	4	33 %
• 5-10 ans	18	11	61 %	7	39 %
• > 10 ans	12	4	33 %	8	67 %
Expérience hospital. de 1 an et plus	13	4	31 %	9	69 %

ANNEXE II :
REPÈRES SUR DES VALORISATIONS DES FRAGMENTS
REGROUPÉS PAR THÈMES

THÈMES GÉNÉRAUX	T O T A L	VALORISATIONS PAR L'AUTEUR				NIVEAU SCOLAIRE ÉVOQUÉ								
		+	-	0	+/-	1e	2p	3s	4ss	5a	6m	7c	8ps	11
GENERA-LITÉS	26	10	3	13		6	6							14
DES PORTRAITS ET DES LIEUX	160	61	24	73	2	22	75	28	7	3	1	5	2	17
L'ECOLE COMME ORGANISATION	335	115	111	59	50	23	157	92	23	8	4	7	10	11
LES RELATIONS INTER-PERSONNELLES	104	32	52	10	10	5	65	22	4	2	2			4
LA VIE FAMILIALE	77	15	39	20	3	5	35	13	4	2		6	1	11
LES RELATIONS FAMILLE - ECOLE - ÉLÈVES	21	2	17	2		3	17	1						
LA VIE DANS ET AUTOUR DE L'ÉCOLE	110	31	62	10	7	12	60	17	7	3	1	3	3	4
SOUS-TOTAL	833	266	308	187	72	76	415	173	45	18	8	21	16	61
THÈMES GÉNÉRAUX	T O T A L	VALORISATIONS PAR L'AUTEUR												
IMPACT DES SOUVENIRS SCOLAIRES SUR LE PRÉSENT DE L'ADULTE EN FORMATION	139	52	30	52	5									
APPORTS DE LA DÉMARCHE, <i>ses effets</i>	46	21	16	5	4									
SOUS-TOTAL	185	73	46	57	9									
	1018	339	354	244	81	76	415	173	45	18	8	21	16	61

Ronald Muller

La dynamique de l'expérience

1. INTRODUCTION

La question du sens des récits de souvenirs scolaires dans le cadre d'une formation professionnelle en soins infirmiers a été posée d'emblée dans la recherche "Des adultes en formation se souviennent. Nature et effet du passé scolaire" : "S'intéresser aux souvenirs scolaires d'adultes déjà engagés dans une formation professionnelle peut paraître surprenant. Plusieurs années après la fin de leurs études, ils ont choisi de (re)commencer une formation, ont répondu aux exigences de la procédure d'admission et ont déjà parcouru dix mois de cette formation de base en soins infirmiers. Les adultes (que nous avons sollicités pour nous faire part de leurs souvenirs scolaires) nous ont d'ailleurs posé bien des questions. Pourquoi les replonger dans leur passé alors qu'ils se tournent délibérément vers l'avenir ? Pourquoi leur faire évoquer des souvenirs de leur enfance et de leur adolescence alors qu'ils sont eux-mêmes, pour la plupart, parents ? Pourquoi leur faire perdre du temps avec des évocations lointaines, alors

qu'ils doivent apprendre tant de choses nouvelles et préparer des examens ?"¹

Dans la pratique de la formation d'adultes, le recours à l'expérience relève d'un choix pédagogique. La mise en valeur de l'expérience induit une double prise en compte : d'une part il s'agit de faire émerger chez l'adulte des expériences de formation antérieures à la formation en cours et, d'autre part, de viser par la démarche même, en travaillant les expériences, une nouvelle expérience de formation.

Avant d'approfondir ces deux aspects, il est toutefois prudent de clarifier la compréhension de ce concept d' "expérience". Comme le souligne F. Dubet² "La notion courante d'expérience est ambiguë et vague, ... il existe dans l'expérience sociale quelque chose d'inachevé et d'opaque parce qu'il n'y a pas d'adéquation absolue de la subjectivité de l'acteur et de l'objectivité du système". Ce constat d'ambiguité n'est finalement pas facilitant pour une approche empirique concernant l'expérience dans la formation. A ce sujet, l'apport théorique de A. Schütz et de Th. Luckmann, et notamment en référence au concept du "Monde de la vie" (Lebenswelt), me paraît plus éclairant.

Je me référerai donc d'abord à la phénoménologie pour aborder le concept de l'expérience. Puis, je présenterai l'analyse descriptive de l'impact des souvenirs scolaires sur le présent de l'adulte en formation. Enfin, une réflexion critique portera sur la problématisation de l'expérience, à travers les concepts de l'activité réflexive et de la compétence communicationnelle.

2. L'APPORT DE LA PHENOMENOLOGIE

2.1. *Le Monde de la vie*

La référence du "Monde de la vie" (Lebenswelt) est un concept clé de la phénoménologie. Il bénéficie d'une continuité dans les apports critiques de sa construction, dont les bases

¹ Ch. Josso, R. Muller, M. Pfister, 1996, p.59.

² F. Dubet, 1994, p. 92, p. 94.

ont été posées par W. Dilthey, E. Husserl, A. Schütz et J. Habermas.

Sans utiliser le terme de *Lebenswelt*, la philosophie de W. Dilthey (1993) présente une reconstruction du "sens commun" et situe la compréhension des phénomènes dans une conception historique.

E. Husserl (1976) positionne la *Lebenswelt* comme une problématique universelle à travers les fonctions de seuil (fondement des sciences), de trame (phénoménologie transcendantale) et d'unification (la perspective globale et historique). La clarification de cette problématique fonde la différenciation entre un intérêt pré-scientifique (praxis de la vie quotidienne) et un intérêt des sciences objectives.

Pour A. Schütz et T. Luckmann (1979, 1984), le monde de la vie (*Lebenswelt*) est fortement lié au vécu quotidien (*Alltagswelt*) des acteurs. Il représente une structure pré-scientifique fondant une démarche de compréhension du penser et de l'agir humain. Le monde de la vie de chaque acteur est aussi orienté vers l'avenir et se réfère à un monde social et à un monde culturel, historiquement présents et intersubjectivement partagés.

Parmi les épistémologues allemands, c'est Jürgen Habermas (1987) qui remet en valeur la réflexion sur le concept du monde de la vie, dans le cadre d'une recherche plus vaste qui reprend d'une part la réflexion sur la théorie de la rationalité et d'autre part la théorie de la société.

Ceci l'amène à opérer une disjonction entre monde vécu et système : "Aussi aimerais-je proposer de concevoir les sociétés simultanément comme des systèmes et des mondes vécus"¹. Il affirme donc :

- que le monde vécu doit être vu "comme représenté à travers un ensemble de modèles d'interprétation, transmis par la culture et organisés dans le langage"²;
- que ce monde vécu comme arrière-plan, consiste en certitudes culturelles mais aussi en capacités individuelles;
- que "le monde vécu apparaît comme le contexte formant l'horizon des processus d'intercompréhension"¹.

¹J. Habermas, 1987, vol.2, p.131.

²J. Habermas, op.cit., p.137.

Le concept du "Monde de la vie" spécifie donc une évolution théorique partant du "sens commun" allant vers un "monde commun". Empiriquement cela signifie, qu'à partir du vécu quotidien nous construisons une réserve culturelle structurée, à laquelle nous avons recours pour réfléchir, ressentir, communiquer, agir dans le quotidien. Ce Monde de la vie est donc un horizon donné en partage, un savoir de base présupposé comme non problématique dans son ensemble.

2.2. *L'expérience vécue et sa mise en intrigue*

Il revient plus particulièrement à A. Schütz et Th. Luckmann d'avoir explicité les structures du concept "Lebenswelt" pour une réception empirique. La notion d'expérience, étudiée plus particulièrement ici tient une place primordiale.

Selon Schütz et Luckmann, au point de départ de l'expérience il y a l'événement vécu dans le quotidien. Celui-ci se synthétise en noyau dans la conscience. L'attention plus particulière portée à ce noyau, à travers la réflexion, lui confère un degré d'importance plus élevé, c'est-à-dire celui d'expérience. L'attribution d'un sens à cette expérience mémorisée induit un dépassement de l'événement, c'est-à-dire de son inscription temporelle et spatiale initiale. Cette nouvelle expérience est ainsi définie et construite, toujours dans le présent, avec l'aide d'autres expériences anciennes et sédimentées de même type qui se trouvent dans cette réserve nommée Monde de la vie.

Etant donné que chaque expérience a une dimension personnelle et sociale, la construction d'une nouvelle expérience s'articule donc aussi soit avec d'autres expériences personnelles ou formulées par autrui, soit avec des schèmes de réflexion ou d'action pertinents.

La signification d'une expérience peut aussi être infirmée par une discordance venant de nouvelles expériences socialisées. A ce moment-là, il revient au participant d'adopter une attitude réflexive afin de pouvoir problématiser cette expérience en tant que composante culturelle du Monde de la vie.

¹J. Habermas, op.cit., p.155.

Par ailleurs, la valorisation de l'expérience se fait aussi par sa mise en intrigue et son application. Selon P. Ricoeur (1983), la mise en intrigue se base d'une part sur la sédimentation de l'expérience en tant qu'élément culturel traditionnel et d'autre part sur son pôle inverse, c'est-à-dire l'innovation. Cette innovation en tant qu'imagination singulière est toutefois reliée aux paradigmes de la tradition: "le travail de l'imagination ne naît pas de rien"¹.

La cohérence de la triple mimesis (temps des expériences vécues, temps de la mise en intrigue et temps de l'audition ou de la lecture du récit des expériences) est un apport théorique considérable pour la réflexion phénoménologique et la pratique des récits.

La réflexion concernant l'expérience dans un processus de formation s'inscrit aussi chez Ch. Joso (1991) dans cette approche phénoménologique. Elle aussi distingue vécu et expérience. "Les vécus atteignent le statut d'expériences à partir du moment où nous avons fait un certain travail sur ce qui s'est passé et sur ce qui a été observé, perçu et ressenti"².

Selon Ch. Joso, l'attitude réflexive de l'adulte en formation dans le cadre d'une démarche biographique et éducative "permet en effet de travailler sur un matériau narratif constitué de souvenirs considérés par les narrateurs comme des "expériences" significatives de leurs apprentissages, de leur évolution dans des itinéraires socio-culturels et en fin de compte des représentations qu'ils ont construites d'eux-mêmes et de leur environnement humain et naturel.

Ces "expériences" sont "significatives" en regard du questionnement qui oriente la construction du récit à savoir: qu'est-ce que ma formation ? comment me suis-je formé? En ce sens, elles n'épuisent pas l'ensemble des "expériences" que nous évoquons à propos de notre vie. Mais pour qu'une expérience soit dite formatrice, il est nécessaire qu'il en soit parlé sous l'angle de l'apprentissage; autrement dit que cette expérience symbolise des attitudes, des comportements, des

¹P. Ricoeur, 1983, p. 135.

² Ch. Joso, 1991, p. 192.

pensées, des savoir-faire, des sentiments caractérisant une subjectivité et des identités"¹.

Ce détour théorique sur la constitution et la mise en valeur de l'expérience nous permet notamment de mieux comprendre les raisons, d'une part, de la reconstruction du passé dans un récit actualisé et, d'autre part, de l'ampleur de l'investissement que réclame une démarche de reconnaissance des acquis expérientiels.

3. UNE METHODE POUR LA RECONNAISSANCE D'ACQUIS EXPERIENTIELS

La reconnaissance des acquis expérientiels suscite un vif intérêt dans les milieux de la formation d'adultes. De nombreuses méthodes et techniques sont mises en œuvre. Leur application dans des lieux d'orientation, de formation ou de reconversion professionnelle connaît des fortunes diverses. La démarche de reconnaissance des acquis est plus ou moins instrumentalisée, allant de la production d'une preuve à une auto-évaluation.

Dans cette conjoncture, nous mettons en doute les bilans de compétence rapides, car nous voulons redonner à l'expérience la place qu'elle mérite dans l'apprentissage des connaissances. Et comme le souligne P. Dominicé², il s'agit de "reconnaitre que le sujet construit son savoir activement au cours de son existence ... la notion d'expérience renvoie donc à une pédagogie interactive ou dialogale". Comment dès lors ne pas la pratiquer dans une démarche de reconnaissance des acquis expérientiels ?

En ce sens, la pratique des récits des souvenirs scolaires et des itinéraires expérientiels prend en compte le travail à accomplir par l'adulte en formation ainsi que par un médiateur lui facilitant la (re)construction de l'expérience comme objet de connaissance. Dans cette dynamique, plusieurs étapes sont nécessaires en vue d'une progression chez l'adulte en

¹ Ch. Josso, op.cit., p. 191.

² P. Dominicé, 1990, p. 149.

formation. Et comme nous le disions dans le rapport de recherche¹:

"Toute cette démarche progressive se réfère au concept de formation expérientielle qui mise sur l'activité réflexive de la personne en formation à partir d'expériences diverses. Elle accorde également une importance toute particulière à la mise en relation entre les formations à l'école et l'apprentissage de la profession en grandeur réelle.

La formation expérientielle, contrairement à ce que le terme d'expérientiel pourrait laisser entendre, est en réalité une activité à forte dimension intellectuelle. En effet, il s'agit de décrire et d'identifier l'expérience, de la confronter par comparaison à d'autres en vue de l'intégrer dans un champ conceptuel ou théorique afin de lui donner un sens et de pouvoir réinvestir l'expérience concrète avec les ajustements nécessaires.

Comme première étape de cette démarche de reconnaissance d'acquis expérientiels, nous avons en effet choisi de demander aux personnes engagées dans cette formation, de nous relater leurs souvenirs scolaires. L'exercice consiste à repérer et à identifier la nature et les effets du passé scolaire sur des adultes qui se trouvent à nouveau en situation de formation après plusieurs années d'interruption d'études.

En effet, nous sommes persuadés que la nature et les effets des souvenirs scolaires sur des adultes en cours de formation professionnelle sont identifiables, qu'en privilégiant le point de vue des adultes et en les laissant s'exprimer à partir de leur vécu actuel d'adultes en situation de formation. Nous avons donc délibérément choisi une approche leur permettant de s'exprimer le plus librement possible. C'est ainsi que les consignes de travail ont toujours été présentées comme des repères et non comme des contraintes, la seule exigence étant de rédiger un texte intégrant les souvenirs scolaires les plus significatifs à leurs yeux. Cette approche autorise donc une expression subjective, essentielle pour reconnaître et identifier l'impact des expériences scolaires.

Dans un premier temps, le travail sur les souvenirs scolaires a été présenté, puis les personnes en formation ont disposé de deux heures en petits groupes (3-4 personnes) pour

¹ Ch. Josso, R. Muller, M. Pfister, op.cit., p. 59-63.

renouer avec leurs souvenirs, s'initier oralement à l'exercice et tester la compréhension de cette première narration sur un public restreint. Dans un deuxième temps, nous avons demandé à chaque personne de rédiger ses souvenirs scolaires pour le mois suivant, permettant ainsi à chacun de laisser émerger de nouveaux souvenirs, notamment au gré des diverses situations de formation auxquelles ils participaient et dans lesquelles ils s'observaient."

Chaque adulte a rédigé son récit des souvenirs scolaires après un an de formation. L'ampleur quantitative des 31 récits se situe entre 5 et 10 pages.

En plus du récit, nous leur avons demandé d'écrire, en marge du texte, leur interprétation des vécus en lien avec la formation en cours.

Par ailleurs, la consigne de travail stipulait qu'à la fin du texte il fallait expliquer dans quelle mesure cette démarche était bénéfique dans leur processus de formation et quel était l'intérêt de procéder d'abord oralement, puis, par écrit, en sous-groupe, puis individuellement.

4. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'IMPACT DES SOUVENIRS SCOLAIRES SUR LE PRÉSENT DE L'ADULTE EN FORMATION

En guise d'introduction à ce chapitre, il est opportun de reprendre brièvement les étapes de la procédure d'exploitation des souvenirs scolaires. L'analyse descriptive a été élaborée après que :

- la grille de codification ait été élaborée à partir du matériau de base;
- chaque récit ait été lu par deux ou trois chercheurs afin de fragmenter et de codifier chaque fragment;
- chaque fragment ait été saisi par ordinateur et regroupé par code (Les 31 récits ont été transcrits avec les ponctuations, l'orthographe et les expressions des auteurs).

La lecture de l'ensemble de ces récits par les trois chercheurs a permis de mettre en évidence un ensemble de thèmes et sous-thèmes, 56 plus précisément. Ne sont retenus ici que les deux thèmes suivants :

- les liens effectués entre le passé scolaire et le présent de la formation;

- les apports de la démarche.

Ces deux thèmes répondent en effet le mieux à l'étude, d'une part, de l'émergence d'expériences antérieures à la formation en cours et, d'autre part, de l'importance de la démarche de récit même, comme nouvelle expérience de formation. Tous les fragments les concernant sont présentés dans notre rapport de recherche¹.

4.1. Les liens effectués entre le passé scolaire et le présent de la formation

Cette mise en perspective des expériences du passé scolaire avec la formation en cours et la posture d'apprenant, revêt un intérêt particulier. En effet, cette prise de recul génère chez les adultes une réflexion sur leur processus de formation. Le présent s'impose tout comme les reconstructions de sens plutôt positives ou neutres, attribuées à des expériences vécues dans le passé.

La plupart des 74 fragments, répertoriés en 8 regroupements, fait ressortir l'aspect dynamique d'un processus personnel. Il s'agit ici de toute l'étendue de la dynamique et donc aussi de son contraire qui est une attitude statique. Les différentes étapes du processus sont:

- la difficulté persistante ou le recul;
- le status quo;
- la régulation, la réorganisation;
- le constat de progrès effectués;
- la motivation;
- la progression dans les capacités;
- les buts fixés de formation;
- l'importance de la dynamique de groupe.

Avec certains fragments, nous pouvons toutefois constater plusieurs étapes du processus. C'est alors le message le plus fort dans le passage qui détermine l'attribution du fragment à une des étapes du processus.

¹ Ch. Josso, R. Muller, M. Pfister, op.cit., p. 250-261, p. 267-277.

Les 14 réflexions dévoilant des difficultés ou une régression de performance ont évidemment, pour la plupart d'entre elles, une tonalité négative. Ces difficultés se situent à différents niveaux : une mémorisation plus laborieuse, le fait de devoir rester à l'école toute une journée, le travail en groupe, la crainte des examens, l'orthographe, l'adaptation à des méthodes différentes selon les lieux de stage, le manque d'autonomie dans l'apprentissage, la peur de ne pas être accepté par les enseignants. Un exemple :

"Depuis le début de ma formation d'adultes, je dois avouer avoir les mêmes réactions que pendant cette période scolaire. Lors d'examens j'ai un trac pas possible, avec maux de ventre etc. comme quand je devais aller à l'école. D'autre part, je ressens certains enseignants ou comme ma mère ou comme mon régent j'ai peur et je culpabilise énormément. J'ai toujours ce sentiment que si je ne fais pas le maximum "on ne m'aime pas" alors que je devrais avancer dans la direction de me faire plaisir à moi-même uniquement."

Les quinze témoignages expriment plutôt un "sur place" dans différents domaines de la vie. L'adulte retrouve d'anciens mécanismes, des savoirs assimilés. Il est notamment question de déjà connaître ou de renouer avec les pratiques de compensation, le stress, certaines matières, les exigences de l'école, la camaraderie, les manières d'apprendre, les branches préférées, l'aide reçue, le désir d'aider les autres, la sensibilité aux odeurs, le souci d'équité. Exemple :

"Je sens que je continue à aimer faire des études comme auparavant et que ça n'a pas trop changé, la manière comme je m'y prends."

Une thématique qui intéresse beaucoup le chercheur en sciences de l'éducation est la phase de régulation ou de réorganisation opérée par l'apprenant. Il y a 7 fragments qui font ressortir cet aspect. On retrouve des réajustements ou des réorganisations par rapport à des points précis : éviter l'influence négative de certaines personnes, compenser des lacunes par un travail personnel, laisser tomber des activités sportives et de loisirs, travailler pour l'école durant le week-end. Exemple :

"Je suis très peu critique envers les enseignants. S'il y a des lacunes, je compense par un travail personnel."

Dans le regroupement suivant, le constat de progresser se fait surtout quand l'adulte estime avoir des insuffisances

ou des comportements négatifs en amont de la formation. En illustration, nous retenons des réflexions telles que : changer de regard envers les enseignants, être moins émotif, améliorer l'orthographe ou le vocabulaire technique, participer à l'amélioration de l'ambiance dans un groupe. Exemple :

"En repensant à tous ces souvenirs, j'ai constaté que, en principe :

- il y eut une évolution quant à certaines positions, manière de voir les choses;

- certains éléments qui m'étaient désagréables, ou agréables, le sont toujours;

- je porte un tout autre regard sur les profs (heureusement pour eux !);

- une des grandes différences est le fait, qu'actuellement je suis à l'école parce que je le désire et non par obligation; l'état d'esprit est, dans ce cas, tout différent;

- dans ma période scolaire, je n'ai jamais douté de ma capacité d'apprendre; aujourd'hui, par contre, il m'arrive d'avoir des doutes (qui sont, heureusement, balayés dès que possible);

- ma relation avec les autres "collègues" est tout aussi excellente que par le passé; simplement aujourd'hui, ce sont les sujets de discussion qui changent ..

La période scolaire fût une très bonne partie de ma vie. Je vis également très bien ma nouvelle période scolaire. Je suis persuadée que mon vécu positif y est pour quelque chose."

La volonté d'avancer dans une formation et de la mener à son terme est souvent exprimée à travers l'emploi du mot "motivation". Ainsi 10 fragments décrivent des sentiments positifs à l'égard de soi qui constituent autant d'atouts dans la progression de l'apprentissage : la persévérance, la confiance en soi, le plaisir, le désir, la volonté, la capacité de donner le maximum, être décidé, être une source de fierté pour ses proches, vibrer avec ce que l'on fait. Exemple :

"Comme c'est plus facile d'accepter les contraintes délibérément choisies.

Si on m'avait forcée d'entreprendre cette formation d'adultes je ne pense pas que je l'assumerais avec autant d'acharnement et de volonté."

Les réflexions relatives au sentiment d'avancement dans le processus de formation spécifient qu'aujourd'hui l'adulte sait faire mieux ou sait qu'il peut mieux faire. Nous retenons 8

fragments qui en sont l'expression : savoir mieux assumer et concrétiser ses désirs, être mieux préparé, apprendre et comprendre le plus vite possible, réaliser un gros travail personnel, constater l'augmentation de la confiance après une réussite, avoir une passion pour les matières auxquelles la recherche apporte sans cesse des nouveautés. Exemple :

"Pour ma nouvelle formation, le jour de la rentrée, l'angoisse avait remplacé l'enthousiasme, seules subsistaient les bonnes intentions que je n'ai eues aucune peine à tenir, trop consciente de la belle carte que j'avais à jouer.

Tous les cours sont appris et compris au plus vite avec beaucoup de recherches personnelles cela s'avère nécessaire."

La référence à un but fixé fait l'objet de 6 témoignages. Ici, le but à atteindre n'est pas uniquement celui de réussir sa formation. En effet, pour certains adultes, la visée est la pratique d'une profession dirigée vers le social ou l'amélioration de la langue française à travers les travaux écrits. Exemple :

"Je peux enfin réaliser ce que j'avais toujours voulu faire, une profession dirigée vers le social."

Un autre aspect dans la dynamique d'une formation est la relation avec les autres adultes et notamment dans le cadre d'un groupe. 9 fragments mettent en évidence ce côté relationnel. Nous relevons les attitudes de sympathie ou d'antipathie envers les camarades, l'utilisation de termes tels que "nous" ou "notre", la stimulation provenant des frères et sœurs, les apports positifs du travail en groupe. Exemple :

"Ce que je retrouve actuellement dans ma formation, c'est l'esprit de camaraderie qui nous unit."

4.2. Des regards sur la méthode du récit des souvenirs scolaires

La prise de recul par rapport aux souvenirs scolaires est doublée d'une réflexion sur l'exercice même d'un récit de souvenirs scolaires dans un contexte de formation professionnelle.

A travers cet exercice, les adultes en formation ont travaillé plusieurs capacités et notamment la différenciation du particulier et du général, la centration et la décentration.

Les réflexions sur l'impact de cet exercice ont été regroupées sous deux thèmes "Le processus de remémoration"

et "Appréciations et remarques sur la démarche, ses effets". Le premier thème regroupe 20 fragments et le second 26.

4.2.1. *Le processus de remémoration*

A travers cette démarche de récit des souvenirs scolaires, l'adulte a mobilisé sa mémoire pour faire émerger des faits, des événements, des réflexions, aussi bien dans la phase orale en petits groupes qu'individuellement à la faveur de l'écriture. La forme du récit, orale et écrite, a en outre obligé ces adultes à agencer leurs souvenirs sous la forme d'une histoire, ce qui nous permet de parler d'une activité de reconstruction. Ce propos vise à mettre en évidence qu'il ne s'agit pas de données factuelles correspondant à la réalité de ce qui a existé; par contre ces "souvenirs" correspondent à la réalité de ce qui est actuellement ressenti et pensé à propos d'expériences scolaires antérieures à la formation en cours.

La réflexion sur cette dynamique de reconstruction met en avant des valorisations différentes. 11 témoignages expriment essentiellement la difficulté de remémoration. Cet exercice sur les souvenirs scolaires n'est pas une affaire aisée pour tout le monde. Des adultes mettent en évidence la distance qui les sépare de ces expériences ainsi que la difficulté de trouver les mots les plus appropriés pour les traduire. L'exercice de remémoration est parfois accompagné d'une attitude de résistance à renouer avec des expériences et plus particulièrement quand celles-ci sont négatives ou douloureuses.

"Ce n'est qu'avec peine, et en faisant beaucoup d'efforts, que me reviennent en mémoire quelques souvenirs d'école. En effet, la période scolaire précédent le début de mon apprentissage de technicien dentiste ne m'a laissé que peu de souvenirs et il ne m'est pas très divertissant de fouiller dans ce lointain passé."

A 9 reprises, les adultes ont par contre apprécié cet exercice.

"Au début du travail, en janvier, les souvenirs d'école étaient pour moi une masse informe d'une période que j'ai aimée où je n'avais pas eu de difficultés non plus que de grands moments."

"Lors de la discussion en groupe, me sont revenus des "flash" de situations et d'émotions, qui après réflexion et remise en situation m'ont paru significatifs. Les remarques du groupe suite à mes

évoquations ont fait ressortir des mots et des attitudes-clés que je retrouve aujourd'hui.

Peut-être que dans un autre contexte, d'autres souvenirs auraient surgi. Quand j'ai écrit mes souvenirs j'ai essayé d'en faire l'interprétation et j'ai retrouvé pratiquement toutes les attitudes et les difficultés que j'ai maintenant. C'était extraordinaire."

4.2.2. Appréciations et remarques sur la démarche

Dans l'ensemble l'exercice sur les souvenirs scolaires a trouvé un bon écho auprès des adultes. En effet, plus de la moitié des 26 appréciations et remarques sur cette démarche sont positives. Les personnes mettent l'accent sur des éléments différents que nous pouvons regrouper selon les thèmes suivants :

- les prises de conscience effectuées et l'analyse des expériences,
- la régulation et la progression,
- le plaisir de rédiger,
- l'importance du relationnel.

Les adultes expriment dans 7 fragments, dans quelle mesure cette démarche leur a apporté une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

"Ce travail m'a permis de faire un retour en arrière. Les expériences que j'ai vécues pendant mes années scolaires m'ont donné la possibilité de comprendre mes réactions actuelles.

J'ai appris à me connaître mieux, et à adopter d'autres comportements par rapport à ma nouvelle formation.

Mieux connaître mon vécu scolaire antérieur pour me connaître m'est destiné à moi plus qu'aux autres (ceux qui liront mon texte). J'ai aussi pu prendre du recul par rapport à moi.

C'est une forme de communication, mais il est difficile de se faire comprendre. Quelque chose que l'on a vécu est toujours plus important pour celui qui l'a vécu.

Certains souvenirs que je croyais effacés, viennent inconsciemment quelque peu me perturber dans ma nouvelle formation.

A partir de ces informations je peux envisager les progrès à faire maintenant."

Un autre aspect positif sont les prises de conscience, prolongées par des régulations dans sa vie en général et no-

tamment dans son processus de formation. 7 fragments mettent en avant cette régulation considérée comme synonyme d'une volonté d'aller de l'avant dans la formation. Exemple :

"Faire ce travail, comme tous les autres que j'ai dû faire jusqu'à maintenant ça m'a apporté beaucoup de plaisir.

J'aime bien écrire, malgré mes difficultés. Je trouve un grand plaisir à vivre les émotions, soient-elles plaisantes, défensives ou en voie d'adaptation au moment que j'écris.

Retourner au passé pour analyser la façon par laquelle je me suis adaptée ou j'ai dû fuire à une situation, c'est utile et ça m'aide à modifier le sentiment et l'émotion que la fixation de la situation m'apporte. Comprendre pourquoi j'ai agi comme ça et les possibilités que j'avais de pouvoir réagir autrement.

Ainsi, aujourd'hui je peux modifier dans ma conscience individuelle une situation qui est peut-être source de stress et faire, une base constructive pour des nouvelles expériences à venir."

Trois personnes mentionnent brièvement leur plaisir d'avoir pu écrire leurs souvenirs scolaires.

"En résumé, dans tous mes souvenirs scolaires, je n'ai retenu que les bons moments, je crois d'ailleurs avoir eu très peu de mauvais souvenirs, et c'est avec plaisir que j'ai rédigé ce texte."

Dans 5 fragments l'importance de la phase de socialisation des souvenirs en sous-groupe est particulièrement mise en valeur. En effet, il ne s'agit pas seulement d'un intérêt à partager ses souvenirs, mais aussi de l'intérêt à écouter ceux des autres car cette écoute permet de faire apparaître tant des similitudes que des différences.

"J'ai aimé pouvoir partager ces souvenirs scolaires avec une autre élève. J'ai également eu du plaisir à l'écouter.

Cet exercice m'a tout de même quelque peu plongé dans la mélancolie (certaines personnes ne sont plus présentes / le passé ... est le passé !).

Ce que je peux finalement retirer de cette expérience est le fait que j'ai aimé l'école et tout ce qui l'entoure et que, à ce jour, j'aime toujours l'école."

5. LA PROBLEMATISATION DE L'EXPERIENCE

Comme le stipulent les théories phénoménologiques, seule la problématisation de l'expérience permet un dépasse-

ment des présupposés existants dans cet arrière fond culturel et personnel qu'est le Monde de la vie. Ceci est valable pour l'adulte en formation mais aussi pour le chercheur investi dans la formation. Bien qu'impliqué en tant que formateur-chercheur dans une situation de formation, il adopte une prise de recul double: d'une part en ce qui concerne son vécu de formateur et d'autre part en ce qui concerne la situation de formation vécue qu'il examine. Par exemple, sa compréhension des phénomènes peut être confrontée à celle des auteurs de textes ou à celle d'autres chercheurs impliqués dans le même contexte de formation-recherche. Cette intercompréhension "impliquée", ainsi que des prises de recul postérieures à l'expérience de formation, représentent un apport supplémentaire à la réflexion et à l'interprétation; l'analyse descriptive en est un exemple.

5.1. L'activité réflexive

En interrogeant les adultes en formation sur le bien-fondé de la démarche de récit des souvenirs scolaires, on constate que nombreux sont ceux qui ont souligné l'importance du travail de remémoration des souvenirs. Pour les uns, ce travail fut laborieux. Par ailleurs, il a permis à certains de faire de l'ordre parmi les expériences potentiellement intéressantes dans le cadre de la formation en cours.

Fouiller dans son passé n'est pas toujours agréable, d'où une résistance plus ou moins prononcée de quelques adultes; ils sont toutefois minoritaires. Néanmoins, une relecture critique des récits de souvenirs scolaires met en évidence que certains adultes ont besoin d'un deuxième voire d'un troisième exercice afin de pouvoir nommer et exploiter véritablement les expériences du passé.

Est-il possible d'en déduire que la majorité des adultes acquièrent une compétence réflexive ? Que dire des deux fragments¹ suivants:

¹ Les cinq fragments-exemples utilisés dans ce chapitre sont tirés du rapport de recherche (Josso, Muller, Pfister, 1996)

"J'ai de la difficulté à admettre certains changements. Pour moi parfois, surtout à l'hôpital, je me sentirais plus sécurisée si l'on avait les mêmes méthodes d'apprentissage."

et

"Aussi, maintenant, il m'est plus facile de détecter chez une personne son entité, et de ne pas me laisser abuser par des préjugés ou des apparences trompeuses."

Pour un malade, cette approche est indispensable de la part de l'infirmière. Celle-ci pourra mieux cerner les besoins réels du patient et saura apprécier les qualités cachées de celui-ci, de cette manière elle s'en occupera avec plus d'humanité."

Il s'agit là de postures de réflexion différentes que j'aimerais mettre en lien avec la différenciation théorique entre l'activité réfléchissante et l'activité réflexive, opérée par B. Honoré.

Dans le premier fragment, l'adulte exprime sa crainte devant les changements et préfère notamment une méthode d'apprentissage uniforme et donc reproductible. Ceci représente visiblement le désir d'une activité technique de production, qui est finalement une reproduction. Selon B. Honoré¹ "L'enseignement et l'apprentissage compris comme la transmission du savoir et des techniques favorisent l'activité réfléchissante. Celle-ci a également un caractère discriminatoire et appliquée à l'égard des valeurs, qu'elles soient morales ou esthétiques. Telles sont les valeurs apprises par l'éducation. Un entraînement à l'activité réfléchissante est nécessairement conservateur, reproductif".

Même si le but pédagogique visé par la démarche des récits est différent de celui d'une "transmission du savoir", pour cet adulte, la démarche de récits représente davantage une action réfléchissante que réflexive. D'ailleurs son récit se termine par : *"Ce travail a été très agréable, j'ai eu du plaisir à l'écrire. C'est encore un peu tôt pour exprimer ce que ce travail m'a apporté"*.

Dans le deuxième fragment, l'adulte en formation a pris conscience de l'importance des ressources des patients et donc des possibilités d'action qui en découlent. Je vois dans ce fragment davantage une posture réflexive que réfléchissante. Par ailleurs, dans un autre fragment cette personne

¹ B. Honoré, 1977, p. 183.

avoue que "Les matières, où rien n'est définitif, où la recherche amène sans cesse des nouveautés, des reconsiderations, me passionnent ."

J'aimerais mettre cette deuxième posture en relation avec la formulation suivante de B. Honoré : "L'activité réflexive est donc de création, d'innovation. Elle est génératrice de nouveaux symboles, révélatrice de nouvelles perceptions. Elle suscite de nouvelles structurations à partir des éléments déjà connus associés dans de nouveaux rapports. L'activité réflexive est nécessairement transformatrice, productrice de l'expression unique, singulière. Elle est une mise en question, une critique de l'activité réfléchissante"¹.

Cette différenciation entre le réfléchissant et le réflexif est un apport important lié à ce que B. Honoré appelle la formativité ("champ, dont la reconnaissance découle de la réflexion sur l'expérience d'activités qui sont de l'ordre de la formation"²). Toutefois, son utilisation empirique dans une réflexion interprétative de récits, et plus particulièrement de fragments, s'avère difficile. Une interprétation systématique et adéquate demanderait par exemple, une démarche d'intercompréhension avec l'auteur du récit.

Nonobstant cette dernière remarque, je pense que la différenciation qualitative de la réflexion est une piste intéressante dans la thématique de prise de recul par rapport à une pratique. De plus, j'établis un lien avec l'autre différenciation qui est l'événement vécu initial vs. l'expérience, thématique abordée dans le chapitre consacré à l'apport phénoménologique. Par exemple, nous pouvons nous poser la question de la qualité de l'expérience (re)construite dans un récit: est-elle suffisamment détachée de l'événement vécu initial ou, est-elle adéquate dans une mise en valeur contextuelle ?

Il existe donc des parallèles dans la construction de postures type : d'une part, il y aurait une posture d'apprenant avec un attachement à la description de l'événement vécu initial et l'activité réfléchissante et d'autre part une posture caractérisée par la reconstruction de l'expérience et correspondant à l'activité réflexive.

¹ B. Honoré, op.cit., p. 184.

² B. Honoré, op.cit., p. 174.

Cette critique de la démarche des récits de souvenirs scolaires met en évidence des imprécisions qualitatives, générées par l'organisation d'un exercice unique. C'est la raison pour laquelle notre équipe de recherche a mis en place une série d'exercices afin que tous les adultes puissent acquérir un outil, permettant une mise en valeur de leurs acquis expérientiels. Ce dispositif, dans le cadre d'une formation fortement contextualisée, pourrait être développé, en introduisant des "entretiens d'explicitation", technique développée par P. Vermersch (1994), et qui facilite, comme son nom l'indique, l'explication notamment des expériences des adultes, mais certainement aussi l'interprétation de celles-ci.

5.2. La compétence communicationnelle

Aborder le champ de la communication constitue à la fois entrer dans un lieu commun et accepter que le monde se complexifie. Cette complexité se retrouve dans les pratiques de reconnaissance des acquis; notamment il existe au moins trois formes de reconnaissance :

- celle de l'auteur qui construit un discours sur ses capacités, compétences, savoirs etc. sous forme d'un récit ou de réponses à un questionnaire;
- celle du ou des interlocuteurs (collègues, formateurs, ...) qui interprètent et / ou évaluent les contenus du discours en vue d'une intercompréhension et d'une action, et finalement
- celle "d'experts" dans le cadre d'une validation, qui comparent la prestation de l'auteur (discours, pratique instrumentale,...) avec des normes ou des seuils exigés dans une profession ou une institution.

A propos de cette troisième forme de reconnaissance, les études de J. Aubert et P. Gilbert (1994) ou de G. Le Boterf (1994), révèlent avant tout une forte instrumentalisation et une opérationnalisation accrue et contextualisée des compétences. La compétence communicationnelle est certes présente mais finalement secondaire - c'est le produit fini qui intéresse et non l'acteur dans son processus de formation !

Cette perspective "d'efficacité démontrable" n'est pas à négliger, elle nous pousse aussi à une réflexion critique concernant l'aboutissement de la pratique des récits dans un

contexte de formation professionnelle. Cette pratique est potentiellement riche et selon le but visé peut, entre autres, être considérée comme une compétence communicationnelle, dans la mesure où cette dernière n'est pas uniquement perçue comme une intelligibilité verbale. Je me réfère ici au concept de compétence communicationnelle développé notamment par D. Hymes, J.-J. Gumperz, J. Habermas, qui considèrent que "le langage n'est pas dissociable de sa mise en œuvre par les individus dans leur vie sociale et culturelle"¹.

Je considère également un récit d'expériences non comme une énumération de savoirs, de capacités, mais davantage comme le positionnement dans le présent, d'un acteur qui essaie de mettre en valeur, à travers le langage, ses expériences personnelles en tenant compte des impératifs du contexte et donc aussi d'autrui.

Le récit permet à l'adulte d'utiliser le "je" et d'y associer des expériences personnelles, que celles-ci soient "conformes" ou "originales". L'adulte prend donc une responsabilité quand il les socialise dans un groupe ou dans une institution. A ce propos, l'analyse des 31 récits sur les souvenirs scolaires montre que les adultes en formation prennent personnellement position. Seule une personne a utilisé le "il" à la place du "je".

Une autre caractéristique de la compétence communicationnelle est de "maîtriser" la temporalité dans les énoncés. Le récit est un moyen extraordinaire pour pouvoir situer l'expérience face au passé, au présent et au futur. Quand il s'agit de souvenirs, évidemment c'est le passé qui domine. Par contre la provocation réflexive, c'est-à-dire l'impératif de mettre en lien des souvenirs scolaires avec la formation actuelle, génère tout un jeu entre le passé, le présent et même le futur. Toutefois, le futur ne ressort pas toujours d'une manière explicite dans les fragments, sauf parfois dans ceux évoquant l'utilité de la démarche des récits. Exemple :

"Dans son ensemble, faire ce travail m'a apporté de me sentir davantage liée à la formation.

J'y ai découvert comme une surprise, de sentir certaines de mes valeurs vivifiées et un désir d'aller de l'avant."

¹ L. Sfez, 1993, Vol. 1, p. 459.

Les quelques remarques ci-dessus concernant la compétence communicationnelle sont exploratoires; un investissement plus conséquent serait nécessaire. Quel lien faire avec l'approche cognitiviste de N. Chomsky, avec l'apport ethnolinguistique de D. Hymes ou encore avec la visée pragmatique universelle de J. Habermas ? Toutefois, exprimant mon intérêt de connaissance actuel et considérant d'abord la thématique de la problématisation de l'expérience énoncée, je me contenterai de poser la question de la qualité des récits de ces souvenirs scolaires. A ce sujet, je me réfère à la thèse de J.M. Ferry concernant les registres discursifs, selon laquelle: "Narration, interprétation, argumentation, reconstruction, sont les registres dominants à travers lesquels le discours achemine les identités personnelles, individuelles et collectives, en direction d'une pleine compétence réflexive. En passant d'un registre à l'autre, le discours nous met en situation de prendre un aperçu sur la genèse pragmatique de notre compétence communicationnelle¹. (Le discours, selon J.M. Ferry, est une expérience réflexive, et par conséquent de second degré; il construit l'expérience).

Si chaque registre a sa spécificité et sa valeur, le passage d'un registre à l'autre représente néanmoins une progression qualitative en terme de réflexivité. Par ailleurs, étant donné que les discours ne se construisent pas uniquement à partir d'un registre, il devient nécessaire d'en retenir le plus apparent lors de l'analyse d'un récit.

La forme de récit dans son acception première relève le plus souvent du registre de la narration. Celui-ci correspond, selon J.M. Ferry "dans l'usage ordinaire à la capacité d'attacher l'événement à l'intimité"². Il est vrai que si l'événement initial est de l'ordre de l'intimité, les adultes en formation sont alors obligés de (re)construire leur récit des expériences en vue d'un usage public.

Or, à ce niveau, J.M. Ferry a une position tranchée: "Seule la stratégie argumentative des reconstructions permet un rapport véritablement critique au passé tout en épargnant à cette critique le dogmatisme de la table rase. En revanche, le

1 J.M. Ferry, 1991, vol. 1, p. 17.

2 J.M. Ferry, 1991, vol. 2, p. 203.

registre narratif et le registre interprétatif se prêtent mal à un rapport critique au passé¹.

L'analyse des fragments des souvenirs scolaires montre par contre, que cette (re)construction passe le plus souvent par le registre de l'interprétation et moins par celui de l'argumentation. Il faut toutefois souligner que la consigne donnée aux adultes stipulait une interprétation des souvenirs.

Par ailleurs, la consigne : "Expliquer ce que cette démarche dans son ensemble vous a apporté ?" a induit avant tout une explicitation de la position d'apprenant et de la relation passé-présent-futur. Utiliser le terme de stratégie argumentative serait ici trop fort. Il faut convenir que le thème des souvenirs scolaires est restreint dans le domaine d'une argumentation en vue d'une validation de compétences. De plus, viser une pertinence argumentative exige un processus réflexif à plus long terme.

Un récit de souvenirs génère l'émergence d'événements ou d'expériences plus ou moins rationnalisés. Or, une majorité des souvenirs scolaires analysés, sont fortement chargés d'af-fect et induisent le registre narratif comme le plus adéquat. Le vécu initial n'est donc pas suffisamment dépassé par rapport à une prétention réflexive. Nous revenons ainsi sur une remarque déjà formulée, qui est celle d'organiser plusieurs exercices de récit, les consignes de travail devront provoquer progressivement plus de réflexivité. Il me semble important, de favoriser le registre narratif au début de la série d'exercices, celui-ci étant le plus proche de la réalité du vécu quotidien et donc excluant moins d'adultes dans ce type de démarche formative.

Au terme de cette réflexion sur la problématisation des expériences dans le cadre formel d'une formation professionnelle, la complexité de cette thématique apparaît et je pense que plusieurs recherches pourraient être initiées dans ce domaine. Il me paraît intéressant d'aborder la thématique dans une optique transdisciplinaire qui favoriserait notamment la reconnaissance de la subjectivité et de l'intersubjectivité des acteurs dans un contexte professionnel avec des prétentions objectivistes fortes; et de là d'approfondir la

1J.M. Ferry, op.cit., p.205.

question: Qui détermine la justesse normative et comment se façonne-t-elle ?

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET J., GILBERT P. (1994), *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF.
- DILTHEY W. (1914), *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Francfort, Suhrkamp, 1993.
- DOMINICE P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, l'Harmattan.
- DUBET F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- FERRY J.-M. (1991), *Les puissances de l'expérience*, 2 volumes, Paris, Cerf.
- HABERMAS J. (1981), *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 volumes, Paris, Fayard, 1987.
- HONORE B. (1977), *Pour une théorie de la formation - Dynamique de la formativité*, Paris, Payot.
- HUSSERL E. (1954), *La crise des sciences européennes de la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1976.
- JOSSO Ch. (1991), *L'expérience formatrice: un concept en construction*, in: *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française.
- JOSSO Ch., MULLER R., PFISTER M. (1996), *Des adultes en formation se souviennent. Nature et effet du passé scolaire*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence*, Paris, Les éditions d'organisation.
- RICOEUR P. (1983), *Temps et récit*, vol. 1, Paris, Seuil.
- SCHUETZ A., LUCKMANN T. (1979), (volume 1), (1984), (volume 2), *Strukturen der Lebenswelt*, Francfort, Suhrkamp.
- SFEZ L., (1993), *Dictionnaire critique de la communication*, Paris, PUF.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

Monique Pfister

*L'évaluation par des adultes du processus
de changement induit par
leur formation professionnelle*

1. INTRODUCTION

Dans le rapport de recherche élaboré dans le cadre du Programme National de Recherche 33, nous avons effectué l'analyse descriptive des récits de "Souvenirs scolaires" d'adultes entreprenant une formation professionnelle en soins infirmiers¹. La particularité de cette formation réside dans le postulat posé par l'École Valaisanne de Soins infirmiers, les adultes ont des acquis expérientiels, et dans la volonté de prendre en compte ces acquis pour réduire les temps d'enseignement et de stage. Les caractéristiques de ce programme concernent donc la prise en compte des expériences des adultes pour y discerner des acquis - potentiellement utiles ou gênants -, leur mise en relation avec les nouveaux apprentissages et contextes de travail, ainsi que leur professionnalisation. Il est important de préciser que ces adultes ne sont pas dans une situation où leurs expériences doivent combler une formation scolaire insuffisante ou lacunaire. Ils ont tous été admis selon les critères habituels pour les programmes en soins infirmiers.

¹ C. Josso, R. Müller, M. Pfister, *Des adultes en formation se souviennent. Nature et effets du passé scolaire*. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Genève, août 1996.

Intervenants en tant que chercheurs-formateurs dans ce programme¹, nous avons demandé à ces adultes en formation de se remémorer leurs expériences passées et de rédiger le récit de leurs "Souvenirs scolaires", en notant dans le texte ou en marge leurs commentaires, remarques et mises en relation avec la formation professionnelle en cours. Une année plus tard, nous avons sollicité un nouveau récit de leur part, mais cette fois-ci centré sur leur expérience d'adulte en formation avec l'intitulé : "Apprendre une profession en soins infirmiers en tant qu'adulte".

La réflexion issue de notre recherche se situe dans le champ de la formation des adultes. Nous cherchons d'une part à comprendre quelle est la nature des souvenirs scolaires de ces femmes et de ces hommes et quels sont les impacts de ce passé scolaire sur le présent de leur formation. Nous nous intéressons aux effets de la scolarité sur le rapport à l'apprentissage, au savoir et à l'image de soi en tant qu'apprenant. D'autre part, nous cherchons à comprendre ce que représente le fait d'apprendre et de se former en tant qu'adulte dans le contexte d'une formation professionnelle.

Nous pensons que le point de vue des adultes et la prise en compte d'expériences significatives à leurs yeux sont nécessaires pour mieux comprendre leur processus de formation et leur rapport à la formation. C'est pourquoi ce sont des récits de souvenirs scolaires et des récits d'expériences de formation qui constituent notre matériel de recherche. Nous nous référons notamment aux expériences de recherche-formation développées depuis plus de dix à l'Université de Genève par l'équipe de Pierre Dominicé et Christine Joso dans le domaine des Biographies éducatives².

Les consignes de travail pour l'écriture de ces deux récits sont volontairement très générales³. Nous choisissons

¹ Pour plus d'informations, se référer à l'article de ce cahier présentant le contexte général de cette recherche: Joso, C.; Muller, R.; Pfister, M. *Les acquis expérientiels : souvenirs scolaires et reprise des études*.

² Dominicé, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris, L'Harmattan, 1990.

Joso, C. *Cheminer vers soi*. Lausanne, L'Age d'Homme, 1991.

³ Pour les récits intitulés "Souvenirs scolaires" se référer à l'article précédemment cité de ce cahier. Pour les récits "Apprendre une profession en soins infirmiers en tant qu'adulte", les exigences concernaient l'implication personnelle dans l'écriture, ainsi que le fait de relater des situations réelles

de laisser ces personnes nous relater les expériences significatives pour elles sans solliciter le partage d'une palette déterminée de situations. Cela présente le relatif inconvénient de ne pas avoir de réponses à certaines questions que nous pourrions nous poser relativement à un thème particulier, mais nous pensons disposer d'un choix d'expériences et de points de vue particulièrement significatifs en regard de leur situation d'adulte en formation, ce qui constitue le domaine que nous cherchons à explorer.

2. DE L'EDUCATION SCOLAIRE A LA FORMATION

2.1 *Éducation scolaire et socialisation*

Le premier volet de la recherche concerne 31 récits de souvenirs scolaires. Ces écrits correspondent au regard que ces adultes portent sur certaines expériences de leur scolarité. Ce qui frappe d'emblée à la lecture de ces récits, rédigés après un an de formation dans un programme prenant en compte les acquis expérientiels, c'est qu'ils ne mettent pas prioritairement en évidence un inventaire des apprentissages et des capacités. Ces adultes se souviennent de leurs expériences scolaires et ils nous font part des diverses émotions suscitées par la scolarité, de ce qu'ils ont aimé ou détesté à l'école, de ce qui les a intéressés et de ce qu'ils ont subi, de ce qu'on leur a enseigné et de ce qu'ils ont appris. Ils nous racontent leurs réussites et leurs échecs, le travail et les efforts qu'ils ont fourni, leurs amitiés, la qualité des relations avec les enseignants, mais aussi combien ils ont parfois souffert face à certains comportements ou lors de difficultés jalonnant leur parcours scolaire. Ils se souviennent de diverses ambiances et atmosphères de classe, des devoirs à domicile, des examens et des notes, des camarades de classe, mais également de ce qui a constitué leur enfance, leur environnement familial et social, leurs jeux et activités parascolaires.

et vécues personnellement. Par contre, le style d'écriture était libre pour faciliter l'expression des personnes. Elles pouvaient par exemple choisir d'adresser leur texte à un(e) ami(e) intéressé(e) par cette formation, à des candidats potentiels ou effectuer ce bilan et cette réflexion pour elles-mêmes.

Lorsque ces adultes se remémorent leur scolarité, ils se réfèrent essentiellement à leurs expériences d'*éducation scolaire* et de *socialisation*. Ce constat a été renforcé par la mise en perspective de l'analyse descriptive de notre matériel d'étude avec la toute récente recherche menée par Cléopâtre Montandon¹ en collaboration avec Françoise Osiek : "*L'éducation du point de vue des enfants*". Des enfants de 11 à 12 ans du canton de Genève s'expriment sur leurs expériences scolaires. Malgré une approche, des questions et un public fort différents, les similitudes entre nos travaux sont importantes.

Dans notre recherche, nous avons opté pour une approche laissant aux adultes la possibilité de relater très librement leurs souvenirs scolaires, sans questions ou thématiques imposées, en cherchant essentiellement à repérer les souvenirs significatifs de leurs expériences scolaires, alors qu'ils étaient en train de suivre une formation professionnelle. Pour sa part, C. Montandon a élaboré deux questionnaires détaillés à partir de son approche conceptuelle de l'expérience et de l'éducation. Puis, deux entretiens successifs ont été menés, sur la base de ces questionnaires, avec une soixantaine d'enfants pour explorer les versants de l'éducation familiale et scolaire, ainsi que ce qui est nommé "les autres scènes de l'éducation".

Le résultat de l'analyse thématique de notre matériel de recherche et les similitudes entre nos travaux nous permettent d'utiliser les concepts d'expérience et d'éducation employés par C. Montandon pour présenter les récits de souvenirs scolaires. "*L'éducation peut être vue comme un ensemble de moyens utilisés pour transmettre des savoirs et préparer l'avenir. Il s'agit d'un contenu, de méthodes et de buts.*"² Selon cette logique, l'éducation comprend trois grandes dimensions : *l'organisation, la transmission et l'orientation*. Dans leurs récits, les adultes se sont spontanément souvenus et exprimés sur ces trois dimensions.

Le concept d'expérience permet à C. Montandon de saisir dans les propos des enfants : "*les représentations qu'ils ont de leur socialisation; les émotions qu'ils éprouvent en rapport avec le processus éducatif; les actions dans lesquelles ils s'engagent*

¹ Montandon, C., en collaboration avec F. Osiek. *L'éducation du point de vue des enfants*. L'Harmattan, Paris, 1997.

² Montandon, C., p. 22.

*voire les stratégies qu'ils élaborent..."*¹ Sans que ces dimensions de leurs expériences soient spécifiquement sollicitées, les adultes se sont exprimés dans leurs récits en fonction de ce qu'ils ont pensé, de ce qu'ils ont ressenti et de ce qu'ils ont fait durant leur scolarité, avec des prolongements divers dans le présent.

Il faut rappeler que C. Montandon a procédé à une investigation systématique de ces concepts lors des entretiens, alors que nous avons laissé les adultes libres de s'exprimer sur leurs souvenirs significatifs. Par ailleurs, la nature du matériel - l'écrit ou des entretiens enregistrés soutenus par des questionnaires détaillés - influe sur la quantité et l'approfondissement des expériences, illustrations et points de vue. Nous tenons à souligner ici la qualité des réflexions suscitées auprès des enfants interviewés. Nous n'avons évidemment pas récolté autant d'informations sur l'éducation scolaire et familiale et elles ne sont pas forcément aussi développées. Par contre, nos données sont significatives par rapport à notre public et aux questions qui nous intéressent en lien avec les rapports des adultes à la formation et au savoir.

Un développement de la recherche pourrait s'intéresser aux similitudes et différences de regards des enfants et des adultes sur leurs expériences scolaires. Tout en tenant compte des limites posées par les différences entre les méthodes de travail, la temporalité et les populations concernées, la mise en perspective des expériences pourrait contribuer à notre compréhension des rapports des adultes au savoir, aux apprentissages, à diverses activités pédagogiques, aux enseignants et à la formation. En l'état, quelques remarques peuvent cependant déjà être formulées. Les adultes concernés par notre recherche n'ont globalement pas des expériences très différentes de celles des jeunes genevois en ce qui concerne notamment les rapports entre enseignants et élèves, les contenus scolaires, les différentes formes d'évaluation, les relations interpersonnelles entre camarades et avec les enseignants. De même, la proportion de bonnes et mauvaises expériences scolaires ne diffère pas fondamentalement pour ces deux publics. Par contre, la mise en perspective des différences et des particularités entre ces photos de groupe, ainsi que l'élabora-

¹ Montandon, C., p. 23.

tion de portraits individuels des adultes nécessiteraient d'être développées bien plus longuement. Par ailleurs, les concepts d'éducation et d'expérience pourraient sans doute être enrichis et affinés par la réflexion développée à partir de ces deux recherches. Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment *l'éducation* comporte toujours une part de *transmission* de savoirs, mais également - et peut-être principalement parfois - une transmission de valeurs et d'idéaux au sens large. Comme la formation, elle implique la personne dans ses dimensions cognitives, affectives et sociales. Toutes deux sont liées au développement général de l'homme et font partie du processus culturel d'humanisation, dont elles constituent des variantes.

2.2 *Formation et processus de changement*

Le deuxième volet de cette recherche concerne 24 récits¹ intitulés "*Apprendre une profession en soins infirmiers en tant qu'adulte*". Ces hommes et ces femmes s'expriment alors sur les conditions de leurs apprentissages, sur leurs difficultés, notamment organisationnelles, et leur plaisir à apprendre, ainsi que sur ce qui leur permet de poursuivre des efforts plus importants que ce qu'ils avaient imaginé. Ils font part de divers changements que cette formation a suscités, ils relèvent des répercussions sur leurs rôles sociaux et familiaux, ils notent des modifications de leurs comportements, des changements dans leurs représentations de la profession d'infirmière et dans leurs méthodes d'apprentissage. Ils expliquent en quoi cette formation professionnelle leur semble adaptée ou pas à leur statut d'adultes reprenant des études. Ils commentent également leurs conditions de stagiaires. C'est ainsi qu'ils s'expriment spontanément et abondamment sur le processus de changement au cours de leur formation professionnelle.

Dans leurs récits, la grande majorité de ces adultes s'expriment sur le sens de leur projet de formation et de leurs activités en tant que futurs professionnels. Ils questionnent le sens de leur engagement et de leurs pratiques en ne se limitant pas à des questions techniques et de savoir-faire ou à la seule

¹ Sept personnes ont arrêté la formation entre le moment où nous les avons sollicitées pour rédiger leurs "Souvenirs scolaires" et "Apprendre une profession en soins infirmiers en tant qu'adulte".

dimension cognitive des apprentissages. En plaçant la question du sens au centre de leur formation, plusieurs de ces adultes semblent ainsi contribuer à créer un espace de transformation. Ils s'expriment alors sur ce que Bernard Honoré conçoit comme une des conditions favorables au dévoilement de la formation. "Une action de formation professionnelle, dans quelque domaine que ce soit, pour être réellement formative, doit permettre de découvrir en quoi les activités professionnelles considérées s'accomplissent en une oeuvre pour ceux qui y sont impliqués. (...) Agir en formation c'est donc toujours mettre en question des pratiques dans leurs aspects individuels et sociaux. (...) En ouvrant au possible, l'agir en formation à la fois vivifie et inquiète. Il ébranle ce qui est connu, établi, conservé comme forces de sécurité."¹

Les réflexions de ces adultes illustrent leur intérêt et leur mobilisation en regard d'un projet leur permettant de devenir partie prenante de leur processus de formation. Ils précisent que cette formation suscite évidemment des changements de connaissances et de savoir-faire, mais également des transformations au niveau relationnel, de leurs valeurs et comportements. Ils expriment l'idée que la formation engage les dimensions cognitives, affectives et comportementales de la personne et que le processus de changement ne peut être vécu de manière anodine. Ils nous signifient également des effets et interrelations multiples entre leur vie d'étudiants, de futurs professionnels et leur vie sociale et familiale.

La plupart de ces personnes nous disent que ce qui se joue pour elles au cours de leurs expériences scolaires, mais également en entreprenant une formation professionnelle, c'est aussi la construction de leur identité. A la différence des enfants, il s'agit cette fois pour les adultes de la construction de nouvelles identités sociales et professionnelles avec tous les aléas que cela représente, notamment en terme de remise en question et de bouleversement des repères. Certains adultes expriment dans leur récit que les jalons qu'ils avaient progressivement construits et utilisés jusqu'alors pour se situer, pour penser des situations, pour agir et se protéger s'avèrent tout d'un coup insuffisants ou inadéquats. Mais il n'est pas tou-

¹ Honoré, B. *Vers l'oeuvre de formation*. L'Harmattan, Paris, 1992, p. 170.

jours simple de distinguer la part du questionnement qui a conduit l'adulte à entreprendre une formation et celle qui en résulte. Dans leur ouvrage, Étienne Bourgeois et Jean Nizet soulignent d'ailleurs les relations entre la trajectoire de l'apprenant adulte et son inscription dans une formation. "L'engagement en formation s'inscrit donc dans des moments particuliers de l'histoire du sujet, à savoir des moments de "tournants", de mutations, de rupture d'équilibre, de "crise" au sens étymologique du terme. Il s'agit de moments de crise non seulement sur le plan des pratiques mais également, le plus souvent, sur le plan de l'identité, c'est-à-dire de la représentation de soi, comme système de significations et de valeurs. On peut donc s'attendre à ce que l'engagement en formation s'accompagne d'une mobilisation à la fois cognitive et affective relativement importante."¹

Par ailleurs, en s'interrogeant sur les logiques socioprofessionnelles, Claude Dubar² souligne la complexité des processus identitaires et le rôle joué par les situations professionnelles et de formation. Il relève également que la coexistence de différentes logiques identitaires - liées aux identités pour autrui, pour soi, héritées et visées - contribue à créer un champ du possible permettant le développement de stratégies identitaires.

La scolarité et les diverses situations de formation, notamment professionnelles, sont maintenant identifiées en tant qu'étapes de vie jouant un rôle significatif dans *la construction de l'identité sociale et professionnelle*, d'abord durant l'enfance et l'adolescence, puis tout au long de la vie. Dans les récits intitulés "Apprendre une profession en soins infirmiers en tant qu'adulte", il est très souvent question de changements. Les auteurs nous rendent en particulier attentifs aux exigences et difficultés d'une transformation de leurs identités sociales et professionnelles. Quelle que soit la prise en compte effective de cette problématique par les programmes de formation destinés à des adultes, elle fait partie intégrante des changements auxquels ces derniers sont confrontés.

¹ Bourgois, E.; Nizet, J. *Apprentissage et formation des adultes*. P.U.F., l'éducateur, Paris, 1997, p.126.

² Dubar, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, 1991, Armand-Colin.

3. APPRENTISSAGE D'UNE PROFESSION EN TANT QU'ADULTE ET SOUVENIRS SCOLAIRES: UNE LOGIQUE DE CHANGEMENT EN LIEN AVEC LES PROCESSUS IDENTITAIRES

Cet article a pour projet d'illustrer des facettes du processus de changement à l'oeuvre pour 24 personnes en situation de formation professionnelle.

Au travers de leurs réflexions et de la dimension subjective de leurs narrations, ces adultes évaluent le processus de changement induit par leur formation professionnelle et ils nous permettent d'explorer des questions liées à leur processus de formation. Qu'est-ce qui a mobilisé ces adultes pendant leur scolarité, puis pendant leurs études actuelles ? Qu'est-ce qui les a encouragé à tenir bon et quelles sont les difficultés auxquelles ils ont dû faire face autrefois, en tant qu'enfants ou adolescents, puis maintenant en tant qu'adultes ? Quelle est la nature des changements induits par la formation entreprise ? Quelles sont leurs expériences de transformation au cours de leur apprentissage d'une profession ? Quels sens trouvent-ils à leurs apprentissages ? Sont-ils confrontés à des (re)constructions ou (ré)aménagements de leurs identités sociales et professionnelles et en quoi cela consiste-t-il ? De quelles manières leur formation et leurs apprentissages s'insèrent-ils dans des projets personnels ou professionnels ?

3.1. *Une question de sens et d'aspiration à des changements*

3.1.1. *De la nécessité du sens pour s'engager dans un processus de changement*

Ce sont les questions du sens et du désir qui paraissent centrales pour la moitié des adultes qui relatent leur expérience "Apprendre une profession en tant qu'adulte". Ils considèrent que les motivations et l'intérêt pour cette profession doivent être clairement présents avant d'entreprendre la formation et si possible depuis quelques mois ou années déjà pour pouvoir persister dans le projet d'études. Même si certaines personnes estiment qu'il est difficile de se représenter concrètement et précisément par avance la variété et la pro-

fondeur des changements qu'impliqueront ces études. Mais cette méconnaissance évite peut-être d'être découragé ou effrayé avant même de commencer. "Il faut un intérêt fort et une dose certaine d'inconscience." La plupart du temps, ce projet de formation s'inscrit dans des perspectives, motivant un investissement personnel important. "Ces dernières années, la situation financière de mon mari s'est beaucoup dégradée et étant indépendant et avec 10 ans de plus que moi, il sera normalement bientôt à la retraite (...) J'ai aussi vu dans cette formation, la possibilité d'avoir un salaire qui nous permettra de vivre décemment encore quelques années et d'aider mes enfants dans leurs études."

Mais ces perspectives d'avenir s'inscrivent toujours dans des histoires et expériences personnelles. La majorité de ces adultes désirent entreprendre cette formation depuis de nombreuses années. Des femmes désirent renouer avec leur projet professionnel d'adolescente ou de jeune adulte qu'elles n'avaient pu poursuivre à l'époque pour diverses raisons, notamment familiales. Des hommes et des femmes, travaillant déjà dans le domaine des soins, ressentent le besoin de progresser, de développer leurs connaissances et d'acquérir un statut de professionnel. D'autres personnes ont développé au cours de leur vie d'adulte un intérêt tout particulier pour une profession dirigée vers le social et désirent privilégier les relations humaines. Parfois, c'est également l'occasion de renouer avec une expérience personnelle forte qui donne un sens profond à la démarche de formation et qui oriente fortement les manières dont la personne se situera dans cette profession. "Cette expérience d'infirmière, je désirais la vivre depuis longtemps (...) Ainsi tu vois qu'apprendre le métier d'infirmière en étant adulte n'est pas chose aisée (...). Cette peine, je savais que je devais l'endurer, elle me motive car c'est à ce prix que je parviendrais à être une professionnelle comme j'ai longtemps rêvé d'être et comme papa aurait tellement souhaité rencontrer lorsqu'il était malade."

En mesurant les difficultés auxquelles ils ont dû faire face au cours des deux premières années de la formation, ces adultes insistent sur l'importance d'être motivé pour pouvoir dépasser les problèmes les uns après les autres. Ce qui rend parfois l'entreprise particulièrement difficile, c'est de se sentir tiraillé au coeur même de son projet. Le désir de s'investir dans la qualité des relations humaines et les soins aux indivi-

dus conduit parfois à des dilemmes : choisir entre la réalisation professionnelle et des activités sociales et familiales, notamment auprès des proches et de parents âgés. "En plus, j'ai le souci de maman et je ne peux pas m'occuper d'elle comme je le voudrais. (...) Tous ces choix sont difficiles à faire et je suis parfois déchirée et culpabilisée de dire non à l'un ou l'autre de la famille ou aux amis."

3.1.2. La nécessaire compréhension du sens par l'entourage

Presque toutes ces personnes reconnaissent que leurs études mobilisent l'essentiel de leur énergie et de leur temps, ne leur laissant que rarement l'esprit au repos. Elles précisent que la plupart des responsabilités et activités liées à leurs autres rôles familiaux, professionnels et sociaux leur incombe toujours. Ces dernières alourdissent considérablement leurs tâches d'adultes en formation et en conditionnent parfois les conditions de réalisation. Ces responsabilités et activités peuvent également constituer concrètement ou potentiellement des limites aux exigences de la formation. "Pour l'instant il faut beaucoup mieux gérer son temps. Il est parfois difficile le soir après avoir mis toute la famille au lit de se motiver à ouvrir les livres d'école, la fatigue, le manque d'énergie prenant le dessus. Surtout que l'on n'imaginait pas que ça prendrait autant de temps."

Un projet de formation implique nécessairement un certain nombre de rajustements dans la vie d'un adulte, diverses négociations avec les proches et le cas échéant avec le milieu professionnel. Une organisation permettant de pouvoir consacrer suffisamment de temps aux apprentissages doit être mise en place. "J'ai constaté aussi combien il était important que ma famille soit partie prenante dans cette aventure. Je n'ai eu de leur part que des encouragements. Ils sont très disponibles pour recevoir mes enfants pendant les vacances scolaires ou pour se déplacer chez moi si nécessaire."

Souvent, il est nécessaire d'assurer des conditions financières pendant la formation, qu'il s'agisse d'emprunt, de diminuer et concentrer les heures de travail rémunéré¹ à certains

¹ Certaines personnes ont poursuivi une activité rémunérée durant

moments de la semaine ou du mois, de négocier un congé sans salaire, voire d'engager temporairement quelqu'un pour se décharger d'une partie de ses occupations et obligations. Un réaménagement du mode de vie est la plupart du temps indispensable. Ces divers changements et tout ce qui touche à l'organisation du temps, des activités et des responsabilités nécessitent le plus souvent une période d'adaptation. Les changements de comportements ne se mettent pas en place sans de bonnes raisons. Plusieurs adultes soulignent à quel point il leur paraît essentiel que leur entourage puisse approuver ce projet de formation et contribuer ainsi à la recherche d'un nouvel équilibre de vie pour les mois et années à venir. *"Il est très important dans cette formation et en général pour toute formation d'adultes, d'avoir une bonne stabilité dans le couple, aussi avec les parents et les enfants qui sont une des principales ressources de l'élève adulte. (...)."*

Les changements de mode de vie induits par la formation peuvent occasionner des tensions importantes, se surajoutant à la fatigue générée par les études, tant d'ailleurs pour l'étudiant adulte que pour ses proches. La compréhension par l'entourage du sens de la formation s'avère parfois défaillante, malgré un accord de principe au départ. *"Au fil des mois j'ai eu l'impression de me retirer d'une vie sociale, un peu comme si j'entrais au couvent. J'étais littéralement envahie par mes études et les week-ends passés à étudier avec des amies sont très fréquents. L'effet boule de neige s'est déclenché, beaucoup de travail intellectuel, moins de temps pour les autres, retards dans les activités domestiques, accumulation de fatigue, de stress et malheureusement une certaine incompréhension familiale avec la série des reproches " Tu en fais trop, tu es fatiguée, pâle, tu n'as plus de temps pour nous"."*

La plupart des adultes décrivent des situations de surcharge, que ce soit pour des raisons familiales ou pour des raisons financières impliquant la poursuite d'une activité rémunérée en plus des études. Ils cherchent des compromis, qui semblent souvent satisfaisants pour un temps seulement, puis ils doivent tenir compte de stages plus exigeants et de cours nécessitant plus de travail personnel.

Des personnes interrompent leur formation pour diverses raisons et même les plus motivées se sentent soudain fragiles et susceptibles de ne pas pouvoir tenir bon jusqu'à la fin des trois ans. Plusieurs femmes identifient la vie familiale en tant que zone la plus vulnérable capable de les faire abandonner leurs études.

Si le temps est si souvent cité comme un des ingrédients les plus précieux par ces adultes qui se remettent aux études, c'est peut-être parce qu'en plus des divers problèmes organisationnels auxquels ils sont confrontés, ils ont conscience du temps nécessaire pour négocier les différents changements requis pour l'évolution de leur identité sociale, au-delà des changements visés par la formation. *"Il est nécessaire de bien anticiper les difficultés et les charges de cet engagement d'au minimum trois ans, et peu compatible avec une vie de famille équilibrée."*

3.1.3 Le rapport à la formation

Lorsqu'ils établissent des liens entre leurs souvenirs scolaires et la formation en cours, plusieurs adultes expriment très clairement que leur choix d'entreprendre cette formation professionnelle leur donne le courage nécessaire pour persévérer dans les moments les plus pénibles. *"Comme c'est plus facile d'accepter les contraintes délibérément choisies. Si on m'avait forcée d'entreprendre cette formation d'adultes je ne pense pas que je l'assumerais avec autant d'acharnement et de volonté."*

Ces adultes réfléchissent à leur rapport à la formation en rédigeant leurs "Souvenirs scolaires". Ils précisent les évolutions qu'ils perçoivent et soulignent parfois le contraste qu'ils distinguent dans leurs investissements. *"En repensant à tous ces souvenirs, j'ai constaté (...) qu'une des grandes différences est le fait, qu'actuellement je suis à l'école parce que je le désire et non par obligation; l'état d'esprit est, dans ce cas, tout différent."* Ils reconnaissent que la présence ou l'absence d'un intérêt réel pour les apprentissages constitue une ressource importante pour mémoriser, apprendre et mettre en perspective la matière étudiée. *"Lorsque la motivation manque, c'est très dur d'étudier. On peut y passer des heures, sans que l'on arrive à s'en souvenir."*

Certaines personnes expliquent qu'elles se sentent actuellement prêtes à considérer leur formation comme une priorité et à y consacrer du temps, ce qui n'a pas toujours été le cas. "A l'école, pour toutes les branches, je travaillais très peu, même voir pas du tout à la maison. Je n'aimais pas les leçons et les devoirs. J'aurais aimé être une très bonne élève sans avoir besoin d'étudier en dehors de l'école. Avant de commencer cette école d'infirmières, j'étais consciente que je devrais être plus disciplinée dans mon travail théorique et étudier à la maison en faisant des sacrifices. Tout cela a bien changé, je travaille beaucoup mes cours à la maison. (...) Je veux manquer le moins possible mes cours."

Les enjeux des études influencent les rapports à la formation. Si autrefois il fallait suivre le moins mal possible une scolarité qui avait plus ou moins de sens et faisait partie du parcours obligatoire, il s'agit actuellement de se montrer à la hauteur de ses choix et de ses aspirations. Se former en tant qu'adulte attire les regards de l'entourage dans la mesure où il ne s'agit pas (encore) d'une démarche habituelle. Des adultes, et principalement des femmes ayant une charge de famille, sont vraisemblablement interpellées quant au bien-fondé et à la pertinence de leur projet de formation par des amis ou des proches. Ces critiques peuvent tour à tour empêcher de partager les difficultés éprouvées ou renforcer la détermination et la prise de position de ces étudiants considérés comme hors normes. "Certains amis très proches sont fort compréhensifs et réalisent que ce sont eux qui doivent désormais entretenir nos liens. De ceux-là j'accepte de tout coeur les signes d'encouragement mais face à des personnes moins proches je n'admet pas souvent mes phases de fatigue. Je ne suis d'ailleurs pas intéressée à connaître leur opinion profonde quant à ma formation, par contre je me rends bien compte qu'ils m'aident par certains côtés à "tenir le coup" car je serais bien marrie de leur dire que j'ai interrompu mes études. Comme quoi l'orgueil peut être positif !"

Plusieurs adultes investissent une part importante d'eux-mêmes dans leur projet de formation, en ayant notamment conscience que leur âge ne leur permettra pas forcément de nouvelles tentatives en cas d'échec. Ils sont également enclins à reconnaître leur part de responsabilités dans la réussite de leur entreprise. "Je suis plus exigeante envers moi-même maintenant qu'à l'âge scolaire et j'accepterais très mal un échec dû à mon insouciance."

3.1.4. L'aspiration à des changements soumise à l'opportunités de concrétisation

Cette formation professionnelle correspond le plus souvent à un désir important pour ces adultes, doublé d'une conscience d'avoir là une occasion unique à saisir. "Pour ma nouvelle formation (...), je n'ai aucune peine à tenir mes bonnes intentions, trop consciente de la belle carte que j'ai à jouer. Tous les cours sont appris et compris au plus vite avec beaucoup de recherches personnelles si cela s'avère nécessaire."

Dans les soins infirmiers, les écoles et programmes qui proposent certains aménagements facilitant l'accès des études à des adultes sont rares, qu'il s'agisse de stages proches du domicile ou de formules de travail personnel diminuant les heures de présence en cours. Lorsque la population a été informée de l'ouverture d'un tel programme, les inscriptions ont afflué à une rapidité record. Les candidats ont perçu qu'ils avaient là une chance exceptionnelle et qu'il fallait essayer d'en tirer le meilleur parti. Cette école a offert à des adultes la possibilité de concrétiser un projet. "Souvent il m'est arrivé d'envier certaines de mes amies, domiciliées dans d'autres cantons, de pouvoir reprendre sans problème des études universitaires ou autres. Et puis pour moi le miracle se concrétisa un jour de juillet 1991, quand mon attention s'arrêta sur un article de presse locale vantant les avantages d'une formation d'infirmière pour adultes. (...) Et voilà que ce jour de juillet allait me permettre de concrétiser un vieux rêve, devenir infirmière, en conséquence j'étais prête à n'importe quel sacrifice ! "

3.1.5. Des marques de reconnaissance comme fondement de la construction de sens

Les motivations présentes au début de la formation sont essentielles, mais elles ne semblent pas toujours suffisantes. A mi-parcours de leur formation, la plupart de ces personnes estiment que le sens et la pertinence de leur projet doivent être entretenus pour qu'elles puissent consentir aux divers efforts exigés. Les stages permettent d'être en contact avec la profession en grandeur réelle, ils semblent constituer la meilleure occasion de maintenir, voire de renforcer l'intérêt et

la persévérance. Ce sont très souvent les bénéficiaires de soins qui confirment de mille et une façons le sens de la formation et de l'exercice de cette profession. Le sourire des patients, leurs remerciements pour une écoute attentive, la confiance qu'ils accordent, la reconnaissance exprimée de diverses manières sont autant de manifestations qui permettent de mettre entre parenthèses les doutes, le cumul des heures de travail et la fatigue. Le sentiment d'être utile et d'apporter du réconfort renouvelle souvent le sens de cette formation et l'intérêt de la poursuivre. *"Le plaisir est aussi énorme lorsque tu entends un patient te dire : "Merci de m'écouter, de me laisser exprimer ce que je ressens, de prendre le temps de vous arrêter près de moi." (...) Ce sont là des sentiments profonds et ressentis à maintes reprises, alors le plaisir dépasse toutes les déceptions que tu peux rencontrer. Un sourire revenu sur le visage d'un patient lorsque tu entres dans la chambre, c'est aussi un baume exceptionnel. Et si nous sommes encore là, c'est que le jeu en vaut la chandelle, non ?"*

Mais le plaisir, le désir et le sens de ces études sont aussi ravivés par les apprentissages et les connaissances en salle de cours. C'est le plaisir d'étudier, de découvrir et de comprendre qui interviennent alors pour renforcer le sens de cette formation. *"Et je ne te parle pas du plaisir de toutes les découvertes du fonctionnement d'un corps humain. Combien de fois dans la salle de cours, tout à coup dans le brouhaha de notre indiscipline, on peut entendre : "C'est va... compliqué, mais qu'est-ce que c'est génial !!!"*

Dans leurs récits de souvenirs scolaires, ces adultes précisent très souvent leur sensibilité et leurs réactions aux résultats scolaires, aux bons points, aux examens. Ils n'en finissent pas de nous relater leurs bonnes et leurs mauvaises expériences en la matière en nous indiquant de quelle manière ils en ont été affectés. C'est tantôt l'occasion de reprendre confiance en soi, de se sentir encouragé à poursuivre des efforts, de confirmer le plaisir d'étudier, de se sentir fier, d'écarter pour un temps l'inquiétude de l'échec. *"Quand j'ai obtenu mon diplôme après trois ans de secondaire, je me suis sentie valorisée et stimulée à continuer mes études."* Et c'est tantôt l'occasion de douter de soi et de ses compétences, d'être face à l'incompréhension de ses revers, de vivre des moments de panique, de subir les reproches et la colère des parents, de se sentir humilié devant les camarades de classe. Parfois, des adul-

tes constatent que la crainte de l'échec a considérablement perverti leur relation aux études et que c'est essentiellement la peur qui les pousse à aller de l'avant plutôt que le plaisir, la confiance en soi et le désir de réussir. *"Cela m'amène à constater que les examens ont toujours déclenché en moi un trac épouvantable. Ce n'est pas la volonté de réussir qui me pousse, mais la crainte de l'échec."*

Plusieurs personnes se souviennent que les résultats scolaires ont pesé dans la décision de leur orientation au niveau secondaire. L'échec est parfois lourdement sanctionné dans un cursus d'études et les adultes qui se retrouvent en situation de formation ne peuvent l'ignorer, l'enjeu est à nouveau très important pour eux. *"Mon expérience de lycéenne se termina après avoir redoublé la 5ème année de collège."* Mais quelques personnes se souviennent aussi que c'est à partir d'un échec qu'elles ont pu se mobiliser de manière plus efficace pour poursuivre leur parcours, en ayant redéfini la force de leur intérêt à réussir une étape particulière de leurs études. *"Très émotive, bien préparée, j'ai échoué la première fois, en grande partie à cause de l'orthographe. Le matin où je devais me présenter pour une deuxième tentative, j'ai entendu une discussion dans le bus qui dévalorisait les gens qui avaient échoué. J'ai senti la rage m'envahir, je me suis dit, je dois réussir, je veux réussir. Je voulais me prouver à moi-même et aux autres que j'étais capable. J'ai brillamment réussi."*

Ces adultes en formation reconnaissent quasiment tous qu'ils passent par des moments de doutes plus ou moins importants, de fatigue ou de découragement. Ils constatent souvent qu'ils sont toujours sensibles aux diverses formes de reconnaissance de leurs capacités, de leurs compétences et du sens de ce qu'ils ont entrepris. Il est rare que leurs aspirations n'aient pas besoin de rencontrer un écho qui les fortifie et les consolide en cours de route. Le désir nécessite d'être entretenu de diverses manières. *"Je dois reconnaître que les moments pénibles sont souvent effacés par la joie de réussir un examen, par le plaisir d'apprendre une nouvelle matière, par le sourire d'un patient qui est heureux de me voir, ou par la perspective d'un weekend de vacances. Un moment agréable est aussi celui où un enseignant vous dit que tout compte fait, vous n'êtes pas aussi nulle que cela, ou lorsqu'une collègue de travail reconnaît que vous avez pris une excellente initiative."*

3.1.6. *Mise en question et redéfinition du sens de la profession lors des stages*

Si les stages permettent souvent à ces personnes en formation de confirmer leur désir d'exercer cette profession et stimulent la mobilisation de leur énergie, ils peuvent également être l'occasion de constater que la réalité professionnelle ne correspond que partiellement à l'image qu'elles s'en faisaient ou que certaines conditions d'exercice du métier ne leur conviennent pas. Comme c'est le cas pour des jeunes stagiaires de programmes traditionnels en soins infirmiers, les adultes peuvent être choqués par leur constat de l'absence de certaines valeurs qu'ils espéraient trouver dans l'exercice de la profession, notamment sur le plan relationnel. *"Les stages représentent l'aboutissement de nos désirs de travailler en milieu hospitalier et de mettre en pratique nos connaissances. Toutefois vivre cette expérience en milieu hospitalier en tant que stagiaire adulte n'est pas une panacée."* *"Je me suis sentie grugée, mes beaux idéaux s'évanouissaient petit à petit. Idéaux nourris à l'école par de longues discussions avec nos professeurs. La pratique est bien évidemment très différente".*

Les institutions de formation tendent souvent à enseigner et à promouvoir une forme idéale d'exercice de la profession, tant sur le plan des méthodes de travail, que de la conception des soins ou des valeurs à privilégier. Les stages sont l'occasion de prendre la mesure de l'écart qui existe entre cette vision de la profession et certains aspects concrets de son exercice. L'écart est parfois perçu comme un espace pouvant être investi pour affirmer ses choix professionnels et défendre des valeurs. *"Très vite, tu te rendras compte qu'à l'école c'est la théorie avec la formule "idéale" et que confrontée à la dure réalité des hôpitaux, ça laisse beaucoup à désirer. Alors ou bien tu continues à lutter, à croire que une fois diplômée tu pourras influencer les autres et que quelque chose peut changer ou ... malheureusement tu grandiras le nombre de ceux qui font ce travail pour avoir une paye à la fin du mois."*

Une tendance courante consiste à simplifier les représentations que l'on peut avoir d'une profession, alors que les manières de l'investir sont toujours multiples, tant en regard des différentes spécialités dans lesquelles il est possible de l'exercer -pédiatrie, médecine, gériatrie, chirurgie, psychia-

trie, etc.- que des registres de valeurs qui sont privilégiés par l'institution, l'équipe et chaque personne en particulier - registre de valeurs relationnel, fonctionnel, caritatif, humaniste, etc. Cela fait partie de la richesse et des intérêts qu'il est possible de découvrir, mais c'est également l'occasion de révéler des choix, des options, des valorisations qui peuvent être conflictuels tant dans une équipe que pour une personne en particulier. Des adultes expriment clairement que s'ils sont disposés à faire des concessions, des aménagements et des évolutions personnelles sur certains points, il y a par contre des valeurs ou idéaux qu'ils ne sont pas prêts à remettre en question. Apparemment, ces apprenants adultes se positionnent plus clairement et plus fermement face aux équipes que de plus jeunes stagiaires pour soutenir leur point de vue, leur conception des soins et ce qu'ils désirent privilégier dans la profession. Outre des compétences oratoires ou argumentatives peut-être plus développées, il semble que certains adultes se sentent fortement remis en question dans ce qui constitue une partie de leur identité personnelle lorsqu'ils sont confrontés à certaines situations. Ils ne peuvent alors pas accepter de participer ou d'assister à des activités qui remettent en question ce à quoi ils aspirent en entreprenant cette formation professionnelle. Ils se considèrent partie prenante, protestent et décident parfois de se positionner en rupture. *"Prises de conscience pas toujours évidentes. En effet, je suis arrivée dans le monde hospitalier avec un splendide idéal de communication et un ardent désir de prendre du temps pour une relation la plus humaine possible avec le patient. Très vite, j'ai dû déchanter, dans les milieux aigus, l'efficacité, la technique et la rapidité sont primordiaux. J'ai donc dû faire des choix et me positionner face à l'équipe. Est-ce que je désire soigner un malade ou une maladie ? (...) Lorsque j'ai constaté que des valeurs morales ou éthiques étaient bafouées (...), je n'ai pas pu me taire et à mon grand étonnement, mes interventions ont à chaque fois été bien acceptées. Ceci me fait dire que mon expérience antérieure, professionnelle, familiale et sociale a tout de même une valeur reconnue dans le milieu qui sera d'autant plus reconnue le jour où je serai diplômée. Moi, j'y crois très fortement et c'est ce qui me motive pour continuer à devenir une vraie professionnelle."*

La plupart des adultes de ce programme estiment que c'est leur âge qui les rend attentifs aux relations interperson-

nelles, alors que de plus jeunes stagiaires considèrent souvent qu'il s'agit là de positions individuelles. Ils pensent que ce sont leurs expériences de vie qui les poussent à valoriser et à reconnaître la qualité des communications, le respect des personnes et la prise en compte de leur vécu. "La vision globale de la vie n'est pas la même à 40 ans et à 20 ans. Les valeurs changent avec l'âge, elles évoluent et deviennent plus profondes. Le confort psychologique, les sentiments que ressent le malade ont plus d'importance pour moi aujourd'hui. Mon attitude a changé aussi vis-à-vis des personnes plus âgées. A 20 ans, pour moi, les quadragénaires représentaient l'autorité parentale, l'ancienne génération, sans plus. Aujourd'hui, je considère mes aînés avec beaucoup plus d'intérêt, de respect et d'admiration. Pour moi, ils sont devenus précieux et méritent bien des égards." Mais il faut aussi relever que les stagiaires adultes disent souvent se sentir plus à l'aise dans le domaine relationnel que dans celui des actes techniques qu'ils constatent souvent maîtriser moins rapidement que leurs cadettes. Par ailleurs, les patients les apprécient pour la qualité de leur présence, leur écoute et leur disponibilité. Le constat de leurs aptitudes et les remerciements reçus encouragent peut-être également les adultes à affirmer leur choix de privilégier les dimensions humaines dans la profession. "Les patients m'ont souvent fait part de leur préférence à être soignés par une personne ayant davantage de patience. Je constate aussi avec plaisir que beaucoup de patients s'adressent plus facilement à quelqu'un de plus âgé pour lui exposer un problème intime."

3.2. Formation et processus identitaires

3.2.1. Des changements d'identités sociales et professionnelles

Ce qui se joue pour la plupart de ces adultes qui entreprennent une formation professionnelle, ce sont aussi des changements dans leur identité sociale et professionnelle. Pour diverses raisons, ils choisissent de poursuivre des études en vue d'obtenir un titre professionnel leur permettant d'exercer un (nouvel) emploi, qu'il s'agisse de la reprise d'une acti-

vité professionnelle, de la reconversion dans un autre domaine ou de la progression dans le même secteur d'activités. Ils sont engagés dans un processus identitaire, à la fois biographique et relationnel. Ils désirent devenir infirmier ou infirmière diplômé(e), socialement reconnu, avec tout ce que cela représente à leurs yeux. La formation peut devenir le lieu de confrontations entre d'une part leurs manières d'envisager leur investissement personnel, les valeurs qu'ils désirent privilégier, les rôles qu'ils pensent développer dans cette profession, et d'autre part, les compétences qui sont attendues d'eux et la reconnaissance de leurs manières d'investir les tâches professionnelles.

La plupart des formations professionnelles pour adultes génèrent des transformations de leurs divers rôles, responsabilités et activités. Ce qui implique notamment des moments de négociation avec leurs différents partenaires : conjoint, famille, amis et proches, enseignants et groupe de pairs durant les études, professionnels dans les lieux de stage. Ces changements sont susceptibles de les déstabiliser ou fragiliser dans différentes dimensions de leur identité. Au-delà des objectifs de la formation, l'adulte peut ainsi vivre des moments de remise en question personnelle. L'évocation qu'en font certaines personnes n'est pas sans nous faire penser à certains vécus liés à des expériences scolaires. Par ailleurs, nous retrouvons bien là des traces des processus biographique et relationnel de construction de l'identité, tels que nommés par C. Dubar¹. "Les nouveaux stages sont toujours une source d'inquiétude comme tout changement. Vais-je être acceptée et appréciée par l'équipe ? Vais-je répondre à leurs attentes ... ?" Plusieurs personnes illustrent également ainsi la place de la dimension affective présente dans toute formation.

Même s'ils ne le nomment pas forcément dans ces termes, certains adultes aspirent à une évolution de leurs identités sociale et professionnelle. C'est le cas de femmes qui choisissent de reprendre une activité professionnelle après avoir consacré plusieurs années à leur famille et à l'éducation de leurs enfants. "C'était un rêve depuis 20 ans." C'est également le cas de personnes qui n'ont pas pu réaliser leur choix professionnel pour diverses raisons et qui, s'étant engagées pen-

¹ Dubar, C., 1991.

dant plusieurs années dans une autre voie, ont maintenant l'occasion de renouer avec ce projet. *"Je peux enfin réaliser ce que j'avais toujours voulu faire, une profession dirigée vers le social."*

Ces aspirations de changement peuvent avoir des significations diverses qui ne sont pas forcément nommées par les personnes et peut-être pas toujours clairement perçues par elles-mêmes. Le désir d'apprendre un métier, d'accéder à un nouveau statut social et professionnel peut correspondre à un besoin de se réaliser dans des rôles différents de ceux du quotidien, qui finissent parfois par être pesants. Il s'agit alors de sortir d'occupations qui peuvent être répétitives, de se donner des opportunités d'une reconnaissance de ses activités dans un cercle moins restreint que celui de la famille et du voisinage, de s'ouvrir à de nouveaux apprentissages et à des relations humaines plus variées et gratifiantes. *"Depuis que j'ai commencé l'école, j'ai retrouvé une partie de moi qui n'est ni la mère ni la compagne et j'en ressens un réel bien-être. J'ai pu créer de nouvelles amitiés, rencontrer des gens différents, me rendre compte que je pouvais encore apprendre et que j'avais beaucoup à apprendre. Progresser, être appréciée, réussir, tout cela me permet de gagner en confiance et en épanouissement."*

Plusieurs personnes expriment le fait qu'elles mettent en jeu leur représentation d'elles-mêmes dans cette formation. Elles ont le plus souvent conscience d'engager fortement leur responsabilité et de relever un défi. Elles ressentent aussi de la fierté par le simple fait de s'être lancées à l'eau, d'avoir osé s'inscrire et d'avoir été admises, puis de réussir les premiers examens. *"Aujourd'hui je suis un petit peu fière de moi, d'être à nouveau à l'école. J'ai confiance en moi et je sais que moi seule doit et peut foncer pour arriver au but, d'abord pour ma satisfaction et mon épanouissement mais aussi pour prouver ce dont je suis capable. Je n'ai pas envie de rester sur un échec. Si aucun élément imprévisible vient perturber ma formation, JE SERAI UN JOUR INFIRMIÈRE!"*

Si cette énergie invite à la réussite soutient certainement les efforts, elle illustre peut-être également à contrario les répercussions possibles d'un échec sur le plan de l'estime et de la confiance en soi et peut signaler la fragilité potentielle de ces adultes. Par ailleurs, se tromper, chercher et tâtonner font partie intégrante de tout apprentissage, ces moments qui

jalonnent la formation peuvent venir heurter l'image très forte, positive et quasi invincible que l'adulte cherche parfois à se donner de lui-même pour s'encourager dans son entreprise.

3.2.1. Des changements de représentations de la profession

Les témoignages de changements de représentations sont fréquents. Il y a évidemment tout ce qui touche aux soins infirmiers et à cette formation professionnelle. Nombreux sont en effet ceux et celles qui ne soupçonnaient pas l'importance des connaissances nécessaires et pensaient qu'ils feraient rapidement le tour des apprentissages indispensables, dans la mesure où ils percevaient la formation comme étant essentiellement axée sur la pratique. *"Il est à mentionner également que je n'avais jamais clairement réalisé la foule de connaissances à emmagasiner allant de la chimie aux diagnostics infirmiers, de l'anatomo-physiologie aux notions de physique et de pharmacologie, d'analyses de situations conflictuelles à l'enseignement aux patients, etc. Je me suis engagée dans la formation sans avoir évalué la somme de travail personnel."*

Outre la sous-estimation des connaissances nécessaires, plusieurs adultes découvrent l'existence de larges pans de l'activité professionnelle. L'obligation de rendre compte de l'ensemble des soins, surveillances, traitements et évolutions des patients est souvent méconnue avant de se confronter à cet exercice de synthèse et de transmission professionnelle ayant ses exigences propres. Certains adultes prennent également conscience qu'ils ont une représentation erronée des problèmes de santé prioritaires de certains patients et notamment des personnes âgées. Pour ces derniers, l'hospitalisation est loin de rimer systématiquement avec fin de vie. Et c'est l'occasion d'une ouverture à toute une vision du quatrième âge qui était parfois complètement ignorée jusque là. *"Je ne pensais pas qu'une infirmière devait posséder autant de connaissances (physiologie - pathologie - chimie - physique, etc.). J'ai également été très surprise de constater le temps que prenait la tenue des kardex et autres documents administratifs. (...) J'ai fait mon premier stage en gériatrie. J'avais peur de me présenter, je m'imaginais toutes ces personnes âgées qui étaient proches de la mort. En fait, la réalité n'est pas du tout celle que je m'étais ima-*

ginée. *Tous les gens qui vont en gériatrie ne meurent pas, bien au contraire.*" La plupart de ces adultes se sont engagés dans cette formation professionnelle en étant bien informés de certaines conditions de travail, des horaires irréguliers, des activités de nuit et de week-end, de la pénibilité de certaines tâches et des souffrances qu'ils vont côtoyer. Mais ils découvrent en cours de route, et principalement durant les stages, que la situation est encore différente de ce qu'ils avaient imaginé. *"Le travail à l'hôpital demande de grands efforts d'adaptation, de changer certaines habitudes personnelles, comme l'indépendance, l'autonomie. Il faut un peu se fonder dans l'équipe. C'est parfois difficile quand on a des personnalités différentes. C'est un travail d'équipe, la cohésion du groupe est nécessaire. (...) Le stress engendré par certaines personnes se répercute rapidement sur le reste du groupe. Ce sont souvent des conditions de travail assez pénibles. Ce sont pendant ces moments qu'on réfléchit sur ce qui nous a motivé à faire le choix de cette profession. Il nous arrive parfois de regretter l'ancienne profession, en pensant qu'on n'y était pas si mal, et on lui trouve plein d'avantages."*

Même lorsque des adultes ont une expérience de travail de plusieurs années dans le domaine des soins, ils nomment nettement les limites de leur représentation de cette profession qu'ils côtoyaient pourtant sans cesse. L'identité professionnelle d'infirmière est autre chose que celle d'aide ou auxiliaire de soins. Comme le dit bien cette personne, le changement est important et il se passe dans la tête, en soi. Il est nécessaire de se positionner autrement, de se poser d'autres questions, d'aller plus loin, de prendre du recul, de mettre en perspective différemment. Et cette étape de changement est difficile dans la mesure où il y a une remise en question de nombreux repères que la personne s'étaient donnés, avait construits et utilisés avec satisfaction durant des années. *"Le fait d'avoir travaillé comme aide-infirmière m'a bien aidée dans un premier temps. La représentation que je me faisais du métier se rapprochait bien de la réalité. J'avais aussi appris à prodiguer les soins de base et eu la possibilité de voir plusieurs examens médicaux. Mais à partir de la deuxième année, je l'ai ressenti comme un obstacle que j'ai beaucoup de peine à surmonter. C'est dans la tête que ça se passe."* Il me faut arriver à penser en infirmière et non plus en aide." Dans un premier temps, lorsque l'expérience de travail en tant qu'auxiliaire de soins est utile, les changements

en question restent essentiellement dans le même système, la stratégie de formation peut alors "privilégier l'enrichissement des représentations, le renforcement des comportements, la stabilisation des attitudes, le rodage des méthodes."¹ Par contre dans un deuxième temps, les changements sont plus complexes, il s'agit alors vraisemblablement pour les formateurs d'accompagner "des ruptures, des changements de paradigmes, des conversions intellectuelles. (...) Ce qui devient crucial pour le formateur c'est de comprendre dans quel type de changement il faut se situer, compte tenu de la situation."² L'importance de la compréhension la plus fine possible des changements induits et recherchés lors des formations paraît donc bien essentielle pour les formateurs, les enseignants et toute personne intervenant dans des activités pédagogiques.

3.2.3. Evolution des valeurs et affirmations de perspectives privilégiées

Certaines personnes expliquent que leurs récentes confrontations à la solitude, à la souffrance, à des réalités jusque là méconnues les ont amenées à se situer autrement dans leur vie sociale, familiale et professionnelle, à modifier leur système de valeur. Elles ressentent le besoin de vivre en plus forte congruence avec des prises de conscience récentes qui leur paraissent essentielles. "Par la suite, je suis entrée de plein pied dans l'habit et la peau d'une infirmière, par un stage de plusieurs mois dans un home pour personnes âgées. Partager la vie de ces personnes m'a apporté beaucoup plus que je n'aurais pu l'espérer, sur le plan professionnel évidemment, mais surtout sur le plan personnel et humain. (...) Toutes ces nouvelles connaissances et sensations m'ont permis des remises en question et prises de conscience sur mon existence même. Je me suis créé une philosophie avec une notion précise des priorités de la vie. Une d'elle notamment est le respect de son corps et de sa santé afin de pouvoir profiter le plus longtemps possible des bienfaits de notre monde. Une deuxième est que pour vivre heureux, il faut accepter les choses comme elles sont

¹ Fabre, M., p. 31, se référant à Watzlavick, P. Weackson, J.; Fisch, R. *Changements : paradoxes et psychothérapie*.

² Idem.

et non pas comme on voudrait qu'elles soient. Et une troisième, qu'à tout âge, l'amour et l'affection sont deux sentiments vers lesquels tout être tend. Ces trois choses semblent très banales, cependant, jusqu'à maintenant je le savais, mais sans réellement en avoir pris conscience. Depuis, j'essaye de les mettre en pratique."

Une des questions soulevées dans les récits est celle des spécificités de l'apprentissage des adultes, sans qu'il soit toujours aisément de distinguer ce qui relève des attentes différentes que l'on peut avoir vis-à-vis d'adultes en formation et ce qui se passe dans le quotidien de leurs apprentissages. Ces dernières années, une sensibilité s'est développée pour les acquis expérientiels des adultes et leur prise en compte dans des situations de formation, mais la compréhension des exigences pédagogiques et des limites de ces nouvelles approches est encore en voie d'exploration. De plus, la nécessité de transférer les connaissances et compétences dans un nouveau champ d'activités est de plus en plus connue. Mais plusieurs adultes nous rendent également attentifs à d'autres éléments pouvant relever des caractéristiques de leur apprentissage. Ils mentionnent le besoin de pouvoir mettre en perspective ce qu'ils apprennent, de l'articuler, de le mettre en relation avec ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils valorisent. L'accent est parfois également mis sur l'insécurité que peut provoquer une connaissance partielle, d'un soin par exemple. Chaque enseignement semble alors susceptible de susciter de nouvelles questions et demandes de la part de ces adultes en formation.

Certaines personnes paraissent particulièrement avides de connaissances leur permettant de comprendre les tenants et aboutissants des soins et de prévoir les évolutions. Le fait d'agir sans une compréhension suffisante de leur intervention, et sans pouvoir en anticiper les suites, contribue à une situation d'inconfort important et d'anxiété. "Pour ma part, j'étais très insécurisée par mon manque de connaissances en anatomie et plus encore en physiologie. Il est vrai qu'en gériatrie, l'état des malades est relativement stable mais j'éprouve de grandes difficultés à accomplir une tâche sans en connaître un maximum de données très précises; cela dépend certainement de mon statut d'élève plus âgé et il serait à étudier si cela n'est pas une constante dans la formation pour adultes."

D'autres personnes remarquent qu'elles utilisent des critères de sécurité exigeants lorsqu'elles sont en stage. Elles

prennent des précautions qu'elles savent ralentir leurs performances, elles se situent dans une perspective d'apprentissage et de compréhension de leur intervention plutôt que dans une perspective plus fonctionnelle. Elles accordent également une attention toute particulière à ce qu'elles valorisent dans la profession en privilégiant notamment le registre relationnel. Dans leurs apprentissages, ces personnes se positionnent en fonction de paramètres qui sont les leurs même lorsqu'elles perçoivent que les professionnels, qui sont partenaires de leur formation et de leur évaluation, privilégient d'autres éléments. "Peut-être que le fait d'être adulte avec une certaine expérience de vie, faisait que je devrais acquérir tout cela avec plus de rapidité et de circonspection qu'une jeune. Cependant, je m'aperçus que contrairement à ce que l'on pense, avec l'âge, le sens des responsabilités est à son apogée, j'exécute chaque chose avec rigueur, je me documente, je pose de nombreuses questions, j'ai le souci de ne pas faire d'erreur qui pourrait être préjudiciable au patient. Malheureusement tout cela prend un certain temps qui semble plutôt agacer certaines de mes collègues infirmières. Et surtout je mets un point d'honneur à privilégier la relation avec le patient lorsque le travail en équipe n'en souffre pas." Des adultes perçoivent qu'ils résistent parfois fortement à apprendre strictement ce qui est enseigné à un moment donné et à se comporter en fonction de valorisations auxquelles ils n'adhèrent pas. Il semble que ces personnes cherchent alors plus à développer leurs perspectives et leur processus identitaire biographique, dans la recherche d'une plus grande cohérence entre ce qu'elles pensent et ce qu'elles font, qu'une conformité à des attentes extérieures.

3.2.4. Stagiaires en tant qu'adultes : un changement de statut

Plusieurs personnes expriment le fait qu'elles ressentent fortement, ou qu'on leur fait parfois ressentir, qu'elles ont tout ou presque tout à apprendre. Un peu comme si leurs diverses compétences d'adulte n'avaient tout d'un coup plus de valeur. "Un passage qui est délicat pour un adulte est celui où, de personne reconnue compétente et ayant des connaissances, on passe à celui d'apprenant. Ce statut d'apprenant adulte doit d'ailleurs être assez déconcertant pour mes collègues de travail sur les lieux de

stage." Leur nouveau statut les confronte à des réactions qu'elles n'avaient pas anticipées et qui leur donne parfois l'impression de n'être plus que l'ombre d'elle-même, de ne pas être considérées comme une personne à part entière, pouvant formuler des observations, remarques ou questions dignes d'intérêt. *"Le rythme de l'hôpital est tout de même éprouvant sur le plan physique mais aussi sur le plan relationnel et émotionnel. Il m'a souvent été difficile de me sentir dans une position d'élève et d'avoir l'impression que mon avis n'avait pas le poids d'une personne à part entière."*

Sur les lieux de stage, ces adultes sont nombreux à relever des relations problématiques avec les professionnelles qui sont leurs cadettes. Le plus souvent, les difficultés proviennent d'un malaise ressenti de part et d'autres dans cette situation inhabituelle, où la plus jeune est la plus compétente dans le domaine et a pour tâche d'encadrer, de superviser, de corriger la plus âgée. *"Il a fallu faire son poing dans la poche et les leçons d'humilité foisonnent, cela veut dire savoir accepter ses erreurs et pouvoir en tirer profit."*

Apparemment, il n'est pas toujours évident de distinguer finement de part et d'autre les zones de compétences respectives de la professionnelle et de la stagiaire. Et les remarques reçues ou faites tendent parfois à être comprises comme se référant à la personne elle-même, plutôt qu'à la manière de pratiquer un soin. *"J'ai rencontré des difficultés d'ordre personnel, dues à mon âge. Ce n'est pas facile pour une infirmière de 25 à 30 ans de corriger et d'enseigner une stagiaire qui frise les 50 ans, et ce n'est pas facile non plus pour cette stagiaire d'accepter les commentaires d'une professionnelle à qui elle pourrait apprendre beaucoup de la vie et des relations humaines."*

Il est intéressant de réaliser que des professionnelles peuvent avoir des réticences à instruire et superviser des personnes plus âgées en pensant leur manquer de respect, un peu comme si l'adulte était identifié à une personne qui n'a plus besoin -ne veut plus ou n'est plus capable ?- d'apprendre, ou dont il n'est pas envisageable de remettre en question les méthodes de travail et les représentations. Ce parallèle entre "faire des remarques" et "manquer de respect" met aussi en lumière que l'accompagnement des apprentissages requiert un doigté et une manière de faire, basés à la fois sur des connaissances spécifiques et une réelle prise en compte de l'individu,

de ses représentations et de ses expériences. Mais quelle que soit la situation, les personnes peuvent toujours recourir au dialogue qui permet le plus souvent de progresser dans une intercompréhension mutuelle. "J'ai été très étonnée quand, après plusieurs semaines de travail en commun, certaines de mes collègues m'ont dit avoir été gênées de me donner des explications et des ordres et que cette différence d'âge leur avait posé problème alors que pour moi pas du tout. La situation a été beaucoup plus claire après que je leur ai dit que, en ce qui concernait le métier, je me mettais tout à fait à l'échelon des stagiaires, que j'avais un grand désir d'apprendre et qu'il ne faut pas penser me manquer de respect en me faisant des remarques."

3.3. Des changements de méthode et de comportement

3.3.1. Une mise en question de ses modes d'apprentissage

Après presque deux ans de formation, ces adultes ont pris conscience des exigences intellectuelles, organisationnelles et physiques de leurs études. Ils réalisent qu'ils n'ont plus utilisé certaines compétences qui leur sont à nouveau demandées. Découvrir la fragilité de certains savoirs ou capacités d'apprentissage n'est alors pas facile à admettre. Il leur semble que leur mémoire et leur capacité de concentration sont moins performantes que par le passé, qu'elles ne fonctionnent plus de manière optimale. "Je ne pensais pas être aussi rouillée", constate une collègue au début de la formation. Tant de choses acquises depuis longtemps, mais aussi tant de choses oubliées. Savez-vous encore calculer, orthographier, rédiger ?"

La plupart de ces adultes sentent qu'ils doivent entraîner leur corps et leur esprit à différentes activités et efforts. "Actuellement, avec l'âge, ma bonne mémoire a diminué un peu, mais je vois qu'au fil du temps, ça revient doucement." Les capacités de mémorisation sont très souvent évoquées. "Combien de fois je m'énerve en lisant et relisant des textes que je n'arrive toujours pas à mémoriser. Il a fallu un certain temps pour retrouver ces capacités, même si on avait quelques doutes de les retrouver. Mais comme on fait de la gymnastique pour entretenir son corps, la gymnastique du cerveau existe aussi. Le fait de suivre les cours nous a appris à retrouver ce cerveau un peu endormi."

D'autres personnes pensent que la motivation et l'intérêt sont en partie capables de soutenir une mémoire moins performante. Elles majorent ainsi l'importance de la mise en perspective des apprentissages et leur intégration dans une approche plus globale des situations. La mémorisation en tant que telle est relativisée en regard de l'appréhension des situations dans leurs différentes dimensions. "Après plus de 20 ans où la mémoire n'a pas eu un rôle fondamental, c'est difficile de la faire fonctionner à un niveau optimal; mais à force d'exercices et de volonté cette faculté est très perfectible; la motivation et l'intérêt comblent un peu ce déficit".

Certains passages illustrent une compréhension de la nécessité de développer une méthode de travail pour apprendre. "La mémoire est un attribut qui se travaille, laissée au repos pendant bien des années, il a fallu apprendre à l'utiliser. La méthode choisie par nos professeurs, d'apprendre des bases nécessaires et de les approfondir par la suite, m'a permis de progresser sans trop de difficultés." Étudier implique de trouver une manière de travailler compatible avec son style d'apprentissage. Cela nécessite diverses observations et évaluations des façons de s'y prendre, du temps passé, de l'efficacité à court et moyen terme et des moments les plus propices pour certaines démarches. L'organisation est ensuite revue en tenant compte des premières expériences. "Il a été indispensable aussi de trouver la manière de travailler qui me correspondait. Je me suis rendu compte que j'apprenais beaucoup simplement en écoutant durant les cours. Je prends donc des notes au brouillon synthétiquement ainsi en les repassant au propre à la maison, je peux réfléchir sur le contenu du cours et l'enregistrer une première fois. (...) Dans la méthode de travail, j'ai dû aussi reconnaître les horaires qui me convenaient."

3.3.2. Une mise en question de ses manières de faire

En cours de formation, la personne est soumise à diverses confrontations qui l'aident à prendre conscience de ce qu'elle doit améliorer, modifier, changer dans ses manières de voir, de faire, de se comporter ou de comprendre. C'est le constat de l'écart entre ses prestations et les objectifs qui devrait notamment stimuler l'attention et les apprentissages en indiquant les directions et les contenus des progrès à entre-

prendre. Cependant, c'est aussi l'image que l'adulte a de lui-même qui est confrontée dans ces moments à l'image que les autres et la situation d'apprentissage lui renvoient. Certaines personnes sont péniblement déstabilisées à cette étape de l'apprentissage, elles sentent que tout le système qu'elles ont progressivement mis en place en tant qu'adultes, pour faire face aux situations de la vie quotidienne avec assurance, sérénité et cohérence, est ébranlé par la formation. Il s'agit peut-être là d'un facteur permettant de comprendre certaines attitudes qui peuvent sembler contradictoires de la part d'adultes en formation : une demande d'être enseignés et une demande d'être reconnus comme personne déjà compétente. Les stages semblent être les lieux où ces déstabilisations sont les plus fortes, tant en raison de la comparaison à des plus jeunes que soi qui savent déjà que de la confrontation aux situations concrètes qui exigent de nouveaux apprentissages. Une voie possible pour dépasser ces difficultés semble être l'implication personnelle de l'adulte dans la définition de ses objectifs d'apprentissage, dans la mesure où il peut alors prendre une part active et valorisante dans un processus qui le déstabilise par ailleurs. Mais l'apprentissage implique toujours la prise de conscience de ses limites comme de ses ressources. *"Sur le plan personnel, j'ai ressenti qu'il était plus difficile à une équipe de formuler des remarques à une adulte. Il est plus facile pour eux de chaperonner une élève plus jeune que moi. Personnellement il m'était difficile d'accepter de ne pas savoir. J'avais l'impression d'être incomptente si je ne comprenais pas du premier coup. J'avais beaucoup de peine à partager mes ressentis avec certaines filles qui étaient beaucoup plus jeunes que moi. Je ressentais des peurs vis-à-vis de certains soins et comme je ne m'accordais pas le droit d'en avoir, je n'ai pas pu les exprimer à l'équipe. En écrivant mon rapport de stage, nous avons eu une discussion très enrichissante et j'ai appris que si personnellement j'avais des craintes à leur demander de l'aide, de leur part elles en avaient aussi à m'en apporter ou à me formuler des remarques qui pourtant auraient été constructives. J'en déduis que pour mon prochain stage, il serait important de bien clarifier mon besoin d'apprendre et mon attente de remarques dans un objectif de progression."*

Des adultes font part de remises en question difficiles de certains de leurs comportements et manières de faire. Ils les avaient développés précédemment dans d'autres circons-

tances et ils ne s'avèrent plus pertinents lors des stages et en situation de soins. Les transferts à opérer ne concernent pas seulement des méthodes de travail à modifier et contextualiser, ils touchent également à l'image de soi. Certaines femmes doivent, par exemple, apprendre à se comporter différemment avec les patients, leur manière d'être étant trop maternelle et pas assez professionnelle. Il leur faut également apprendre à travailler en équipe, collaborer avec les collègues et abandonner certains comportements liés à une expérience de femme ayant l'entièvre responsabilité de la maisonnée. "Mon indépendance dans le travail à la maison m'a parfois joué des tours. (...) Il m'était difficile de me sentir dépendante en stage et de demander de l'aide. Je dois faire encore beaucoup d'efforts dans la collaboration car j'ai tendance à m'isoler."

3.3.3. Réapprendre le métier d'élève

Les activités professionnelles des adultes ne nécessitent pas d'être poursuivies à domicile en dehors des heures de travail. En revanche, il n'est pas possible d'entreprendre une formation en la restreignant aux heures de présence en cours et en stage. Plusieurs personnes l'avaient oublié. Apprendre ne se fait pas tout seul ni automatiquement. De plus, les apprentissages nouveaux mettent en question ce que l'on sait déjà, cela coûte du temps et de l'énergie de réorganiser ses connaissances. "Il est vrai que l'investissement sur le plan du temps est beaucoup plus grand que je l'imaginais, et la dépense énergétique énorme."

Plusieurs adultes font part de leur constat d'une réelle difficulté à se remettre aux études. "Je mis trois mois pour me réadapter à ma vie d'étudiante. Au début, je me surprenais souvent à rêver, à regarder par la fenêtre, j'avais de la peine à me concentrer, à écouter et à rester assise pendant 8 heures." Ils réalisent qu'étudier est un véritable travail. "Il n'est pas facile de retourner à l'école à l'âge adulte lorsque le caractère et la personnalité de l'individu sont formés. Nous ne sommes plus des enfants programmés pour étudier. J'avais oublié le poids des études et des travaux à accomplir à domicile."

Apprendre à développer une philosophie de la vie d'étudiant paraît d'autant plus indispensable que plusieurs

de ces adultes semblent très sensibles aux aléas quotidiens des résultats de leurs prestations. "Parmi les premiers apprentissages à faire : trier les informations, ne pas prendre le mord aux dents, savoir relativiser les événements d'une journée, chercher les points positifs, aller de l'avant." Certaines personnes se décrivent comme si elles ne se sentaient pas ou plus les moyens d'apprécier positivement et d'elles-mêmes leurs aptitudes. Dans ces conditions ce sont essentiellement les remarques positives, les examens réussis qui permettent à l'adulte de retrouver confiance en lui-même. "La réussite d'un examen me stimule pour continuer, je me sens revalorisée ma confiance en moi augmente, même dans les travaux pratiques."

D'où l'importance, dans une formation professionnelle, d'apprendre à s'auto-évaluer dans une perspective formative, à s'interroger et à remettre en question lucidement ses manières de faire, notamment à partir de critères professionnels. "Je n'ai jamais été aussi stressée de ma vie. Chaque jour, j'ai appris à faire un pas en avant. Je suis passée par des périodes de découragement, de déprime, de joie et de déstabilisation. Le découragement lorsqu'on me faisait remarquer que je n'avais pas progressé depuis quelques semaines. (...) Joie lorsque l'enseignant de l'école vient travailler une matinée avec moi, qu'il me rassure et m'encourage, en formulant les points positifs sur le travail effectué durant la matinée ainsi que les liens théorie pratique qui ont été faits."

Dans leurs récits de souvenirs scolaires, des adultes se souviennent de situations où seul l'enseignant, l'expert, avait voix au chapitre et où les élèves se sentaient humiliés par la manière de leur faire part des progrès à accomplir. "Pour rester dans les mauvais souvenirs, je citerais l'orthographe. Les résultats étaient donnés à haute voix du meilleur élève au plus mauvais. Je supportais déjà très mal ces pages couvertes de rouge, les notes qui frisaient le 2, mais le pire de tout c'était de se sentir humilié en entendant la voix froide de Mme M. qui annonçait les résultats au plus mauvais en criant : "Toi, tu recopieras 5 fois la dictée, ce n'est pas la peine de faire des corrections, il y a trop de fautes." Parfois, des adultes expérimentent à nouveau le fait qu'apprendre peut revenir à être placé dans un rapport de pouvoir où le détenteur du savoir est en position de force et se sent éventuellement le droit de ne pas respecter celui qui apprend. "J'ai aussi découvert qu'apprendre une profession à l'âge adulte demande beaucoup de simplicité et d'abnégation. (...) Accepter les

remontrances, les évaluations négatives, les ricanements, démontrer en étant observée, suppose une motivation à toute épreuve."

Dans la mesure où la situation personnelle et les rapports interpersonnels peuvent être à ce point fragilisés, on comprend mieux qu'il puisse être difficile d'accepter de ne pas savoir. Certains adultes précisent d'ailleurs dans leurs souvenirs scolaires qu'ils se sentent d'une certaine manière encore plus vulnérables maintenant que lorsqu'ils étaient enfants. *"Dans ma période scolaire, je n'ai jamais douté de ma capacité d'apprendre; aujourd'hui, par contre, il m'arrive d'avoir des doutes (qui sont, heureusement, balayés dès que possible)." Il est alors souligné l'importance que la formation intègre des moments pour réfléchir à sa condition d'adulte apprenant, afin de permettre l'initiation et la poursuite d'un ensemble de changements essentiels faisant partie intégrante du processus de formation. "A l'école, après chaque période, nous accordons quelques heures pour faire une synthèse en groupe de notre vécu et un moment pour faire une visualisation de la prochaine étape. Il est très important d'observer que nous ne sommes pas seules à vivre des difficultés et avoir des craintes ou des espoirs pour la suite. Cette discussion permet un échange de vécu, mais aussi de moyens et de ressources, cela m'oblige à me résigner comme une personne en formation qui a le droit de ne pas être complètement compétente et d'avoir des craintes comme toute étudiante."*

3.3.4. Des exigences de professionnalisation issus des acquis expérientiels

Un des buts de cette formation en soins infirmiers est la professionnalisation des acquis expérientiels des adultes. Cela signifie que leurs acquis, expériences et manières de faire sont systématiquement mis en perspective avec des situations et de critères professionnels. Il s'agit là d'une véritable situation de formation, impliquant divers apprentissages. L'illusion d'un transfert automatique en situations de soins s'est vite estompée. C'est avec humour, qu'une femme illustre à quel point presque toutes les manières de faire qu'elle avait développées dans sa vie quotidienne sont remises en question en situation d'apprentissage. Les méthodes de travail professionnel semblent n'avoir que très peu de points communs avec

ce qu'elle pratiquait jusqu'alors. L'effet comique de ses propos et la démonstration de l'ampleur des changements exigés par la formation sont encore renforcés par la relative banalité des exemples présentés, et qui, a priori, ne nécessitaient pas d'apprentissages particuliers. *"J'apprends anatomie et physiologie, mais j'apprends aussi à faire les lits ! Si tu penses que tu le sais déjà tu te trompes ! Il m'a fallu pas mal de temps à l'école (exercices pratiques) et encore plus pendant mon premier stage pour dire que c'est "acquis". Et laver quelqu'un ? Malgré mes deux enfants lavés et frottés à longueur de l'année : fiasco complet ! Il y a les règles de l'art (comme partout ailleurs dans cette profession) à ne pas manquer."*

Certains adultes reconnaissent que même s'ils se sentaient des aptitudes dans le domaine relationnel et qu'ils comptaient beaucoup sur ces ressources, ils ont pris la mesure, au cours de leur formation, de la relativité de leurs acquis qui ne leur permettent pas de faire face à une diversité de situations avec des exigences de niveau professionnel. Les aptitudes à amorcer spontanément une communication constituent un atout, mais des apprentissages restent à faire, tant au niveau d'attitudes ou de comportements qu'au niveau de méthodes. *"La seule ressource dont j'étais sûre était d'aimer les autres, d'avoir de la patience pour les écouter et m'intéresser à leurs peines. J'ai assez de facilité à communiquer spontanément mais pas toujours selon les théories multiples reçues de l'école sur les différents types de communications. J'arrive à être souriante en société même si j'ai des contrariétés."* Des repères et des critères existent pour décrire, qualifier et apprécier la qualité d'une relation ou d'une communication professionnelle. Ces critères, que découvre la personne en formation, ainsi que les finalités et les situations des bénéficiaires de soins, contribuent à initier et motiver toute une série de changements qualitatifs dans le domaine relationnel. *"J'étais persuadée d'avoir le contact facile avec les malades, or cela n'a pas été le cas et les conseils des infirmières de ce service, m'ont été précieux pour établir une relation d'aide avec les personnes qui m'étaient confiées."*

4. EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE

Le matériel à notre disposition contribue à illustrer une logique du changement qui va bien au-delà de ce que les enseignants et formateurs prévoient généralement dans leurs activités pédagogiques ou programmes de formation. Si nous sommes habituellement conscients que l'éducation scolaire et les formations professionnelles impliquent divers changements de représentations, de comportements et de méthodes d'apprentissage ou de travail, il n'est par contre pas toujours évident de mesurer à quel point ces transformations touchent les personnes dans leurs dimensions cognitive, affective et sociale. La plupart des changements évoqués par ces adultes constituent bien souvent la face cachée des évolutions que les activités de formation souhaitent provoquer auprès des apprenants. Il est alors question à la fois de comprendre quelle est la nature des changements induits par la formation et la nature de ceux qui sont à encourager, qu'il s'agisse de privilégier le développement de représentations, comportements, attitudes et méthodes existantes ou, au contraire, de provoquer des ruptures et d'accompagner des changements de paradigmes, de manières de penser et de se situer dans des situations sociales et professionnelles.

Entreprendre une formation professionnelle en tant qu'adulte implique notamment de se confronter de manière conséquente à la construction de l'identité sociale et professionnelle. Ce matériel de recherche fournit des indices permettant de prendre la mesure de la diversité et de l'intensité de ces répercussions et déstabilisations pour les adultes et leur entourage. Il est dès lors possible de mieux comprendre que les implications de la formation ne se résument pas à l'atteinte des objectifs et exigences de certification, aussi détaillés et sévères soient-ils. Il apparaît également que certaines difficultés rencontrées en cours de formation ne peuvent être dépassées qu'en approfondissant la compréhension de ce que signifie et implique la formation pour l'individu, considéré dans la globalité de ses dimensions. Cette conception et cette approche de la personne en formation interpellent évidemment les enseignants et formateurs qui ont pour projet d'accompagner ces processus de changement. Mais les personnes qui s'engagent dans une formation sont également sollicitées,

dans la mesure où ce n'est bien souvent qu'en prenant progressivement l'exacte mesure des modifications à accomplir qu'elles peuvent mobiliser leur attention, leurs désirs et leur énergie, dégager le temps et les moyens nécessaires pour mener leur projet à terme.

Sans se laisser emporter par une interminable quête du sens, les pratiques de formation conduites avec des adultes ne sauraient faire l'impasse sur le questionnement et la compréhension du sens des connaissances, des techniques et des pratiques professionnelles, aussi bien pour celui qui enseigne que pour celui qui apprend. Il s'agit peut-être là d'une des fonctions principales de l'accompagnement pédagogique en formation.

Des récits écrits, centrés sur les expériences scolaires et de formation, semblent particulièrement propices à l'expression de divers types de changements vécus par les personnes pendant leur formation. Prendre en compte le point de vue des personnes qui vivent une situation de formation contribue nécessairement à complexifier la situation par l'adjonction de perspectives qui n'étaient pas forcément signifiantes pour les autres acteurs. Mais l'on ne saurait se priver de cet apport. Le regard des adultes sur des étapes de leur parcours de formation est riche d'enseignements et permet d'affiner une réflexion sur les pratiques pédagogiques, que l'on se situe comme formateur, concepteur de programme ou étudiant.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGEOIS E., NIZET J., (1997) *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, L'éducateur.
- DOMINICÉ P., (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DUBAR C., (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand-Colin.
- FABRE M., *Penser la formation*, (1994) Paris, P.U.F. L'éducateur.
- FINGER M., *Apprendre une issue*, (1989) Lausanne, Éditions LEP, Loisirs et pédagogie.
- HONORÉ B., (1992) *Vers l'oeuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.
- JOSSO Ch., (1991) *Cheminier vers soi*. Lausanne, L'Age d'Homme.
- JOSSO Ch., MULLER R., PFISTER M., (1996) *Des adultes en formation se souviennent. Nature et effet du passé scolaire*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Genève.
- MONTANDON C., (1997) *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, L'Harmattan.
- TOUPIN L., (1995) *De la formation au métier*, Paris, ESF.
- WATZLAVICK P., WEAKLAND J., FISCH R., (1975) *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, collection "Points".

Françoise Ruedin Equey
Anne Stahl-Thuriaux

*Motivation et mobilisation :
deux indicateurs de l'ancrage biographique
de la formation à l'âge adulte*

1. INTRODUCTION

Reprendre une formation à l'âge adulte, relève d'une multiplicité de facteurs, dépendant, en ce qui concerne les adultes que nous avons rencontrés, du contexte socio-économique actuel et de raisons plus personnelles, en lien avec leur projet de vie. Cependant si présent et avenir se conjuguent dans leur détermination à se former, apprendre à l'âge adulte relève d'une capacité de mobilisation dont l'origine et la forme se donnent à comprendre à partir de l'itinéraire de formation de chaque apprenant. C'est pourquoi, partant de l'hypothèse que, d'une part, ce qu'ils ont vécu et appris à l'école résonne et interfère sur leur manière d'apprendre à l'âge adulte et, d'autre part, que *l'école de la vie*, comme ils qualifient ce qu'ils ont appris en dehors des salles de classe, a aussi contribué à construire leur rapport au savoir, nous nous sommes interrogées sur les représentations et les savoirs qu'ils mobilisent durant leur formation.

A partir de données recueillies dans le cadre d'une recherche *Des adultes retournent à l'école*,¹ conduite à Genève, de 1994 à 1996, nous souhaitons mettre ici en évidence *l'ancrage biographique de la formation des adultes*, à partir du sens que ces derniers donnent à leur retour en formation et de la place des acquis scolaires et expérientiels mobilisés dans leur situation d'apprentissage à l'âge adulte.

Motivation et *mobilisation* renvoient en effet à deux aspects essentiels de la formation: d'une part au sens attribué par l'adulte au retour en formation à cet âge de la vie, d'autre part à la place de l'expérience de vie dans une situation de formation à dominante scolaire. La motivation rend compte de l'aspect intentionnel de cet engagement, déterminé par le but et le résultat visé, alors que la mobilisation fait référence à la dimension opérationnelle du projet de formation, dépendant des représentations et des ressources dont dispose l'apprenant au moment de sa réalisation. En associant ces deux aspects, nous souhaitons mettre en évidence *la triple temporalité de la formation à l'âge adulte*, soit son *ancrage biographique*. Si la motivation renvoie plutôt à une temporalité associant le présent et le futur de l'apprenant, la mobilisation, en sollicitant ses apprentissages et ses connaissances, nécessite le couplage du présent-passé dans l'acte d'apprendre. Postuler, comme nous le faisons, que motivation et mobilisation inscrivent la formation de l'adulte dans une temporalité triple, organisée dans un rapport d'interdépendance et de circularité, c'est affirmer la relation entre formation et histoire présente, passée et à venir de l'apprenant, soit son ancrage biographique.

Pour notre part, nous adhérons à la distinction établie par Charlot, Bautier et Rochex²: "pour exprimer simplement la différence entre "motif" et "mobile", "motivation" et "mobilisation", nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un se mobilise (de l'intérieur). Cette différence en induit une autre: la mobilisation enracinée dans

¹ Ruedin Equey F., Stahl A. (1996) *Des adultes retournent à l'école : itinéraires et conditions de formation*, Genève, PNR 33, L'efficacité des systèmes de formation en Suisse.

² Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A.Colin, coll. Enseigner, p.21.

l'histoire de l'individu a toute chance d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur et donc plus ponctuelle".

Si les témoignages recueillis lors de nos entretiens mettent bien en évidence l'ancrage biographique du rapport à l'école et au savoir de l'adulte, et sa réactivation dans l'ici et maintenant du cursus de formation, (notamment lors de l'entrée en formation, du passage d'une classe à l'autre, lors de la confrontation à de nouvelles disciplines ou encore dans les moments d'évaluation, souvent représentatifs du *retour dans l'enfance* de l'adulte), nous ne souscrivons pas à l'acception univoque de la motivation telle que postulée ici, préférant l'inscrire dans une double appartenance. Si elle se construit effectivement dans l'extériorité, à partir de l'interaction entre l'individu et son environnement, nous pensons qu'elle s'élabore aussi dans l'intériorité, à partir de ses désirs et projets personnels, établissant ainsi un pont entre son histoire et son projet de vie.

Porté par une motivation à se former, l'adulte apprenant indique l'orientation qu'il souhaite donner à sa vie. Mobilisé par le savoir à acquérir, il instaure un va-et-vient entre ce qu'il sait déjà et ce qu'il apprend. Dans la fluidité de ses déplacements entre présent, futur et passé, motivation et mobilisation fonctionnent ici comme révélateurs de sa capacité à s'approprier l'espace-temps de sa formation.

Dans la *première partie* de ce texte, nous nous proposons, de décrire brièvement le contexte et l'objet de notre recherche¹ en présentant ses différentes étapes, soit le choix du terrain et de la population et leurs caractéristiques, la méthodologie utilisée, la récolte et l'analyse des données recueillies.

Dans une *deuxième partie*, centrée sur la composante motivationnelle du retour en formation, nous partirons du témoignage des femmes que nous avons rencontrées pour mettre en évidence les facteurs de leur retour à l'école à l'âge adulte.

La *troisième partie* reprendra plus spécifiquement les propos de trois de nos interlocutrices, afin de saisir "de l'intérieur" ce qu'elles mobilisent, en termes d'acquis scolaires et expérientiels, dans leur formation actuelle. Nous tenterons ainsi de comprendre comment leur itinéraire a contribué à

¹ Ruedin Equey F., Stahl A. (1996) op. cit.

structurer et à donner forme à leur investissement actuel. En leur laissant la parole, nous souhaitons utiliser la richesse du matériel biographique recueilli et rendre hommage à ceux et à celles qui nous ont témoigné leur confiance en partageant avec nous un bout de leur histoire. Pierre Dominicé¹ a très bien décrit ce que nous ressentons vis-à-vis des données biographiques ainsi récoltées: "*la narration relève d'une vérité intérieure et personnelle que le chercheur, habitué à une lecture plurielle et une logique démonstrative, doit apprendre à honorer.*"

Enfin à partir de l'ensemble des témoignages présentés ici, nous tenterons de conclure notre présentation par quelques remarques plus générales sur la formation à l'âge adulte dans sa dimension organisationnelle et pédagogique.

2. PRESENTATION DU CONTEXTE

2.1 *Nos questions de recherche*

Pourquoi les adultes retournent-ils à l'école et comment y utilisent-ils leur compétence à apprendre?

A partir de quels contextes, de quelles expériences et de quels apprentissages celle-ci s'est-elle construite?

Comment l'adulte pilote-t-il sa formation ? Quel sens donne-t-il à ses apprentissages à l'âge adulte ?

Que fait-il de ce que l'école et *l'école de la vie* lui ont appris ? Comment réinvestit-il ses acquis scolaires et expérientiels dans sa formation actuelle ?

Telles sont les questions que nous nous sommes posées au départ de notre recherche et qui l'ont orientée au cours de ses différentes phases. Notre postulat, basé sur la reconnaissance de la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte, a déterminé notre questionnement et guidé le choix d'un terrain de recherche et d'une population de référence.

¹ Dominicé, P. (1997) *La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité*, Genève, Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, No

2.2. Le choix du terrain et du public et leurs caractéristiques

Les *Cours commerciaux de Genève (CCG)*, en tant qu'institution de formation pour adultes, interviennent spécifiquement dans le secteur tertiaire. Ils offrent notamment à des *adultes en emploi* dans le domaine commercial, la possibilité de se préparer à des examens donnant accès au certificat fédéral de capacité d'employé de commerce. Cette population correspondait à notre projet de travailler avec des personnes dont le métier n'est pas lié aux professions de l'éducation et de la relation, celles-ci constituant l'essentiel du public inscrit en Sciences de l'éducation, à l'Université de Genève. C'est pourquoi nous l'avons choisie. Les adultes des CCG s'engagent dans un programme de rattrapage scolaire appartenant à une filière de formation professionnelle initiale. Cette possibilité de rattrapage à l'âge adulte est inscrite dans l'article 41 de la loi fédérale sur la formation professionnelle, qui autorise tout adulte justifiant d'une pratique professionnelle égale à une fois et demi la durée de l'apprentissage correspondant, à se présenter aux examens de fin d'apprentissage. Cependant relevons que leur situation s'apparente à celle de tout adulte en formation continue, puisqu'ils sont soumis aux contraintes organisationnelles propres à celle-ci: mentionnons, pour exemple, l'articulation de la vie professionnelle et familiale avec la formation, le retour à l'école, les cours le soir et le travail scolaire à domicile.

Au niveau méthodologique, utiliser l'approche biographique avec un public et dans un contexte qui ne nous étaient pas familiers, a représenté pour nous un défi et une opportunité d'élargir son champ d'application en recourant à de nouvelles modalités de travail. Nous y reviendrons plus loin.

2.2.1. Faire connaissance et se reconnaître

L'entrée sur le terrain des CCG, a correspondu, simultanément, à la recherche d'informations sur l'institution et le public concerné et à l'établissement de liens avec nos différents partenaires, soit les membres de la direction de l'institution, les responsables de formation, les enseignants et

les étudiants, dans l'objectif de leur faire partager nos préoccupations et nos objectifs de recherche. Selon leur fonction dans l'institution, ces personnes exprimaient des attentes, des besoins et des représentations différencierées vis-à-vis de notre intervention. Y répondre nous a obligé à entrer dans un lent processus d'ajustement et de reconnaissance réciproque, avant qu'un véritable dialogue ne s'instaure et qu'une envie, de leur part, de s'impliquer dans la démarche ne naîsse.

2.2.2. *Les contraintes du contexte*

Notre présence aux séances organisées par les CCG en début d'année scolaire, les rencontres et les entretiens avec des enseignants et des responsables de formation nous ont incitées à tenir compte, dans la construction de notre cadre d'intervention, de deux contraintes liées à l'organisation de la formation:

- d'une part, la *pesanteur de l'horaire du soir* pour des adultes occupant un emploi;
- d'autre part, la *scolarisation de la formation* axée sur l'assimilation d'un programme et la préparation d'examens, éloignant les étudiants d'une réflexion sur leur processus de formation.

2.3. *Démarche méthodologique*

2.3.1. *L'entretien biographique*

En prenant en compte ces contraintes, nous avons renoncé aux activités en groupe que nous avions préparées, recentrant l'essentiel de notre intervention sur un entretien *biographique* en cours d'année. Ce qualificatif peut s'expliquer en raison du contenu et de la forme de ce dernier:

- au niveau de son *contenu*, il concerne l'itinéraire de formation de l'interlocuteur au sens large du terme, englobant la formation en milieu institutionnel, l'expérience de vie et le vécu de la formation actuelle;
- au niveau de sa *forme*, il se caractérise par un questionnement semi-directif, à partir de quelques questions ou-

vertes. L'interlocuteur est considéré comme un narrateur et, à ce titre, la chercheuse suit et respecte le cheminement de son discours, se contentant de le relancer à partir de ce qu'il a choisi de dire.

2.3.2. La récolte et l'analyse des données

Les entretiens nous ont permis de recueillir le témoignage de 25 étudiants, soit 12 femmes et 13 hommes, tous volontaires. D'une durée moyenne de 90 à 120 minutes, ils se sont déroulés du mois de novembre 1994 au mois de juillet 1995. Avec l'accord de nos interlocuteurs, ils ont tous été enregistrés.

A partir de leur retranscription intégrale nous avons, dans une première étape, procédé à une analyse de contenu en élaborant une *grille de lecture thématique*. Suite à ce premier regroupement nous disposions alors de deux types de données, les unes concernant l'itinéraire de formation proprement dit, les autres se référant au vécu de la formation actuelle.

A propos des itinéraires, nous avons pu faire le constat d'une différence, à notre sens, significative, entre les parcours féminins et masculins: le fait d'être homme ou femme détermine les modalités de l'interaction et de l'adaptation aux différents contextes éducatifs et le rapport à la formation.

C'est pourquoi, pour tenir compte de cette différenciation, nous avons choisi de présenter ici les données issues des biographies éducatives de nos interlocutrices: en effet le partage du traitement du matériel récolté entre chercheuses, nous a conduit à travailler plus spécifiquement sur les itinéraires des femmes.

Dans la suite de ce texte, nous nous référerons donc exclusivement aux itinéraires féminins, tout en les comparant, lorsque nous le jugerons pertinent, avec les itinéraires masculins.

Pour restituer, dans une troisième partie, ce que les femmes nous ont dit de leur formation actuelle et la mettre en perspective avec leurs acquis scolaires et expérientiels, nous avons opéré une deuxième sélection, en choisissant trois itinéraires, représentatifs de certaines caractéristiques socio-

économiques de nos interlocutrices et de probématiques plus spécifiques sur lesquelles nous reviendrons. Ce choix nous est dicté par le souci de respecter l'irréductible singularité des parcours présentés ici et leurs effets sur la mobilisation en formation. Néanmoins, en tant que chercheuses, à la fois dépositaires et interprètes des propos recueillis, nous nous sommes autorisées dans notre conclusion à procéder à la juxtaposition des témoignages, afin de mettre en relief leurs points de convergence.

3. LE RETOUR AUX ETUDES: DONNER DU SENS A SA VIE PROFESSIONNELLE ET PERSONNELLE

Ce que les femmes nous ont dit des raisons de leur retour en formation illustre bien la double dimension de la motivation, à la fois contrainte imposée de l'extérieur, mais aussi impulsion venant de l'intérieur. C'est ce que nous nous attacherons à mettre en évidence au travers des témoignages recueillis. Mais avant de laisser la parole à nos interlocutrices, nous souhaitons brièvement présenter quelques-unes de leurs caractéristiques socio-économiques et biographiques, et marquer ainsi leur différence par rapport à nos interlocuteurs masculins.

3.1. *Caractéristiques socio-économiques*

Comme nous l'avons relevé, 12 femmes ont accepté de participer à un entretien. Le tableau ci-après indique comment elles se répartissent à partir des caractéristiques socio-économiques suivantes: âge, situation familiale, niveau scolaire atteint, formation professionnelle, secteur de l'activité actuelle et niveau d'études aux CCG.

<i>Age</i>	<i>20 à 29 ans</i>	<i>30 à 39 ans</i>	<i>40 ans et plus</i>
<i>Situation familiale</i>			
célibataire	2	3	
mariée avec enfant		1	
mariée sans enfant		2	
divorcée avec enfant		1	1
divorcée sans enfant		1	

<i>Niveau scolaire</i>			
scolarité obligatoire	1	4	1
secondaire supérieur inachevé	1	1	
secondaire supérieur achevé	3		1
<i>Formation professionnelle</i>			
commerce et vente	2	4	
école professionnelle publique et privée			
apprentissage avec certificat (CFC ou CAP)	1	2	1
<i>Secteur de l'activité actuelle</i>			
secteur privé: banque	2	1	
secteur privé: divers		5	1
secteur public		2	1
<i>Nationalité</i>			
suisse	2	4	2
étranger		2	
double nationalité		2	
<i>Etudes aux CCG</i>			
2ème année	2	6	1
3ème année terminée avec CFC		1	1
cours accéléré (1 an) avec CFC		1	

Il ne nous paraît pas inutile de préciser que le profil socio-professionnel qui se dégage de ces données n'est pas représentatif de la totalité des étudiantes préparant le CFC de commerce selon l'article 41 pendant cette même période. Il concerne uniquement les femmes ayant accepté un entretien avec nous.

3.2. Spécificité des itinéraires féminins

Il ne nous paraît pas inutile de rappeler ici les limites d'une comparaison entre les itinéraires des hommes et ceux des femmes. Cette analyse se base sur un petit nombre d'adultes en formation et ne peut, par conséquent, pas être généralisée. Cependant elle ne contredit pas, à priori, d'autres recherches dont les résultats s'appuient sur des échantillons plus larges de population.

Alors que *l'école* est décrite par les hommes avant tout comme un lieu de contrainte, les femmes soulignent son absence de lien avec leur réalité quotidienne, disant ainsi leur difficulté à trouver du sens aux apprentissages qui leur sont

proposés dans ce contexte. Pour expliquer l'abandon des études, les femmes invoquent le plus souvent des raisons familiales sociales et financières. Dans leur cas, les résultats scolaires n'en sont pas la cause principale, alors que les hommes l'attribuent plutôt à leur exclusion du système scolaire ou à une décision personnelle.

Si, pour l'ensemble de nos interlocuteurs, le *choix d'un métier* s'opère essentiellement par défaut, c'est-à-dire suite à l'absence ou l'abandon d'un projet professionnel formulé pendant l'adolescence, les raisons invoquées par les hommes et les femmes ne sont pas de même nature. Nos interlocutrices mentionnent le plus souvent le manque de soutien des parents, en particulier de leur mère, les hommes sont plus influencés dans leur choix par le contexte économique.

Le partage traditionnel des rôles sociaux entre les deux sexes semble jouer un rôle non négligeable dans le choix des critères déterminant le projet professionnel. Cette hypothèse se confirme par ailleurs lorsqu'on analyse l'ensemble des métiers mentionnés par nos interlocutrices, portant sur des professions traditionnellement investies par les femmes, alors que les hommes ont su profiter de l'essor de nouvelles technologies comme, par exemple, l'informatique pour s'insérer professionnellement.

La *trajectoire professionnelle* de nos interlocutrices se caractérise par leur mobilité, concernant soit des changements d'emplois et d'entreprises, soit des ruptures momentanées de l'activité professionnelle. Cette mobilité est due à des événements multiples, intervenant dans la sphère familiale, sociale ou professionnelle. La discontinuité des trajectoires professionnelles féminines constitue d'ailleurs une des causes de différenciation des carrières féminines et masculines.

La formation au poste de travail, dite *sur le tas*, représente pour les femmes une opportunité d'exercer et de développer leur sens pratique et leurs capacités relationnelles: elle est, de ce fait, un lieu privilégié de construction de leurs compétences professionnelles.

Une grande différence existe entre les hommes et les femmes que nous avons rencontrés, dans leur attitude vis-à-vis de la *formation continue*: le choix de formations de courte durée est spécifiquement féminin, en raison notamment de la nécessité de concilier vie familiale et vie professionnelle. Par

contre les hommes, s'ils investissent dans la formation, choisissent des formations de plus longue durée. Ce constat rejoint les résultats d'une recherche récente, conduite par le Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes.¹

Lorsque les adultes évoquent ce qu'ils ont appris à partir de leur *expérience de la vie*, on se rend compte que les contextes et les apprentissages qu'ils jugent significatifs varient également selon leur sexe. L'armée, le sport, la musique, les lectures à caractère technique sont le plus souvent évoqués par les hommes, alors que la vie familiale, le bénévolat et le bilinguisme font partie du bagage expérientiel des femmes. Cependant les témoignages de nos adultes convergent pour accorder aux séjours culturels et linguistiques une place privilégiée: dans ces circonstances particulières, des déclics et des prises de conscience s'opèrent, débouchant sur des décisions en matière de formation ou de réorientation professionnelle. Mais surtout la découverte de ses propres ressources dans un environnement culturel étranger laisse des traces durables en raison de son transfert dans d'autres contextes de vie. D'autre part le moment où s'effectue ces déplacements géographiques coïncide avec le passage de l'adolescence à la vie adulte et pourrait aussi expliquer pourquoi les adultes leur attribuent une place privilégiée dans leur formation.

3.3. *Une motivation à double visage*

Nous l'avons dit plus haut, la motivation constitue un indicateur du sens que les adultes attribuent à leur choix de retourner en formation. Rappelons que le recueil, par entretien, de données biographiques nous donne accès à la seule dimension consciente du processus motivationnel, rendant compte des attentes et des intentions qui sous-tendent l'élaboration du projet de formation. Nous savons cependant que ce dernier est tributaire d'une multiplicité de facteurs, notamment inconscients, qui échappent en grande partie à une compréhension de type phénoménologique, telle que présentée ici.

¹ Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes. (1994) *Moi, je ne veux pas planifier ma vie de A à Z*, Bern, Bureau fédéral de l'égalité.

Les témoignages recueillis ont mis en évidence la double signification que les adultes attribuent à leur retour en formation, à la fois sociale et personnelle. C'est ce que nous souhaitons restituer ici, tout en nous référant à un modèle théorique de la motivation, la situant au niveau de l'interaction entre l'individu et son environnement,¹ et du couple indissociable qu'ils forment. Selon cette conception, la rencontre entre le dynamisme fondamental de l'un et les opportunités offertes par l'autre donne naissance à la motivation. Celle-ci détermine l'engagement de l'individu dans l'action, influençant ses choix et infléchissant le sens qu'il souhaite donner à sa vie. Elle passe donc par la construction d'un projet en lien avec l'environnement et résulte d'une négociation entre la nécessité de s'y adapter et la réalisation de ses aspirations personnelles.

Ce que nos interlocutrices nous ont dit des raisons de leur retour aux études témoigne de ce double aspect du processus motivationnel, à la fois logique d'adaptation à un contexte socio-économique contraignant et désir de développement personnel.

3.4. *Les raisons liées au contexte*

3.4.1. *Il me faut des papiers...*

Notons qu'à cet égard, il n'y a pas de différence significative liée au genre: tous nos interlocuteurs et interlocutrices sont unanimes à reconnaître leur besoin d'une certification officielle, *un papier avec la croix blanche dessus*, comme ils le disent souvent, évoquant la menace du chômage, liée au rétrécissement du marché de l'emploi, et la nécessité d'y faire valoir aujourd'hui une qualification professionnelle certifiée.

Ce besoin peut cependant recouvrir des objectifs différents selon qu'on est un homme ou une femme. Si les hommes mentionnent plus souvent la promotion, et la mobilité au sein de l'entreprise ainsi que leur désir d'assumer de nouvelles responsabilités, les femmes évoquent plus volontiers le main-

¹ J. Nuttin. (1987) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.

tien dans leur emploi actuel ou les possibilités d'une mobilité professionnelle dans leur secteur d'activité.

"Ca fait bientôt plus de 10 ans que je travaille et, mis à part le travail de mon mari, je trouvais intéressant d'avoir un papier qui reconnaîsse ces années de travail. En plus cette année de chômage (...) c'est vrai maintenant que les exigences pour trouver un travail, il faut avoir des diplômes ou en tout cas des certificats. (Marie S., 30 ans)"

"Donc je fais une formation de CFC de commerce... tout simplement parce que j'ai envie d'aller de l'avant, un petit peu d'ambition et puis disons dans la société dans laquelle on vit il est important d'avoir une formation (...) alors le mieux c'est de faire le CFC de commerce qui est reconnu dans le monde du travail. (Vittoria A., 35 ans)"

"Déjà il y a la crise, alors on a besoin d'avoir un papier pour prouver des compétences à des employeurs parce que, juste sur une parole cela ne suffit pas, un CV ne suffit pas, ni un rapport de confiance. Donc un papier c'est quelque chose d'officiel qui prouve qu'on a fait ces études-là. Ca a été ma base parce que j'avais envie de changer de travail: j'ai 36 ans et puis maintenant il faut que j'aille un peu plus haut parce que c'est les petites jeunes de 26 ans qui vont me piquer ma place maintenant ! (Martine S., 36 ans)"

"Parce que si on regarde au niveau de mes connaissances, de diplôme, je n'ai pas grand chose (...) mais c'est venu tout d'un coup de la peur de ne plus pouvoir rester ici. (Audrey R., 36 ans)"

"Parce que j'ai une formation dans le paramédical, j'ai travaillé longtemps dans le privé et ça allait de moins en moins bien, et je me suis rendu compte qu'il fallait que je fasse quelque chose pour m'en sortir (...) alors j'avais décidé de changer de métier. (Clara C., 41 ans)"

"Bon ça représente déjà un papier, c'est peut-être malheureux à dire, mais, c'est un investissement, c'est un apport intellectuel, mais c'est beaucoup un papier (...) et puis quand on reste quelques années dans la même place de travail (...) j'avais envie de rester dans l'entreprise mais de faire autre chose et disons que les exigences sont les suivantes (...) il faut avoir un minimum de connaissances commerciales. (Nadia F., 33 ans)"

3.4.2. *Je ne vais pas m'arrêter là, je compte me perfectionner !*

Pour les femmes, mais aussi pour les hommes, la certification est considérée comme le passage obligé pour accéder au perfectionnement professionnel ou à des études supérieures. Certains utilisent le terme de *clé* ou de *sésame* pour qualifier le CFC de commerce. Le domaine des langues, de la publicité, du marketing, des relations publiques et des assurances sociales mobilisent les femmes: on peut relever ici ce que nous avons déjà constaté au niveau de l'activité professionnelle, soit l'importance qu'elles accordent aux contacts humains et au développement de leurs compétences relationnelles. Les hommes mentionnent plutôt des secteurs professionnels en lien direct avec leur profession actuelle: ainsi ils privilégient les langues, l'analyse financière, la comptabilité, la bourse et la banque. Relevons qu'ils se situent en cohérence avec leur motivation à élargir leurs connaissances et à assumer de nouvelles responsabilités.

L'accès au perfectionnement nécessitant une formation commerciale initiale est souvent évoqué, en particulier par les femmes qui ont déjà complété ce qu'elles ont appris sur le tas par des cours et qui souhaitent, cette fois-ci, faire valider officiellement l'effort de formation dans lequel elles s'investissent.

"Par exemple, même aux CCG s'il y a des cours de marketing et de relations publiques, pour entrer dans ces cours, il fallait avoir le CFC de commerce. (Vittoria A., 35 ans)"

"Quand j'ai demandé l'équivalence, parce qu'en fait je voulais passer un brevet fédéral de comptable, donc j'ai réclamé l'équivalence de mon petit diplôme qui est un CAP, équivalence au niveau du CFC (...) on m'a dit qu'on ne donnait pas d'équivalence pour ça (...) et puis je me suis renseignée un peu (...) la maturité la plus simple c'est la commerciale je crois, il me fallait une langue fédérale, donc ça mettait 4 ans avec des matières qui n'étaient pas faciles en plus (...) alors après je me suis basée sur une maturité professionnelle qui sort et tout, on m'a expliqué que c'était pour l'instant pour les jeunes qui sortent de l'école. C'était pas destiné à des adultes (...) alors là je me suis dit "bon ben il me reste plus le choix, je pense que le CFC sera plus facile pour moi, plutôt que de faire 4 ans à passer une matu, j'aime autant passer 2 ans à passer un

CFC, et puis après si je veux faire mon brevet, ça me met dans le bain des études en fait." (Martine S., 36 ans)

"Parce que j'ai arrêté à cause de la naissance de ma fille, j'ai voulu continuer des études parce que j'étais pas du tout satisfaite avec ce que j'avais fait auparavant... pas avec les postes que j'avais occupés, et pas avec la formation que j'avais eue ... je sais qu'après ce cours, une fois que j'aurai mon CFC, il faudra, si je le veux, faire un cours avec le IATA qui dure 5 mois et là je serai peut-être apte à chercher un emploi et pis d'être sûre d'être engagée!"(Asuncion L., 30 ans)

3.5. Les raisons liées à la personne

3.5.1. "Une remise en question en fait"

Cependant le projet de formation déborde, le plus souvent, le cadre imparti par le contexte économique et un besoin de reconnaissance sociale. Il est parfois lié à un projet familial, par exemple préparer avec son conjoint étranger le retour au pays.

"Et même si je devais partir à l'étranger (...) cela permet à la personne qui va m'employer de se dire que j'ai une connaissance générale d'une part, et puis que j'ai entrepris quelque chose à un âge qui était pas avancé, mais disons je n'avais plus 20 ans... ça lui permet de se dire "cette personne je vais pouvoir la former, elle va être ouverte à la formation, à quelque chose de nouveau. "" (Nadia F., 33 ans)

D'autres raisons personnelles jouent aussi un rôle important dans la décision de reprendre des études: occuper son temps de manière utile, se prouver à soi-même des capacités intellectuelles et personnelles, développer le goût d'apprendre et acquérir de nouvelles connaissances sont autant de composantes motivationnelles de l'entrée dans une formation qualifiante. Ce constat rejoint d'autres études, mettant en évidence cette double dimension d'aspiration personnelle et d'utilité socio-économique dans la motivation à retourner en formation¹. Ce moment semble coïncider, dans les

¹ Demol, J.-N. (1995) *L'entrée en formation*, Education permanente, Paris, No 125.

trajectoires féminines qui sont présentées ici, avec une recherche de sens et une prise de position quant à son avenir non seulement professionnel mais aussi existentiel.

"Un besoin de, je ne sais pas , de prouver aux gens que je pouvais faire autre chose en fait (...) j'ai besoin qu'on me dise quand même " cette fille est quand même bien " (...) avec les efforts après il y a une fierté qui s'impose, ça valorise l'être humain en fait, la personne elle-même." (Vittoria A., 35 ans)

"Une remise en question en fait... c'était de prouver que je vaux plus que ça et qu'on me donne beaucoup plus de responsabilités." (Asuncion L., 30 ans)

"En fait c'est un défi un peu que je m'étais fixée, vis-à-vis de moi-même et vis-à-vis des autres, de dire, voilà je n'ai pas pu le faire à l'époque, mais je peux le faire maintenant !" (Téresa N., 30 ans)

"Et c'est ce qui donne un peu de sel à la vie, d'apprendre et de découvrir d'autres choses." (Marie S., 30 ans)

Le facteur de l'âge est également une donnée que les femmes, plus que les hommes, prennent en compte lorsqu'elles envisagent leur retour en formation. Ce choix les amène à confronter l'image qu'elles ont d'elles-mêmes, en tant qu'adultes et apprenantes, à leur représentation sociale de cet âge de la vie. Lorsque les femmes jettent un regard rétrospectif sur leur parcours, l'âge prend valeur de repère temporel dans l'orientation qu'elles veulent donner à leur vie.

"A 33 ans, c'est le moment où je fais le bilan, bon, ma mère elle m'a eu à 20 ans, moi je n'aurai certainement pas mes enfants avant mes examens, donc, je vais encore attendre 2 à 3 ans, bon, maintenant, heureusement, comme femme on n'est plus considérée à 50 ans comme de vieilles guimbarde, quoique... il y a encore des guillemets, parce que...mais je veux dire on a une vie normale même après la retraite, il y a 10 ans, ce n'était pas le cas malheureusement, donc là il y a une évolution !" (Nadia F., 33 ans)

"Je ne sais pas si j'aurais le courage de me lancer dans une maîtrise, je ne pense pas... plus maintenant. J'aurais 5 ans de moins, je ne dirais pas non, je me serais lancée, maintenant, je me dis, 4 ans pour une maîtrise, je reste une année un petit peu à respirer, j'aurais une maîtrise à 35 ans, on voit bien ce qui se passe, 35 ans on considère cela comme vieux, alors que les petits jeunes de 25 ans ! Je ne sais pas si cela sert vraiment à grand-chose, si j'avais eu à cet âge-là

une maîtrise, oui, 5 ans plus tôt, je l'aurais fait !" (Teresa N., 30 ans)

"Il y a aussi peut-être parce que j'ai 36 ans, le besoin aussi tout d'un coup, de par ma démarche personnelle de dire... il faut aussi que je puisse me prouver à moi-même que je suis capable d'aller jusqu'au bout de quelque chose parce que jusqu'à maintenant j'ai toujours aidé les autres à aller jusqu'au bout et moi j'ai jamais été jusqu'au bout de quelque chose, j'ai toujours un peu arrêté tout, et puis voilà maintenant je me dis que ce serait peut-être le moment de faire pour moi, voilà..." (Audrey R., 36 ans)

"Parce que commencer quelque chose à un certain âge, c'est pas évident. Alors avoir le courage de commencer des études tard, il faut quand même avoir du courage ! Mais à partir d'un certain âge, il y a cette soif, il y a eu cette soif qui a commencé et puis je me suis dit, une envie de connaître, de savoir, d'apprendre, je voulais montrer à moi-même que je pouvais arriver à faire quelque chose en fait. Et je veux prouver à moi-même que je peux le faire parce que je le veux. Avant je le voulais pas, je le voulais pas, parce que je voulais m'amuser, je voulais aller danser, être avec des amis, je voulais faire d'autres choses... il me semble que j'ai pas tellement sauter les étapes, c'est vrai des fois j'ai un certain regret, je me dis que si j'avais commencé un peu plus tôt, j'aurais pu mettre un peu ces deux choses ensemble, mais bon c'est jamais trop tard..." (Vittoria A., 35 ans)

Pierre Dominicé a bien situé, dans un article¹ consacré aux étapes de la vie adulte, l'enjeu de l'âge dans la formation: " Ce que nous décidons ne résulte pas de l'âge que nous avons, mais l'âge est un facteur non négligeable dans nos décisions. Chaque adulte est confronté à ses quarante ou ses cinquante ans, mais ce qu'il en fait dépend de lui. (...) Cette évidence est celle même qui donne sa signification à la formation des adultes. Se former, n'est-ce pas, en effet, qualifier son devenir, donner à l'âge une forme qui soit celle de sa vie ".

¹ Dominicé P. (1990) *Cycles de vie et formation d'adultes*, Travail Social, No 4, p.15

3.6. *S'informer avant de se former*

Relevons que l'information joue un rôle important en amont de l'entrée en formation. Elle peut être un facteur de motivation important si l'adulte rencontre chez ses interlocuteurs encouragement et soutien dans ses démarches. Par contre, si cette recherche d'information s'effectue sans aide extérieure, si elle bute sur des obstacles d'ordre financier ou horaire, sur des conditions d'admission à la formation trop exigeantes, elle peut s'avérer un puissant facteur de démotivation, retardant parfois de plusieurs années l'entrée en formation. Porteurs d'un projet dont les contours restent vagues, certains adultes font cependant preuve d'une grande persévérance pour le concrétiser: l'information représente dans ce cas un moyen souvent décisif dans l'engagement en formation.

"Ca s'est passé petit à petit, mais maintenant ce que je regrette, c'est que j'aurais pu être guidée autrement par les plus proches qui connaissent cette société et qui savent qu'est-ce qu'il y a comme possibilités et par exemple comme études, et j'aurais pu faire ça plus tôt et continuer, pas m'arrêter que là!" (Asuncion L., 30 ans)

"Et puis avant que je ne sache ce que je voulais faire, je suis allée à l'Office d'orientation professionnelle, j'avais pas rendez-vous, donc je suis allée guigner un petit peu, j'ai regardé les différentes brochures qui m'intéressaient, et là j'étais découragée totalement parce qu'il y avait tellement d'exigences, il fallait être disponible, quand on a une famille, c'est pas possible quoi ! (...) parce que, bon, moi je n'ai ni la matu (...) puis c'est vrai aussi plus tard j'ai essayé de rattraper cela plusieurs fois et cela a toujours échoué parce que lorsque je travaillais dans un établissement hospitalier, c'est un travail très astreignant, on est lessivé, c'est pas possible de suivre une formation, j'étais inscrite dans la matu du soir, j'ai tenu le coup pendant 3 mois (...) puis là maintenant cette fois-ci ça va, parce que j'ai un mari qui collabore, qui veut que je réussisse, il y a ce soutien qui m'aide ! (...) et puis financièrement aussi, il y a 5 ans, ils demandaient (les CCG, ndlr) l'acompte de la moitié du montant du cours et là, par exemple pour moi c'était une décision très rapide, c'était 2, 3 jours avant que les cours commencent et puis je suis allée me présenter, j'avais deux, trois cent francs dans la poche, et puis ils n'ont pas voulu prendre mon inscription parce que je n'avais pas assez d'argent, alors je veux dire, quand on

est décidé de faire quelque chose, et puis il y a un problème mineur qui empêche de le faire, et puis il y avait une histoire d'horaire, je me rappelle, je suis sortie de cette école, je pleurais (rit) (un silence) (...) A l'époque, aussi j'ignorais qu'on pouvait avoir une bourse, parce qu'ici c'est pas chez moi, je ne connaissais pas très bien le système, c'est ça qui m'a aidée maintenant, je suis intégrée, je connais mieux, je sollicite les services qui existent, non c'était vraiment dur et puis aussi dans mon canton d'origine j'ai essayé une fois, et puis là aussi c'était une question de formation antérieure, les portes étaient fermées (...) Une genevoise d'adoption, mais c'est vrai que de ne pas connaître les possibilités, les bourses, d'être un peu perdue dans les structures, c'est un handicap, oui (...) Puis j'avais personne qui me renseignait parce que là où je travaillais, tout le monde était occupé avec son travail et il n'y avait personne qui aurait pu me soutenir en fait..."(Clara C., 41 ans)

4. LA MOBILISATION EN FORMATION: CONJUGUER EXPERIENCE ET APPRENTISSAGE

Cette troisième partie a pour objectif d'identifier, à partir de trois témoignages de femmes, les facteurs et les formes de leur mobilisation en formation à l'âge adulte. Nous tenterons de mettre en évidence en quoi leur itinéraire détermine une manière singulière d'apprendre, dont les effets se donnent à voir dans leur formation actuelle. D'autre part, en raison de leur expérience, notamment professionnelle, les adultes ont des exigences spécifiques lorsqu'ils retournent en formation. Les écouter nous a permis de mieux comprendre leur situation d'apprentissage et de dégager des pistes de réflexion quant à la dimension pédagogique et organisationnelle de la formation des adultes.

Nous n'avons pas choisi de présenter ces trois témoignages par hasard, mais du fait qu'ils permettent d'aborder des problématiques spécifiques non seulement à chacune de nos interlocutrices, mais également partagées par les adultes en formation: nous pensons notamment à l'articulation entre vie professionnelle, vie familiale et formation ou à la revendication de l'utilité des connaissances acquises en formation dans la vie professionnelle. Nous avons aussi porté notre attention sur des questions plus larges, appartenant au

champ de l'éducation, celles notamment du rapport pratique-théorie dans le processus d'apprentissage ou de l'adaptation à une langue et à une culture lorsqu'on est d'origine étrangère.

A partir de problématiques caractérisant le rapport à la formation de nos interlocutrices et de leur parcours de vie, c'est à une mise en dialogue de leur témoignages que nous convions maintenant le lecteur.

Voici, brièvement esquissé, le portrait des femmes dont le parcours nous servira ici de fil conducteur:

- *Audrey R., 36 ans, de nationalité suisse, divorcée, mère de 2 enfants, a accompli sa scolarité à Genève, poursuivant sa formation dans une école professionnelle jusqu'en dernière année. Elle quitte l'école pour entrer dans la vie professionnelle, puis, pour combler des lacunes scolaires, poursuit sa formation dans une école privée de secrétariat. Elle situe de manière explicite l'ancrage de ses apprentissages dans sa pratique professionnelle et le bénévolat. Au moment de l'entretien, elle venait d'entrer directement en deuxième année, suite à la reconnaissance de ses acquis professionnels. En valorisant l'apprentissage "sur le tas", lié aux situations concrètes de la vie quotidienne et professionnelle, Audrey exprime sa difficulté, réactivée dans sa formation actuelle, à apprendre de manière théorique, "dans les livres", comme elle le dit si bien.*
- *Marie S., 30 ans, de nationalité suisse, mariée, mère d'une petite fille, a prolongé sa scolarité par l'Ecole de culture générale. Elle est entrée dans la vie professionnelle à 19 ans et a occupé divers emplois dans le secteur commercial. Suite à une restructuration de son entreprise, elle a vécu un an de chômage avant de retrouver un emploi. C'est durant cette période qu'elle commence la préparation de l'examen de commerce, selon l'article 41, aux CCG. Au moment de l'entretien, elle commençait sa deuxième année.*

Dans son témoignage Marie exprime notamment la difficulté de conjuguer profession, vie familiale et formation et les incessants réajustements que cette réorganisation implique. Elle qualifie son parcours d'autodidacte et explicite facilement les caractéristiques de l'apprentissage en tant qu'adulte.

- *Vittoria A., 35 ans, de nationalité italienne, célibataire, a effectué sa scolarité obligatoire dans son pays d'origine. Arrivée en Suisse à l'âge de 15 ans, elle travaille comme vendeuse, avant d'entrer en apprentissage dans cette profession. Alter-*

nant des périodes de séjours linguistiques à l'étranger avec des périodes de travail en Suisse dans le secteur de la vente et du commerce, elle continue de se former par des cours du soir. Encouragée par son entourage professionnel, elle décide de reprendre des études débouchant sur une certification officielle. Au moment de l'entretien, elle se trouvait en deuxième année. Rétrospectivement, elle éprouve un sentiment de cohérence entre sa trajectoire professionnelle et son parcours de formation. En tant qu'étrangère, Vittoria prend en compte cette situation particulière dans le regard qu'elle porte sur sa formation en Suisse.

4.1. Histoire de vie et formation

Comme nous l'avons déjà souligné, la mobilisation des adultes en formation est liée à leur histoire. Pour chacune de nos interlocutrices, retracer son parcours, revient à nommer ce qui a été significatif, structurant et mobilisateur dans sa formation antérieure. Concernant leur formation actuelle, elles décrivent souvent avec beaucoup de finesse et d'émotion leur mode de fonctionnement en situation d'apprentissage, les difficultés qu'elles y rencontrent et les stratégies qu'elles utilisent pour les résoudre. S'il trouve son origine dans leur vécu, leur rapport à l'apprentissage évolue au gré de nouvelles expériences de vie et de formation. L'école, l'activité professionnelle, la formation continue, la vie familiale et sociale représentant autant d'espaces privilégiés de construction et d'affirmation de soi, contribuant ainsi à définir les adultes apprenantes qu'elles sont devenues aujourd'hui.

Grâce à leurs témoignages, nous avons pu saisir à la fois l'importance de "l'ombre portée de l'école dans le rapport de l'adulte au savoir",¹ mais aussi la part de l'expérience professionnelle, quotidienne, et sociale dans leur capacité et leur manière d'apprendre à cet âge de la vie.

¹ Dominicé, P. (1997) op.cit.

4.2. *Les contextes d'apprentissage*

4.2.1. *L'école*

Que reste-il de l'expérience scolaire, en termes de représentations et d'apprentissages, lorsque celle-ci est évoquée à l'âge adulte, à partir d'un contexte fortement scolarisé ?

Lorsque nos interlocutrices associent leur scolarité à ce qu'elles vivent aujourd'hui dans leur formation, leur discours est souvent empreint d'émotion, marquant ainsi la forte connotation affective qui s'y rattache.

"La problématique face à l'école quand j'avais 15 ans, 20 ans, elle est toujours là, quoi... Pour moi c'est ça, c'est très difficile, apprendre quand je peux faire de la pratique, c'est bon, apprendre des livres simplement comme ça, j'ai beaucoup de peine. Moi, j'ai fui l'école...Donc j'ai arrêté ma scolarité à 16 ans, au cycle, j'ai fait les Arts déco, j'ai quitté les Arts décoratifs 4 mois avant mon CFC, donc, voilà, moi j'ai un peu fui tout ça, et j'ai toujours réussi à travailler... autrement !" (Audrey R., 36 ans)

"Je dirais le fait de faire une formation à 30 ans ça a un avantage, c'est qu'on a la maturité, on a plus comme à 15-16 ans, on a envie de tout apprendre (rire), on n'a pas ce côté studieux (...) Alors qu'à mon adolescence j'allais plutôt pour faire plaisir à mes parents, par contrainte (...) En tout cas je n'avais pas du tout l'état studieux à 15-19 ans !"(Marie S., 30 ans)

"Le bagage scolaire c'est quand même important, pour l'écrit...bien sûr que le bagage professionnel est aussi important, mais je crois que le bagage scolaire est aussi très très intéressant parce que il y a des choses qui reviennent, j'pense, il y a d'autres branches qui sont tout à fait... qui sont des nouvelles branches, mais il y a quand même le bagage scolaire, ah oui ! Même des gens qui ont quand même fait le cycle, l'école secondaire et tout, c'est que ça aide, ça aide énormément (...) Ce qui se passe aux CCG, les gens qui font les cours, c'est pas mal de personnes comme moi qui n'ont pas fait d'écoles ici. Ils sont arrivés à 15 ans et se sont engagés à faire ce CFC de commerce, et c'est pas évident ! Tandis que les gens qui ont fait d'autres écoles ici, ils ont des avantages en français, dans les dictées, dans l'orthographe, dans la grammaire ! (...) Je me dis, j'apprends tellement de choses et puis je suis comme une gamine quand je suis là et que j'apprends des choses, je suis fière de moi, quoi !" (Vittoria A., 35 ans)

Dans leur témoignage sur l'école, nos interlocutrices mettent souvent en perspective leurs représentations de l'école et d'elles-mêmes en tant qu'élèves avec leur statut actuel d'apprenantes. Leur discours indique une perception de l'expérience scolaire relative aux étapes successives du cursus scolaire et aux différents âges de la vie. Cette reconstitution laisse deviner non seulement les traces laissées par l'école mais aussi ce qu'elles en font dans une situation de formation vécue à l'âge adulte. Comme l'a signalé L.Türkal dans son rapport de recherche sur un autre terrain,¹ la formation des adultes se fait *avec et envers* l'école. Ce que souligne, à sa manière, P. Dominicé²: "si le savoir scolaire n'apprend pas aussi à vivre, il est progressivement, au cours de l'existence, laissé de côté."

4.2.2. Activité professionnelle et formation continue

Nous avons déjà eu l'opportunité de souligner dans notre rapport de recherche³ le sens et l'importance que les femmes attribuent à leur activité professionnelle dans la construction et la reconnaissance de leurs capacités et de leurs compétences. La profession représente, pour elles, un lieu de formation privilégié, où leur sens pratique peut s'exercer et s'épanouir. C'est là notamment qu'elles développent leurs compétences organisationnelles et relationnelles, qu'elles appliquent et élargissent leurs connaissances linguistiques et commerciales, là aussi qu'elles affirment leur besoin de contact humain et de prise de responsabilités. Pour évoluer dans les emplois qu'elles occupent aujourd'hui, emploi où elles se sont, la plupart du temps, formées "sur le tas", elles n'ont pas hésité à rechercher le savoir qui leur manquait dans des cours ou dans des stages.

Nos trois interlocutrices témoignent ici du rapport qu'elles établissent entre leur formation actuelle et les savoirs

¹ Türkal, L. (1996) *Approche biographique de la construction des compétences: la dynamique des acquis de formations institutionnalisées et expérientielles*, rapport de recherche, Genève.

² Dominicé, P. (1996) op. cit. p.10.

³ Ruedin Equey F., Stahl A. (1996) op.cit.

développés dans l'exercice de leur profession. Il s'en dégage une image contrastée de la relation emploi-formation. D'une part sont privilégiés les apports de la formation dans la profession, en termes d'utilité pratique; à l'inverse, sont valorisées les compétences développées au poste de travail et transférées dans la formation. L'analyse de ces deux postures à l'égard du couple emploi-formation nécessiterait, selon nous, l'introduction d'un troisième élément, celui de l'école, pour travailler de manière plus approfondie la problématique du rapport au savoir à l'âge adulte.

"Et moi j'ai vraiment besoin de travailler avec la pratique, de savoir pourquoi je fais les choses, donc c'est vrai que pour moi, la comptabilité ailleurs ne m'intéresse pas du tout, tout ce qui est relationnel et la gestion dans la culture, de faire un budget pour une pièce de théâtre et de suivre ce théâtre, de faire après le suivi de toute la comptabilité, je trouve que ça a un sens, mais pour cela il faut vraiment connaître, voilà ! (...) J'ai voulu travailler ici et ça m'a donné le dynamisme de m'ouvrir sur autre chose et de me lancer... ici j'ai fait des camps, sur mes vacances, et cette école de musique... on s'est mis à faire des tournées, et c'est moi qui me suis occupée de ces tournées, j'ai organisé une tournée à l'extérieur en Corse, l'année passée en Toscane, et pour faire ça j'ai fait un stage pour avoir le droit d'organiser un camp avec des jeunes, j'ai fait la formation CEMEA, ça m'a beaucoup aidée dans ma démarche personnelle... organiser des tournées, cela veut dire budget, tout à coup il y a vraiment une réalité entre la comptabilité et le faire, c'est mettre sur pied une tournée de 15 jours avec des jeunes, faire toutes les recherches de subvention, organiser des concerts, ici à Genève, organiser tous les concerts en Corse, voilà, de gérer tout ça, d'aller avec eux, en plus je jouais avec eux, de refaire ça cet été, cette fois en Toscane !"(Audrey R., 36 ans)

"En fait le moteur depuis que je travaille c'est d'apprendre, et dès que la routine s'installait, bon, ça m'intéressait déjà moins, parce que je sentais que j'avais compris et puis qu'il y a d'autres choses à apprendre. Depuis que j'ai ce nouveau poste dans les assurances, et je ne connais pas du tout les assurances, donc il y a beaucoup à apprendre et je ne peux pas me reposer sur mon travail, ce n'est pas une routine (...) Et le fait d'avoir eu cette expérience professionnelle et même autre, c'est vrai qu'il y a quand même le stress parce qu'on a envie de faire bien, (elle parle ici de sa formation actuelle, ndlr) mais ce n'est pas du tout la même chose. On est plus

constructif, plus sûr de nous. C'est l'acquis professionnel (...) Mais j'ai toujours suivi des cours à l'extérieur, pas des écoles du soir, mais c'était pas régulier, pas comme l'article 41 maintenant !"(Marie S., 30 ans)

"Mais je pense que la pratique (professionnelle, ndlr) ça m'a aidée beaucoup plus (...) à me débrouiller, apprendre des choses... dans la réception, c'est pas très difficile, mais il y a quand même un savoir-faire. C'est vrai mon côté assez ouvert avec les gens m'a donné beaucoup, ce côté que j'ai, un contact super, et c'est pour ça que les gens m'ont engagée souvent, mais il y avait beaucoup de choses, par exemple savoir parler au téléphone, savoir répondre, c'est des choses qu'on apprend (...) Par exemple l'informatique. Dans l'informatique, qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai pris des cours, j'ai appris un programme et puis j'arrive dans une place, et il ne fallait pas du tout ce programme, j'avais dépensé 1000 à 1300.- et ça a servi à rien (...) Mais c'est vrai qu'avec la pratique, après tous les programmes se ressemblent, donc si on se débrouille, on arrive à apprendre les choses (...)

J'ai quand même fait un diplôme de dactylo... j'ai fait une année d'anglais ici, une année et demi, le fait que j'apprends le First Cambridge Certificate, j'ai commencé ce diplôme, j'ai réussi et je me suis dit " avec tout ce bagage il faut que j'arrive à mettre le tout et puis avoir quelque chose de concret (...) Je suis quelqu'un de très débrouillard et puis qui apprend beaucoup sur le tas !" (Vittoria A., 35 ans)

4.2.3. *L'expérience de la vie*

L'évocation d'apprentissages issus de l'expérience de la vie est rarement spontanée: parler de sa formation c'est d'abord faire référence au contexte scolaire et à l'activité professionnelle. Cette difficulté à nommer des savoirs issus de la vie quotidienne et sociale ne saurait nous étonner, habitués que nous sommes, culturellement et socialement, à reconnaître comme "savoirs", ceux légitimés par des certifications officielles ou inscrits dans des formations formelles. Il est vrai aussi que le lien entre formation et profession s'établit plus spontanément à partir d'un contexte de formation centré sur l'acquisition d'un titre professionnel.

Ce que nous aimerais néanmoins relever ici, et cela recoupe d'autres témoignages recueillis, c'est la place importante que nos interlocutrices accordent dans leur formation aux séjours linguistiques et aux activités bénévoles.

"C'est une expérience de la vie ! Ces stages de langues m'ont appris à m'exprimer, à ne pas avoir honte de faire des erreurs. Je dirais que c'est une certaine ouverture d'esprit qui aide à apprendre." (Marie S., 30 ans)

"Après 8 ans dans la vente, j'ai commencé à avoir envie de partir, d'apprendre l'anglais... et je suis partie une année en Angleterre... à mon retour j'avais acquis pas mal d'anglais... alors j'ai commencé à chercher un peu quelque chose qui sorte des boutiques... j'ai trouvé une place comme hôtesse dans la location de voitures, je suis restée une année là-bas, on faisait de tout ça bougeait énormément... après une année ça m'a repris l'envie de partir et je suis partie de nouveau 3 mois aux Etats-Unis pour étudier dans une école... et avec ça j'ai commencé à faire de la réception !" (Vittoria A., 35 ans)

"J'ai envie d'aller dans la gestion au niveau culturel. Tout d'un coup je me suis dit, mais il faut que j'assume maintenant cette gestion... Pour l'instant je le fais à bien plaisir, bénévole, pour les copains, pour gérer leur association de théâtre, des choses comme ça, moi aussi je suis dans une école de musique. Et je me dis "pourquoi est-ce que tout ce que je fais bénévolement, je ne pourrais pas le faire officiellement ? ". Mais à ce moment-là, il faut connaître vraiment, être sûre de ça, et voilà comment l'idée, le besoin est venu !" (de faire la formation aux CCG, ndlr) (Audrey R., 36 ans)

4.3. Apprendre à l'âge adulte

Nous l'avons dit plus haut à propos de l'école, évoquer le lieu de ses apprentissages, représente pour nos interlocutrices une opportunité de le comparer à ce qu'elles vivent dans leur formation actuelle. En témoignant de la spécificité de leur situation d'apprentissage, des contraintes et des difficultés rencontrées, mais aussi du plaisir éprouvé, elles explicitent de manière souvent remarquable, avec beaucoup de précision et de lucidité, leur rapport à l'apprendre et son inscription dans des modes, des rythmes et des stratégies d'apprentissage qui appartiennent à leur biographie éduca-

tive. L'évocation de leur cheminement et de la découverte progressive des exigences liées à la formation indique une manière propre d'y trouver sa place.

Si nous avons choisi ici de présenter de larges extraits des propos recueillis, c'est en raison de la visibilité que prennent les problématiques dégagées à partir de la spécificité de leur situation d'apprenantes adultes.

"Il y a les 3 branches qui sont en première année, le civisme, l'économie politique, la géographie politique, qui sont des cours intéressants, mais qui pour moi sont des cours horribles parce que c'est de l'appris par coeur et la problématique face à l'école, quand j'avais 15 ans, 20 ans, elle est toujours là, quoi ! (...) Je me demande, dans ces cours qui sont théoriques, s'il n'y a pas des choses à supprimer ou à modifier parce que c'est vraiment une somme de temps pour apprendre. (...) Moi je ne peux pas admettre que pendant une heure et demi, on ne fasse pas grand-chose, parce qu'on est tous beaucoup trop pris pour étudier normalement à la maison et pour moi il faut que les Cours commerciaux, quand on est là-bas on apprenne vraiment et que, quand on sort de ces cours on ait à parfaire ce qu'on a fait en classe, mais on ne doit pas apprendre à la maison. Par exemple la comptabilité vous apprenez au cours si vous écoutez bien, si vous faites les exercices demandés, en fait il y a peu à faire, normalement avec ça vous avez compris, puis il suffit de vraiment revoir avant les épreuves ou des choses comme ça. Il y a d'autres cours, et bien il faut apprendre à la maison. (...) Et ça, ce n'est pas adapté justement à nous en tant qu'adultes, c'est des choses qu'on sait comme ça, parce qu'on a travaillé avec, et ils nous posent des questions qui sont vraiment théoriques, où il faut répondre ... théoriquement, avec des phrases correctes, des mots corrects, des mots spécifiques et tout... et on se plante avec ça ! Quand il nous demande tout ce qui est les papiers dans les banques, à la poste, comment faire nos paiements, le nom de chaque pièce (...) il faut tout apprendre par coeur exactement, vous travaillez depuis 20 ans avec ces papiers-là... c'est vrai qu'on ne sait pas dire le mot juste et je trouve que c'est des heures d'apprentissage pour rien, alors qu'on travaille tous les jours avec ces papiers-là ! A la rigueur n'ont jamais fait un papier de leur vie, jamais été à la poste et tout d'un coup on nous demande la même chose, alors que ça fait 20 ans qu'on utilise ces choses-là. (...) Et moi j'ai vraiment besoin de travailler avec la pratique, de savoir pourquoi je fais les choses, donc c'est vrai pour moi la comptabilité ailleurs ne m'intéresse pas du tout, ce

qui compte c'est le relationnel et la gestion dans la culture, de faire un budget pour une pièce de théâtre, de faire après tout le suivi de la comptabilité, je trouve que cela a un sens, mais pour cela il faut vraiment connaître, voilà ! (...) Voilà tout à coup il faut absolument savoir ce que vous faites, pourquoi vous débitez, pourquoi vous créditez ... et voilà tout d'un coup le besoin de maîtriser cela. Moi je fonctionne, c'est la pratique qui demande à ce que la théorie vienne, parce que je fais de la pratique, je me rends compte des lacunes et du manque et que là, maintenant je sais pourquoi j'ai besoin de la théorie ! (...) J'ai eu de la peine au départ à justement lâcher mes connaissances professionnelles, la manière dont je travaille, pour me mettre dans le scolaire, parce que c'est 2 choses totalement différentes. C'est vrai que j'ai passé plusieurs semaines à devoir réfléchir en fonction de ce que je faisais ici. A devoir vraiment lire les questions, comment elles sont posées, faire du français sur les questions ... parce ce que moi je lisais le truc, et tout de suite je transcrivais en fonction de comment je fonctionnais ici, et c'est pas ça. Quand j'ai revu pour passer l'examen, je sais que mon plus gros problème, parce que c'est vraiment théorique, vraiment ce qui est écrit et rien d'autre, c'est faire complètement abstraction de tout le reste, et ça je trouve difficile, et j'en ai discuté avec d'autres qui disent exactement la même chose, quand on apprend quelque chose qu'on fait dans la pratique, c'est difficile. (...) J'ai vu, par les formations que j'ai faites, les stages, que j'avais un mode de fonctionnement pas du tout scolaire, que j'avais un mode de fonctionnement... qui passait par la pratique, et la théorie quand elle vient après, elle me fait comprendre: 'ah mais oui, c'est vrai !' et après je peux parfaire ma pratique. Donc pour moi c'est très bien d'avoir fait ce cheminement !" (Audrey R., 36 ans)

"En 2ème année, les cours vont quand même plus vite, je trouve, ou alors c'est parce que je suis plus fatiguée. Il me semble que le niveau avance aussi très vite, on arrive vers le certificat. Il y a aussi le stress de voir la date des examens arriver, c'est peut-être aussi ça. Et puis bon ma fille, c'est vrai aussi, au niveau familial, c'est vrai qu'idéalement il faudrait que j'aie d'autres enfants... Pour l'instant, c'est plus ma profession qui m'intéresse. (...) Donc je travaille l'après-midi. (à mi-temps, ndlr) Le matin j'emmène ma fille à l'école, je fais deux, trois petites choses à la maison, ménage, je lis le journal des fois, je fais mes devoirs. A 11h30 je vais prendre le bus, jusqu'à 17h30 je suis au travail. Le lundi matin j'ai les cours, le mardi j'ai rien, le mercredi j'ai les cours le soir, ce qui

fait que je rentre à 22h15, 22h30, vite je fais deux, trois trucs... Autrement le jeudi il y a les devoirs... Le vendredi j'ai aussi des cours jusqu'à 20h, 20h15. Donc il y a des tas de petites choses qui s'accumulent, je dirais. Alors je cours, enfin moi j'ai l'impression de courir pour l'instant, mais malgré tout il y a un rythme qui s'installe et je m'habitue. Au début j'ai dû m'organiser pour ma fille évidemment, pour que tout soit en ordre: un mercredi sur 2 je dois m'arranger pour qu'elle ne soit pas seule, un mercredi sur 2 je suis là, donc c'est bien, et puis il y a tous les devoirs. Il y a toute une autre vie. C'est vrai que ça prend beaucoup sur les loisirs, alors des fois c'est un peu frustrant et des fois c'est intéressant. Je me dis que c'est une période comme ça, et puis après quand j'aurai le certificat, je pourrai avoir une période de plaisir ! On me dirait "c'est encore 5 ans", alors là je m'arrêterais. (...) Et c'est vrai que maintenant j'apprécie cette formation parce qu'on est entre adultes. (...) On a plus ou moins les même parcours, c'est-à-dire qu'on a travaillé comme ça en profitant de la haute conjoncture, où on pouvait facilement trouver du travail et vivre... Et le fait d'avoir vécu avant un peu les mêmes parcours plus ou moins, de gens qui ont travaillé et puis qui se retrouvent devant un cahier, on a les mêmes attitudes et puis c'est vrai que c'est encourageant ! (...) On a presque le même âge, ou à peine plus âgé, ce qui fait qu'on a vraiment des rapports sympas, des échanges, des discussions. En comptabilité, certains travaillent dans un département comptable, ils peuvent dire au prof: "dans ce cas, j'aurais plutôt fait comme ça". Les profs jouent le jeu, ils n'ont pas cette fierté de dire: "on ne m'apprend rien". Il y a quand même une compréhension, une adaptation: s'ils voient que certains soirs, on n'arrive pas à travailler, on fait une discussion. On approfondira moins une règle de grammaire, par contre on pourra discuter, c'est tout aussi intéressant. Si le prof nous dit: "Ecoutez, c'est très important", on prend sur soi et on travaille... Hier on était très fatigués et il y a tout à coup quelqu'un qui fait un gag, on rit tous et on continue d'apprendre. C'est vraiment quelque chose qui est agréable ! (...) Comment dire, c'est cette maturité qui m'aide à me prendre en charge, à faire mes devoirs, à trouver un sens... Mais concrètement, c'est le fait d'être bien dans une classe, d'être à l'aise au travail, de ne pas se sentir décourager par une autorité ou le côté de ne pas se noyer dans un verre d'eau, comme on dit... de se dire que tout est possible, d'aller de l'avant je dirais. Et puis dans la classe, d'avoir des rapports avec les professeurs qui soient constructifs ! (Marie S., 30 ans)

"Pour moi c'est pas très, très facile, du fait que j'ai pas fait d'écoles ici, donc j'ai pas été au cycle, ni primaire, ni secondaire, j'ai tout appris sur le tas, tout par moi-même, j'ai pas trouvé grand-chose très très facile, c'est-à-dire que je dois m'investir énormément pour pouvoir arriver ! (...) Par exemple le droit, pour moi les 2 premières leçons c'était du chinois, je me suis inquiétée parce que pendant la première leçon, pendant les 2 premières heures, j'ai rien compris. Aucun terme ne m'était familier, le langage des profs, je croyais qu'ils parlaient autre chose que le français... Et puis après, ça a commencé à venir et puis en fait, je commence maintenant à me familiariser avec les termes, c'est des choses que je connaissais pas du tout, et c'était pas mal difficile quand même pour moi... Mais quand le cerveau s'habitue à connaître ces termes, ça va ! (...) Alors je peux pas vous dire comment (je m'y prends pour apprendre, ndlr), je sais pas, dans mon CFC de vente, c'était pareil, j'ai réussi à faire des notes incroyables, 5, 5 et demi, en connaissances professionnelles, en techniques de vente, et je sais pas, je peux pas vous dire quel est mon moyen ! Par exemple en première année on a eu 3 branches à examen, le civisme, l'économie politique et la géographie, j'ai réussi à faire des 5 dans les 3 branches et dans l'année courante, j'ai fait des 3 partout ! ... alors j'ai mis le paquet, j'ai étudié, j'apprends beaucoup de choses, je lis beaucoup de fois jusqu'à ce que c'est acquis, si je comprends pas quelque chose, je relis jusqu'à ce que ça rentre, mais c'est vrai que c'est pas évident. Je suis quelqu'un quand je veux arriver, il faut que j'arrive, et puis là j'ai un but ! ... Je suis très persévérente, ça c'est vrai... Même quand j'ai fait mes écoles en Italie, j'étais quelqu'un qui devait toujours étudier un peu plus pour pouvoir avoir des résultats... je sais que c'est comme ça, je dois faire un peu plus d'efforts que quelqu'un d'autre pour pouvoir arriver à avoir des résultats. Mais ce que j'ai appris, c'est... j'oublie pas ! (...)

C'est sûr que si j'avais beaucoup plus de temps, si je pouvais travailler à 50% pour pouvoir m'investir un peu plus et avoir plus le temps, parce qu'il y a énormément de travail à faire si on veut vraiment arriver... pour arriver à avoir de bons résultats, mais en travaillant à 100% et en allant encore 3 fois par semaine au cours, c'est pas évident de faire tout le travail à côté comme on veut, alors on essaie de faire le minimum ou ce qui est le plus important en négligeant le reste... c'est sûr il y a un travail à côté qui est demandé, mais vous voulez le trouver où le temps ? (...) Il faut une organisation mais minutieuse pour pouvoir s'en sortir et pouvoir faire un peu le tour de tout... et puis il faut surtout être disciplinée

pour pouvoir faire certaines choses, parce qu'il y a plein de gens qui vous proposent des choses, qui vous tentent en fait, une week-end par ici, un week-end par là, une sortie au restaurant par là, vous accumulez, vous accumulez et puis après vous en sortez pas ! (Vittoria A., 35 ans)

Ces propos donnent à voir une manière singulière et déjà construite d'aborder les contenus d'un programme d'enseignement à l'âge adulte. Même si apprendre par coeur, de manière abstraite, sans lien avec la pratique professionnelle est souvent rejeté, le rapport au savoir est étroitement lié à ce que chaque apprenant a fait de son expérience de l'école et de la vie. Ce constat ne peut qu'inciter tous les acteurs de la formation des adultes à aller dans le sens d'une prise en compte de l'individualisation de l'apprentissage, et à revisiter, de manière plus nuancée, des postulats aussi établis que celui de l'autonomie de l'adulte dans la relation pédagogique.

La représentation subjective de soi comme apprenant démontre une capacité d'élucidation de son fonctionnement en situation d'apprentissage. Mettre en mots sa manière d'apprendre, ce n'est pas seulement accéder à la complexité du processus d'apprentissage et tenter de le mettre à plat, mais c'est aussi initier une démarche d'autoévaluation, dont les effets contribuent à la transformation de son rapport au savoir. Dire comment on apprend, représente dès lors un enjeu central dans l'apprendre à apprendre et dans la mise en œuvre de stratégies favorisant cette évolution.

Parce que le processus d'apprentissage se donne à comprendre à partir de son histoire, l'approche biographique nous semble une démarche particulièrement performante pour l'apprenant lorsqu'il tente de l'élucider. En effet qui mieux que l'apprenant lui-même peut décrire, de l'intérieur, de quoi est fait l'acte d'apprendre et la multiplicité des dimensions et des temporalités qui sont mobilisées ?

Par ailleurs, si les styles d'apprentissage renvoient souvent à une manière d'apprendre déjà présente dans le contexte scolaire, l'inscription de la formation dans une temporalité relativement courte oblige nos adultes à effectuer des choix stratégiques en ce qui concerne les connaissances à acquérir, les contraignant à bousculer l'organisation de leur vie sociale et familiale. Nous avons déjà souligné dans notre

étude¹ la part importante des renoncements qu'ils assument et ses conséquences sur leur réseau affectif et social. Cette nouvelle gestion contribue, nous n'en doutons pas, à développer leur compétence à exister, si finement analysée dans le travail présenté par Laurence Türkal². Comme l'exprime P.Dominicé³: "*la formation apprend à vivre, de même que la capacité de gérer son existence permet de poursuivre sa formation*".

4.4. *Effets de la formation*

Donner une visibilité aux facteurs et aux formes de mobilisation des adultes en formation serait insuffisant, si nous n'évoquions pas, pour conclure sur les témoignages de nos interlocutrices, quelques-uns des effets du processus éducatif, donnant ainsi à le comprendre dans sa globalité. Encore une fois, nous tenons à relever l'émotion qui accompagne leur récit, lorsqu'elles disent ce que la formation leur a appris: de nouvelles connaissances certes, mais aussi un nouveau regard sur l'école, la découverte d'une dialogique de l'effort et du plaisir, la redéfinition des rapports sociaux au travail, la dimension émancipatrice du savoir acquis, une autre manière de communiquer et de comprendre son environnement, enfin une estime de soi-même qui confirme, si besoin était, que se former c'est aussi faire émerger, du plus profond de soi, le meilleur de soi-même.

"Donc pour moi, j'ai beaucoup de plaisir à faire ça (de la comptabilité, ndlr), alors que j'ai pas vraiment beaucoup de plaisir à faire ces cours d'économie d'entreprise, et tout ça, parce que c'est pas un truc vraiment ... alors que je pourrais faire de la comptabilité toute la journée en cours parce que c'est maintenant quelque chose qui me passionne, parce que je vois que j'en ai besoin. (...) Parce que c'est vrai que l'école professionnelle (ici les CCG, ndlr) vous montre l'étendue de la chose, tandis que vous, dans la pratique vous utilisez qu'un dixième ou 50% de l'étendue, suivant le domaine dans lequel vous travaillez, moi je ne calculais pas la LPP..."

¹ Ruedin Equey F., Stahl A. (1996) op.cit.

² Türkal L., (1996) op.cit.

³ Dominicé P., (1997) op.cit.

c'est le troisième pilier, j'attendais gentiment que l'on m'envoie les décomptes pour chaque personne, cette année je vais calculer moi, voilà ! Voilà le plus de l'école ! C'est qu'ils vous décloisonnent."
(Audrey R., 36 ans)

"Le plaisir d'apprendre et on est récompensé, parce qu'on voit qu'après, dans la vie on évolue. Il y a une satisfaction qui vient lentement, mais qui vient. Il y a un état d'esprit à changer, c'est-à-dire de changer cette idée de plaisir facile qu'on vit tous les jours dans notre société... C'est un plaisir qui est quand même plus fort, dans le sens qu'on gagne l'estime de soi-même... A la longue, au travail, on a d'autres attitudes en devenant plus sûr de soi, il y a d'autres rapports qui se créent entre les gens, on se sent plus en équipe quand on travaille, la hiérarchie est moins nette. On est moins dépendant d'autres qui ont appris ou qui connaissent bien le domaine!"(Marie S., 30 ans)

"Par exemple je vois un progrès énorme, je vois beaucoup de progrès dans tout ce que je fais dans ma vie, à côté, je veux dire, la manière de parler aussi, avant j'avais beaucoup de handicap à m'exprimer, toujours maintenant, mais... le vocabulaire et tout, j'acquière beaucoup de vocabulaire et puis la connaissance des cours que je fais, beaucoup... oui dans les journaux, tout ce que je lis, c'est avant tout des choses que j'étudie à l'école (aux CCG, ndlr), j'étudie à l'école des choses qu'auparavant j'aurais pas pu comprendre. Le civisme m'a ouvert les yeux pour voir ce qui se passe dans la politique suisse, je connaissais que dalle en fait. Alors que maintenant je lis un journal et puis "formule magique", tiens ça je sais, ou d'autres termes ! (...) Bon c'est vrai des fois je râle, j'en ai marre, et tout, mais à côté, après quand je vois les résultats, je me dis, je suis fière de moi-même !... Et c'est maintenant que je me rends compte, parce que plus j'y vais et plus en fait je me rends compte qu'avec les efforts, après, il y a une fierté qui s'impose et puis les résultats, et je me dis, "c'est quand même bien", ça valorise l'être humain, en fait la personne elle-même... mais t'avances pas si t'as pas un espoir ou la curiosité aussi. Voilà, la curiosité, je crois que c'est quelque chose qui amène à acquérir des autres choses. Je suis quelqu'un de très, très curieux, j'ai envie de tout connaître, de tout savoir, des fois je m'investis pas à 100% mais..."(Vittoria A., 35 ans)

5. CONCLUSION

En référence à l'ensemble des témoignages et du contexte de formation présentés ici, nous concluerons par deux types de remarques, de portée plus générale, que nous adresserons, d'une part, aux acteurs des systèmes de formation intervenant au niveau organisationnel et, d'autre part, à ceux qui assument la responsabilité de l'intervention pédagogique.

5.1. *Organisation de la formation*

5.1.1. *Informer*

L'engagement des adultes dans une formation commence en amont de celle-ci, au moment de la recherche d'information. Celle-ci nous paraît déterminante dans leur décision d'entrer en formation. Les regrets qu'ils expriment, suite aux erreurs d'aiguillage le montrent bien : ces dernières pèsent lourd dans l'équilibre fragile que chaque adulte essaie de maintenir entre le désir d'atteindre le but qu'il vise et la tentation d'y renoncer, faute d'encouragements et à force d'obstacles. Facteur non négligeable de démotivation, ces erreurs peuvent contribuer à aggraver les difficultés vécues en formation.

Il nous paraît relativement peu coûteux d'améliorer l'information en se mettant notamment à l'écoute des problématiques individuelles et en créant des documents clairs et explicites sur l'organisation et les conditions spécifiques à la filière de formation dont il est ici question.

5.1.2. *Reconnaître et valider*

La pratique de reconnaissance et de validation des acquis, versant institutionnel, devrait aller dans le sens d'un affinement et d'une diversification des outils d'évaluation, ainsi que d'une individualisation encore plus poussée des procédures utilisées. Trop d'adultes en formation ont le sentiment de répéter ce qu'ils savent déjà. Ils disent se heurter à

des normes à leur avis peu explicitées, de la part de leurs évaluateurs, notamment en ce qui concerne des acquis issus de formations antérieures, appartenant à la filière initiale ou continue. Nous sommes convaincus que tous les enseignements à caractère professionnel devraient être réorganisés au sein d'un système modulaire, selon le principe des unités capitalisables, facilitant le passage d'un niveau de formation à un autre.

5.1.3. *Individualiser*

Cette pratique va de pair avec l'individualisation du parcours de formation et nécessite, de ce fait, des *structures d'appui et de suivi* permettant une régulation de la formation tout au long du cursus. Elle devrait s'accompagner du développement de la *capacité d'auto-évaluation*, et nous avons, nous semble-t-il, montré ici que celle-ci est déjà présente chez l'apprenant, condition sine qua non, selon nous, du pilotage de sa formation. Il ne suffit pas, en effet, de tenir ce dernier pour acquis parce qu'il s'agit d'adultes, encore faut-il prendre en compte d'autres paramètres, notamment le souvenir de l'expérience scolaire et ses effets sur l'apprenant.

Relevons que les principes énoncés ici vont dans le sens d'une *autonomisation* de la personne et rejoignent l'importance accordée aujourd'hui par les milieux professionnels aux compétences transversales: ils peuvent par conséquent servir de base à l'établissement d'un dialogue entre les acteurs des milieux économiques et ceux du système de formation.

Pour conclure notre propos sur l'aspect organisationnel de la formation, nous insistons sur la nécessité de prendre les adultes au sérieux et de les respecter dans leur décision de se former. Rappelons, si besoin est, que cette dernière n'est jamais prise à la légère. Et, parce que coûteuse en renoncements provoquant parfois l'abandon de la formation, des espaces d'écoute, d'appui et de régulation doivent être mis en place, en relais avec les autres contextes de vie. La situation de formation amène toujours l'adulte, nous l'avons vu, à réinterroger son identité dans une confrontation entre l'image qu'il a de lui et sa représentation sociale de cet âge de la vie. Ce face à

face ne va pas de soi et il devrait être davantage pris en considération par ceux qui, à divers niveaux, interviennent dans l'organisation de la formation des adultes.

5.2. Accompagnement pédagogique

Nous souhaitons ici partager ce que nous avons personnellement appris au terme de notre recherche, et que nous formulerais en quatre points:

- ⇒ La difficulté des adultes à *expliciter les apprentissages issus de l'expérience*: le terme de *formation* rime manifestement avec celui de *scolarité*, et nous avons dû souvent expliciter ce qu'il signifiait pour nous, soit la prise en compte de l'*expérience de vie*. Mais lorsque *l'école de la vie*, comme ils disent, est évoquée, elle est toujours perçue positivement;
- ⇒ Le *rapport ambigu* des adultes *vis-à-vis de leurs enseignants* témoignant à la fois d'un *besoin de sécurité*, par l'exigence d'un cadre pédagogique rigoureux et structurant (consignes claires, discipline dans la classe, exercices répétés et corrigés, devoirs à domicile) et d'un besoin de *reconnaissance de leur autonomie* et de *leur expérience* professionnelle et sociale;
- ⇒ L'importance de la *dimension affective* dans le rapport à la formation, liée notamment au souvenir de l'*expérience scolaire*. La description de leur ressenti à l'entrée en formation témoigne de la charge émotionnelle du passé scolaire et de ses effets sur l'image de soi en tant qu'adulte apprenant;
- ⇒ Le regard que les adultes posent aujourd'hui sur *leur scolarité* s'est enrichi de *leur expérience de vie*. L'effet de l'*école* se mesure à ce qu'ils en disent aujourd'hui, dans une mise en sens avec ce qu'ils en font dans leur formation actuelle.

Ces constats nous ont incitée à poursuivre notre réflexion et à nous poser des *questions à caractère plus opératoire*, dont nous aimerions débattre avec des praticiens de la formation des adultes. C'est donc par des interrogations que nous mettrons un point final à cette contribution.

- ⇒ Quels moyens et quels outils notre expérience de l'approche biographique peut-elle nous aider à concevoir pour accompagner l'adulte dans la reconnaissance et la validation de ses acquis expérientiels dans un contexte de formation scolarisé,
- ⇒ Comment prendre en compte, dans la relation pédagogique, l'ambivalence de l'adulte apprenant, revendiquant à la fois la reconnaissance de son autonomie et la normativité d'un cadre pédagogique lié à son expérience scolaire?
- ⇒ Que ce soit l'absence d'une réflexion sur sa formation qui fige l'adulte dans sa scolarité ou au contraire la prégnance de cette dernière qui y fasse obstacle, comment stimuler cette réflexion pour inciter l'adulte à s'autoriser à penser, à négocier et à prendre en charge les modalités de son parcours de formation ?
- ⇒ Comment sensibiliser les enseignants à la dimension affective de l'apprentissage adulte dans un contexte institutionnel fonctionnant selon une logique scolaire qui la dénie?
- ⇒ Le sens de l'expérience scolaire ne se révèle qu'à partir de situations de vie et de formation vécues à l'âge adulte. Dès lors quelles méthodes de recherche et de formation construire pour recueillir, auprès des apprenants adultes, de manière plus systématique, des données sur les effets des systèmes de formation ?

BIBLIOGRAPHIE

Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes (1994) *Moi, je ne veux pas planifier ma vie de A à Z*, Bern, Bureau fédéral de l'égalité.

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A.Colin, coll. Enseigner, p.21.

DEMOL, J.-N. (1995) *L'entrée en formation*, Education permanente, Paris, No 125.

DOMINICE, P. (1997) *La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité*, Genève, Cahiers de la section des Sciences de l'éducation.

DOMINICE P. (1990) *Cycles de vie et formation d'adultes*, Travail Social, No 4, p.15.

J. NUTTIN. (1987) *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.

RUEDIN EQUEY F., STAHL A. (1996) *Des adultes retournent à l'école : itinéraires et conditions de formation*, Genève, PNR 33, L'efficacité des systèmes de formation en Suisse.

TÜRKAL, L. (1996) *Approche biographique de la construction des compétences : la dynamique des acquis de formations institutionnalisées et expérientielles*, rapport de recherche, Genève.

LES CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

extrait du catalogue

- 79 **D'une logique mono à une logique de l'inter**, suivi de **Droits humains et éducation interculturelle**. Micheline Rey, 1996.
- 80 **Entreprise - Université, quel partenariat ?** Actes de la Rencontre du 17 novembre 1995 organisée par le Groupe Formation des Adultes 1996.
- 81 **Les savoirs de la maladie**. De l'éducation à la santé en contexte africain. Maryvonne Charmillot, 1997.
- 82 **Ingénierie, évaluation et qualité en formation**. Dispositifs et démarches d'analyse. Benoît Michel, Bernadette Morand-Aymon, Nicolas Perrin et Johnny Stroumza, 1997.
- 83 **Des savoirs protégés aux savoirs partagés**. Initiative interculturelle et contradictions scolaires. Bernadette Badoud-Volta, 1997.
- 84 **Enseigner l'écriture**. Paroles d'enseignants. Carmen Perrenoud Aebi, 1997.
- 85 **Comprendre l'abandon des études universitaires**. Parcours féminins - parcours masculins. Christiane Rossier Delaloye, 1998.
- 86 **Le livre de prix, objet et signe de valeur**. Histoire et analyse de la valeur, Genève, 1815-1981. Lucie Allaman Berset, 1998.
- 87 **Les origines biographiques de la compétence d'apprendre**. Pierre Dominicé, Marie-Christine Joso, Ronald Müller, Monique Pfister, Françoise Ruedin Equey, Laurence Türkal, 1998.
- 88 **Un psychologue dans l'école**. La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux. Anne Dupanloup, 1998.
- 89 **La qualité de la formation en discussion**. Réflexions et positions. Ouvrage coordonné par Myriam Vandamme. Avec des contributions de Pascale de Rozario, Pierre Dominicé, Bernard Liétard, Bernadette Morand-Aymon, Johnny Stroumza et Myriam Vandamme, 1999.
- 90 **Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse**. Michel Carton, Siegfried Hanhart, Soledad Perez, Edo Poglia, Jean Terrier, éditeurs, 1999
- 91 **Pratiques langagières et didactique des langues**. Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas-Trevisi, Glais Sales Cordeiro, éditeurs, 1999

Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso
Ronald Müller, Monique Pfister
Françoise Ruedin Equey,
Anne Stahl-Thuriaux, Laurence Türkal

*Les origines biographiques
de la compétence d'apprendre*

La formation continue devrait permettre aux adultes de dépasser les limites de leur scolarité. Or, leur passé scolaire leur colle à la peau comme une détermination de plus de leur origine sociale. Est-il possible d'envisager des équivalences de la scolarité en multipliant des formules de reconnaissance d'acquis tenant à la richesse des expériences de vie? Quels sont les bilans que les adultes eux-mêmes font de leur passé scolaire? En ce temps où le prolongement de la scolarité devient une nécessité, et dans une société de la connaissance où apprendre est devenu une condition de survie, quelles sont pour les adultes les sources de leur compétence d'apprendre? La recherche biographique nous aide à saisir le poids, parfois le traumatisme, du passé scolaire et à mieux comprendre comment l'apprentissage effectué au temps de la scolarité peut prendre sens dans l'histoire de vie de l'adulte.

Les trois démarches de recherche présentées dans ce cahier s'inscrivent dans un projet plus large qui a bénéficié de l'appui financier du programme national du Fonds National de Recherche Suisse (FNRS), dit PNR 33. Elles prolongent des travaux de recherche-formation qui, par la pratique de la "biographie éducative", se situent également dans le champ des applications de l'histoire de vie à la formation des adultes.

Cahier de la Section des Sciences de l'Education

Fr. 18.00