

## **CHAPITRE V**

### **LA PHASE DE SEPARATION**

#### **V 1 : LA DIMENSION DE L'ATTENTE**

La plupart des adultes qui se forment, quels que soient le lieu et l'objet de formation, semblent opter pour cette activité en fonction d'intérêts particuliers. Ils ont donc une motivation, si minime soit-elle. Toutefois, la dimension du choix peut être parfois très relative. Ainsi, il est fréquent, dans certains secteurs de l'économie, que cette expérience soit une condition obligatoire pour conserver son emploi ou acquérir un autre statut. Dans ce cas précis, l'individu la privilégie souvent. Il attend peu de chose d'elle, sinon de ne pas perdre son travail. Mis à part ce cas, le futur formé arrive avec une motivation qui lui appartient. Celle-ci est composée d'attentes plus ou moins définies et définissables. Certaines sont

conscientes et d'autres plus difficiles à percevoir (soit inconscientes). L'attente est une espérance. Elle correspond à un réflexe naturel quand la personne envisage de s'engager. En effet, cette dernière s'impliquera dans un projet, quel qu'il soit, dans l'espoir de retirer des bénéfices. Pour une formation, l'acquisition d'une capacité technique peut être un gain attendu. Un niveau d'étude ou une augmentation de traitement sont aussi des bénéfices possibles. Ainsi, les attentes se basent toujours sur des besoins réels ou pressentis comme tels, ou encore sur des désirs. Il s'agit d'une véritable projection interne des besoins supposés ou/et des désirs de réalisation d'un individu. Dans ce sens, le terme «projet de formation» nous paraît pertinent, tant il renseigne sur l'importance de la projection de soi, de ses besoins et de ses désirs. Nous allons décrire maintenant les attentes des interviewés : attentes communes aux trois formations et spécifiques à chacune.

### **V 1-1 : QUELQUES ATTENTES COMMUNES**

Certaines semblent approximativement les mêmes, quelles que soient les formations étudiées. Nous utiliserons le terme «désir», dans la mesure où les témoignages font part d'une force personnelle et d'une dynamique intime, qui engagent pleinement l'adulte dans son élan vers la formation. L'attente peut donc dépasser la notion de besoin.

## V 1-11 : LE DESIR DE SAVOIRS ET DE SAVOIR POUR AGIR

La plupart souhaitent, par le biais de la formation, acquérir des savoirs, pour combler leur ignorance ou/et satisfaire leur curiosité. Ainsi, pour les adultes de l'ADRETS, la systémie est un objet qu'ils veulent intégrer. Il s'agit même d'un désir de possession. Cet objet mystérieux, inconnu, attise ce désir. A ce propos, nous avons noté dans les discours l'importance de l'utilisation du mot «comprendre». Ils ont exprimé leur envie de comprendre leur pratique, grâce à la systémie ou aux enseignements dispensés (par exemple au CCRA). Ce terme revenait si souvent dans les témoignages, que nous nous sommes intéressé à sa signification. Il provient du latin «comprehendere» qui signifie «prendre ensemble». Il fait partie de la même famille que le mot «proie». Et, la racine latine «hed/hend» présente dans les mots suivants: «prendre, préhension, apprendre, appréhension, reprendre»; exprime bien l'idée de mettre en sa possession. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les adultes ont été motivés par un désir de posséder les objets de savoirs, c'est-à-dire de les capturer, de les retenir dans leur mémoire et leur pratique, de les saisir. N'est-ce pas la définition de l'apprentissage ?

Cela peut porter également sur du savoir-faire et du savoir-être. Les personnes interrogées parlent de leur attente d'être équipé d'un outil de travail. A nouveau, remarquons,

au passage, le sens du verbe «acquérir» concernant le thème de la possession. Beaucoup feront part de leurs besoins d'une méthodologie, de techniques (pédagogiques). D'autres souhaitent apprendre un métier (de formateur) ou/et d'être aussi efficaces et posés que certains collègues (savoir-être). Dans l'entretien D2, cette motivation peut correspondre à une sorte de boulimie culturelle, tant le nombre de formations réalisées est considérable. Toutefois, ce désir ne provient pas toujours d'un besoin de collectionner et d'accroître un capital de savoir. D'ailleurs, nous ne l'avons remarqué qu'une seule fois. Pour la plupart, il correspond à un désir d'action, d'intervenir sur le réel. Il s'agit donc d'acquérir des savoirs utiles, opérationnels. Pour certains, ils s'attendent à ce que ces savoirs leur permettent d'accroître leur compétence professionnelle, de comprendre et agir auprès de leur client (les familles), de modifier et enrichir leur travail, mais encore d'être opérationnels, de s'insérer dans un réseau relationnel, d'essayer de cerner quelques éléments d'une situation relationnelle et de la modifier par la suite. Ainsi, un adulte avait espoir de s'approprier le concept de «projet», afin d'enrichir son équipe et d'alimenter la dynamique d'évolution et de développement du projet d'entreprise.

*«C'est que j'étais d'une formation scientifique, donc je ne connaissais pas...» ... «Je n'avais pas du tout, j'ai pris la formation continue des adultes et je n'avais pas le vocabulaire, je ne comprenais pas ce que les gens me disaient. Quand on parlait avec des gens qui ont le langage, moi je n'avais pas ce langage là. Donc quand j'apprenais, quand j'allais rencontrer des gens qui parlaient formation, moi je n'y comprenais rien. » ... «J'avais une culture scientifique très carrée !» ... «Donc, on n'avait pas ces éléments qui permettent de mener à bien une formation. L'ingénierie de formation, on n'avait pas et comme langage, on avait rien.» ... «Donc parfois, si je n'arrivais pas à ce que je voulais, c'était peut-être parce que je*

*ne savais pas, je ne voyais pas les gens, je ne voyais pas comment ils vivaient... » (entretien D4)*

Nous percevons bien ici l'attente de posséder un savoir et un savoir-faire pour la pratique professionnelle quotidienne. Cette responsable de formation (ayant eu récemment cette attribution à côté de sa fonction de recherche en laboratoire) parle d'un langage (vocabulaire) qu'elle n'aurait pas. Notons également l'importance de l'utilisation du verbe «avoir» qui renforce cette notion de possession.

*«Donc là, «Thérapie Familiale Systémique»... directement liée à ce que je fais tous les jours et dans la perspective de modifier ou d'enrichir mon travail...» ... «... c'est la possibilité de comprendre le mieux possible l'environnement des personnes et surtout de faire quelque chose pour les personnes, avec ce mode de compréhension là. » ... «... c'est en comprenant comment est construit ce champ relationnel qu'on peut intervenir et qu'on peut faire en sorte qu'ils puissent y retourner ou qu'ils puissent s'en construire un ou s'en fabriquer un. » ... «Moi, ce qu'il m'est demandé de faire et ce que j'ai à faire, de par ma profession, c'est effectivement de tenir des liens ou de refaire des liens de la personne, qui est hospitalisée, avec son entourage naturel ou son entourage qu'il y a à constituer. » (entretien A4)*

Cette assistante sociale espère, par l'acquisition de l'outil systémique, modifier sa pratique, l'enrichir et intervenir différemment. Elle parlera de pouvoir «faire quelque chose». Il s'agit bien d'un désir de savoir pour agir. Celui-ci peut être mis en lien

avec l'attente des futurs initiés dans les sociétés sans écriture. En effet, les garçons souhaitent prendre un savoir, jusqu'alors inconnu et souvent interdit. Ils comptent également apprendre des savoir-faire, tels que des techniques de survie (pêche, chasse, agriculture, lutte, etc.), des codes sociaux (manière de se comporter), etc. A ce propos, remarquons la correspondance avec l'initiation de Kounta en GAMBIE et le passage de l'entretien D4. Lui, aussi, parlera de cette acquisition, lors de l'initiation, d'un langage. Un langage réservé aux hommes, qui lui permettra de faire partie de ce même groupe et de développer son échange avec son environnement.

#### **V 1-12 : LE DESIR D'EXTRACTION**

Cette fois-ci, la description porte sur le désir de sortir du quotidien professionnel, «d'une routine», pour pouvoir par exemple relancer une créativité personnelle. Ainsi, les adultes souhaitent, par le biais de la formation, «s'extraire» d'une réalité dans laquelle ils sont «pris». Il s'agit généralement de problèmes relationnels complexes, entraînant un vécu de sensations désagréables. Il y a absence de prise de distance et manque de séparation avec ces situations. Et cela ne permet pas de les regarder autrement, pour pouvoir par la suite intervenir différemment. Cette demande des futurs formés est très fréquente pour des professionnels du secteur social. En effet, ils sont souvent impliqués dans des relations peu simples à gérer. Ce travail est éprouvant. La formation est perçue comme un des moyens de pouvoir «se sortir» de ces problématiques relationnelles.

Le désir d'extraction fait bien partie d'une dynamique personnelle de séparation avec l'environnement quotidien. Et la formation semble être investie, à ce moment là, comme un espace-temps facilitant cette prise de distance avec l'activité professionnelle. Elle favoriserait une séparation féconde et indispensable. Les interviewés envisagent de l'utiliser pour «se poser», pour «faire le point» sur leur façon de travailler. D'autres expliquent qu'elle leur permettra de sortir d'une routine pour investir une activité intellectuelle, pour se mettre en retrait, s'arrêter pour réfléchir et penser. Il peut être question également de sortir d'un «monde fermé» comme une filière technique, pour élargir son champ de connaissance et son milieu relationnel, grâce à la rencontre avec les autres formés. Nous pouvons, pour confirmer l'importance de cette attente, souligner une considérable utilisation dans le discours du verbe «sortir» et de sa signification sur le plan de la séparation.

*«... être dans le travail de tous les jours ne permet pas du tout de s'en distancier suffisamment pour le regarder et pour le comprendre. Ca c'est la première chose. Donc, la formation, elle a pour premier objectif de nous sortir, très pratiquement trois jours par mois, de nous sortir de notre champ professionnel. Ca, c'est la première chose. » ... «Ah oui moi, j'avais des attentes bien précises qui étaient tout cet apport théorique, qui étaient cette coupure avec le monde du travail pour pouvoir, pour essayer de le regarder d'un pas en arrière. C'était certainement cet aller-retour tant convoité entre la théorie et la pratique, et que, après des années de travail et d'activités professionnelles, on a envie de voir des sensations, du vécu, des sentiments exprimés en mots, exprimés en théorie. Ceci permet de mieux supporter le boulot, d'avoir un regard différent, d'être plus armé. » (entretien A4)*

Cette partie d'entretien montre bien l'un des enjeux de cette formation en Analyse Systémique et Thérapie Familiale, qui amène les formés à se séparer de leur environnement quotidien. Cette analyse permet de faire un lien avec l'initiation dans les sociétés sans écriture. En effet, cette expérience éducative se met en place par une séparation physique entre les néophytes et leur environnement quotidien. Elle aménage une prise de distance. Elle oblige l'adolescent à faire un «pas en arrière» (qui est la définition de la régression) pour ensuite faire un pas en avant, c'est-à-dire grandir.

### **V 1-13 : LE DESIR D'ÉCHANGES ET DE RENCONTRES**

Les interviewés souhaitent faire des rencontres intéressantes, découvrir, sympathiser et partager. Il ne s'agit pas uniquement de contacts affectifs. Les échanges intellectuels, de connaissance, voire de savoir-faire, sont aussi espérés. L'objectif est de trouver une vie de groupe et des membres qui auront une autre façon de concevoir les choses. Pour certains, il y a un désir d'élargir leur champ relationnel. Pour le CESI, certains s'attendaient à rencontrer des personnes d'un autre secteur que celui du social (le monde de l'entreprise). Cette attente est en lien avec le désir d'extraction, dans la mesure où les futurs formés espèrent, par cette expérience, sortir d'un réseau professionnel nécessairement limité, de recréer une dynamique de lien et de découverte des autres, mais aussi de soi (soi avec les



autres). En effet, il est certain que la pratique quotidienne peut, dans certaines situations, aboutir à un automatisme relationnel peu stimulant.

*«Aux H., nous avons constamment des formations qui nous sont proposées. Des formations d'une journée, de deux journées, voire une semaine. Donc, ce sont des formations qui se font dans le cadre des H., mais il manque cette dimension, si vous voulez, d'ouverture. C'est dans l'institution. C'est avec les gens de l'institution, des règles et des objectifs de l'institution. Moi, ce qui m'intéressait, c'était de rencontrer des gens qui n'étaient pas du tout du domaine de la santé, qui avaient une autre façon de concevoir les choses, une autre façon de voir ce qu'était une recherche et moi, c'est ce qui m'intéressait, c'est l'ouverture. » (entretien D5)*

*«Se former, c'est effectivement, c'est être curieux et c'est rester, c'est rester social. Je ne sais pas si c'est le bon mot mais c'est aller à la rencontre des autres et ça, bon, je veux dire, c'est important aussi!» (entretien D7)*

Ce témoignage insiste bien, à nouveau, sur le désir de rencontre. Il relie cela à la socialisation de l'individu. En effet, le fait de participer à une formation contribue à une socialisation permanente. Nous pouvons remarquer également que ces «autres» sont souvent les participants. Les formateurs ne sont pas toujours mentionnés. Toujours est-il que nous percevons bien la même dynamique d'insertion avec et par les autres, que ce soit dans la formation ou l'initiation.

## V 1-2 : QUELQUES ATTENTES SPECIFIQUES

### V 1-21 : L'IDENTIFICATION

Nous nous sommes basé sur trois entretiens pour construire cet indicateur. L'éducateur spécialisé en milieu ouvert souhaitait que la formation l'aide à devenir comme ses collègues, à être aussi compétent et «rayonnant». Il désire fortement acquérir leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il parlera, notamment de leur disponibilité, de leurs qualités professionnelles nombreuses et de leurs capacités à prendre de la distance et à avoir un regard simple sur les situations professionnelles rencontrées. Il valorisera également leur savoir-être, tel que le fait d'être et de se sentir «légers», «lumineux». Son témoignage nous renseigne sur l'admiration qu'il leur porte. Et nous pouvons faire l'hypothèse qu'il se soit investi dans une activité de formation (identique à celle que ses pairs ont faite), dans l'espoir d'avoir le même savoir pour modifier ensuite son travail, ainsi que des éléments de sa personnalité. Il y a attirance pour la pratique et les attitudes de ses collègues, qui deviennent objet d'identification positive. Le futur formé s'attend, par «l'initiation» à cet outil systémique (devenu un objet

fabuleux et magique qui transforme) à se rapprocher de ses pairs, de ceux qui, pour lui, possèdent le Savoir. Ceux qui ont, en effet, une pratique qui porte le sceau du génie. Il y a un souci narcissique de posséder ce que l'autre est supposé savoir. Et, il y a également désir d'être l'autre pour jouir de ses privilèges et atouts.

*« ... mais le soir, je rentrais chez moi, je pensais au boulot. Je mangeais, je ne parlais que de ça. Je me levais le matin, je me rasais et je pensais déjà à la famille «machin», au gamin. Je me sentais responsable du gamin, responsable de plein de choses. C'était assez fatigant et puis je voyais, il y avait deux, trois collègues qui avaient une manière de parler de leur famille, des familles dont ils avaient la charge. Ils avaient la charge mais ils n'avaient pas le poids ! Ils n'avaient pas le poids que j'avais (rire). Et donc ils étaient assez légers et assez lumineux. Et je me disais : «Bon sang, j'aimerais bien penser comme eux. Moi, j'aimerais bien être comme ça ! Comment ils font, eux, pour avoir ces idées si simples !» ... «Et donc je me suis rendu compte que ces gens là avaient une formation en approche systémique. » ... «Et puis dans l'équipe, on s'est mis à échanger sur nos situations et l'approche de ma situation par un collègue, par exemple, qui avait fait une formation en approche systémique, et à qui ça avait apporté quelque chose, m'amenait des idées différentes, un regard différent sur la famille que je suivais. » ... «Et un jour, bien je me suis dit quand même que ce serait bien que je fasse une formation à l'approche systémique comme ça... (silence)... séduit, je pense par les mots, de ces collègues là, posés sur les familles, qui me paraissaient respectueux, justes, qui m'allaient bien quoi !» (entretien A1)*

Notons l'emploi du mot «lumineux», qui peut faire écho au thème de l'identification, où il s'agit de porter de l'admiration, de prendre l'autre pour miroir et de se laisser attirer, séduire par une lumière perçue en l'autre. Le mot «séduit» a été également

beaucoup utilisé pour indiquer la force attractive du modèle. Nous avons déjà étudié cet aspect dans l'une de nos recherches antérieures. Pour ce qui est de l'entretien A2, il s'agit de l'identification négative. Ainsi, cette assistante sociale s'engage, dans la formation, dans l'espoir de se dégager de l'emprise d'un collègue (psychiatre), qui veille à ce que sa pratique soit l'unique référence dans l'institution. Elle utilisera très souvent le mot «modèle». Il y a attente d'acquérir un objet-savoir différent de ce collègue, afin de lui permettre de se séparer de lui et donc de ne pas être comme lui.

Le parallèle avec l'initiation peut être établi. En effet, le désir individuel de participer à cette expérience est sous-tendu par le besoin pressant d'identification du jeune mâle à ses aînés. Ces derniers sont perçus comme des modèles, investis d'une puissance et d'une importance sociale, qui amènent les adolescents à désirer être comme eux et donc à se rapprocher d'eux par le biais du rite.

### **V 1-22 : L'ATTENTE D'UNE INSERTION**

Cette attente est développée surtout pour les interviewés du CESI. Toutefois, nous pouvons également y associer les entretiens A3, D3 et D7. Cette fois-ci, les formés souhaitent que la formation prépare leur insertion dans un milieu spécifique. Ainsi, pour le CESI, les adultes en situation de chômage espèrent que cette activité leur permettra de rentrer

dans un réseau, de trouver du travail en s'investissant dans le nouveau secteur choisi. Il s'agit d'une véritable insertion tant, à l'aide de la formation, ils désirent s'engager dans un autre milieu socio-professionnel.

*«...je me suis fait huit mois de recherche d'emploi sans trop savoir où j'allais à l'époque parce que je n'avais pas trop l'intention de rester dans le commercial.» ... «Donc ce que je voulais développer, c'était soit une activité en recrutement, soit une activité en formation. » ... «En plus, c'était volontaire puisque je n'ai pas subi. J'ai décidé de quitter la boîte quoi ! » ... «J'attendais de cette formation de rentrer un peu dans un réseau en fait. Parce que je me suis rendu compte qu'en postulant comme ça pour des postes de formateur, ce n'était pas suffisant. Donc il fallait rentrer un petit peu dans un réseau surtout au niveau lyonnais, pour rentrer dans un réseau de formation. » (entretienC4)*

D'autres adultes expliquent également leur souhait, en se formant, de pouvoir accéder à un autre statut, qui leur permettra de postuler dans un domaine différent. Puis, ce désir d'insertion peut se réaliser dans une activité plutôt que dans un milieu. Ainsi, une personne nous parlera de son envie de «rentrer» dans une pensée, dans une recherche universitaire. Pour ces futurs formés, la formation est donc perçue comme un moyen d'accéder à un «ailleurs», à une possibilité de s'insérer dans le lieu choisi.

*«Moi je pense, pour moi en tous les cas, se former, c'est entretenir sa créativité parce qu'on a besoin d'apports extérieurs pour continuer à être créatif dans sa profession. Et puis, je crois*

*que c'est aussi un moyen d'accepter ses changements. On n'est pas aux mêmes moments de sa vie, tout le temps pareils. Donc je crois qu'à un certain moment, quand on demande une formation, c'est peut-être le moment où en fait, on sent en nous que quelque chose a changé ou qu'on a un désir d'autre chose, que ce soit d'un autre poste ou... Et du coup, la formation est la médiation pour ce changement là qu'il soit professionnel ou personnel. » (entretien A3)*

Ce témoignage permet d'établir des liens avec l'initiation. En effet, à travers ce discours, nous comprenons l'importance de la formation, dans laquelle les futurs formés s'attendent à changer et à s'insérer dans un milieu différent. Elle devient médiatrice entre le sujet et son projet de transformation. Le rite vise à accompagner l'adolescent dans sa modification de statut et son insertion dans le monde des adultes. Les épreuves lui permettent de vivre cela avec plus de sécurité et l'initiation agit en tant que médiatrice de ce développement. Sans elle, l'accès au monde des adultes serait plus périlleux tout comme, sans formation, l'entrée dans un nouveau réseau professionnel semble plus difficile.

### **V 1-23 : L'ATTENTE DE STIMULATION**

Cette attente est présente pour le deuxième groupe, celui du CESI. Ainsi, la formation est utilisée comme stimulant. Cela semble important, notamment pour un public qui, sans activité professionnelle pendant un laps de temps conséquent, a besoin de

stimulation pour envisager un avenir plus prometteur. Par cette motivation spécifique, les adultes demandent à ce que cette expérience les incite à se projeter et à s'organiser pour s'insérer dans le secteur choisi. Puis, qu'elle leur permette de relancer ou plutôt de soutenir une dynamique de développement. Ils souhaitent, dans cette perspective là, qu'elle soit attentive à les «bouger», à les confronter à la réalité, voire à les prendre en charge pour un moment, afin qu'ils le fassent eux-mêmes par la suite. L'aspect relationnel est repéré comme stimulant essentiel. Pour d'autres, la formation peut faciliter, à terme, une pratique professionnelle, par la tendance à solliciter la créativité et l'implication de chacun.

*«Bon je viens, on vient tous y trouver , je crois, une vie de groupe. On vient y rechercher de la motivation, de l'énergie pour se réorienter. Bon au chômage, on est un petit peu tout seul quoi ! Le tissu relationnel n'est plus le même que quand on est en activité professionnelle. Là, on se remet dans une activité qui se rapproche un peu, qui bouge plus. Ca nous fait un stimulant quoi ! » (entretien C3)*

Beaucoup d'expressions montrent cette attente de stimulation avec, notamment, l'apport du groupe en tant que ressource, qui permet de puiser de l'énergie pour alimenter une dynamique personnelle d'insertion. L'initiation comporte aussi un caractère stimulant. En effet, elle réactive chez les néophytes le désir d'être adulte. Cette expérience les incite à prendre leur place et à l'honorer, tout comme certaines personnes interrogées s'attendent à ce que la formation les «bouscule» pour qu'elles se construisent une place dans le champ professionnel choisi.

## V 1-24 : LA QUETE DE RECONNAISSANCE

La reconnaissance est un aspect important pour les humains. Elle concerne tout le monde. ~~Tous~~ les spécialistes de la psychologie, à l'unanimité, ont bien montré que les marques d'attention, notamment adressés aux nourrissons, faisaient partie des besoins essentiels pour leur croissance. D'ailleurs, lors de la naissance, la question de la reconnaissance parentale est une donnée fondamentale pour le développement et le bien-être du nouveau-né. Et, l'individu dépensera beaucoup d'énergie pour l'obtenir d'autrui. Ainsi, ses actes, ses titres, mais aussi ses qualités seront utilisés pour tenter de l'avoir. Or, le monde professionnel, en raison de l'importance des pratiques, des discours et des échanges, est le lieu permanent où se jouent ces questions de reconnaissance de soi et des autres. L'autonomie, dans ce cadre précis, peut se décrire comme une capacité de parvenir à créer des liens d'interdépendance, où l'humain pourra recevoir et offrir des signes de reconnaissance et où il pourra aussi arriver à s'en passer.

Cette problématique a été abordée uniquement pour les entretiens des formés du CCRA. C'est également la seule formation universitaire, ~~et~~ qui délivre un diplôme de



niveau «bac plus quatre» ans. Nous ferons l'hypothèse que la quête de reconnaissance est l'une des attentes principales (en terme de préoccupation) de ce public qui irait chercher une reconnaissance officielle. Nous avons été interpellé par la fréquence, dans les discours, des items qui portent sur la dévalorisation personnelle et professionnelle. Sur cette dernière, certains envisagent leur mission comme une «fonction secondaire» dans l'institution. Ainsi, une responsable technique de l'organisation du ménage dans un hôpital fera part du manque de considération de son métier vis-à-vis du monde médical (entretien D1). Un autre expliquera que, pour lui, le fait d'obtenir ce diplôme universitaire lui permettra de valoriser une profession nouvelle (interview D7). Sur le plan personnel, le manque d'attention et l'intime conscience d'une absence de valeur ont souvent été abordés, plus ou moins, bien sûr, de manière implicite. Certains se sentent inférieurs en raison de frères et sœurs ayant un niveau d'étude supérieur. L'espoir, par le biais de l'acquisition du DHEPS, sera de réduire cet écart entre soi et les autres, afin de ne plus subir un vécu désagréable (entretien D2). Un niveau d'étude de base peut être ressenti comme une insuffisance et alimenter une problématique de dévalorisation personnelle. Un adulte a évoqué la notion de complexe de formation<sup>"</sup> pour tenter de faire comprendre que, dans une société où le diplôme et le niveau universitaire sont promus, l'individu, ne répondant pas à cette exigence sociale, subirait un processus de disqualification et donc de dévalorisation. Il rentrera en formation dans l'espoir de faire disparaître ce complexe (entretien D6).

Ainsi, pour la plupart des interviewés, il y a une forte attente de reconnaissance d'eux-mêmes et de l'environnement. Les adultes ont espoir que l'acquisition d'un diplôme universitaire de haut niveau leur permettra d'attirer une attention qui minimisera, voire annulera, une problématique de dévalorisation. Ce serait une reconnaissance d'un tiers, d'une

institution «neutre». Par exemple, elle pourra légitimer une modification de statut. En effet, des adultes s'attendent à pouvoir changer de fonction. Puis, certains, qui ont eu un poste avec des responsabilités plus importantes, souhaitent obtenir une légitimité, une autorisation officielle d'honorer cette nouvelle attribution. Pour d'autres, nous pouvons faire l'hypothèse que se former est un moyen de s'acquitter d'une dette imaginaire générée par un changement de statut (entretien D3) ou de pratique (interview D4).

*«Et c'était nécessaire parce qu'on vit dans un monde d'enseignants qui ont une culture très forte et il fallait que je leur prouve parce que moi je n'étais pas enseignante et comme je m'occupais de formation, il fallait que je leur prouve, que je sois bonne. Je ne pouvais pas me permettre de me planter ! » (entretien D4)*

Nous voyons bien comment cette personne espère retirer une reconnaissance de la part de ses pairs enseignants et une légitimité de son travail grâce à la réussite au DHEPS. Il y a bien également la mise en évidence d'une dette imaginaire à s'acquitter du fait d'avoir «touché», d'avoir pratiqué une activité réservée à ses collègues.

*«Je pense que le DHEPS est important dans ce sens là, d'avoir quand même une reconnaissance d'un travail plus de terrain. » ... «C'est une reconnaissance universitaire quand même d'un niveau de maîtrise. Donc, c'est un niveau plus valorisant aussi je dirais.» ... « Donc, ça permet comme ça aussi de faire avancer des idées sur une profession. Bon, un boulot d'animateur, c'est large. » ... «Pour quelqu'un qui avait le DEFA, bon c'est considéré*

*bac plus deux, bac plus trois, ça dépend. Bon ça permettait d'avoir le niveau de maîtrise, bon de pousser un peu plus loin mon niveau quoi ! » (entretien D7)*

Ce passage montre qu'il peut y avoir une imbrication de deux mouvements de reconnaissance, à savoir la participation à la reconnaissance d'un métier et le désir d'avoir un niveau de formation plus important. Il fait état d'un niveau qui lui permettra de se distinguer et de se différencier. Dans l'initiation, la quête de reconnaissance est, bien sûr, un aspect très important. C'est par la participation au rite, et surtout par la réussite aux épreuves que les néophytes seront perçus «initiés» et auront le statut d'homme, par les autres. Sans ce passage obligatoire, le garçon ne peut espérer être reconnu comme adulte par les siens. Cela peut nous renvoyer à nos sociétés où, il y a encore quelques années, un adolescent ne participant pas au service militaire était difficilement reconnu comme homme. Le jeune attend donc du rite une reconnaissance sociale de son état d'homme et de tout ce qui en découle, notamment la reconnaissance de sa puissance sexuelle et de procréation, ainsi que de sa capacité de participation à la vie sociale.

#### **V 1-25 : UNE ATTENTE DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL**

Cette attente a été découverte par un travail d'observation sur les entretiens du CCRA et les C4 et C5. Ces individus souhaitent que la formation leur permette de se découvrir et de commencer ou de poursuivre une dynamique de développement personnel.

Cette notion est difficile à cerner, tant elle comporte des termes vagues et généraux. Nous la définirons comme un désir d'exploration des capacités de l'humain. Cela peut être un potentiel intellectuel, affectif ou/et culturel. Il peut être question également d'une capacité de changement. Cette motivation a été généralement indiquée à un endroit de l'interview, où les adultes évoquaient leur manque d'exploration, qui n'avait pas pu se réaliser. En effet, la plupart ont parlé d'un arrêt d'une dynamique de développement. Celui-ci a souvent été vécu de manière traumatique et il a été repéré à l'adolescence, à un moment où les familles ne pouvaient plus assumer financièrement la poursuite des cours. Ainsi, les personnes ont du envisager une insertion professionnelle à court terme, au lieu de poursuivre, par exemple, des études générales.

Or, pour certains, produire un travail de recherche et pratiquer une activité intellectuelle est une façon d'investir une partie inconnue d'eux-mêmes. Ainsi, un apprentissage trop technique, une activité professionnelle trop limitée, une succession d'échecs scolaires peuvent être des éléments importants dans la décision de se former. Les adultes s'attendent à ce que la formation leur permette de s'investir dans un domaine qu'il leur avait été impossible d'honorer jusque là. Le regret dans les discours est très présent. L'adolescence est la période évoquée comme moment de renoncement à s'explorer davantage. René KAES, dans le cadre de son travail sur les motivations des adultes en formation, a montré que la plupart d'entre eux s'engageaient dans cette activité avec la nostalgie de l'adolescence, du fait de ne pas avoir pu continuer les études à cet âge là. Ils espèrent donc modifier cet état en «entrant» en formation. Pour lui :

*«La demande de formation est... de retrouver l'adolescence pour déployer enfin certaines promesses dont l'adulte conserve la nostalgie. » (1)*

Le verbe «déployer» met bien en évidence la motivation de l'adulte, qui se base sur un désir de s'étendre et de s'élargir (terme utilisé dans les témoignages recueillis). Mais il semble bien que ce désir de déploiement soit lié à la problématique d'inachèvement que les humains ont à gérer. En effet, la plupart des attentes des trois groupes sélectionnés révèlent la conscience personnelle d'une insuffisance. Chaque personne est confrontée à l'expérience subjective de son manque (ce que les psychanalystes appellent plus communément l'expérience de la castration). Il s'agit d'un manque originel que l'individu et la société tenteraient d'amenuiser. La formation serait donc un moyen de tenter d'y parvenir. Cela correspondrait à la quête de l'achèvement.

*«Je cherchais surtout une formation qui me permette de me replonger un peu dans un milieu de réflexion et ma formation initiale étant très basse puisque c'est une formation sur la vie quotidienne, j'ai trouvé intéressant de faire cette formation. » ... «Mais là, c'est une façon de pouvoir faire le point, s'arrêter. A la fois acquérir une méthodologie de travail qui nous est quand même très indispensable et qu'on n'a pas dans nos formations initiales. Et en même temps, acquérir des éléments complémentaires, des pré-requis qu'on n'a pas non plus forcément.» ... «Donc c'est vrai que pour moi, c'était un manque. Et puis il y a aussi autre chose. Donc, j'étais l'aînée de quatre et mes parents avaient donc trois autres gosses derrière et quand j'ai voulu faire des études, ma mère m'a dit : «Tu sais, les études longues, ça va être dur ! » A l'époque, il n'y avait pas de prêt étudiant. Bon et puis mes parents n'étaient pas, n'avaient pas... Ils auraient pu financer parce qu'ils travaillaient à deux. Mais ils n'avaient*

*tous cas, ma mère avait toujours peur. Elle n'avait pas cette façon d'être, de dire: «Vas-y, on verra bien, on se débrouillera». Non, elle m'a un peu retenu dans les études. Donc c'est aussi, cette filière, c'est aussi une façon d'accéder aux études supérieures pour moi, une espèce de, pas de revanche mais de dire : «Bon je ne l'ai pas fait avant mais je le fais maintenant». Ça c'est évident. » (entretien D1)*

Cette cadre socio-technique, dans le domaine du ménage dans un hôpital, nous fait part d'un manque. Il s'agit d'une insuffisance de niveau et de méthodologie. Elle montre bien la retenue parentale qui explique, en partie, la non-poursuite de ses études. C'est un «inachèvement» symbolisé par un arrêt d'une exploration intellectuelle lors de l'adolescence. La formation sera un moyen de parvenir à satisfaire ce désir d'achèvement en accédant aux études supérieures. Ce sera une action «complémentaire», dans la mesure où par cette expérience, elle s'attend à compléter et à harmoniser son potentiel cognitif. C'est une véritable «revanche» sur son passé et sur elle-même, même si elle se défend dans son discours d'une telle motivation. Pourtant plus loin dans l'entretien, elle nous communiquera l'un de ses désirs adolescents, qui concernait le fait de devenir journaliste. Or pour plusieurs raisons, cela n'a pas pu se faire. Ainsi, elle nous dira, de façon explicite, que le fait d'écrire un mémoire de recherche était une manière d'écrire des articles de journaux. Quelle belle revanche !

L'attente de développement personnel est un indicateur que nous pouvons comparer avec l'initiation dans les sociétés sans écriture. Tout d'abord, cette dernière permet bien aux adolescents de se développer puisque l'enjeu sera de devenir des adultes. Les épreuves favorisent leur exploration, mais aussi une confrontation à leurs limites. Puis, nous avons expliqué que l'un des fondements du rite était bien la «prématuration» de l'espèce. Il vise à achever une éducation et une socialisation non terminées.

## V 1-26 : LA FORMATION BOUCLIER

Cette attente a surtout été déterminée à l'aide des entretiens de l'ADRETS.

Nous avons été frappé par le recueil important d'items autour du thème de l'armure. Ainsi, dans la conversation A1, cet éducateur explique sa difficulté de pouvoir se préserver une intimité privée, tant les difficultés et soucis liés à son activité lui mobilisent beaucoup de pensées et d'énergie, en dehors de son temps consacré à son métier. Il attend, de la formation, qu'elle l'aide à «fermer la boutique le soir», c'est-à-dire qu'il puisse se construire et maintenir, sur le plan psychique, un espace inviolable, non envahi par son travail. Plus loin, il témoignera également de l'importance pour les professions dans le secteur social de disposer régulièrement de formation, afin de pouvoir «digérer» les situations relationnelles éprouvantes. Cette activité permettrait aux travailleurs sociaux de «s'aérer», afin d'éviter «l'asphyxie» par le manque de distance et le fait d'être toujours sur le front. Sur le front du champ de bataille relationnel !

Son discours emprunte tout un vocabulaire au registre de la guerre. Le secteur social est perçu comme un champ de bataille. Les travailleurs sociaux se retrouvent sur le front, dans le champ de tir. Et la formation leur apporterait une armure, un bouclier, afin de se

protéger et de se défendre. Elle serait leur «outil-arme» qui leur permettrait de pouvoir supporter les conditions difficiles de ce métier. Elle apporterait de l'oxygène et du dégagement. Dans le cadre du CESI, un adulte expliquera cette dimension en mettant en avant le facteur ressourçant et régénérant de la vie de groupe, qui lui offrira la possibilité d'assumer les difficultés liées à son insertion future. Une autre personne emploiera également le mot «arme» pour signifier que la formation en analyse systémique l'a aidé à mieux supporter le travail, en comprenant mieux les choses. Elle pourrait donc fournir des armes pour se défendre, mais aussi pour lutter.

*«Pourquoi n'avez vous pas choisi, par exemple, une formation de type analytique puisque dans l'institution, c'était plutôt mis en valeur ? Ou au contraire une formation d'un autre modèle ?»*

*«... parce que je crois de vivre tout le temps dans un modèle analytique, mais aussi totalisant que celui dans lequel j'étais, j'avais envie de voir autre chose. Mais bon effectivement on peut l'interpréter aussi comme une façon de lutter contre quelqu'un qui a un très fort pouvoir comme le médecin en question. Je crois bien effectivement que j'ai pris sans doute un mélange de beaucoup de choses mais que j'avais cherché par la formation à acquérir une autre façon de penser, à voir différemment. Enfin je ne sais pas, je n'ai pas réfléchi à cette question en terme de pouvoir mais je pense qu'il y a. Oui parce que j'aurais pu faire une formation analytique, histoire d'être bien dans le moule.» (entretien A2)*



Cette assistante sociale expliquera, plus loin, les conséquences de cette formation. L'institution de travail sera un véritable «champ de bataille», où elle affrontera ce psychiatre en opposant au modèle, apparemment imposé, son propre discours. Il en suivra une crise institutionnelle profonde. Ainsi, dans un premier temps, elle souhaitait trouver des moyens, afin d'acquérir un pouvoir sur elle et avoir des éléments objectifs. Tout cela pour affronter son collègue, dans un second temps. Dans le cadre du CCRA, une responsable espérera résoudre son problème relationnel avec un groupe de travail (entretien D1). Un autre pensera que son mémoire de recherche, reconnu, lui permettra de se faire entendre par la direction sur des dysfonctionnements institutionnels (interview D2). Une autre s'attend à être «à armes égales» avec d'autres collègues. La formation serait utilisée en terme de contre-pouvoir.

Cette motivation peut être mise en lien avec le phénomène de l'initiation. En effet, cette expérience prétend offrir une armure aux adolescents, dans la mesure où la dureté des épreuves, qui se justifie en raison de sa visée transformatrice, les «renforce». Par ces épreuves, ils acquièrent une force qui leur permettra de se protéger, de défendre leur famille, leur village, leur tribu, mais aussi d'attaquer les ennemis repérés. Il s'agit bien de les équiper, afin qu'ils garantissent la survie du groupe social.

### V 1-3 : L'ILLUSION FORMATIVE

Ce concept, abordé dans la première partie de notre recherche, est en lien avec ce travail sur les attentes. Il s'agit d'un mécanisme inconscient d'investissement imaginaire de l'objet-formation. Cette expérience est souvent perçue, à cette étape là, sous un mode d'idéalisation. Elle serait la solution, la réponse à toutes les préoccupations actuelles de l'adulte. Elle pourrait, à la fois, faciliter l'acquisition des savoirs, des savoir-faire, développer l'autonomie, faire comprendre tous les éléments professionnels, construire un plan de carrière, mais aussi impressionner le conjoint ou/et les collègues. René KAES et Didier ANZIEU ont montré que la fantasmagorie de la formation tournait autour de la réparation. En effet, cette activité va être investie comme un espace-temps de soins des blessures originelles (des manques), mais aussi de la vie. Nous avons insisté sur le caractère fondamental de cette phase pour entamer les apprentissages. Il s'agit de s'appropriier positivement ce nouvel objet, de croire en lui, de lui attribuer des effets transformateurs. Il y a abstraction des aspects contraignants. La durée, l'implication personnelle et la pénibilité des travaux ne sont pas évalués. Il y a une sorte d'aveuglement pendant cette phase d'illusion formative, puisque le principe de réalité est désinvesti. Tout se déroule comme si les futurs formés portaient un voile, qui leur cacherait la vue et ne leur permettrait pas d'accéder à un regard objectif.

*« Cette formation implique un travail personnel. Est-ce pour cela que vous avez choisi cette formation? »*

*« Bien c'est ce que je vous disais. Je savais qu'il y avait un travail personnel mais en fait, je l'avais un peu... c'était pas la chose, ce n'était pas pour ça que j'étais venue. Bien j'avais l'impression que c'était quelque chose que j'avais un peu oublié, occulté quoi ! Qui s'est*

*imposé à moi mais qui s'est imposé à un moment où j'ai compris que c'était inévitable de faire ce schéma là... » (entretien A2)*

Le lien avec l'initiation peut déjà se tisser. Dans certaines tribus, la phase de séparation débute souvent par le même rituel. Il s'agit de bander les yeux des initiés, qui seront amenés dans le noir (dans les ténèbres), au camp spécial. Nous avons bien compris, notamment avec Kounta en Gambie, l'importance symbolique de cet acte. Le néophyte est sous l'emprise des aînés. Il avance vers la phase de marginalisation, sous une cagoule. Il est terrorisé. Il s'imagine beaucoup de choses. Pris de peur, il craint cette expérience. Et en même temps, il la désire. C'est un temps d'illusion sur l'avenir. L'absence de connaissance sur le rite facilite l'émergence de fantasmes. Et la cagoule peut symboliser, entre autres (sans oublier la référence, également, à la mort de l'enfant), ce voile, cet aveuglement.

### **V 1-31 : L'INVESTISSEMENT SOUS-ESTIME**

Comme nous l'avons déjà noté, l'investissement en temps, en énergie, mais aussi financier et affectif, peut être sous-estimé et devenir une difficulté importante lors des premiers temps d'apprentissage. Cependant, cet aspect là a été rarement abordé dans les entretiens. Pour l'ADRETS, il s'agissait d'une implication affective et intime; et les individus interrogés ont semblé avoir eu conscience de celle-ci. Il y a eu très peu de méconnaissance

également pour le CESI. Cela est différent pour le CCRA. En effet, certains ont sous-estimé cet engagement intellectuel et temporel.

*«C'est oser sans avoir pensé qu'il allait devenir aussi pénible à assurer.» (entretien D3)*

Ce directeur a expliqué qu'il avait sous-estimé cet investissement et que celui-ci lui avait posé quelques problèmes d'ordre professionnel, familial et personnel. Cette phrase montre bien sa difficulté de percevoir pleinement la mesure d'un tel engagement, par rapport aux autres de nature différente. C'est quelque chose que nous ne retrouvons pas dans l'initiation, dans la mesure où c'est l'unique objet à investir. Toutefois, il y a bien sous-estimation de l'épreuve affective, tant le futur initié a tendance à ne pas se représenter le vécu douloureux et traumatique de la séparation ou tout du moins à minimiser cette étape.

### **V 1-32 : L'ATTENTE D'UN SAVOIR SANS TROUS**

Le savoir, quel qu'il soit, est un objet glorifié autant sur le plan individuel que sur le plan social. Il permet, entre autres, aux personnes, de réduire leur ignorance, défaut condamné comparativement à d'autres cultures. D'ailleurs, l'une des fonctions de l'école, mais aussi de la formation, est de faire acquérir le maximum de connaissance ou plutôt une

capacité à apprendre pour pouvoir, par la suite, poursuivre la quête du savoir et réduire l'espace de méconnaissance des humains. Nous avons établi que cette quête correspondait, pour la plupart des adultes interviewés, à un désir de possession de l'objet-savoir. Celui-ci garantirait, aux acquéreurs, une maîtrise (action possible sur le réel) et une reconnaissance des autres (notamment en terme de valorisation). En effet, dans nos pays, et ce malgré la démocratisation des accès à la connaissance, il demeure un objet surinvesti. Il est souvent associé à l'intelligence et à un niveau de qualité (un homme ou une femme cultivés). Ainsi, nous continuons à entretenir une confusion culturelle entre le savoir et l'intelligence, et même entre le savoir et la valeur des personnes. Socialement, le capital-savoir ou l'acquisition de niveaux d'étude demeurent une préoccupation importante et un mode de conduite à suivre. De plus, cette sur-valorisation du savoir est alimentée par une surestimation de celui-ci. Ainsi, il y a toute une fantasmagorie collective, qui prétend que cet objet peut résoudre tous les problèmes (matériels, concrets et abstraits). Dans cette perspective, la formation, délivrant des savoirs et apprenant à les recueillir, serait un moyen efficace. Les individus vont donc chercher dans cette activité des solutions, c'est-à-dire des recettes pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. D'ailleurs, c'est dans ce sens là que René KAES parle d'un leurre fécond, qui devrait faire partie du travail formatif, puisque le savoir ne peut tout résoudre.

Dans notre étude, nous avons regroupé des discours autour de cette problématique de la connaissance, puisque la plupart des personnes interrogées sont «entrées» en formation pour cela. Certains ont fait part de leur malaise de ne pas trouver ce qu'ils attendaient. Nous avons pu, alors, découvrir toute une fantasmagorie autour de ce que nous avons nommé l'attente d'un savoir sans trous. Ainsi, ils souhaitaient que la formation leur

délivre un savoir complet, sans manque et sans manquement. Or, cette expérience éducative, quels que soient sa durée, son programme et son adultagogie, ne peut prétendre transmettre la totalité des connaissances sur un sujet. Il y aura nécessairement des «trous», c'est-à-dire des insuffisances dans cette transmission. Ainsi, une formatrice se représentait le CESI comme une école d'ingénieurs, qui lui permettrait d'acquérir, en six mois, une capacité de rigueur et de méthodologie propre à l'ingénieur. Un autre espérait, dans cette courte période, apprendre le métier de formateur. La réaction dans ces cas précis est, bien sûr, un mélange de surprise et de déception devant la découverte des possibilités réelles de l'organisme. L'adulte est amené à reconsidérer son projet et à l'adapter à la réalité formative en essayant de profiter, tout de même, de ce que la formation peut offrir.

*«Pourquoi le CESI ? Parce que moi je m'étais dit : «Bon, moi j'ai une formation psycho...» J'avais l'impression de manquer de méthodologie, de choses un peu formalisées. Bon l'approche des individus, je devais l'avoir. Alors CESI : Centre d'Etudes Supérieures Industrielles... des choses un peu carrées, j'avais cette illusion là (rire) en me disant que j'allais trouver plus de formalisation qu'on peut en trouver ça et là. Et bon c'est comme ça, le choix, c'était ça. Le mythe, je dirais au mieux : l'Ecole d'Ingénieurs... la formation d'ingénieurs. Donc, des gens que je voyais très carrés... méthode... formaliser. Donc j'y suis allée vraiment dans cet état d'esprit (toux).» (entretien C1)*

La notion de mythe indique le fondement imaginaire de sa demande. Toutefois, ayant un apprentissage de base en psychologie, elle va repérer la dimension de l'illusion et réviser ses attentes. Il s'agit donc d'effectuer un travail de réajustement. Nous pouvons

étendre cette analyse à l'attente d'une adultagogie sans trous. C'est le cas de l'entretien D6. Ce consultant souhaitait que l'adultagogie soit différente (de ce qu'il avait connu à l'école) et qu'elle prenne en compte sa dynamique individuelle, ainsi que celle des autres, favorisant son développement personnel. Il percevait cet espace d'apprentissage comme un temps de confrontation intellectuelle et affective. Cependant, ce passage dans cette formation lui permettra de saisir qu'il ne pouvait pas tout demander à cette activité. Et, il entamera un travail thérapeutique qui correspondait, apparemment, à son besoin principal. Ce phénomène de l'illusion formative permet d'appréhender la diversité des demandes et parfois leur contradiction, ce qui fait que la formation n'est pas toujours la solution la mieux adaptée à la demande. Cet exemple n'est pas un cas isolé. Nombre de personnes, par défaut d'orientation et de clarification de leurs attentes, s'engagent dans une formation, alors que leur objectif se réaliserait davantage dans une thérapie. La frontière entre la formation et la thérapie n'est pas toujours facile à percevoir, et les formateurs se retrouvent alors à gérer des situations complexes.

Dans l'initiation, les adolescents s'attendent à recevoir une instruction complète leur permettant d'assumer leur futur rôle. Le rite est perçu comme une expérience totale, dans laquelle leurs motivations (notamment en ce qui concerne l'acquisition de savoirs, savoir-faire) sont intégrées. Ils restent persuadés, pour la plupart, que celui-ci leur délivrera les savoirs indispensables à leur vie individuelle et sociale. Tout cela laisse peu de place au doute et à l'inquiétude sur cette connaissance transmise, qui est investie comme un «bon» savoir, utile et complet. Et les déceptions éventuelles sont écartées en raison d'une adéquation entre leurs espérances et la transmission d'un savoir utile pour le futur. Il y a bien leurre, mais celui-ci est entretenu également par les auteurs de l'initiation, ce qui évite tout travail de désillusion.

**V 1-33 : LA CROYANCE DANS LA PUISSANCE TRANSFORMATRICE ABSOLUE**  
**DE LA FORMATION**

Certains formés (tous groupes confondus) font entièrement confiance en la formation pour sa capacité à les prendre en charge, à leur faire acquérir les savoirs utiles et à changer. Ainsi, il n'y a pas de réticences et de craintes. Tout se déroule comme s'ils étaient persuadés que cette activité satisfera toutes leurs motivations. Ils arrivent en formation sereins et lui confient volontiers leur destin. Dans cette dynamique là, la séparation avec le quotidien professionnel se vit sans douleur et sans gênes particulières. Il semblerait bien, pour ces adultes, que le fait de croire de manière absolue en la bonté de la formation et en sa capacité de transformation bénéfique exclue tous sentiments d'inquiétude. Ils «se laissent porter» par elle. Plusieurs parlent de ce bien-être du début de formation, notamment dans l'entretien A1. Cet éducateur lui attribue un caractère magique. Il est certain que cette expérience lui permettra d'acquérir ce regard «dumineux» que possèdent ses collègues, puisqu'il vivra la même expérience formative qu'eux. A aucun moment dans son discours, nous ne pourrions relever des doutes par rapport à cette attente. Il restera persuadé de ce pouvoir transformateur.



Et cette illusion ne sera pas questionnée. Il semblerait bien que celle-ci dynamise le formé et le stimule à changer, en raison justement de cette certitude. Nous pourrions parler d'un effet placebo, car la croyance en l'effet transformateur de l'expérience incite la personne à évoluer. Nous avons remarqué également la croyance des futurs initiés (tels que Kounta par exemple) dans le pouvoir absolu de l'initiation, pour être modifiés. Tout se passe comme si elle les changeait en homme, quel que soit leur désir. Les adolescents restent persuadés du pouvoir transformateur du rite.

Le questionnement sur les attentes a permis d'apprécier la part active de l'individu dans un projet de formation. Il s'y engage avec des motivations précises, mettant beaucoup d'espoir dans cette future activité. Il s'agit d'un investissement imaginaire, qui facilite l'implication personnelle. Dans cette dynamique, l'expérience à venir est attendue pour y obtenir de réels bénéfices. Chaque personne semble avoir, au moins, un intérêt particulier à se former, même si dans certains cas, il est contraint de la faire par son employeur. Nous pouvons confirmer, comme le constate Bertrand SCHWARTZ, que chaque adulte espère y trouver une solution à un problème qu'il se pose. D'ailleurs, ce procédé fait partie de l'illusion formative.

*«... et j'ai compris,... qu'il y avait au moins deux conditions essentielles à la formation des adultes, la première, c'est qu'un adulte ne peut accepter de se former que s'il peut espérer trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation. La seconde, c'est-à-dire qui nous est apparue comme fondamentale, c'est qu'au fond, le savoir n'est utile que s'il devient un savoir pour pouvoir agir.» (1)*

L'acquisition d'un savoir, qui puisse accroître le capital de connaissance et qui favorise l'action et la résolution de problèmes, a été mis en évidence pour les trois groupes significatifs. Ainsi que le dit Marcel LESNE :

*«En effet, si la pratique de la formation en milieu adulte revêt certains caractères spécifiques, cela n'est pas tellement parce que l'adulte possède des connaissances, une expérience, des attitudes différentes de celles des enfants et dont il faut bien tenir compte, ni parce qu'il recherche plus directement peut-être l'utilité ou l'intérêt de la formation qu'il reçoit. C'est surtout parce que cette formation a pour lui une profonde signification sociale. Elle lui permet d'agir ou favorise l'action, à partir de sa réelle insertion sociale.»* (2)

L'observation des attentes individuelles permet de vérifier l'existence d'une dimension promotionnelle dans la formation. Les adultes interrogés désirent fortement cette expérience afin de se promouvoir. Précisons les deux aspects de cette dimension. Tout d'abord, elle peut concerner un souhait de modifier le statut, le milieu d'appartenance, par l'acquisition d'un diplôme, d'un titre reconnu. Par exemple, pour les entretiens A1 et A3, les personnes veulent se rapprocher d'un groupe professionnel et en faire partie. Pour cette assistante sociale (A3), ce sera l'accès au poste «spécialiste enfance». Pour ceux du CESI, la formation est envisagée comme un moyen de stimulation et d'insertion pour changer de secteur de travail. Pour les formés des interviews D1, D3, D4 et D6, là encore, il y a attente d'acquisition d'un diplôme, qui permette aux participants de légitimer et officialiser leur nouveau positionnement hiérarchique. La dimension promotionnelle est repérée aussi dans

leur désir de se transformer et d'accéder à un mieux-être, à un «plus de forme». Ainsi, la quête d'identification prend tout son sens dans cette dynamique là (conversations A1 et A2), comme le désir de développement personnel des formés des interviews C4 et C5. Puis, les personnes (C1 et D2), dans leur quête d'un «plus» en méthodologie, veulent se promouvoir. Et pour d'autres, cette attente se concrétise par le souhait de posséder «de langage» : langage de la formation continue (D4 et D5) ou de la notion de projet (D7). Tout cela permet de comprendre l'une des raisons essentielles de l'essor de cette activité éducative, de nos jours, notamment dans une société où le développement personnel et l'élévation de soi sont valorisés.

Le travail conceptuel sur l'initiation dans les sociétés sans écriture a permis également d'appréhender la dimension promotionnelle et l'intégration positive. Le rite est perçu comme un processus social de médiation pour satisfaire l'aspiration individuelle de promotion. Il y a bien des liens de ressemblance entre les deux phénomènes étudiés, en raison des attentes évoquées, même s'il y a des différences certaines entre ces deux publics car, quelles que soient les motivations des initiés dans les sociétés sans écriture, les rites sont mis en place par la tribu et les aînés. Or, les interviewés semblent venir en formation de leur plein gré. Puis, le caractère obligatoire de l'expérience n'empêche pas la présence des aspirations individuelles. Cette analyse sur les attentes tend à confirmer que les adultes auraient subi peu de contraintes extérieures. L'individu, avec ses désirs et ses besoins, serait l'unique élément à prendre en compte pour expliquer le projet de formation. Mais n'y aurait-il pas d'éventuelles pressions ?

(1) SCHWARTZ, Bertrand. «vingt ans de formation d'adultes. L'action collective de formation de Sallaménes-Noyelles/Lens ». - In *Cahiers d'étude du CUEPP*, N°19, Lille, nov. 1991, P 12)

(2) LESNE, Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adulte*. - PUF : Paris, 1977, P 25)

## **V 2 : LES ELEMENTS DECLENCHEURS**

Le rite dans les sociétés sans écriture fait partie d'un ensemble de règles et de codes qui satisfont une Loi sociale. L'âge et le sexe de l'individu seront déterminants. Il ne peut choisir la date et le type d'initiation. Tout cela est déjà prévu et sa marge de liberté est fort réduite, dans la mesure où cette expérience répond, en priorité, à une exigence sociale de normalisation, de cohésion et de reproduction. En ce qui concerne la formation, cela se déroule, bien sûr, de manière différente. En apparence, tout au moins, chaque personne semble libre dans le type d'apprentissage choisi et à l'âge auquel elle souhaite le réaliser. Par exemple, c'est parce que tel adulte a besoin de l'outil systémique pour travailler qu'il ira à l'ADRETS. C'est parce que tel autre souhaite changer de secteur professionnel qu'il fera celle du CESI, tout comme le besoin de reconnaissance officielle par un niveau d'étude peut entraîner directement une inscription au CCRA. Bien que ces motivations aient une incidence réelle, nous allons tenter de repérer des indicateurs extérieurs aux participants, qui

favoriseraient l'activité de formation. Par cette étude, il s'agira d'apprécier la marge de liberté individuelle et les éventuelles pressions pour se former.

Deux aspects extérieurs à l'individu seront étudiés : l'élément déclencheur initial et déterminant. Nous entendons par initial, un facteur qui serait à l'origine du projet de l'adulte. Il provoquerait une dynamique individuelle de formation. Puis, par déterminant, il est question d'un facteur majeur, qui va l'inciter à se former. Nous pourrions parler d'une véritable stimulation, à laquelle il va répondre rapidement (un stimulus).

## **V 2-1 : QUELQUES ELEMENTS DECLENCHEURS INITIAUX**

### **V 2-11 : LA MOBILITE**

Une partie des adultes interrogés, avant de se former, ont changé de travail ou/et de lieu d'habitation. Ce sont plutôt les personnes des deux premiers groupes (ADRETS et CESI). Sur le plan professionnel, c'est le cas des entretiens A1, A2 et de tous ceux du CESI. Cela peut correspondre au souhait d'une autre fonction (A3 et A4). Nous constatons une

corrélation, quasi-systématique, entre l'engagement dans une formation et un changement de travail, réalisé ou projeté. Dans l'entretien A1, cet éducateur travaillait, dans un premier temps, dans un internat, en milieu fermé. Et, il expliquera ses difficultés rencontrées dans sa nouvelle fonction en milieu ouvert, qui est un lieu moins contenant, moins sécurisant pour lui. En effet, il s'agit d'aller dans les familles, pour assurer un suivi éducatif, à la demande du juge des enfants. Il y a donc une modification professionnelle, qui le confronte à une action au quotidien avec les familles, ce qui pour lui est nouveau. De plus, il se perçoit plutôt inexpérimenté. Nous pouvons faire un lien avec les apprentissages qu'il fera par la suite. Son implication dans ce milieu ouvert, moins rassurant pour lui, en lien direct avec les familles, sera l'objet d'importantes angoisses. Il semble bien que cette mobilité professionnelle soit un élément déclencheur initial de la demande de formation, puisqu'il souhaitera pallier son manque d'expérience par celle-ci. Il est probable que dans son ancien lieu de travail, en internat, le savoir en thérapie systémique et familiale lui eut été moins utile et surtout moins vital à acquérir.

Dans l'entretien A2, c'est l'arrivée dans un nouvel établissement, qui semble être à l'origine également de la demande de formation. C'est devant la prégnance du modèle du psychiatre que cette assistante sociale va avoir besoin de se former, pour se dégager de l'emprise de son collègue et de sa manière d'intervenir. Là encore, sans changement de lieu de travail, la formation en systémie n'aurait certainement pas été réalisée tout de suite. Nous retrouvons, à peu près, ce schéma, pour l'entretien A3, dans la mesure où le poste désiré est conditionné par la participation à la formation ADRETS. Sans cette obligation, cette professionnelle ne l'aurait pas suivie.

Dans ces trois exemples, il semble bien que cette mobilité résulte d'un choix personnel. En effet, ils ont choisi de changer de lieu de travail et de fonction et ne disent pas avoir été influencés par des facteurs externes. Toutefois, cette tendance à la mobilité est un fait de société récent et elle comporte également une dynamique sociale. Elle est une donnée qui agit sur les individus. Ainsi, il est rare, de nos jours, qu'un travailleur fasse le même métier dans le même lieu toute sa vie. La mobilité professionnelle est devenue progressivement une norme sociale, une habitude culturelle. Elle est associée à un ensemble de qualités et de valeurs, telles que l'adaptation, la curiosité, le changement, la modernité et le progrès. Puis, celle-ci s'est intensifiée, notamment avec le développement des réseaux de transport, de communication et des techniques en général. Ainsi, nous pouvons établir une corrélation entre le développement de la mobilité chez les acteurs sociaux et celui de la formation. Cela confirme notre propos sur l'étude historique de la formation, dans sa capacité à accentuer la mobilité chez les acteurs sociaux. Pour le CESI, nous avons noté deux situations, à savoir des personnes qui ont été licenciées (C2 et C5) et d'autres qui ont choisi d'arrêter leur activité professionnelle par manque d'intérêt ou/et besoin de se rapprocher géographiquement du conjoint (C1, C3 et C4). Cependant, tous ces adultes ont vécu un changement dans leur situation professionnelle. Or, celui-ci les a entraînés, plus ou moins, vers la formation pour une réorientation.

## V 2-12 : UNE CULTURE SOCIALE DE FORMATION

L'observation des entretiens permet de déterminer l'existence d'une culture sociale autour de la formation. Nous employons le terme «culture» dans sa signification anthropologique. Comme nous l'avons expliqué précédemment, la formation fait partie de la vie sociale. Elle est devenue un outil socio-culturel valorisé. Chaque société propose ou/et impose des habitudes de vie, des façons de se comporter. Il semble bien que le fait de se former soit de plus en plus un passage obligatoire pour vivre dans nos sociétés modernes, tant est si bien que nous pourrions parler de modèle social prédominant autour de la formation.

Au regard des entretiens, les personnes soulignent toutes l'importance de se former régulièrement. Cela ferait partie, pour elles, d'un comportement social normal. Le travail sur les attentes a permis d'en comprendre les raisons. La formation est présentée comme un moyen d'entretenir les capacités intellectuelles et le potentiel de créativité (entretiens A3 et D7). Elle est valorisée également en raison de la possibilité qu'elle offre d'accroître le capital savoir et d'avoir accès à l'information (interviews A4, C1, C3, D4 et D6). Le dernier aspect concerne son caractère transformateur, offrant une évolution professionnelle et personnelle (témoignages A1, C4, C5 et D6). Ces adultes interrogés semblent avoir des représentations communes des effets bienfaisants de cette activité, comme s'il y avait une sorte de consensus social autour d'elle. Ce consensus la légitimerait en tant que telle. De plus, rappelons qu'elle s'est développée socialement pour répondre à des besoins individuels, mais également sociaux. Ainsi, il y a une culture de formation en France. Et nous supposons qu'elle exerce une influence sur les attentes et les projets des individus, car le discours social valorise sa pratique régulière. Celle-ci est devenue une norme sociale. Dans cette dynamique, nous avons remarqué qu'elle est présentée socialement comme le moyen de résoudre les problèmes



quotidiens, relationnels, techniques ou autres des acteurs sociaux. Tout se déroule comme si elle était un modèle de réponse aux problématiques diverses des individus. Or, cette publicité nourrit cette culture.

Donc, en dehors de la motivation personnelle, les adultes peuvent être influencés par un modèle social valorisant l'activité de formation. Il nous paraît possible de dire que celui-ci a pu être un des éléments déclencheurs initiaux puisqu'il est valorisé socialement et il agit sur le désir des individus.

### **V 2-13 : LE PROCESSUS SOCIAL DE DISQUALIFICATION**

Dans l'étude historique sur le développement de la formation, nous avons précisé que l'éducation des adultes avait été envisagée également comme un moyen de rattrapage, en vue d'aligner les acteurs les moins instruits, sur la culture et l'idéologie dominante. Viviane ISAMBERT-JAMATI a souligné son caractère curatif et correctif. Cette fonction permettrait, selon elle, de venir en aide, grâce à un appareillage orthopédique minutieux, aux «handicapés socio-culturels» que le groupe a créé. Pour elle, la société joue un rôle dans l'apparition ou/et le maintien des disparités de niveaux culturels, par le développement d'une idéologie et d'une culture dominante. Et, cela entraînerait des inégalités

et une véritable hiérarchisation sociale en fonction des valeurs retenues. Tout système social faciliterait donc à l'insu des individus, des processus de disqualification. La formation pourrait être un moyen social de gérer ces disparités. Des acteurs l'utiliseraient pour tenter de réduire leur écart culturel avec d'autres groupes sociaux de niveau supérieur. (1)

L'observation des interviewés du CCRA permet d'affiner ces propos. Dans l'entretien D2, ce technicien parlera implicitement de son sentiment d'infériorité, notamment lors de sa comparaison avec ses frères aînés. Son niveau d'étude est inférieur à eux. Nous avons remarqué l'existence d'une attitude compulsive, dans ses nombreux apprentissages entrepris. La différence de formation et de diplôme a une importance car elle nourrit son sentiment d'infériorité. Il semble «poussé» à se former pour réduire cet écart de niveau, qui l'amène à vivre un processus de disqualification. Nous retrouvons cela dans le témoignage D3, où l'une des motivations de ce directeur est de se former pour avoir un niveau d'étude égal ou supérieur à celui de ses collègues, qui sont inférieurs sur le plan hiérarchique. Il vit difficilement cet écart, alors qu'il a une fonction qui le positionne différemment. Mais son statut n'apparaît pas suffisant pour le mettre à l'aise et la réussite de sa formation lui permettra de réduire ce décalage. Il se sent aussi disqualifié, en raison d'une absence de diplôme universitaire. Il s'agit de la même dynamique pour les conversations étudiées pour les D4, D6 et D7.

*«... je vivais un peu quand-même un symptôme de Bérégovoy j'appelle ça ! (Rire). C'est-à-dire le complexe de la formation dans le cadre où j'étais, puisque je travaillais quand même*

*avec des ingénieurs souvent et donc le BTS était quand-même un niveau minimum. Dans le cadre professionnel, j'avais aussi un peu une pression institutionnelle d'un directeur à l'époque, qui était le directeur de l'I. et qui avait une tendance à me disqualifier.» ... «Je l'ai perçu un peu comme une obligation parce que dans le cadre d'un complexe personnel et d'un processus un peu latent de disqualification mais il n'y avait pas d'obligation. On m'a un peu sollicité ou poussé, implicitement !» ... «Je me suis toujours trimbalé un peu avec un complexe, toujours le complexe Bérégovoy... c'est-à-dire que quelque part, il y a un pouvoir des universitaires dans la société française, il y a un pouvoir des intellectuels. Le mec qui a un diplôme, qui a fait de grandes études, il obtient directement un statut social même un statut professionnel. C'est une clef de reconnaissance professionnelle majeure en France et donc ces clefs pèsent très forts. C'est ça le symptôme Bérégovoy. Chez des gens qui ont des compétences mais qui se trouvent complètement discrédités et disqualifiés par leur environnement parce qu'ils n'ont pas le diplôme et ça, ça pèse, je le vois encore tous les jours dans les entretiens avec les professionnels avec lesquels je travaille. C'est très, très, très, très fort ça. Il y a un pouvoir du savoir, de l'intellectuel, qu'on me dit caractéristique de la France. Je ne suis pas allé voir ailleurs. » (entretien D6)*

C'est un processus inconscient, qui produit un effet d'influence sur l'individu. Il mettra un certain temps à en prendre conscience. Le niveau d'étude et le diplôme restent dans notre société des repères sociaux valorisés et valorisants. D'ailleurs, les deux autres groupes expriment bien les limites des formations qui délivrent uniquement une attestation. Notre société glorifie le diplôme et laisse entretenir une confusion entre celui-ci et la compétence. De nos jours, il continue à apporter une reconnaissance sociale. Ainsi, ce consultant de niveau «bac plus deux» ans s'est progressivement retrouvé dans ce qu'il nomme

groupes expriment bien les limites des formations qui délivrent uniquement une attestation. Notre société glorifie le diplôme et laisse entretenir une confusion entre celui-ci et la compétence. De nos jours, il continue à apporter une reconnaissance sociale. Ainsi, ce consultant de niveau «bac plus deux» ans s'est progressivement retrouvé dans ce qu'il nomme un complexe de formation, victime d'une disqualification par le diplôme. C'est en se comparant avec son environnement professionnel qu'il s'est senti inférieur. Ce genre de disqualification facilite un sentiment de dévalorisation. De plus, il peut correspondre à une problématique personnelle de dévalorisation. Cette situation l'a entraîné vers une quête de reconnaissance et de valorisation, par la formation, pour acquérir le niveau social implicitement acceptable.

## **V 2-14 : UN ENVIRONNEMENT SOCIAL INFLUENT**

C'est après l'étude des interviews C3, D5 et D7, que nous avons découvert l'importance de l'environnement familial de l'individu dans son choix de se former. Pour le C3, ce consultant fera un lien entre les intérêts de ses parents, qui tournent autour de la formation, et son engagement dans cette activité. Il montrera qu'il a toujours vécu dans un milieu favorisant et favorable à cette expérience. Il parlera, notamment, d'atavisme familial. Ce mot employé met bien en évidence l'influence des autres. Il représente ce lien aux ancêtres, qui positionne l'entourage familial comme un élément déclencheur initial. Dès l'origine, dans les propres racines de la personne, l'intérêt pour la formation était déjà présente !

Ces éléments agissent sur les choix des individus sans qu'ils en aient conscience. Dans l'entretien D5, cette professionnelle expliquera que la situation sociale de l'un des ses frères a orienté son choix de se former. Celui-ci avait fait une formation universitaire qu'il a bien utilisée. Dans le témoignage D7, ce directeur précisera que le travail social est un facteur influent dans le souhait de se former. En effet, il facilite les attitudes de questionnement, d'analyse et de formation. De plus, c'est un espace où il y a souvent des offres de stage et de formation pour ce public. Ces propositions arrivent régulièrement par le biais de la formation continue et elles peuvent influencer les individus.

*«Et c'est vrai qu'il y a le milieu aussi qui veut ça. Bon le milieu des travailleurs sociaux, animateurs, etc. C'est vrai qu'on est sollicité aussi à se poser des questions. Donc, il y a possibilité, il y a quand-même des choses qui existent au niveau des stages, etc. Donc forcément, on est toujours... Bon à moins d'être buté en se disant : «bon j'en fais assez», bon ce n'est pas la peine ! Quand même ! Il y a quand-même un milieu, un environnement qui fait que si on a envie, on a la possibilité quand-même de la faire...» (entretien D7)*

... Tous ces éléments initiaux abordés peuvent avoir eu une influence et être à l'origine d'un désir ou/et d'un projet de se former. Toutefois, cela ne suffit pas à apporter la preuve qu'il y a bien des processus externes, qui déclenchent le désir et l'implication de la personne dans une formation. C'est pour cela que nous allons tenter de découvrir des éléments déclencheurs déterminants, qui stimuleraient plus directement les choix de l'individu.

## **V 2-2 : QUELQUES ELEMENTS DECLENCHEURS DETERMINANTS**

### **V 2-21 : L'OBLIGATION DE FORMATION**

Les adultes du CESI ont pratiquement tous à gérer cette contrainte, dans la mesure où leur souhait de changer de profession ne peut se réaliser sans effectuer une formation. Tous y sont amenés pour pouvoir exercer, par la suite, le métier qu'ils ont choisi. Nous retrouvons cela, également, pour l'entretien A3. L'unique condition pour qu'elle puisse accéder à un autre poste était de participer au stage de l'ADRETS. Ce témoignage montre bien le caractère déterminant de cette contrainte qui l'a incité à se former. Il est fort probable qu'elle ne l'aurait pas fait (ou tout au moins pas tout de suite) si elle avait été facultative.

*«Alors moi je suis dans une situation particulière puisque j'étais d'obligation de formation. C'est-à-dire que c'était à l'époque où le C.. G.. de A.. pensait que tous les gens qui prenaient un poste «Spécialisé Enfance» devaient faire une formation en systémie et en thérapie familiale. Ca leur a passé très vite ! Donc moi, j'ai fait partie du groupe où on était trois d'obligation de formation : il y en a un qui a arrêté et il y a quelqu'un qui a poursuivi mais ça*

*n'a pas vraiment... Je trouve que c'est salaud d'obliger les gens à faire une formation surtout quand ils ne sont pas prêts. Et moi, je l'ai faite. » (entretien A3)*

## **V 2-22 : L'ORIENTATION PAR LES PAIRS**

Cet élément est présent dans la plupart des interviews, tous groupes confondus. Il révèle le rôle influent de l'environnement sur l'individu, dans son désir et son choix de se former, et même dans le lieu de formation. Les entretiens A1 et C3 montrent bien l'importance d'autrui dans la prise de décision, notamment au sujet de l'identification professionnelle. Ainsi, pour l'un, il fera la même formation que ses collègues pour acquérir leur savoir, savoir-faire et savoir-être supposés. Pour l'autre, c'est grâce à un contact avec un formateur, qu'il appréciera, qu'il souhaitera apprendre son métier. Dans ce cas précis, la rencontre avec des personnes, investies comme des modèles, est un élément déclencheur déterminant pour entamer une formation, tant cette relation produit un effet stimulant et dynamique. Elle l'oriente directement dans son désir de se former. Nous constaterons la même chose pour les adultes du CESI. En effet, la plupart ont participé à des sessions d'orientation proposées par l'ANPE. C'est pendant ces stages qu'ils ont été stimulés et se sont dirigés vers une expérience de formation et plus spécifiquement celle du CESI.



Pour d'autres, le réseau relationnel, amical ou/et professionnel a été un élément déterminant, dans le déclenchement d'un projet de formation ou/et dans le choix d'un type et d'un lieu de formation. Pour l'entretien C5, le fait que son mari se soit formé au CESI peut être un facteur favorable dans sa décision d'y aller. Pour l'interview D4, cette professionnelle expliquera qu'elle connaissait des collègues (qui avaient le même profil) qui ont obtenu un DHEPS et en ont retiré beaucoup de profit. Cette connaissance a certainement eu une influence dans son choix final. Nous retrouvons le même cas dans les témoignages D3 et D5. D'ailleurs, plus la proximité affective ou/et intellectuelle ou/et morale est établie entre les personnes, plus l'influence sera directe et importante.

D'autres exemples montrent que l'amitié peut être déterminant sur le choix à faire. Nous avons eu aussi un cas particulier : l'interview D2. C'est la rencontre avec un examinateur qui va être capitale dans son orientation. Dans le cadre d'un travail de philosophie, l'évaluation du professeur activera son désir de se perfectionner, en entamant une formation de méthodologie de recherche. De plus, cet examinateur lui semblait compétent. Puis, il réalisera un DHEPS, car une personne de son environnement lui donnera ce conseil.

*« Et puis comme j'avais eu un entretien avec monsieur A.. C'est vraiment quelqu'un ! Il m'a conseillé de la suivre. » (entretien D2)*

Ce passage montre bien la considération portée à cet autre, qui lui donnera le conseil de faire le DHEPS. Ce conseil représentera un cadeau précieux, provenant de

«quelqu'un de bien». L'entretien D1 parlera d'une personne «qui l'a branchée». Quelqu'un ou quelque chose (puisque'elle ne s'en souvient pas) «l'a branché». Cette expression permet de conclure, en empruntant un vocabulaire propre au domaine de l'électricité. En effet, la fonction de cette rencontre a été de «brancher» l'individu sur un objet (ici la formation). Il s'agit bien d'un branchement, d'un rattachement au sens d'établir du lien entre un individu et un objet. Le rôle des pairs est donc de mettre le courant entre l'individu et l'objet formation, afin qu'il se produise une étincelle. C'est peut-être cette étincelle qui explique la force de cet élément qui déclenche, chez l'autre, une incitation à se former. Il se produit une sorte de dé clic.

*«A l'occasion justement d'une session comme ça où on discutait avec la formatrice, où on avait fait le point à partir d'un test sur à la fois mes capacités et mes motivations. C'est plutôt elle qui m'a orienté vers la formation. Elle m'a dit : «bon, il y a un stage de formation au CESI». Et je me suis dit : «bon sang mais c'est bien sûr, il faut que je fasse ça ! »... «Donc bon, c'est elle qui m'a. J'avais déjà pas mal mûri sur la formation, mais bon pas de façon claire quoi ! Elle a pas mal fait le dé clic en particulier en disant : "Mais il y a une formation intéressante pour vous !" ... «Alors en fait, je me suis rendu compte à ce moment là que ça faisait déjà six mois que j'avais entendu parler de la formation CESI parce que j'ai arrêté de travailler en Mai et j'ai suivi fin Juin, Juillet 92 une session d'orientation approfondie à l'ANPE. Il y avait déjà des gens intéressés pour devenir formateur dans ce groupe là et la personne, qui animait, avait parlé de la formation CESI. Mais à l'époque, je n'avais pas. Ce n'était pas encore mûri. Je n'avais pas percuté. Et il a fallu six mois pour que quelqu'un en m'en reparlant, je dise : «Ah bien, bon sang ! Mais c'est bien sûr !». C'est tout un processus !» (entretien C3)*

Ainsi, la décision de se former d'une part et, d'autre part, de choisir telle formation et tel organisme sont le résultat d'un processus complexe, où divers éléments sont déterminants, tels que l'orientation des pairs. Les multiples rencontres peuvent, dans le temps, produire une étincelle, un déclic pour l'individu et son projet.

### **V 2-23 : UNE SITUATION PROFESSIONNELLE NOUVELLE**

Nous avons déterminé cet élément à partir de deux entretiens du CCRA et un de l'ADRETS : A1, D4 et D6. En effet, dans ces témoignages, il y a une modification de leur situation de travail. Pour le D4, cette laboratoire analyste va avoir la responsabilité de la formation permanente. C'est une nouvelle fonction, dans laquelle elle semble peu à l'aise, notamment au niveau du vocabulaire technique à acquérir. Ce changement de situation professionnelle va agir comme un déclencheur déterminant dans sa décision de se former. Pour le D6, il s'agit de l'arrivée, dans l'équipe, d'un nouveau collègue.

*« Ah oui, je n'ai pas parlé de ça ! On avait rencontré un consultant d'entreprise qui était venu par hasard dans notre équipe, intéressé par le milieu agricole, par notre activité. Et qui avait commencé avec nous un projet de développement au niveau de notre projet en interne et qui me chamboulait complètement. C'est-à-dire que j'étais aussi dans un processus de*

*changement professionnel, d'animation, de formation de formateurs, bref un métier de consultant. » (entretien D6)*

## **V 2-24 : LES AVANTAGES DE LA FORMATION CONTINUE**

Le dernier aspect étudié concerne la plupart des entretiens, même si quatre y font allusion de manière plus explicite. Le dispositif de la formation continue permet aux professionnels, ayant des missions importantes, de maintenir leur activité tout en se formant. Cela dépend, bien sûr, du type d'apprentissage. Toutefois, il semble que cela soit un élément capital favorisant cette expérience. Les adultes qui ont obtenu le DHEPS le soulignent bien dans leur témoignage (D2, D3 et D5). Ils exercent un métier avec des responsabilités et tâches importantes. Pour la plupart, ils ne pouvaient envisager qu'une absence partielle dans leur travail. Or le DHEPS, en raison du fonctionnement par regroupements sur trois ans, est conciliable avec leur implication professionnelle. C'est cette facilité qui a déterminé, entre autres, le choix de le réaliser. Puis, dans l'entretien D7, ce directeur précise qu'il s'est formé parce que le cadre législatif permet de s'absenter de son lieu de travail et de prendre en charge financièrement le coût de l'apprentissage. Ce rappel est important, tant il détermine favorablement le choix. En effet, peu d'adultes pourraient avoir accès à cette activité sans ce procédé.

Le phénomène d'attente a permis d'appréhender la dynamique active des individus. Ils se mettent en jeu, projettent leurs identités et leurs espérances. Quant aux éléments déclencheurs, ils mettent en évidence leur dynamique passive, dans la mesure où cela les situe dans un environnement qui agit sur eux. Deux types d'influence ont été étudiées : les éléments déclencheurs initiaux et déterminants. Pour ces deux aspects, le processus est inconscient, dans la mesure où les pressions ne sont pas toujours perceptibles. De plus, nous avons été surpris de constater que celui-ci fonctionnait, pour les trois formations étudiées et quel que soit le profil des adultes : homme ou femme, l'âge, les attentes de chacun, le passé scolaire et l'arrêt en cours.

Il demeure difficile d'apprécier la part de chaque élément déclencheur dans la décision de se former. D'ailleurs, il est rare qu'un seul aspect ait agi. De plus, à côté de cela, il y a les motivations de l'individu, qui ne sont pas toutes issues de jeux d'influence. Toutefois, il y a juxtaposition et lien entre des éléments individuels (part active de l'individu) et des éléments déclencheurs initiaux et déterminants (part passive de l'individu) qui l'orientent vers une action. Le projet de formation est donc un phénomène complexe. Cette analyse permet d'appréhender le secteur de la formation continue d'une manière différente. Ainsi, la marge de liberté individuelle apparaît plus réduite. Il existe tout un ensemble de pressions sociales. C'est certainement à travers ce constat que le lien avec l'initiation dans les sociétés sans écriture est possible. En effet, dans les tribus, la part individuelle est peu importante, tant le rite est, avant tout, un phénomène social pour contenter des besoins sociaux. L'adolescent, même si lui aussi satisfait des besoins intimes, est sous l'emprise également d'influences sociales.

Lorsque nous discutons des concepts de mobilité et de culture sociale de formation, il est question de valeurs ou/et d'habitudes sociales qui agissent sur les acteurs, tout comme, dans l'initiation, la culture du village modèle les personnes. A la place de la mobilité se trouvent la permanence et le maintien dans un statut et un lieu précis (l'immobilité en somme). Le processus social de disqualification en France, autour du diplôme, peut correspondre dans les sociétés traditionnelles à celui de l'intégration/exclusion. En effet, le rite sera l'un des moyens utilisés pour conforter la place de l'individu, et ceci dans le lien aux autres. Les adolescents sont «aspirés» vers cette expérience, qui leur garantira leur place au sein du groupe social et les valorisera (reconnaissance). L'obligation de formation semble également un indicateur à discuter. Sans la traversée du rite, le néophyte ne peut accéder à son statut d'homme. Il y a bien un principe d'obligation... obligation d'initiation. Quant à l'orientation par les pairs, ce sont les aînés qui incitent la nouvelle génération à vivre cette transformation organisée.

En raison de tous ces éléments, il semble possible de rapprocher ces trois expériences de formation et l'initiation dans les sociétés sans écriture, tout ceci dans le cadre de la phase de séparation. Notre analyse met en exergue la réalité d'exigences sociales et des aspirations individuelles dans ces deux phénomènes étudiés.

### **V 3 : L'ENTREE EN FORMATION**

Nous allons terminer l'étude de cette première phase par celle de l'entrée en formation. Notre intérêt portera sur les premiers jours, afin de vérifier la réalité d'un vécu de séparation et d'appréhender ses caractéristiques.

#### **V 3-1 : LA CONSCIENCE D'UN ETAT DE SEPARATION**

La première étape de notre travail a été de vérifier s'il y avait bien eu séparation et conscience de celle-ci. Et, dans cette hypothèse là, de quelle séparation il s'agissait. La plupart ont parlé de cette entrée en formation. Ils la caractérisent comme une situation nouvelle. Ils sont amenés à vivre quelque chose de différent. Pour certains du CCRA, c'est le retour à une situation plus ou moins scolaire (D1, D3 et D6). Il y a, pour tous, rupture avec un univers quotidien. Pour le CESI, cette entrée provoque un changement et une coupure avec une période sans activité professionnelle. Pour d'autres, le fait de se remettre en apprentissage produit une rupture avec le quotidien professionnel (entretien A3, D7 par exemple).

*«Moi je suis formatrice. Je me vois toujours arriver avec mon petit cartable comme un jour de rentrée scolaire. Je me souviens quand-même d'un truc, c'est que moi je viens d'un milieu hospitalier, mais où finalement je côtoyais plutôt des fournisseurs, des représentants qui sont toujours bien habillés, en costume et en cravate. Et je me suis retrouvée dans un monde d'éduc qui arrivaient soit en jeans, en sandales. C'était en Septembre, des cheveux longs, etc. Et moi, je devais être très classique, du petit tailleur ou un truc comme ça et ça je me souviens que je me suis fait regarder un petit peu de travers.» (Entretien D1)*

Ce passage montre bien ce vécu de séparation. Dans la conversation A1, l'éducateur parle de changement, de sortir d'un lieu et de vivre quelque chose ailleurs, avec d'autres personnes que sa «famille professionnelle». Par le biais de la formation, il vit une rupture avec son groupe d'appartenance professionnel. Il sort très concrètement de son service et de son quotidien. Cela lui permet de s'aérer. Un directeur explique ce dégageant de l'emprise du secteur professionnel (entretien D3). Puis, une cadre socio-éducatif décrit le nouveau monde et le groupe dans lequel elle est pendant l'apprentissage. Il semble bien que tout débute par l'entrée dans un groupe. Et, le fait de commencer l'activité par la découverte de personnes accélère la conscience d'une séparation avec l'environnement familial. De plus, la plupart des adultes interviewés mettent en évidence l'importance du groupe, dès le début de cette expérience. Cette dernière entraîne donc une séparation avec le quotidien des formés.



### V 3-2 : UN VECU DE DESTABILISATION

Des interviewés présentent l'entrée en formation comme une période peu facile. C'est un temps de doute, d'inquiétude, voire d'angoisse. Il fait émerger des peurs face au changement et à l'adaptation nécessaire à réaliser. Il s'agit d'un moment d'agitation et d'excitation que nous appellerons la déstabilisation. En effet, les adultes parlent de «routines» professionnelle et personnelle, qui sont stoppées par le début de la formation. Bien que ce moment précis soit souhaité, la situation peut être vécue comme destabilisante, dans la mesure où elle revêt un caractère nouveau. De plus, cette rupture les amène à un statut différent. Ils deviennent «formés», «élèves»... «apprenants». Ainsi, ils perdent un peu de sécurité dans leur statut de professionnels, compétents, actifs et expérimentés. Ils se retrouvent en situation «d'apprentissage», «d'ignorants ». Là, la déstabilisation peut provenir d'une séparation avec un milieu professionnel rassurant, identifiant et identifié. Il y a donc adaptation à un statut et à un environnement autres. J. Gaillard parle de cet état :

*«Ce changement de statut engendre aussi l'impression de la perte d'un savoir, un vide, une insécurité, une vulnérabilité. Il se vit de façon contrainte dans un environnement rappelant des souvenirs pas nécessairement agréables : être à l'école, être observé, ne pas être sur pied d'égalité avec les enseignants, etc. Cette prise de conscience d'un changement brusque est la*

*première phase de deuil : la perte d'un statut et d'un milieu connus, pour entrer dans un milieu inconnu provoque réellement chez ces personnes une sorte de détresse physique et psychique.» (1)*

Nous n'avons pas pu vérifier l'importance de cette perte. Toutefois, cela permet de confirmer notre observation sur l'existence d'un vécu de déstabilisation pour les adultes qui rentrent en formation. Cette conscience d'un changement se caractérise également par une sorte de retour en arrière, dans une situation plus scolaire. Certains parlent de rentrée scolaire (D1), d'élèves et de profs (D3). Puis, nous percevons bien la part d'inquiétude de cette assistante sociale au début (entretien A4). Elle se posera des questions sur les autres participants, sur le vécu futur avec ce groupe. Sa réussite possible est aussi questionnée comme si les premiers éléments de la réalité formative favorisaient des peurs et des doutes sur sa capacité à se former. Ainsi, la crainte est bien présente face à la nouveauté. La permanence de ses opinions, sur elle, devient plus fragile. Cette déstabilisation peut être provoquée par la situation même d'apprentissage et l'effort d'un travail intellectuel différent de celui pratiqué sur le plan professionnel. Comme dans l'interview A3, le fait d'être en situation d'écoute et de devoir lire «intelligemment» rompt avec une activité journalière, où certains réflexes ont été abandonnés. Et, cela semble être objet de difficultés. De plus, cette professionnelle explique comment cette phase de déstabilisation se caractérise par de l'ambivalence. La formation est investie avec des attentes précises, mais aussi avec des inquiétudes et des tendances à rejeter certains de ses aspects. Pour elle, le caractère obligatoire de l'activité déclenche une hostilité envers la formation, et ce malgré un intérêt et des motivations. Elle commence en étant partagée entre l'envie de s'investir et de partir. Cette ambivalence renforce ce vécu de déstabilisation, en raison du caractère de division de cet état personnel.

La formation peut donc être commencée avec beaucoup de colère. Plusieurs craintes apparaissent au début, telles que la peur d'échouer, de ne pas comprendre, de ne pas apprécier le groupe ou/et les formateurs. A côté des intérêts, il peut y avoir du désintérêt, des réticences, qui proviennent de peurs et de méconnaissances sur l'objet formation lui-même. L'étude des discours permet d'approfondir l'analyse.

*«Oui je m'en souviens bien des premiers jours parce que c'est lui qui marque presque le plus (rire). Oui je pense mais ça, ça tient à la pédagogie qui est employée au CESI. C'est à dire qu'il y a toujours le rituel de présentation parce que dans les deux autres stages que j'avais faits, j'y avais eu droit à partir d'un objet ou de quelque chose qui vous tient à cœur. Et puis vous devez vous présenter par rapport à ça...» ... «Je me souviens une séance de peinture où on devait représenter des trucs complètement farfelues et hétéroclites... ça devait être l'imagination, se laisser aller. Je me revois encore en train de peindre des trucs et de se retrouver avec des gens. C'est ça aussi qui est extraordinaire car on n'avait peut-être pas bien pressenti lors de la présentation certaines personnes et puis on les retrouvait dans son groupe ! On est un peu surpris. Au début, ce n'est pas toujours évident et puis en fait, après ça se passe très bien quoi !» ... «Disons qu'ils pratiquent ce qu'ils appellent la pédagogie interactive. Bien ça permet, je pense, aux gens de... pas spécialement de les mettre à l'aise ! Ça ne met pas spécialement à l'aise au départ surtout en en reparlant après avec les collègues de formation. Puis, ça surprend justement ! Alors le fait que ça surprenne, ça ne met pas forcément à l'aise. Bon tout le monde joue le jeu donc on joue le jeu ! Donc, ça permet quand-même de s'extérioriser un peu, de moins attaquer le truc d'une façon carrée :*

*papier, crayon. Ça permet de voir autre chose et de faire ressortir un petit peu la personnalité par rapport à ça. Bon, ça n'est pas plus mal ! » (entretien C2)*

Tous les adultes interrogés ont insisté sur l'adulthood interactive du début. Le but du rituel de la présentation est de permettre à chacun de prendre sa place dans le groupe, de se faire connaître. Il vise également à créer des liens entre les membres et à consolider l'identité collective. Ces objectifs sont importants pour la suite, notamment pour les acquisitions. Toutefois, cette formatrice montre bien l'effet déstabilisateur de cette adulthood, qui est originale et différente des modes traditionnels de présentation et de constitution des groupes. Elle sera peu à l'aise devant la nouveauté de la situation. C'est un vécu de surprise. Les termes «farfelues», «hétéroclites», «se laisser aller», «imagination», «surpris», «jouer le jeu» mettent bien en exergue le caractère déstabilisant et surprenant. Pour certains, ce vécu se transforme en méfiance pour la suite (entretien C3). Le commencement peut être perçu comme tellement étonnant et inattendu qu'il y a méfiance et hésitation à poursuivre. Cela peut évoluer en déception lorsque l'entrée avait été imaginée différemment. Pour le CCRA, ce thème est présent. Une professionnelle parle de son malaise lors de l'entrée dans le groupe (interview D1). Pour un autre, il s'agit de la découverte des éléments contraignants de la formation qui le soucie. Dans la conversation D6, ce consultant exprime sa surprise des premiers jours et son aversion pour cette activité. Il sera question de dégoût («écœuré», «régurgiter», «chier», «déversoir», «rebuter») et d'une impression de chuter. Il dira être retombé à l'école.

Le vécu de déstabilisation est donc bien réel lors de l'entrée en formation, en raison de son caractère nouveau et insécurisant. Il peut y avoir émergence d'une ambivalence où le formé est partagé entre des motivations personnelles et des inquiétudes sur sa capacité à réussir, ainsi que des déceptions sur certains aspects.

### **V 3-3 : L'ASSURANCE ET L'ETAPE DE LA REASSURANCE**

Ce vécu de déstabilisation se termine souvent par une étape de réassurance. Après avoir été déstabilisés par le début, les formés sortent de cette position en acceptant la réalité (et alors il s'agit d'un travail de désillusion) ou/et en faisant confiance à l'organisme et aux formateurs. Il semble bien que le fait de faire confiance soit une manière d'investir la formation et de confirmer son engagement et sa séparation avec l'état précédent. Pour les entretiens C1 et D6, cette étape de la réassurance ne s'est pas réalisée. D'ailleurs, ces deux adultes constatent, de manière explicite, leurs difficultés pour utiliser les enseignements.

Pour d'autres, la déstabilisation a été peu importante, voire inexistante. Il y a eu passage à l'état de professionnel étudiant sans difficultés apparentes. Dès le départ, ils parlent de confiance dans l'institut et les formateurs. Ils ne sont pas inquiets et n'ont pas d'hésitations particulières concernant leur projet. Il s'agit d'une assurance totale, qui provient de plusieurs facteurs. Tout d'abord, ils sont (interviews A1, C5 et D3) sereins envers l'avenir et confient leur destin aux responsables des acquisitions. Dans la conversation A1, l'éducateur a confiance en eux. Il est rassuré par son environnement professionnel, dans la mesure où ses collègues ont effectué le même apprentissage. Il y a une sorte de croyance aveugle dans les bienfaits de la formation. Elle ne peut décevoir. Lors de son entrée, il y a cohérence entre ce qu'il avait entendu et ce qu'il vit. Or, cette cohérence évite et le protège d'un vécu de

déstabilisation. Pour l'entretien D3, la fonction conviviale et chaleureuse du groupe nourrit cette assurance. De plus, la formation est perçue, dès le début, comme un moyen d'échapper à l'emprise professionnelle. Elle est investie positivement. Pour l'interview C5, la formatrice se laisse «transporter».

*«Vous avez été surprise de ce genre d'exercice ou vous vous y attendiez ?»*

*«Ni l'un, ni l'autre ! Je crois que j'étais très prête à me faire porter par cette formation. Je connaissais déjà M.M. par le premier stage que j'avais fait ici. Donc, je lui faisais une entière confiance.»*

*«D'accord. Et il y avait personne dans votre environnement qui connaissait le CESI, qui en avait entendu parler ?»*

*«Mon mari avait fait un stage avec M.M. mais en entreprise.»*

*«Et il en disait du bien ?»*

*«Oui. Donc globalement, j'avais un a priori positif.» (Entretien C5)*

L'état d'assurance envers la formation ou/et l'étape de la réassurance permettent de l'investir favorablement et achèvent la séparation. Nous avons donc bien repéré l'existence d'un vécu de séparation entre les adultes et leur milieu professionnel, même si la

rupture est relative, dans la mesure où les personnes interrogées ont maintenu leur activité professionnelle et rentraient le soir chez eux. Il a été difficile de diviser les trois groupes, tant nous avons repéré les mêmes données pour tous les entretiens. Nous pouvons simplement distinguer, avec sa technique spécifique, le stage du CESI, qui favorise un vécu de surprise et de déstabilisation, en raison de ses rituels d'accueil.

L'initiation dans les sociétés sans écriture fait bien apparaître des phénomènes semblables. Le néophyte est séparé de ses parents et de son village. Il s'agit d'un véritable déchirement. La tribu y participe par une mise en scène sociale, qui fait ressortir les aspects dramatiques de la rupture. Puis, les adolescents sont emmenés dans un camp spécial. Toutefois, cette séparation conserve un caractère relatif et moins dramatique pour les formés, car elle n'est pas totale dans l'espace et le temps. Comme l'initié, le formé éprouve des peurs, a des inquiétudes sur lui et sur l'avenir. Il y a également une certaine forme d'assurance et de réassurance avec la mise en confiance pour les initiés, notamment envers leurs initiateurs.



#### **V 4 : ANALYSE RECAPITULATIVE SUR LA PHASE DE SEPARATION**

En étudiant la phase de séparation, trois aspects ont été travaillés : le concept de l'attente, celui des éléments déclencheurs et celui de l'entrée en formation. Ces trois indicateurs ont permis d'appréhender la part active (concernant ses aspirations) et passive (les exigences sociales) de l'individu dans le processus questionné. Nous avons décrit des attentes communes aux trois groupes significatifs et d'autres plus spécifiques. Tout cette recherche a montré que le processus étudié favorise l'émergence des aspirations individuelles. Ces dernières comportent une dimension promotionnelle, que ce soit pour une modification de l'être ou du statut, voire du milieu. Elles s'orientent également vers une dynamique d'insertion sociale constructive et féconde. L'analyse sur les éléments déclencheurs a mis en exergue la présence des exigences de la société dans le processus de décision pour se former. Tous ces phénomènes sont, pour la plupart, inconscients, et il semble difficile de déterminer la part exacte de l'individu et de l'environnement social dans le choix final. Toujours est-il que les deux sont bien présents, quels que soient le type de formation et le profil de l'adulte. En effet, l'âge tout comme le sexe n'ont pas eu d'incidence particulière. Le fait d'avoir une activité professionnelle ou pas, et celui de terminer la formation ou pas n'ont modifié en rien la part active et passive des acteurs dans leur projet.