

## **CHAPITRE IV**

### **LA PHASE DE MARGINALISATION**

Dans l'expérience initiatique, la marginalisation correspond à la phase intermédiaire entre la séparation et la renaissance. Il s'agit de la partie centrale du rite. Nous allons poursuivre l'analyse du matériel recueilli, afin de découvrir les éventuels éléments de ressemblance de la formation avec l'initiation. Les questions suivantes seront traitées : comment se comportent les formés pendant les apprentissages ? Quels besoins satisfont-ils ? Quels désirs réalisent-ils ? De quelle nature est leur relation entre eux et avec les formateurs ? Comment s'investissent-ils dans la formation ? Que peuvent-nous apprendre leurs attitudes ? Vivent-ils également des moments de désorientation, comme pour les adolescents dans les sociétés sans écriture ? Quelles sont leurs relations avec l'extérieur ? Tous ces éléments permettront d'appréhender le processus latent étudié.

## **VI 1 : L'ETAT DE MARGINALITE**

### **VI 1-1 : UN CADRE SPATIO-TEMPOREL DEFINI**

... Lors du travail sur la première phase, l'objectif a été de faire apparaître le vécu et la conscience d'une séparation. Même si celle-ci a été relative, le passage au statut de professionnel-étudiant a bien été perçu comme une rupture réelle avec un état antérieur. La plupart ont eu conscience de cette modification et de l'installation dans un autre univers. Ils ont parlé de ce nouveau monde, qui avait un espace et un temps bien spécifiques. Le fait de vivre cette expérience les a amenés à se situer dans un cadre spatio-temporel différent de leur quotidien. Un endroit défini et limité. Pour la formation de l'ADRETS et du CCRA, la durée est de trois ans, sous la forme de regroupements. Pour le CESI, elle se réalise en six mois. Quant aux lieux, le CCRA et l'ADRETS se situent en plein centre de LYON. Pour le CESI, il est installé à ECULLY. Il y a des grandes salles qui permettent d'accueillir le groupe entier. Puis, il y en a des petites pour des travaux en nombres réduits.

Toutes les personnes semblent avoir bien perçu ce cadre spatio-temporel.

Une adulte apportera un témoignage, qui permet de bien saisir sa représentation et son vécu en ce qui concerne l'intégration de ce nouveau cadre.

*«Je m'appelle Madame G.M. Donc, j'ai utilisé ma première partie de mon nom puisque c'est un poisson, pour raconter l'histoire d'un poisson qu'on avait obligé à aller dans un bocal et qui, en fait, avait pu bien, dans ce bocal là, créer son lieu, un espace, des conditions de bien-être et d'intérêt et d'apprentissage de savoirs. C'était quelque chose qui était de cet ordre là.»*

*«D'accord. Et c'était quelque chose qui parlait de votre histoire?»*

*«Oui, l'histoire de ma formation!» (entretien A3)*

Nous percevons, par le biais de cette évocation imaginaire, la représentation et le vécu de cette professionnelle, placée en formation par obligation. Elle a choisi l'image du bocal pour se représenter le lieu de l'expérience formative. C'est un espace réduit dans lequel le poisson peut «tourner en rond» par manque d'espace. Il y a bien rétrécissement et réduction de l'univers. Elle vit également une situation proche de l'enfermement. L'expérience formative, tout comme l'initiation, se réalise donc dans un espace et un temps limités et limitant.

## VI 1-2 : UN VECU DE MISE EN MARGE

Les formés ont-ils eu un sentiment de marginalisation pendant la formation ?

Le témoignage cité montre bien, par l'utilisation de l'image du bocal et l'expression «*un poisson qu'on avait obligé à aller dans un bocal*», la dimension de l'enfermement et de l'isolement ressenti au départ. Le rapprochement avec l'expérience initiatique est direct, dans la mesure où les adolescents sont également «*mis dans un bocal*», appelé plus communément «*l'enclos*». Dans l'interview D5, cette surveillante enseignante parlera de sa représentation du CCRA. Elle l'investit comme un lieu, qui lui semble «marginal», c'est-à-dire différent de son quotidien.

Pour les autres, tous groupes confondus, le vécu spécifique de marginalisation n'est, à priori, pas repérable. Cependant, celui-ci a bien existé, mais s'est caractérisé par des formes plus subtiles. Des personnes l'évoquent, notamment en parlant de cette activité intellectuelle «à part». Il y a conscience, pour un certain nombre, de la participation à une activité différente de celle qui s'exerce dans le cadre de leur profession. Nous avons remarqué également que cette conscience d'une marginalisation se manifestait sous trois formes : le fait d'être dans un autre cadre de référence, de développer un sentiment d'appartenance à un «ailleurs», et la «mise à distance» instaurée par l'expérience formative.

En effet, dans la plupart des entretiens, les adultes parlent de ce nouveau cadre de référence. Les expressions telles que «changer de cadre», «sortir de son cadre», «être avec des gens différents», «de cultures différentes», «d'horizons et de milieux différents» montrent bien l'intégration de cette référence autre (entretiens C4, D1, D3 et D6). Puis, les conditions d'accueil du CESI accentuent la prise de conscience de ce changement par l'expérimentation personnelle : se présenter par un objet, peindre. Ainsi, il y a bien conscientisation de la réalité d'un autre cadre de référence qui, de fait, sépare du professionnel et du quotidien.

Quant au sentiment d'appartenance, il est très présent :

*«Et concernant l'institution de formation cette fois-ci, y avait-il des règles de fonctionnement particulières à appliquer?»*

*«Oui, il y a des rites. En fait, il y a des rites! Là, je suis rentré, j'ai fait partie d'une autre tribu pendant un temps (rire). Et c'est vrai que j'étais à cheval sur deux trucs. C'est-à-dire que j'étais dans ma famille (équipe de travail) et puis il y avait une autre tribu, ici, à laquelle j'appartenais. Et les autres ne savaient pas bien ce que je faisais. Puis, je ne pouvais pas leur expliquer à mes collègues ce que je faisais! C'était impossible à expliquer. Alors on savait que je faisais quelque chose ailleurs mais bon ... je faisais partie aussi d'un autre groupe mais ce n'était pas en contradiction avec l'autre. Ca posait aucun problème de l'autre côté. J'étais bien partout.» (entretien A1)*

Ce passage est très précieux pour notre travail. Cet éducateur utilise un discours propre aux sociétés sans écriture, sans que nous l'ayons invité à le faire. Il a conscience de ne plus appartenir uniquement à sa «famille» quotidienne. Pendant le rite, l'adolescent appartient à ses initiateurs, sans que son appartenance familiale première soit remise en cause, d'ailleurs. L'éducateur parle aussi de l'absence de transparence de cette situation pour la famille «professionnelle». Ainsi, ses collègues manquaient d'information sur ce qu'il faisait dans la formation. Puis, il lui semblait difficile d'expliquer clairement ce qui se passait et comment se déroulait cette nouvelle activité. Il y a donc une sorte d'espace réservé, impénétrable aux autres, qui facilite un état de marginalité, au sens où cela se traduit par une expérience réalisée en dehors des autres.

La correspondance avec l'initiation est bien possible, notamment avec la maison «Kakienne». Les femmes ne peuvent savoir concrètement ce qui s'y passe. Elles entendent des cris de mort. Elles voient du sang, sans pouvoir participer et comprendre ce rituel. Nous avons bien perçu également dans l'oeuvre de Alex HALEY, comment Kounta appartenait à ses initiateurs pendant les épreuves. Les villageois ne pouvaient avoir accès à cet exercice marginal, qui se produisait en dehors d'eux.

Quant au troisième item, il s'agit de la «mise à distance». La plupart des entretiens l'abordent, à part ceux du CESI. Cela s'explique certainement par la spécificité de ce public, qui vient pour apprendre un métier après une période d'inactivité professionnelle. Quant aux autres, ils montrent bien l'importance du recul pris avec le quotidien professionnel

et avec leur pratique. La mise en formation facilite un retrait avec le travail, même si la séparation est relative. Or, cela est un indicateur de l'état de marginalité, dans la mesure où l'expérience formative met en marge l'acteur. C'est une «mise en marge» de son activité pour pouvoir la regarder autrement. Cette distance ne se réalise pas sur le plan temporel et spatial, mais plutôt sur le plan psychologique.

*«... 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.» ... «Elle nous apporte quelque chose de dynamique qui est l'appartenance à un groupe qui fait une formation. Et l'appartenance à ce groupe permet de se distancier de son travail. On appartient pendant ce temps là à autre chose. C'est une référence, oui une appartenance.» ... «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 le regarder d'un pas en arrière.» (entretien A4)*

## **VI-2 : L'ETAT DE FOETUS OU DE NOURRISSON DU FORME, PRIS EN CHARGE PAR LA FORMATION**

### **VI 2-1 : LES FONCTIONS PARENTALES DE LA FORMATION**

#### **VI 2-11 : LA FONCTION NOURRICIERE**

Les trois groupes abordent cet aspect. La plupart des personnes interrogées définiront la formation comme un moyen de «se nourrir» culturellement et intellectuellement : le savoir est perçu comme un aliment. Pour l'entretien D7, par exemple, se former correspond à «*se remplir de savoirs comme un ordinateur peut remplir son disque dur*». Il dira que «*se former, se nourrir est important pour ne pas être gâteux*». Notons au passage que la racine latine de «gâter» est «vastare», qui signifie «faire le vide». Ainsi, l'une des fonctions de la formation, pour ce directeur, serait de se remplir, de se nourrir, afin de ne pas rester vide, ignorant.



En observant les conversations, nous avons découvert tout un vocabulaire emprunté au domaine de l'oralité et de la nourriture. Dans l'entretien C5, cette formatrice parle «*d'une nourriture indispensable*». Une professionnelle prendra comme image, pour qualifier sa formation, celle d'une tarte, d'une sucrerie (interview A4). Elle argumentera son choix, notamment, en précisant le caractère primaire et le plaisir gustatif que peut offrir la tarte. Elle dira également que certains «ont bu le bouillon». Une autre expliquera que cette activité lui «donne la pêche» (témoignage D1). Un autre la considérera comme un «lieu-ressource» pour puiser de l'énergie et donc s'alimenter (se ressourcer) (D3).

Puis, un certain nombre de termes tels que «bourré», «répartition», «aération», «respiration bien faite», «dosage bon» sont repérés dans l'entretien C1. Ils peuvent avoir un sens spécifique dans la fonction nourricière. Ils renvoient à l'allaitement avec l'importance du bon dosage et du rythme d'ingestion en respectant la respiration, la répartition et l'aération. Il y aurait donc une correspondance entre l'allaitement et la transmission d'un savoir. Dans les deux situations, il s'agirait de nourrir quelqu'un avec quelque chose (lait ou savoir). Et la quantité et le rythme d'acquisition seraient à respecter pour éviter le surdosage!

*«Oui, on a eu des cours très passionnants et puis on a eu des cours où on a eu envie de s'endormir, où c'était plus dur parce que les intervenants, je pense, avaient voulu mettre beaucoup l'accent sur le contenu, l'importance, la richesse, l'abondance du contenu. Et bien dans ces cas là, alors c'est vrai qu'on copie, on copie! On a des cours, je m'en souviens, on a*

*des masses de polycopés, mais ce n'est peut-être pas ceux qui nous ont le plus intéressé, le plus capté quoi! En y repensant, c'est même sûrement ceux là qui nous serviront le moins (rire). Je pense que les intervenants qui passent le mieux, ce sont les gens qui sont très vivants et très proches du terrain avec sans arrêt l'aller-retour entre les stagiaires et eux, des questions-réponses. C'est vrai qu'on repart chez soi avec des cours importants qu'on classe, etc. Mais quand il faut prendre deux heures pour relire des trucs, on ne le fait plus après!»*

(entretien C2)

*«Les premiers jours? J'étais écoeuré (rire). Plutôt satisfait de voir le public, mais alors vraiment je suis tombé, je suis retombé à l'école. Voila! Rencontrer ces profs qui régurgitent leur savoir, ça m'a fait chier quoi! J'avais pensé, la pédagogie pour moi, ce n'est pas ça! Ce n'est pas comme ça qu'on s'approprie un savoir. C'est la rencontre d'échange et d'expérience, la rencontre entre des vécus et des sensibilités d'individus et quelqu'un qui apporte une clarification à ces sensibilités. Ces systèmes de déversoir par rapport à des gens qui sont des réceptacles m'horripilent au plus haut point (rire). (entretien D7)*

Ces deux passages illustrent bien le registre étudié de l'oralité. Pour le premier, elle parle de l'excès de consommation par l'importance, la richesse et l'abondance du contenu, tant et si bien que les enseignements entraîneront un état de fatigue et de somnolence. L'utilisation répétée du mot «copie», que nous retrouvons également dans «polycopés», renforce l'aspect lourd et indigeste de l'importance du contenu des cours. Ce terme vient du latin «copia» qui signifie «abondance». Ainsi, l'abondance peut nuire. Quant au deuxième texte, il s'agit certainement de l'entretien le plus fourni concernant les termes

employés sur l'oralité et le rejet avec «écoeuré», «régurgiter», «chier», «déversoir» et «réceptacles». Il montre comment un défaut de quantité ou de qualité peut entraîner le formé dans une position rejetante, tout comme le nourrisson refuserait un lait en trop grande quantité ou/et nauséabond.

La formation exerce pour les adultes une fonction nourricière. Le savoir devient ce lait maternel. Le dosage doit être parfait et respecter l'appétit de chacun et la capacité d'ingestion de «ces petits». Nous pouvons illustrer cette fonction par l'image de la becquée, qui représente bien ce cadre formatif où les formés, tout comme des oisillons, tentent de «prendre» le plus possible d'aliments essentiels pour leur croissance (entretien D4). A cette étape, ils peuvent être très exigeants et réclamer leur nourriture. D'ailleurs, deux formes de discours se distinguent, l'une mettant en évidence la bonté, l'abondance et la bonne qualité des aliments distribués par la «mère formatrice». Pour l'autre, il est fait état de surdosage, d'abondance excessive, d'écoeurement et de rejet. Pour l'une, nous pouvons parler de la constitution de la formation comme «une bonne mère», qui satisferait pleinement les besoins de «ses petits ». Elle serait attentive et distribuerait un lait de qualité et en quantité suffisante pour éviter de faire vivre une expérience de manque et donc de frustration. Pour l'autre, il s'agirait d'une «mauvaise mère», qui garde son «bon» lait et distribue un produit de bien moindre qualité. Le dosage serait soit trop important, soit trop réduit. Dans ces conditions, les adultes se positionneraient dans une attitude de rejet et de mécontentement envers cette mère ingrate, voire sadique, qui refuse ou/et qui ne peut pas parvenir à satisfaire les besoins de «ces petits» affamés. Ainsi, les formés semblent réactualiser des positions de nourrisson ou de fœtus en situation d'attente et de dépendance envers cette «mère formatrice».

## VI 2-12 : LA FONCTION ENVELOPPANTE

A part les entretiens D2, D6 et D7, les trois groupes ont mis en exergue cette fonction. Nous avons privilégié le terme «d'enveloppe», dans la mesure où il englobe les sens suivants : l'aspect sécuritaire, protecteur, contenant et cadrant des situations étudiées. Ainsi, ces adultes sont arrivés dans un milieu inconnu. Ils ont investi ces nouveaux lieux, tout en affrontant un certain nombre de questions. Or, il semblerait que la formation, face à ces angoisses de départ, offre un cadre sécurisant et chaleureux pour les surmonter. Si l'accueil a été vécu de façon différente, toutefois pour certains, il a permis de se mettre à l'aise. Puis, la présence des formateurs a été perçue comme une réassurance et une guidance utile.

Une formatrice parle de son vécu pendant le stage CESI. Elle confirme qu'elle a bien eu cette impression d'arriver dans un autre monde. La qualité d'accueil et de suivi (doublure, briefing) lui a permis de vivre positivement cette étape et les épreuves associées à cette dernière. Elle utilise l'expression «être mis dans le bain», qui peut avoir aussi une connotation éducative. En effet, les nourrissons sont également mis dans le bain par les parents. D'autres entretiens mettent en exergue la fonction de cadrage et de contenance afin de protéger les formés. Dans le A4, nous apprenons que la transmission orale du génogramme ne

se réalise pas n'importe comment. Il y a tout un espace protecteur et d'accompagnement pour aider les apprentis à vivre ce temps de manière constructive. Les formateurs sont présents et peuvent aider *«des personnes qui boiraient le bouillon»*, qui présenteraient des difficultés importantes lors de ce temps d'apprentissage. Ainsi, tout un cadre spatio-temporel est prévu pour contenir (empêcher que se répandent des angoisses et des passages à l'acte regrettables) l'aspect douloureux et difficile de se confronter à son histoire générationnelle.

Dans l'interview D3, le directeur précise que son besoin de guidage et de cadrage, dans les processus d'acquisition, a été satisfait par le CCRA, notamment par l'étayage proposé, ainsi que par la présence d'un tuteur. A ce propos, le mot «tuteur» vient du latin «tueri». Il avait, le plus souvent, le sens de «surveiller» et «protéger». Or, la fonction d'un tuteur semble être, avant tout, de surveiller l'évolution et le comportement de l'étudiant dont il a la charge, dans le souci de le protéger. Cet homme mettra bien en évidence cette fonction protectrice par cette notion de cadre, mais aussi pour ce qui se passera sur son lieu de travail. Ainsi, sous l'emprise de conflits entre collègues et de menace de licenciement, il utilisera le CCRA, à bon escient, afin de se dégager de cette problématique professionnelle. Il ira chercher secours, réconfort et protection dans cet institut, afin de se défendre d'une situation complexe. Dans ce sens là, la formation l'aura bien enveloppé, c'est-à-dire protégé. Nous pouvons également souligner l'importance de l'utilisation du verbe «impliquer». La plupart parlent de leur implication spécifique dans la formation. Or, le sens premier de ce mot vient de «implicare» qui signifie «envelopper». Ainsi, s'impliquer dans une action formative peut correspondre à la dynamique interne de chaque formé, qui «entre» en formation et investit un espace, une enveloppe. Il peut l'investir, mais aussi se laisser entourer, choyer et envelopper. D'ailleurs, une professionnelle dira *«que la formation l'a emballé»* (entretien D1). Dans ce

sens là, l'emballage ou l'enveloppement a pour fonction de protéger le contenu de quelque chose. Il s'agit d'un contenant pour protéger un contenu.

Un formateur dira que, *«pendant la formation, c'est le cocooning ... un truc bien chaleureux, convivial»* (entretien C4). Cette image du cocooning bien chaleureux et convivial renvoie à l'origine de ce terme qui vient de «coque» et de «coquille». Or, la coquille est un espace restreint et fermé, comme l'enclos, le «bois sacré» dans l'initiation. C'est une enveloppe protectrice, contenante et nourricière. Nous retrouvons cela également dans le terme de «cocon». D'ailleurs, il y a proximité linguistique et sémiologique entre les mots «coque», «coquille» et «cocon». Ce dernier permet à l'habitant de se transformer, tout en profitant d'une enveloppe nourricière et protectrice. Nous pouvons aussi associer cette définition à celle de la couvée. En effet, il s'agit d'entourer quelqu'un ou quelque chose de soins attentifs, afin de favoriser sa naissance et sa transformation. Dans le ventre, le fœtus bénéficie de l'attention, de la protection et des soins maternels nécessaires pour son évolution. La fonction enveloppante est bien une fonction parentale. Et, les personnes en formation semblent profiter pleinement de ce cadre dont ils ont besoin pour se former, c'est-à-dire pour prendre une autre forme.

## **VI 2-13 : LA FONCTION EDUCATIVE**

Le travail sur les attentes a permis de découvrir la problématique d'inachèvement et de prématurité des adultes. Nous avons montré que certains pouvaient

venir en formation dans l'espoir de terminer leur éducation, c'est-à-dire de pouvoir explorer certaines capacités jusqu'alors délaissées, voire ignorées. Dans ce sens là, la formation a une fonction éducative. Elle «soignerait» ces «petits» et «guérirait» leurs blessures provenant d'un manque originel de réalisation. Entendons le mot «soigner» dans le sens de «prendre soin» de ces personnes pour les aider à terminer et à prendre leur forme.

*«Et C., ça était un tremplin ou un porte-avions. Ca était la personne qui, à un moment donné, m'a permis de positionner les bases pour pouvoir faire autre chose.» ... «On a réussi à se trouver comme ça une personne qui a été notre porte-avions, notre tremplin et qui nous a donné la pêche et qui nous a aidé à partir, à démarrer la recherche». (entretien D1)*

Cette professionnelle parle de la présence d'un formateur qui lui a permis de «décoller», c'est-à-dire prendre son envol pour réaliser son travail de recherche. Elle explique comment elle a pu se servir de cette activité pour pouvoir «voler de ses propres ailes». La formation a été utilisée comme un tremplin pour être «transportée», pendant un temps, afin de profiter de ses ressources et puiser un dynamisme personnel. D'autres adultes y font allusion, notamment dans les entretiens A1 et C5. Notons l'importance de la confiance accordée à cet espace formatif et à ses objets (ici les formateurs) pour se laisser porter par elle. Ainsi, elle les orienterait vers une direction. D'ailleurs, le verbe «porter» vient du latin «portare» qui signifie «faire passer», «conduire au port», «conduire à l'entrée». Elle les amènerait, dans sa fonction éducative, vers le savoir, vers la résolution de leurs problèmes et vers leur transformation. Nous pouvons faire un lien avec le pédagogue qui, dans la Grèce Antique, était un esclave de la famille qui emmenait l'enfant au professeur. La mère aussi porte sa progéniture dans le

ventre et l'aide progressivement à sortir, à naître. Elle l'amène vers la naissance. Remarquons que c'est le propre de l'éducation de conduire les enfants vers l'autonomie, de les «transporter» vers cet état. D'ailleurs, le mot «éduquer» vient du latin «educere», qui signifie «mener à bien».

*«Et pourquoi l'apprentissage a été plus facile à un moment donné?»*

*«La première année, ça était très difficile parce que je ne connaissais pas cet univers. Ce qui a fait certainement que ça était moins difficile après, c'est que j'ai trouvé au sein du Collège Coopératif Rhône-Alpes quelqu'un qui m'a aidé. Un tuteur, un prof qui m'a aidé. Sans lui, je ne serai pas arrivée où je suis parce qu'il m'a expliqué beaucoup de choses. C'est une personne qui a fait une thèse en Sciences de l'Education et qui m'a guidé.» ... «Alors laissez-moi réfléchir comment ça s'est fait? ... (silence) ... Ca s'est fait, je pense qu'il a fallu chercher son directeur de recherche, qui a eu le bon rôle de tuteur. Ca n'a pas été un directeur de recherche qui lisait mon mémoire comme ça et qui me le renvoyait. On s'est beaucoup rencontré. Il m'a beaucoup expliqué de choses. C'est mon directeur de recherche, c'est lui qui m'a pris et qui m'a aidé.» ... «Oui, oui. Mon directeur de recherche me relisait et me disait : «Bon, ça ne va pas du tout ... le style ... le style ...». Le style, mon style n'était pas bon. Je n'avais pas un bon style comme il fallait écrire des DHEPS!» (entretien D4)*

D'autres personnes parleront de la fonction de la formation de «mise en lien» entre les formés et le monde de l'entreprise (entretien C1). D'autres préciseront la présence, l'attention et l'aide qu'ont pu apporter les formateurs. Ainsi, la formation semble bien



assumer une fonction éducative pour ces adultes. Toutefois, cette dernière est parfois difficile à assurer.

*«Et pouvez-vous me parler de ce travail de régulation avec les psychologues? Comment avez-vous vécu ce temps là?»*

*«Bien, à part que le psy était nul, c'était un temps d'apport important. J'en garde un souvenir de nullité particulière mais parce qu'il prenait partie, qu'il assénait des vérités qu'il n'avait pas à faire et qu'il manquait de présence. Alors à la fois un peu trop présent et pas assez. ... (silence) ...Mais bon, est-ce que c'est faisable finalement? Avec du recul, est-ce qu'on n'est pas forcément nul dans ce type de rôle? On pourrait se re-poser la question!»*

*«Les relations avec les permanents, ça s'est bien passé?»*

*«Elles sont excellentes»*

*«Les intervenants aussi?»*

*«Oui. On en a jeté un ou deux quand même. C'est un public affreux les «responsables de formation». Ils ne pardonnent rien! ... D'une part, je suis sûr que les formateurs, enfin les intervenants, ne sont pas à l'aise parce qu'ils ont en face d'eux de futurs collègues et d'autre part, c'est un des publics le plus critique que j'ai jamais rencontré. ... Ce sont des gens qui sont terriblement en attente et en analyse. Alors le formateur qui vient est un modèle. Il est modélisant ou il ne l'est pas. S'il ne l'est pas, pourquoi? Alors, c'est une analyse permanente.*

*... C'est un public avec lequel on n'a aucun droit à l'erreur. Donc, si on est un peu crispé, ça se passe forcément très mal! ... Ils expriment leur ressenti. ... Et puis ils avaient raison parce que c'est comme ça qu'ils apprennent aussi, cet aller-retour groupe/formateurs! Mais pour le formateur, si le formateur n'est pas très serein ... c'est dramatique.» (entretien C5)*

Dans le cadre de son rôle éducatif, la formation se doit de dispenser, par le biais des formateurs, de la présence et des interventions de qualité. Plusieurs personnes ont parlé de cette difficulté pour elle, d'être «juste ce qu'il faut». Nous pourrions également nous reporter au témoignage de l'entretien C3. Tous ces passages illustrent le caractère ingrat et difficile d'être une «mère-formatrice» et de devoir assumer une multitude de fonctions, afin de satisfaire les besoins de ses «petits chérubins». La mission éducative peut déclencher des mécontentements. Les adultes se retrouvent bien, dans cette logique, à vivre des affects de nourrisson. Le spectre de la «bonne mère» et de la «mauvaise mère» refait son apparition. Il peut être difficile de sortir d'une position infantile d'exigence (refus de pardonner, aucun droit à l'erreur et rejet des intervenants). C'est particulièrement complexe pour le public du CESI, dans la mesure où ce sont des personnes en attente de modèles pour apprendre leur futur métier.

Les fonctions parentales assumées par les trois formations étudiées sont abordées par tous les interviewés, quels que soient leurs profils et le type de formation. En effet, le fait d'être un homme ou une femme, d'avoir des attentes et des âges différents, d'être en activité professionnelle ou pas, en obligation de formation ou pas et de l'avoir arrêtée avant la fin ou de l'avoir terminée et réussie, ne changent en rien l'abord de ces trois aspects. Les propos de René KAES semblent aller dans ce sens :

*«Le formateur est alors un «séminaire», lieu d'une recollection, d'un passage, d'une renaissance réparatrice. Le formateur est aussi un sein, une bouche, une main qui palpe, qui caresse, façonne et donne des soins. C'est aussi un regard, une voix, une lumière, tantôt, objets partiellement constitués, tantôt unifiés dans la figure de la grande formatrice à laquelle sont identifiés le formateur et son activité.» (1)*

Ces trois missions favorisent deux types d'affects chez les adultes. Tantôt il s'agit d'un vécu agréable, mettant en évidence toutes les qualités d'une «bonne formation» (une bonne mère : bon dosage, soins attentionnés et satisfaction des besoins de «ses formés», etc.). Les formateurs semblent croire fortement en les capacités des individus et les stimulent régulièrement. Nous sommes en plein effet Pygmalion, tant le regard de l'enseignant peut agir positivement sur l'élan de progression des personnes. Tantôt il est question d'un vécu désagréable, révélant toutes les qualités d'une «mauvaise formation» (une mauvaise mère : restriction, indigestion, attentes non réalisées, froideur relationnelle, absence et indisponibilité du personnel, etc.). Dans ce sens là, et comme l'explique Gilbert VIGNAL, les intervenants développeraient davantage l'effet Frankeinstein en doutant des capacités des participants. Cela aurait des conséquences néfastes sur leur dynamique d'évolution. (2) Nous avons compris, par l'étude des discours, que les formés réagissaient par le ressenti. Nous avons remarqué qu'ils réactualisaient plus ou moins des émotions et des sentiments propres à l'âge du nourrisson. Ainsi, le fait que la formation les contente ou ne les contente pas, provoque de fortes réactions, soit sur le registre du bébé choyé par la bonne mère, soit sur le registre du bébé victime d'une mauvaise mère. Nous avons eu aussi le cas d'adultes qui

pouvaient être partagés et en pleine ambivalence. Ces réactions nous ont permis de comprendre la fonction ingrate des formations, tant la satisfaction des besoins des personnes n'est pas facile à réaliser.

Il est certain que la position des individus n'est pas toujours simple pendant ce passage. Ainsi, sous l'emprise d'affects infantiles, ils se retrouvent dans un autre monde, dans lequel ils ont le statut d'ignorant. Perdus, ils doivent apprendre ou ré-apprendre (notons dans ce terme tout le thème de la maïeutique socratique, avec l'idée «d'accoucher» des connaissances qu'ils ont en eux). Leur attente est souvent ambivalente. Ils peuvent formuler une demande d'attention pour satisfaire leur besoin d'être sécurisés, entourés et accompagnés, d'une part. Et d'autre part, une tendance à se défendre de ceci, par peur du lien de dépendance envers la formation. (3)

Ainsi, ces trois fonctions nous amènent à conclure que les adultes sont dans une position de fœtus. Cela correspond à la fantasmagorie mise en jeu dans les rites, dans la phase de marginalisation. En effet, l'enfant se retrouve en position de fœtus dans un enclos. Cet espace, de forme arrondie, est réduit. La lumière et le bruit sont filtrés et le parallèle avec le ventre maternel est possible. Pendant ce temps là, les adolescents sont pris en charge pour grandir, et à terme, renaître. De plus, les fonctions nourricière, enveloppante et éducative sont bien présentes et assumées par les initiateurs. Pour ce qui est de la première, les néophytes se nourrissent du savoir des autres. Nous pouvons illustrer ceci par le rappel d'un rituel, lors de l'initiation d'un Peul. Ainsi, la vie d'un Peul, en tant que pasteur initié, débute avec «l'entrée» et se termine avec la «sortie» du parc, qui a lieu à l'âge de soixante-trois ans. «Sortir du parc» est comme une mort pour le pasteur. Il appelle son successeur, qui est généralement le plus

apte et le plus dévoué des initiés ou son fils. Puis, il lui faut sucer sa langue, car la salive est le support de la «parole», c'est-à-dire de la connaissance. Après cet acte, le Peul peut souffler dans l'oreille gauche le nom secret du bovidé. (4) Par cette épreuve, nous percevons bien comment est symbolisée la fonction de transmission dans l'initiation. Ainsi, le garçon se doit de «sucer» le support du savoir, afin d'acquérir la connaissance. Les termes «sucer», «langue» et «salive» restent dans le registre de l'oralité pour mettre en exergue la fonction nourricière et transmissive de l'initiation.

Quant à l'aspect enveloppant, le rite permet de protéger l'adolescent tout au long de son développement. Les épreuves sont imposées pour l'aider à vivre positivement ce changement de situation. C'est une sécurité pour accompagner la transformation. Puis, la fonction éducative est évidente. L'initiation a pour objet de le conduire vers son état adulte. Il y a bien correspondance entre l'expérience initiatique et formative.

(1) KAES, René.- *Fantasmes et formation*.- Paris : DUNOD.- Coll Inconscient et Culture, 1973, P 126)

(2) VIGNAL, Gilbert.- «Effet Pygmaïon, effet Frankenstein et formation des adultes».- *Cahier Binet Simon*.- Edition Erès, N° 647/648, N° 2/3, P 53/85, 1996)

(3) VIGNAL, Gilbert.- «Affectivité et formation des adultes».- Actes de l'Université d'été de Chambéry, 1993.- *Cahier Binet Simon*.- Edition Erès, N° 639/640, N° 2/3, 240 P, 1994)

(4) HAMPATE BA, Amadou, DIETERLEN, Germaine.- *Koumo : texte initiatique des pasteurs peuls*.- Mouton: Paris-La Haye, 1961, P 14)

## **VI 2-2 : L'INVESTISSEMENT DE LA FORMATION PAR LES FORMES**

L'étude des fonctions parentales a permis de définir le cadre chaleureux, fécond et permissif dans lequel les adultes évoluent. Cet espace nourricier, protecteur et attentif a pour mission également de les stimuler à s'investir dans leur nouvelle activité. Nous allons maintenant observer la nature et la qualité de cette implication. Or, la question de l'investissement semble bien reliée au phénomène des attentes et des illusions formatives, dans la mesure où il y aura projection, satisfaction des besoins et réalisation des désirs. Dans l'économie, ce terme est très souvent utilisé, notamment dans le milieu boursier. Investir en bourse correspondra à placer une somme d'argent, c'est-à-dire un capital dans un objet (une industrie par exemple). Il s'agira, pour l'investisseur, de miser une somme et de parier sur la possible croissance d'une entreprise, sur son éventuelle fructification, tout cela en vue de bénéficier du développement de cette dernière.

Cette façon de penser a été reprise pour le domaine éducatif, notamment par l'apparition récente d'une nouvelle discipline : l'économie de l'éducation, avec BECKER, FISHER et MINCER. L'éducation serait un moyen de faire fructifier un capital humain. Le principe est d'investir dans une activité de formation, afin de développer le capital (intellectuel, culturel, etc.) des acteurs. L'implication et la croyance en son potentiel sont essentiels pour progresser. Nous retrouvons à nouveau le thème de l'effet Pygmalion. Outre les domaines de l'économie et de l'éducation, cette question de l'investissement a été abordée

dans un autre secteur. C'est celui qui concerne notre propre engagement libidinal, tout d'abord envers la mère et ensuite envers d'autres objets. La relation du nouveau-né, avec les parents ou tuteurs, est caractérisée par cette notion d'investissement. L'enjeu est d'attacher des valeurs affectives aux personnes, qui assument les fonctions parentales essentielles pour satisfaire les besoins du nourrisson, tels que celui de se nourrir, du contact et de la protection. Dans ce cas là, nous parlons d'investissement libidinal car la mère devient un objet d'amour. Celui-ci est constitué d'affects, d'intérêts et d'attentes envers les tuteurs.

Il y a donc toute une énergie mobilisée par l'enfant pour attirer l'attention et se lier avec l'autre. Cela nous renvoie à la notion de l'enveloppe et de l'implication, dans la mesure où il s'agit de se mettre dans une relation avec l'autre. Les objets généralement investis sont en premier lieu la mère, et ensuite l'environnement, soi-même, mais aussi des activités intellectuelles, ludiques, imaginaires, etc. Or l'enfant, comme l'adulte, ne peut pas tout investir en même temps. Il effectue donc des priorités en fonction de ses besoins et de ses désirs. Il est amené ainsi à désinvestir certains objets pour s'engager envers d'autres. C'est le principe même de la séparation psychique. Quant au travail interne de rupture que l'enfant a à effectuer, il se réalise et passe par ce mécanisme de «désinvestissement/ré-investissement». Ainsi, l'enfant se délie progressivement de sa mère, ou plutôt de son environnement maternel, en effectuant un désinvestissement libidinal d'objet et en investissant d'autres, tels que le père, les grands-parents, les frères et soeurs, mais aussi son activité imaginaire, ludique, l'école, les copains, les études et des projets divers. Cette distance se réalise par le biais de ce mécanisme d'investissement, tant et si bien que la séparation (dont l'objet est l'autonomie : c'est-à-dire la sortie de l'état de dépendance) se produit par des renoncements à certains objets

et par l'investissement sur d'autres. Pour René KAES, la formation met bien en jeu cette problématique de la séparation primaire avec la mère et l'environnement maternel :

*«En situation de groupe de formation, c'est-à-dire en situation de séparation avec les objets habituellement investis et élaborés, les participants revivent les émois de la rupture avec les objets d'amour élaborés au cours de la post-adolescence et de l'âge adulte.» (1)*

Ainsi, les adultes en formation, séparés de leurs objets habituellement investis, sont confrontés à cette question. Jacky BEILLEROT parle également de ce désinvestissement de l'objet maternel premier. Il montre que l'apprentissage exige «l'éloignement du monde des mères» par ce mécanisme de l'investissement sur d'autres objets.

(1)KAES, René.- «Aspects de la régression dans les groupes de formation : réadolescence, perte de l'objet et travail de deuil». Perspectives psychiatriques, N° 41, Nov 1973, P 57)

(2)BEILLEROT, Jacky.- Voies et voix de la formation. - Paris : Editions Universitaires, 1988, 93 P)



## VI 2-21 : LE MECANISME DE DESINVESTISSEMENT/RE-INVESTISSEMENT

A nouveau, nous avons remarqué que cet aspect avait été important pour la plupart. Il s'agit surtout d'un investissement en temps ou d'une implication intellectuelle, psychique et affective.

*«Bon à l'époque, je n'avais pas de micro. Je l'ai fait faire par une société et puis après il y avait le travail d'analyse et bon tout ce qui est... c'était un gros, gros travail quoi! Donc c'est vrai qu'il y a eu des moments où il y en avait marre. Un jour, j'ai pris mes cliques et mes cloques et je suis allée à Paris, quatre jours chez une copine, m'enfermer pour travailler parce qu'elle habitait un appartement à côté du Père La Chaise. Et donc j'ai travaillé du Lundi au Vendredi de six heures le matin à cinq heures du soir non-stop.» ... «Bon mon ex-mari a été déstabilisé par le temps que je passais au travail, par mon investissement. Donc si on investit quelque part, on désinvestit forcément ailleurs. Je crois qu'il s'est senti lésé par cette formation aussi qui prend quand même du temps.»*

*«Au début vous expliquiez que certains disaient que le divorce pouvait être une conséquence de la formation DHEPS. Est-ce en lien avec ce que vous me dites sur ce principe d'investir et de désinvestir?»*

*«Oui, ça c'est le problème de la poule et de l'oeuf quoi! Est-ce que c'est parce qu'on avait envie d'investir ailleurs qu'on a fait la formation? Et donc les choses ont pu se mettre en place? Est-ce que ça a déclenché les hostilités? C'est un mécanisme complexe de changement. C'est un mécanisme complexe de changement à la différence peut-être d'autres, c'est que celui-là, comme il est neuf, on ne le maîtrise pas.» (entretien D1)*

Cette professionnelle ira jusqu'à «s'enfermer», afin d'investir pleinement son mémoire. Ce verbe exprime bien ce mécanisme de désinvestissement de son quotidien (de son statut d'épouse et de mère) pour s'engager dans son activité. Il semble même qu'elle ait été amenée à faire un choix pour poursuivre son projet. Ainsi, c'est pendant la traversée de sa formation qu'elle va se séparer de son mari. Il serait peu prudent d'en déduire que sa recherche est la cause de son divorce. Notons simplement qu'il peut y avoir un lien (comme elle le précisera elle-même) et que son investissement dans cette expérience est un élément à prendre en compte dans le fait qu'elle ait divorcé. Dans l'entretien D6, ce consultant a choisi de désinvestir la formation débutée pour faire face à ses diverses problématiques familiale (assumer ses fonctions paternelles et d'époux et affronter la maladie mortelle de son père), professionnelle (consolider et perfectionner les finances et les prestations de l'entreprise avant la faillite) et personnelle (soucis). Tous ces problèmes, en même temps, ne lui ont pas permis d'investir sa recherche. Puis, il s'est orienté vers une thérapie pour satisfaire ses besoins du moment.

Ces exemples montrent bien ce principe de désinvestissement/ré-investissement. Les trois groupes étudiés abordent ce thème, ainsi que l'ampleur de

l'investissement exigé par la formation. Pour l'ADRETS, il s'agit essentiellement d'une implication psychique et affective, notamment avec le génogramme et les jeux de rôle. Dans l'entretien A1, l'éducateur parle de l'importance de son énergie et de sa force consommées pour satisfaire l'engagement nécessaire. D'autres expliquent que cet investissement leur a offert une possibilité de se dégager d'une problématique professionnelle (tel que l'interview A2 où cela lui permettra de se sortir de l'emprise du modèle de traitement éducatif de son collègue) ou/et familiale (ainsi dans le témoignage A3, nous pouvons remarquer comment la formation aide cette assistante sociale à désinvestir une relation complexe avec sa grand-mère).

La plupart des adultes du CESI soulignent l'importance de l'investissement affectif (ne serait-ce que par l'adultagogie collective mise en place) et en temps (six mois à plein temps). Toutefois, la vie en couple, les loisirs et amis ne semblent pas avoir été délaissés, dans la mesure où les trente-neuf heures hebdomadaires ont été suffisantes pour satisfaire l'exigence de l'implication. Pour ce qui est du CCRA, celle-ci semble la plus lourde car elle demande du temps et des ressources intellectuelles. Ainsi, les dhepsiens parleront de l'utilisation des soirées, des week-ends et des vacances pendant trois ou quatre années, afin de réaliser leur travail de recherche. La famille, les amis, les loisirs et la vie de couple ont souvent été laissés pour un temps, en raison de la disponibilité exigée.

Les personnes interrogées expliquent bien l'ampleur de leur investissement et du nécessaire désinvestissement d'autres objets habituellement investis.

## VI 2-22 : LA PRODUCTION DE SOI

Les personnes investissent la formation dans le cadre groupal, mais aussi par un ensemble d'objets formatifs mis à leur disposition. Nous remarquons que, dans les trois situations, les adultes ont à produire quelque chose et à créer, que ce soit un document, un objet ou une activité. Nous allons surtout nous intéresser, dans cette partie, à la formation du CCRA, puisque le mémoire de recherche est une activité de création et de production importante.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer le lien entre les sujets de recherche et le mécanisme de désinvestissement/ré-investissement. Ainsi, tous les thèmes concernent une difficulté que ces individus rencontrent dans leur mission au quotidien. Que ce soit un problème de relation avec une équipe, un dysfonctionnement institutionnel, des comportements difficiles à cerner ou des phénomènes récents jusqu'alors inexpliqués. Tous s'impliquent dans leur mémoire, dans l'espoir de comprendre quelque chose, qui leur permettra de se dégager d'une pratique ou d'une position professionnelle peu féconde. Ils pourront, par la suite, s'investir autrement. Le travail intellectuel leur donnera la possibilité de prendre de la distance, pour un moment défini, avec leur problématique étudiée.

Le mémoire est fortement investi et nous avons pu en saisir l'importance affective et narcissique. Tous acceptent d'aller étudier diverses théories, de suivre une méthodologie rigoureuse et contraignante, et d'être aidés par un tuteur, afin de progresser dans leur formation. La plupart insistent sur la dureté et la spécificité de l'écrit dans ce travail.

*«Ce qui est intéressant dans le DHEPS, c'est qu'on produit et ça, je crois que je l'ai testé avec le DESS. Bon le DESS qu'on a eu derrière, j'ai passé, en deux ans, un DESS ... 17 partiels. Je ne suis pas aussi satisfaite. Ce n'était pas du tout le même diplôme! Mais on n'a pas du tout la même auto-satisfaction comme dans un DHEPS. Et je pense que c'est notamment parce que le DHEPS, c'est vraiment, c'est vraiment un accouchement (rire) d'une production écrite qu'on va chercher très, très, très loin dans la douleur avec beaucoup de travail, beaucoup de réflexion sur laquelle on revient et qu'on modèle un peu comme une sculpture ou comme un tableau ou comme. ... C'est vraiment une production personnelle. C'est souvent la première.» (entretien D1)*

Cette adulte compare cette épreuve à un accouchement d'un objet interne. C'est quelque chose qu'elle a fait sortir d'elle. Elle parle aussi de sculpture et de modelage. C'est un objet qu'elle a pétri pour lui donner une forme, celle d'un écrit original (unique). Elle précisera qu'il lui aura fallu beaucoup de travail et que cet enfantement se sera réalisé dans la douleur. La plupart des «dhepsiens» interrogés ont abordé l'aspect impliquant et douloureux de cet exercice. Nous nous retrouvons bien dans une fantasmatique de naissance, dans la mesure où il y est question de «faire sortir» quelque chose de soi. D'ailleurs, le mot

«produire», souvent utilisé, vient du latin «producere», qui signifie «mener en avant». Cela renforce cette idée d'accouchement, de mener en avant un enfant pour le faire sortir de son ventre. D'autres termes sont à relever, notamment dans l'entretien D7 où le professionnel parle de pouvoir «déposer quelque chose». Cela peut nous renvoyer à la fantasmagorie de la naissance, surtout avec l'idée de pondre, de «dé-poser». De plus, ce verbe vient de «poser», qui a une composition complexe en latin. Il vient de «ponere» qui a, plutôt, conservé son sens particulier dans le parler populaire, celui de «déposer son oeuf». Ainsi, le lien peut se faire entre poser et pondre.

Un certain nombre de termes ont orienté notre analyse vers une problématique anale. En effet, dans l'entretien D2, le technicien parlera de sa production en employant le terme «premier jet». Ce mot est également repris par l'interview D5. Ils disent avoir lancé un premier jet (un premier jet d'urine?). Dans la conversation du D2, ce professionnel parlera de cette production «avec un grand P». Or, le paronyme avec le mot «pet» est à signaler. Ainsi, n'y aurait-il pas un lien entre la production écrite et la production anale? Que pourrait apporter ce rapprochement pour notre travail? Elizabeth BRUYERE-CHANTEUR a travaillé sur le sens de l'écriture dans le registre psychologique. Elle a montré que celle-ci est une production interne, personnelle. Elle est «un faire» qui est une composante de la phase anale, car il y a un lien entre la matière fécale et l'expression écrite. Dans les deux actions, il s'agit de produire quelque chose de soi, de son corps. Or l'enfant, qui expérimente ses premiers moments dans les toilettes pour apprendre l'autonomie, va éprouver le besoin de faire lire sa production fécale à son environnement. Tout comme l'écrit, il ira le présenter à quelqu'un qui le regardera et le lira. Cette personne (en position parentale) lui dira comment il le «sent», c'est-à-dire s'il est présentable et suffisamment important. (3)

Ainsi, l'écriture aurait à voir avec nos premières productions. Comme le disent les témoignages, il y est question d'efforts, de douleur, d'accouchement (il faut que ça sorte!), de souffrance, mais aussi de plaisir et d'auto-satisfaction. Les termes employés, tels que «produire avec un grand P», «premier jet», «déposer» et «accoucher» semblent avoir du sens. La différence, c'est que certains appartiennent au registre de l'analité et d'autres à celui de la procréation. Cela ne semble pas contradictoire; d'ailleurs, pour les oiseaux, l'oeuf et les déjections sortent par le même endroit. De plus, l'une des croyances infantiles fréquentes porte sur la certitude d'être sorti du ventre de la mère par l'anus. Remarquons enfin qu'il est fréquent d'entendre, dans les lieux de formation, au sujet d'une épreuve, que telle personne «a bien torché son écrit». Nous pouvons ajouter à cette analyse que l'acte de production s'inscrit dans une dynamique anthropologique et existentielle, dans la mesure où il s'agit de création, de production et donc de reproduction. En effet, écrire c'est souvent mettre du «Je», là où l'écrivain est amené à disparaître. C'est, comme le dit Elizabeth BRUYERE-CHANTEUR, «poser de la présence, là où il y a de l'absence». C'est le thème de l'empreinte, de la trace, de la production créatrice pour marquer son territoire. D'ailleurs, l'un des premiers exercices, à l'école maternelle, est de «poser» sa main couverte de peinture sur une feuille. C'est le principe du pochoir. Ainsi, les hommes marqueraient leur territoire et «poseraient» leur identité par la production d'un écrit. Or, un certain nombre d'animaux le font par le jet d'urine!

Pour achever cette analyse, précisons la valeur de l'échange, de la transmission et du don dans l'acte de l'écriture, puisqu'elle est souvent pour autrui. D'ailleurs, la lecture de notre écrit, par l'autre, entraîne un regard sur cette production. Or, à la phase anale, le fait de

maîtriser la sortie de quelque chose de soi (de son objet) et de le montrer aux parents permet d'avoir des gratifications, des encouragements pour poursuivre. Cela est important pour l'apprentissage de la propreté de soutenir les efforts de l'enfant. Ensuite, les objets, sur lesquels l'environnement pose son regard, changeront de forme. Les compliments se feront davantage pour des activités, telles que la création de mots, de dessins, de construction, etc. Mais la suite productive ne pourra se réaliser pleinement que si la phase anale a été bien vécue. Elizabeth BRUYERE-CHANTEUR a montré que cette production anale était capitale et qu'elle avait une valeur symbolique, dans la mesure où il y a don de l'enfant et signes parentaux de reconnaissance en échange. Le nourrisson donne ses excréments et reçoit en échange des gratifications, des encouragements à grandir et à produire. Les productions intellectuelles seront, plus tard, l'une des formes les plus élaborées.

Si nous adhérons à cette lecture, nous comprenons l'importance symbolique et narcissique d'une production intellectuelle comme le mémoire de recherche. Il y est question de don de soi et d'échanges de gratification indispensables pour poursuivre la dynamique de créativité. Le regard du tuteur aura une influence fondamentale. Nous percevons bien par ce détour, que les adultes investissent énormément la formation et se retrouvent à réactualiser des affects propres à leur enfance et à leur état de nourrisson. Notons que, dans l'initiation, il y a également production individuelle et collective, qui facilite la révélation du néophyte comme être social et lui assure une promesse sur ses réalisations futures (son empreinte).



### **VI 3 : LA DIMENSION GROUPE**

Dans le cadre de l'étude conceptuelle du début, nous avons mis en évidence l'importance de la dynamique groupale dans la formation. Nous allons donc vérifier si cet aspect peut servir de base de comparaison entre les deux phénomènes étudiés.

#### **VI 3-1 : L'ILLUSION GROUPE**

L'illusion groupale est un phénomène inconscient, qui apparaît souvent dans la phase de constitution du groupe. Les participants se représentent cette entité comme «un bon objet», dont le but est la satisfaction narcissique de leurs besoins. C'est la période du «*tout le monde est gentil*» et cet espace est privilégié. En ce qui concerne les adultes interrogés, ils ont tous décrit cette dimension. La plupart parleront de l'identité collective comme un élément positif dans l'avancée de leur apprentissage. La convivialité est souvent évoquée. Le groupe semble bien être représenté comme un bon objet. Nous avons l'exemple de l'entretien A1, qui explique que celui-ci est différent et plus intéressant que celui présent sur son lieu de travail.

En effet, ce groupe de formation, en raison de sa composition hétérogène, lui permet d'affirmer sa singularité. Loin de l'aspect routinier et de la dynamique d'uniformisation de son milieu professionnel, il semble avoir investi ce dernier positivement. Ainsi idéalisé, ce dernier devient l'espace merveilleux de l'ouverture et de la tolérance. Dans l'interview D4, la formatrice fera part également de ce «bon groupe» convivial, où le rire et le plaisir semblent avoir été très présents. Dans celui du C4, ce formateur le définit comme un espace chaleureux. L'adulthood du CESI, au niveau de l'accueil, stimule cette illusion groupale en facilitant la dynamique d'adhésion et d'appartenance. Il est à noter dans son discours, l'importance de l'emploi de la première personne du pluriel, pour décrire son expérience. Ainsi, le «je» transformé en «nous» est bien un indicateur de cette illusion, qui favorise le vécu collectif au dépend du vécu individuel. De plus, il emploie fréquemment le pronom «on», qui dénote un caractère impersonnel.

*«On se retrouvait avec des gens qui sont plus ou moins en rupture de, j'allais dire de la société, du lien avec le travail. Bon c'est clair que c'est enrichissant de ce point de vue là parce qu'on sort d'abord de son cadre. On est avec des gens qui sont différents, qui viennent d'horizons différents.» ... «Il y a un échange qui s'est fait. Et le fait de rencontrer les gens et des expériences plus ou moins similaires. Bon, ça fait germer les idées quoi!» ... «On a bien rigolé (rire). Je veux dire, on n'a pas fait que ça, on a bossé, il ne faut pas croire! Non, mais à priori, je ne m'attendais pas à cette ambiance!» ... «Ouai, les moments difficiles, ce sont les moments de régulation ... enfin difficiles ... la régulation, ça sert à ça! Mais bon le truc avec les psys notamment. Le travail de pseudo-régulation une fois par semaine. Bon manifestement, ça ne donnait pas, enfin pour moi, ça ne donnait pas grand chose quoi! ... Dans l'ensemble, je trouve que c'est un groupe qui s'est relativement bien accepté à part*

*deux, trois éléments quoi! Il y a toujours deux, trois cas. Quand les gens sont caractériels, ils sont caractériels. Ils l'étaient avant la formation, ce n'est pas la formation qui les a rendu comme ça. ... Je trouve que pour des gens de cultures différentes, il y a eu une communication plutôt en terme d'acceptation et de bons rapports à l'autre globalement.» ... «Bon le travail de régulation avec les psys, les buts? Les buts n'étaient pas clairs déjà ... ce sont des gens qui sont là effectivement en écoute, en position d'écoute. Bon par rapport à ce qui s'échange à l'intérieur des sous-groupes puisqu'à l'époque, ça se faisait en sous-groupe. Et je pense que l'objectif, c'était de réguler un petit peu les tensions quoi! Les tensions qui pouvaient naître en interpersonnel et par rapport à la formation. Alors là bon, il y a tout un tas de phénomènes de projection, machins trucs qui sont, suite à ça, interprétés par des gens qui essaient d'interpréter ça à travers leur schéma. C'est ce qui m'a gêné. C'est toujours intéressant d'avoir un point de vue extérieur justement puisqu'ils se mettaient un peu en écoute, en externe par rapport à ce qui s'échangeait. Bon l'échange était relativement libre si je me souviens bien. Et eux étaient dans l'écoute pour soit réorienter un peu l'échange, enfin le travail du psy quoi en gros! Soit de mettre une interprétation dessus, ce qui était un petit peu plus gênant à mon avis et pas très efficace.» (entretien C4)*

Le rire, très fréquent lors de l'évocation de la vie collective, rappelle les moments de plaisir et de convivialité. Il y a bien eu un cadre groupal agréable pour cet adulte. Nous comprenons également comment ce travail de régulation a pu jouer le rôle de persécuteur, face à cette illusion du «bon groupe». En effet, l'objectif était d'analyser et d'interpréter le vécu collectif. Il pouvait représenter une menace réelle pour le «bon vivre» des participants, qui sont observés par des personnes extérieures au groupe.

Ainsi, la plupart des adultes interrogés décrivent cette réunion de façon positive. L'adulthood des instituts favorise l'échange et le vécu collectif. Nous avons pu repérer la phase première, dans laquelle les participants constituent le groupe en «bon objet» et le glorifient. Toutefois, il ne semble pas y avoir de dérive fusionnelle.

### **VI 3-2 : LA REGRESSION MATRICIELLE**

C'est un mécanisme inconscient qui révèle les nombreuses réticences que peuvent avoir des individus dans le fait de vivre et d'être avec les autres. Dans les témoignages recueillis, une minorité fera allusion à ce phénomène. Cela s'explique par le fait qu'il n'a pas été un élément privilégié dans les discours et les souvenirs évoqués. Seuls les entretiens A4, C1 et D1 en font un peu état.

Pour l'entretien D1, cette professionnelle expliquera qu'elle a ressenti quelques affects désagréables, lors de l'entrée dans ce nouveau groupe, dans lequel les «look» étaient très différents. Elle parlera des regards, de «s'être fait regarder de travers». La vie collective peut être aussi parsemée d'angoisses et d'inquiétudes. De plus, l'entrée dans ce corps groupal ne se réalise pas sans un minimum d'abandon de soi, ce qui est un facteur possible de malaises. Dans l'interview C1, la formatrice évoquera les mouvements de rejet et d'opposition de certains dans le cadre de la régulation.

*«Bien les premiers jours, c'est toujours la découverte (même si on l'a lu sur des papiers) de ce qu'on va faire. Comment ça va se passer? Bon c'est aussi la découverte d'un groupe et c'est surtout l'entrée dans un groupe : qui sont-ils? Et moi qu'est-ce que je représente? Et est-ce que ça va m'intéresser? Est-ce que le groupe va m'intéresser? Est-ce que je vais me débrouiller? Est-ce que je vais être à l'aise? Est-ce que je vais être rejetée? Est-ce que je .... des trucs, des choses très affectives je crois. C'est ça l'entrée en formation!»*

*«Vous vous êtes posée toutes ces questions?»*

*«Oui, bien sûr» ... «Ce sont des questions qu'on se pose tout le temps quand il y a de la nouveauté et quelque chose qu'on aura à faire durablement avec un groupe. Durablement parce que bon c'est vrai que si on doit rencontrer quelqu'un ici ou là ou machin. Bon ou alors on n'est pas sûr de soi et vraiment là on est tourmenté! Mais quand on rentre dans un groupe pour y vivre parce que forcément en formation, on vit quelque chose, on vit et on le sait. On vient aussi en partie pour ça donc, forcément on appréhende de savoir si on va réussir cette entrée dans le groupe et si on va pouvoir vivre quelque chose avec les gens.»*

*«Et au niveau du vécu justement avec ce groupe. Comment cela s'est-il passé?»*

*«Bien je crois que bien ... il a été comme toute vie de groupe avec des hauts et des bas, des découvertes de personnalités, des enthousiasmes et des déconvenues ... la vie d'un groupe quoi.» (entretien A4)*

Cette assistante sociale montre bien la question de l'ambivalence dans la vie de groupe, avec ses espoirs et ses craintes. Ces dernières portent sur la qualité du vécu et des échanges. Il y a la peur du rejet et de sa place dans cette entité. D'ailleurs, les questions autour de la place à occuper sont un aspect très important. Dans ce cadre là, se joue aussi la problématique de la reconnaissance de soi et des autres. Pour René KAES :

*«Ce sont des places où nous nous tenons, que nous occupons et qui nous occupent, que nous limitons et qui nous définissent. La difficulté pour chacun de décentraliser sa position et de comprendre un univers de relation d'interdépendance ... nous réduisons sans cesse le groupe, à partir de nos places, à un objet qui ne tiendra sa réalité et sa puissance que de nos places. La question que, dans le groupe, nous nous posons, que quelques fois nous posons aux autres, c'est bien celle de notre place.» (1)*

Concernant la régression matricielle, les témoignages sont peu importants. Les mouvements individuels de rejet envers le groupe ont certainement été régulés par l'utilisation, par les instituts, de l'énergie et des ressources groupales, au profit des apprentissages et des avancées de chacun. Il semble bien que cela soit une spécificité des trois expériences étudiées. Ce vécu a été donc ressenti comme agréable et indispensable à la menée constructive de la formation. Il s'est installé progressivement, une intimité groupale.

(1)KAES, René - L'appareil psychique groupal - Paris : Dunod, 1976, P 127)

### VI 3-3 : L'INTIMITÉ GROUPE

«Groupe» vient de l'italien «grosso», dont le sens premier est le «noeud». C'est un concept technique des Beaux-Arts. Il s'agissait d'un terme d'atelier, qui désignait plusieurs individus peints ou sculptés formant un sujet. De plus, les linguistes rapprochent ce mot de l'ancien provençal «grop» (qui signifie «noeud») et supposent qu'il dérive du germanique occidental «kruppa», qui veut dire «masse arrondie». Il semble que «groupe» et «croupe» aient pour même origine et conservent l'idée de «rond». L'étymologie fournit alors deux lignes de force, qui sont le noeud et le rond. Le noeud, sens premier, définit le degré de cohésion entre les membres. Le rond désigne la réunion de personnes. Dans ces deux notions, nous pouvons faire apparaître également l'idée de l'appartenance, de l'adhésion au groupe, et aussi celle de la solidarité et de la fraternité. Dans L'être et le néant, Sartre montre que la devise républicaine transcrit bien l'expérience groupale. La liberté concrétise cette possibilité d'agir que propose le groupe. Puis, chaque individu est équivalent à l'autre (le principe de l'égalité). Et, chacun a besoin de chacun pour que le groupe existe (le principe de la fraternité).

Le groupe demeure donc une notion et une entité importantes. Nous avons précisé que celui-ci avait été utilisé par les instituts de formation pour conduire les adultes vers les diverses acquisitions. Nous allons développer certains aspects de la vie de groupe, tels que l'intimité et de solidarité. Rappelons, tout d'abord, que la plupart des interviewés ont bien eu conscience d'appartenir, pendant l'expérience formative, à un autre groupe. Or, cette

séparation avec leur environnement quotidien a pris forme et sens dans le cadre du développement d'un sentiment d'appartenance au groupe de formation. Nous pouvons remarquer, au passage, que le mot «regroupement» est souvent employé par ceux qui ont fait les formations de l'ADRETS et du CCRA. Ainsi, elles se font sous la forme de regroupements. Par exemple, ils sont organisés pour travailler le mémoire de recherche pour le DHEPS. Ce terme définit bien le mouvement de rassembler ce qui est parsemé, séparé, éparpillé, pour lui donner une unité. Nous sommes bien dans ce principe d'appartenance, dans la mesure où les instituts ont pour fonction de rassembler des individus éparpillés et parsemés sur le plan spatial et culturel. Il s'agira de consolider une entité, une masse et d'animer un groupe. Animer dans le sens premier de créer une âme et une identité communes et singulières. C'est pendant ce travail de rassemblement et cette naissance de ce sentiment d'appartenance qu'il se créera ce que nous avons appelé l'intimité.



### VI 3-31 : L'INTIMITE

Pour l'ADRETS, les jeux de rôle facilitent un rapprochement affectif entre les participants. Pour ce qui est du génogramme, l'obligation de présenter son histoire devant le reste du groupe a pour conséquence de le souder et de consolider le noeud existentiel. Cet outil permet de tisser des rapports d'intimité, par l'échange qui se crée autour de la propre vie de chacun. De plus, le sculpting accélère ce processus. Il s'agit de mimer un moment de l'histoire de la personne en prenant les membres du groupe pour représenter les personnages.

*«En plus d'un groupe particulier dans la mesure où il y avait des choses très fortes à échanger. La première année, il y avait des jeux de rôle. Et des jeux de rôle, c'est fort quand même. On se dévoile beaucoup.» ... «Et la deuxième chose, on avait quand même, la deuxième année, la présentation de son génogramme. Donc là aussi, ce n'est pas anodin.» ... «Après chacun y met ce qu'il veut dans la formation. Je veux dire qu'il y a des gens qui se jettent à corps perdu, qui livrent tout, etc.» ... «Mais bon, bon an, mal an, ce groupe était constitué de telle façon qu'on pouvait mettre la barre où on voulait, de façon personnelle. Je crois que c'est ça. Ceci dit, on savait au démarrage que d'une part, on faisait des jeux de rôle et d'autre part, on faisait un génogramme. Donc, effectivement si on appréhendait trop ça, la barre était trop haute, ça c'est sûr!» ... «Oui parce qu'on ne peut pas ne pas rencontrer de difficultés en faisant un génogramme!» ... «Donc forcément comme il faut transmettre une histoire et la*

*faire vivre, il faut demander beaucoup plus de détail quoi!» ... «Non ce n'est pas facile, non.»*  
*... «Ca fait appel à des souvenirs heureux, malheureux, à des affects. Et puis le groupe vous renvoie des choses. Donc à des moments donnés, il pose une question ... on n'avait même pas pensé que ça pouvait être ça.» ... «Ca reste à huis clos au moment où ça se passe. Donc, ça commence à un moment donné, à 14H00. A 17H00, c'est fini. Et tout doit être contenu dans ce temps là. Néanmoins, il y a quand même des gens pour qui, c'était difficile ... des histoires douloureuses! Ils ont été vus après par les formateurs.»*

*«Est-ce que le fait de raconter son histoire modifie ensuite les relations dans le groupe?»*

*«Ah oui, bien sûr, complètement.» ... «Bien on choisit quelqu'un pour être son père, ça modifie forcément les relations quoi! Il y a une espèce, comment dire, d'intuition, de rapproché.» ... «Ca peut rapprocher! Ou éloigner.» (entretien A4)*

Le génogramme se situe en deuxième année. C'est le moment où la vie de groupe permet de constituer un cadre suffisamment contenant et sécurisant pour faciliter l'engagement dans ce travail. De plus, il est possible d'arrêter après la première année, pour éviter de se confronter à cet exercice impliquant. Toutefois, peu de personnes le refusent. En deuxième année, les membres se connaissent davantage. Ils ont pu dépasser les problématiques de l'illusion groupale et de la régression matricielle. Ils sont en capacité de s'accepter et de se reconnaître. Les outils, tels que les jeux de rôle et le génogramme, les incitent à se découvrir et à découvrir les autres participants. L'intimité se construit progressivement dans ce possible rapprochement. Le stagiaire se trouve nécessairement mobilisé dans une position active et d'engagement dans un processus qu'il a à conduire pour

lui-même, tout en étant accompagné et soutenu par les autres. Le groupe devient le support pour déposer des paroles intimes sur son histoire. Il y a bien dévoilement de soi et des autres, ce qui est la caractéristique première de l'intimité. Le verbe «dévoiler» utilisé par cette assistante sociale insiste bien sur cette notion étudiée.

Attardons-nous sur l'étymologie de ce mot. «Voile» vient du latin «velum» qui signifie «rideau». Il désignait, plus exactement, les étoffes qu'on tendait au-dessus des théâtres pour mettre les spectateurs à l'abri du soleil. Le verbe dérivé «velare» peut se définir par «cacher» et «revelare» par «dévoiler», ainsi que «revelatio» qui signifie «révélation». Ce terme est bien relié à celui de l'intimité. Cette dernière est une force, une capacité à construire un lien personnalisé et à dévoiler une partie de soi, c'est-à-dire à ne pas mettre à l'abri, à ne pas la cacher et permettre aux autres qu'ils la découvrent. Dans cette dynamique, nous comprenons combien le génogramme et le sculpting alimentent une possible intimité, en dévoilant des informations et des projections parentales et infantiles, par exemple. Ce cadre intimiste favorise une communion entre les participants.

Quant au CESI, l'adulthood interactive facilite ce rapport d'intimité entre les formés. Il y a les rituels d'accueil avec la constitution du groupe, le travail de régulation, l'obligation de se confronter aux autres, de s'exprimer, de gérer les problèmes communs, de négocier avec les autres, etc. Il s'agit de découvrir l'aspect relationnel par une approche participative et concrète. Tout cela incite les membres à se lier, à se relier entre eux, à s'accepter, se reconnaître et pratiquer la tolérance. Les affinités se créent. Et tous les adultes interrogés parleront de ces aspects.

Quant au CCRA, le travail de groupe autour des mémoires fait naître également des rapports d'intimité. De plus, la recherche est toujours en lien avec un intérêt et une problématique personnels. Il y a bien une projection de soi dans l'objet travaillé (d'ailleurs, certains diront «être travaillés» par leur sujet). Dans l'entretien D7, le directeur comparera l'université classique à la formation DHEPS. Il montrera les aspects avantageux du CCRA, notamment dans cette possibilité de créer de l'intimité dans les relations. La faculté est perçue comme une grande usine, caractérisée par l'anonymat. A côté, le CCRA semble être, pour lui, un lieu où les échanges sont possibles et où il ne peut rentrer sans être repéré, reconnu. Cela lui semble une bonne chose. Il utilisera l'expression «nouer des contacts». Nous revenons à la définition de départ du groupe avec cette idée de noeud, de nouer et de lier des contacts.

Nous avons donc précisé la spécificité de ces trois formations qui, en raison de leurs outils et de leurs méthodes adultagogiques, favorisent un vécu intime. Elles permettent la rencontre d'individus, «parsemés», qui prennent corps dans une histoire commune et singulière.

### **VI 3-32 : LE LIEU DE LA SOLIDARITE**

La solidarité est souvent présente dans les situations d'intimité. C'est un sentiment qui pousse les humains à s'accorder une aide mutuelle. Elle se caractérise

fréquemment par des actes, des comportements pour soutenir, accompagner d'autres personnes. Ce terme comprend un sens très fort. Il vient du latin «solidus», qui signifie «massif, inébranlable». Il est proche également du latin «solidare» qui se traduit par «souder». Généralement dans tous les actes solidaires, et nous en avons connu dans l'histoire (c'est, d'ailleurs, souvent ce qui la fonde), il y a une véritable soudure, un noeud inébranlable entre les partenaires. Nous retrouvons ces aspects dans les trois formations étudiées. Les épreuves et les adultagories employées facilitent une position active des individus dans une dynamique d'entraide. La plupart des interviewés de l'ADRETS ont fait part de cette conscience d'être soutenus par un groupe lors des exercices. Dans l'entretien A3, l'assistante sociale en parle. Ainsi, avant de présenter le génogramme, les membres mangent avec celle ou celui qui va exécuter le travail. Ils l'accompagnent jusqu'au bout de l'épreuve. Chaque formé sait, à l'avance, que tous vivront la même aventure. Il pourra donc s'appuyer sur eux, comme eux auront, aussi, besoin de lui. De plus, nous pouvons préciser que la pénibilité de l'expérience formative et psychologique, ainsi que le dévoilement éventuel d'histoires douloureuses renforcent le lien solidaire. Tout cela soude les participants dans un cadre de fraternité.

Pour le CESI, cette solidarité est mise en exergue, notamment par la conscience et l'utilisation de l'énergie collective. Le groupe est investi comme un lieu-ressource, dont la fonction est de stimuler et de dynamiser les membres. Il y a, bien sûr, développement d'une aide mutuelle. Puis, le fait d'être en situation de chômage renforce bien le lien solidaire. Quant au CCRA, les témoignages sont très abondants concernant cet aspect. Il semble bien qu'il soit l'un des atouts prioritaires pour mener à bien le travail formatif. La notion de coopération est fortement mise en avant, ne serait-ce que dans le nom de cet institut. L'entraide et la solidarité y sont privilégiées. Il y a apprentissage du partage des savoirs, des

doutes, des découragements et des réussites. L'aide se fait essentiellement sur le plan intellectuel. Il est fréquent d'organiser des rencontres en dehors des cours, afin de stimuler la recherche de chacun. La plupart des interviewés parlent de cette volonté d'apporter un soutien.

*«Il y avait des gens qui venaient de tous bords. Alors c'était très riche en échange. Et puis il y avait vraiment une volonté d'aider l'autre, enfin de soutenir l'autre, de se questionner les uns par rapport aux autres. Moi j'ai trouvé là aussi que dans l'ouverture, c'était intéressant.» ...*  
*«Bon, bien là, il y avait des gens de l'Education Nationale. Il y avait des éducateurs. Il y a des gens qui venaient d'industries ou d'entreprises ou de petites entreprises. Bon, bien c'était intéressant de pouvoir échanger ses vues. Vous aviez une idée précise par rapport à votre recherche et on vous disait : «Mais je ne comprends rien. Tu parles dans ton jargon professionnel.» Et ça, c'est intéressant de temps en temps qu'on vous ouvre les yeux là-dessus quoi! Ce n'est pas inintéressant de se confronter à des gens qui vous disent : «Bien finalement, ce que tu dis, on ne comprend rien.» ... «Comment vous dire? A chaque fois ça rebondissait. Il y en avait un dans le groupe qui disait : «Mais attends, tu dis quoi? Mais pourquoi tu dis comme ça? Est-ce qu'il ne faudrait pas envisager ...?» Il y avait une dynamique dans le groupe qui faisait que chaque fois on ressortait, on se disait : «Ah là, super. Ah c'est vrai! Tu crois qu'il faut plus orienter comme ça? Ah bien tiens j'ai trouvé un article pour machin ou machine qui pourra peut-être lui apporter des informations ou une référence» (entretien D5)*

Ces deux passages montrent bien l'importance de cette solidarité dans l'épreuve intellectuelle, afin de se soutenir mutuellement, se confronter, apporter des références, des

analyses. Pour tous, il y a abondance de conseil et fécondité de l'échange. Chacun peut poursuivre son élan personnel. La répétition du mot «ensemble», dans le premier témoignage cité, renforce bien cette idée de lien aux autres pour progresser. L'hétérogénéité, sur le plan culturel et intellectuel, semble bien avoir été utilisée comme un avantage. Tout cela renvoie également au travail de Michèle PRINCE-CLAVEL sur le thème du groupe comme outil de construction du savoir. (1)

Pour elle, il intervient dans la structuration de l'acquisition du savoir dans trois fonctions essentielles :

--- une fonction de reflet (appelée également miroir). Il aide à se situer, permet la réassurance et l'explicitation. Le cadre du CCRA réalise bien ceci,

--- une fonction d'interrogation. C'est tout un exercice de décentration, de découverte d'autres démarches, d'autres conceptions et d'autres représentations. Le dernier témoignage cité montre clairement cette idée. Dans cette fonction, il y a aussi les essais autorisés par les situations de groupe, qui sont ressentis comme protecteurs. Il y a également l'élaboration et la mise en oeuvre de nouveaux modes de résolution et de travail,

--- une fonction de socialisation. Il s'agit de mettre en commun les compétences. Les regroupements, pour exposer l'état de son travail, sont fréquemment utilisés au CCRA. Il y a la dimension de la complémentarité, mais aussi des divergences avec les conflits socio-cognitifs possibles. Dans cette dynamique, les collègues de recherche deviennent partenaires. Il y a également confrontation des démarches et des réponses, ainsi que socialisation des apprentissages.

Ce travail de recherche facilite une position solitaire (notamment le travail d'écrit et de maturation) et solidaire (il s'agit de travailler pour soi et pour les autres, mais aussi par soi et par les autres). Plusieurs éléments sont à ajouter pour les formés du CCRA. Tout d'abord, dans l'entretien D4, la formatrice expliquera son importance, qui a permis une mobilisation du groupe pour aller se plaindre de l'un des tuteurs, auprès du directeur de l'institut. Cela met bien en exergue l'aspect solidaire, qui peut comporter un certain caractère révolutionnaire. Nous terminerons par l'analyse de l'interview D3, qui permet d'aborder le phénomène de «la sélection naturelle», du «lieu-ressource» et du «potlatch». DARWIN a été l'un des premiers à utiliser ce terme. Il a montré que les espèces se développaient en fonction des conditions de vie sur la terre et de leur capacité de résistance et d'adaptation. Celles qui ne pouvaient pas s'adapter ont disparu. Or, lorsque nous observons le discours de ce directeur, mais aussi de celui de l'entretien D4, nous nous apercevons qu'il y a une nette réduction du nombre de formés entre le début et la fin de la formation. Certains ont disparu. Pour l'un, de vingt, ils termineront à quatorze. Pour l'autre, de dix, ils finiront à quatre. Ainsi, l'élimination et le «lâchage», en cours de route, sont bien réels. Cette fois-ci, les critères de cette sélection «naturelle» ne sont pas le physique ou le type de nourriture disponible comme pour l'espèce animale. Il s'agit, plutôt, de la disponibilité temporelle et intellectuelle, l'énergie et la motivation des personnes, comme nous le comprenons avec les conversations D6 et D7. Toutefois, pour celle du D6, il explique également que l'une des causes de son arrêt (même si elle n'est pas centrale) est l'absence de dynamisme groupal, le manque d'inter-relation et d'aide mutuelle.

C'est pour tout cela que nous pouvons parler de véritable sélection. Cependant, ceux qui survivent, investissent le groupe dans un esprit de solidarité. Ils s'entraident,



renforcent le lien et le vécu intime. Le noyau, la cellule protectrice, le cocon sont privilégiés, afin de donner l'énergie et les moyens nécessaires pour affronter les exercices. Dans cette logique, le groupe est investi comme un lieu-ressource pour se nourrir, se ressourcer et assumer les divers travaux à réaliser. Celui-ci fournit l'aide nécessaire, permet de se réunir autour des épreuves, de s'entraîner et de les affronter. Il se constitue une sorte d'esprit de corps, dans la mesure où il y a nécessité des actes de solidarité permanents pour lutter contre les agressions extérieures, qui mettent en péril l'intimité groupale ou/et les membres. Par exemple, ce directeur a failli perdre son emploi pendant la formation. Or, le groupe lui a été d'un grand secours pendant cette période. Nous retrouvons également cet esprit de corps lorsque ce dernier, comme le dit cette formatrice dans l'entretien D4, va se mobiliser pour aller voir le directeur de l'institut de formation pour se plaindre de l'action adultagogique de l'un des tuteurs. Ainsi, l'esprit de corps se caractérise par une rapide mise en place d'un lien solidaire. Cette cohésion groupale tend à montrer qu'elle ne repose pas uniquement sur des facteurs relationnels, mais que des facteurs situationnels ont aussi une très grande importance, telles que des menaces persécutrices.

Le contact entre les formés est basé sur le don et le contre-don. C'est un échange contractuel qui peut se résumer par la phrase suivante : «Je te donne et tu me donnes en retour». Celui-ci peut faire penser au mécanisme du potlatch dans les sociétés primitives. Ce système repose sur le don entre divers groupes culturels. Il s'agit d'une gestion positive d'une rivalité sous-jacente, d'une agressivité naturelle entre les différentes tribus d'une même région. Le nombre ou/et la valeur du don témoignent d'un comportement de rivalité symbolique entre ces milieux culturels. Nous pouvons transcrire ce fonctionnement collectif sur un plan individuel, et l'appliquer aux relations qui se produisent en formation. Il s'agit de

considérer, dans cette dynamique d'échange contractuel, que les dons de conseils, de références littéraires, d'articles et de réflexions entre les participants, permettent la gestion saine d'une rivalité et d'une compétition éventuelles entre les chercheurs. La compétition se transformerait en coopération et en acte solidaire. Toutefois, il y a une différence à opposer à cette éventuelle ressemblance. En effet, la rivalité entre les groupes culturels provient souvent d'un désir de conquérir les terres et les richesses de l'autre. D'ailleurs, ce potlatch est généralement présent lors des trêves. Mais pour ce qui est des adultes interrogés, tout le monde peut obtenir son diplôme et il n'y a pas de place limitée à prendre. La compétition est fort réduite. L'agressivité naturelle est donc peu présente et l'énergie est, plutôt, utilisée pour l'entraide.

Toutes les personnes interrogées mettent en avant l'importance et la qualité du vécu groupal, quels que soient le type d'organisme et les profils des adultes. En effet, l'âge, le sexe, l'obligation de formation et le fait d'avoir terminé ou pas la formation agit peu. Toutefois, nous pouvons noter que le fait d'être sans activité professionnelle tend à renforcer l'intensité de la vie collective. Cependant, pour la plupart, le groupe favorise un cadre de convivialité, d'échange et il est une ressource fondamentale. Toutes les opérations adultagogiques mettent bien en exergue l'importance de la solidarité pour ces trois groupes de formation. Les compétences spécifiques, ainsi que les manques sont utilisés au profit des apprentissages. Cohésion, appartenance, convivialité, solidarité, réciprocité, protection et lien à l'autre sont des attitudes et des sentiments bien présents. Ils constituent tous des indicateurs d'une intimité groupale. Il y a la découverte des autres et de soi-même et une impulsion à travailler ensemble. D'ailleurs, cette impulsion est un élément naturel caractéristique de

l'expérience psychologique de l'intimité. En effet, le «Je suis indépendant» évolue vers le «nous sommes réciproques».

Si maintenant nous tentons un rapprochement avec l'initiation, nous pouvons préciser que ces expériences se réalisent en groupe, qui est un outil fondamental pour elles. Ces phénomènes assurent aussi des fonctions de socialisation, dans la mesure où il s'agit d'une activité sociale qui stimule le lien aux autres. Pour ce qui est du rite, le rapport à l'autre, avec l'idée de solidarité et de fraternité, est même une valeur reconnue et enseignée. Ces situations permettent donc de souder des personnes entre elles, par un système de regroupement. L'appartenance au groupe, le lien solidaire, la protection, la responsabilité vis-à-vis des autres et de leurs actes, l'utilisation positive de l'autre sont des éléments également communs. Cette solidarité, dans le rite, est basée essentiellement sur la survie de l'espèce, tandis qu'elle n'est pas du même registre pour les adultes en formation, même si nous avons pu mettre en évidence le phénomène de «la sélection naturelle». Par les épreuves initiatiques, les néophytes sont amenés à vivre une histoire ensemble, à exister pour les autres et à se reconnaître. Il y a apparition d'une intimité groupale et d'une identité collective singulière. Là encore, les individus, dans les deux expériences, vont se confronter à l'acquisition d'un savoir-intime. Quant à la coopération, elle est présente aussi dans l'initiation.

Ainsi, l'expérience initiatique et formative prennent «corps et forme» dans un groupe. La ressemblance est possible, mais il ne s'agit pourtant pas de la même situation. Les procédés peuvent se rapprocher, tout en ayant des objectifs différents.

## **VI 4 : LES EPREUVES FORMATIVES**

Dans la phase de marginalisation dans l'expérience initiatique, la notion d'épreuve est capitale. Les garçons en ont plusieurs à réaliser pendant leur vie dans le «camp spécial». Ces travaux, dispensés par les initiateurs, ont une fonction bien particulière. Il s'agit de vérifier la bonne qualité ou l'authenticité des adolescents et de leurs potentiels. En effet, c'est à travers l'épreuve que l'initié fait ses preuves, puisque c'est là qu'il doit manifester de l'effort, son savoir et ses diverses possibilités. Il y a donc un lien entre «passer une épreuve» et «faire ses preuves». L'initié prouve sa puissance (sa force, son courage, son intelligence, sa capacité d'endurance et de résistance, ses actes de solidarité, de responsabilité, etc.).

Il peut paraître surprenant que nous utilisions ce terme dans un autre domaine. En effet, les tâches des formés semblent d'une autre nature, à moins que l'emploi de ce concept soit un abus de langage. Cependant, nous l'avons privilégié car une partie de sa définition représente bien le travail formatif, c'est-à-dire que l'apprenant, par son implication dans les séquences d'apprentissage, fait bien ses preuves. Il teste ses capacités intellectuelles et d'adaptation, son habileté à résoudre les problèmes posés, son courage, etc. De plus, dans la

formation initiale, il est couramment emprunté, ne serait-ce que pour les «épreuves» du baccalauréat. Mais de quelles épreuves s'agit-il pour ces adultes en formation ? Comment les vivent-ils ? Sont-elles nécessaires pour la transformation individuelle ?

#### **VI 4-1 : L'ÉPREUVE DU QUESTIONNEMENT**

L'observation des entretiens permet de mettre en avant la dimension du questionnement dans les objets d'apprentissage à investir. C'est une véritable épreuve car cet exercice est exigeant et contraignant. Et, les adultes se testent par l'intermédiaire de ce travail. Il est bien présent dans les trois formations. Pour l'ADRETS, la théorie systémique et surtout le génogramme ne peuvent se réaliser sans son recours. L'histoire familiale est revisitée. Pour le CESI, l'insertion professionnelle est impossible sans un questionnement incessant sur son devenir, sur ses manques et ses atouts personnels. Le stage le favorise également. Quant au CCRA, le mémoire lui offre une place importante. D'ailleurs, cette dimension est essentielle, dans la mesure où une recherche implique une interrogation permanente sur le sujet étudié. C'est par elle qu'il est possible de confirmer ou infirmer une hypothèse. Il s'agit donc d'une épreuve quotidienne, impliquante personnellement, et en temps.

«Questionner» provient d'un verbe latin qui signifie «chercher». «Enquête» (fréquemment employé par les adultes ayant fait le DHEPS) vient du mot «inquaesita» qui se

traduit par «chercher à savoir». Ainsi, l'activité de questionnement a pour objet de se rapprocher du savoir et de lutter contre les idées fausses, les préjugés et les représentations erronées. Elle permet donc une ouverture d'esprit et un accès à la connaissance. Elle peut être une véritable démarche scientifique, car elle oblige les individus à se confronter à leur système de croyance. Elle fonctionne aussi par essai et erreur, dans la mesure où il s'agit de vérifier des hypothèses. Son support est ce que nous appelons «les représentations».

#### **VI 4-11 : DEFINITION DE LA REPRESENTATION**

Le neurologue Antonio DAMASIO définit les représentations comme des perceptions du réel inscrites dans un cadre. (1) Ce dernier est composé d'un ensemble de perceptions des émotions d'un sujet, qu'il réfléchit avec tout son corps et pas uniquement avec son intellect. Ainsi, il aménage une place importante aux affects, dans la représentation conceptuelle que l'individu peut avoir de certains objets. Il utilisera ensuite les travaux d'Edgar Morin pour qui la représentation est une reconstruction, dans la mesure où elle est une «re-présentation» subjective du réel. Elle n'est donc pas le réel. Pour cela, il lui attribue neuf caractères. En voici les spécificités :

--- la représentation est obtenue par le biais d'une synthèse cognitive. Il ne s'agit donc pas d'un travail analytique,

--- la représentation est quelque chose de stable et de cohérent. Elle est donc difficile à modifier et elle contient «une armure défensive» en raison de sa cohérence établie,

--- elle s'obtient par un processus de construction, qui est le fruit de l'interaction entre les perceptions internes, externes, et les acquis de mémoire de l'individu,

--- les fantasmes jouent un rôle puisqu'ils permettent de privilégier telle ou telle orientation,

--- il s'agit d'un mécanisme de projection,

--- il y a également le principe de l'élimination de certains aspects,

---- la représentation est aussi additive afin de combler les manques de la perception,

--- c'est une forme d'hallucination,

--- elle s'inscrit dans le cadre de notre organisation narcissique.

La représentation à partir des objets est donc bien le résultat d'un long processus de construction narcissique, qui projette l'individu (notamment ses affects et les attributs de sa mémoire). Elle est, au mieux, une copie imparfaite d'une réalité qui nous échappe constamment. Ainsi, tout le travail de questionnement sera de déconstruire ces représentations tenaces. Philippe MEIRIEU souligne également l'importance de l'apprentissage pour les déconstruire. Travailler sur elles entraînera inévitablement un conflit

psycho-cognitif, dans la mesure où l'individu sera impliqué de par ses affects et sa personnalité. En parlant d'enfants, (bien que nous puissions élargir ceci à l'éducation des adultes) il dira *«qu'il nous faut sortir d'un système de représentations qui se caractérise par l'impossibilité de construire l'objet»* et que la visée de l'enseignement est *«d'élaborer un système d'intelligibilité des objets pour que nous soyons capables de comprendre notre propre implication au lieu d'en être le vassal»*. Il s'agit donc de faire comprendre que ce que l'on croit, n'est pas le réel et que celui-ci se dérobe toujours; et qu'au fond, il n'est que *«l'aboutissement utopique d'un long processus de maturation»*. (2)

Ainsi, les représentations sont articulées à l'histoire de chacun des sujets et dans toutes ses dimensions : psychologique, culturelle, ethnique, etc. Elles sont des figurations, au sens où elles sont sous-tendues par des images très prégnantes et ne sont pas naturellement discutées. Or, l'expérience formative favorise ce questionnement.

*«Pour moi, le génogramme, je ne sais pas si c'était facile. Je crois que c'était relativement difficile parce qu'il y avait plein de choses comme ça... Moi, je m'étais déjà racontée mon histoire. Et puis je me suis rendue compte qu'il fallait chercher précisément les choses avec des dates, des lieux. Ça déconstruisait quelque chose que je m'étais fait et c'était dérangeant. Ce qui a été pour moi plus facile, c'est que mon mari a fait tout ce chemin avec moi. C'est-à-dire que je ne l'ai pas fait toute seule. Si je l'avais fait toute seule, je crois que j'aurais eu du mal à le faire alors qu'en fait, il a pu me dire : «Si tu veux, je peux t'accompagner». Donc on est allé ensemble rechercher des infos, pas très loin. Mais bon on est allé ensemble chercher des papiers. Moi, je m'étais toujours tenue finalement à l'histoire que mes parents m'avaient*



*racontée sans faire mon propre chemin. Et là, j'ai fait effectivement mon propre chemin ...»*

(entretien A2)

Ainsi, le questionnement de cette personne portera sur ses représentations personnelles au sujet de son histoire et de sa famille. Il s'agit de remettre en question et déconstruire ses croyances. Tout cela lui permettra de faire son propre chemin et cheminement, pour progresser dans la lecture de son histoire familiale.

(1) DAMASIO, Antonio. - L'erreur de DESCARTES : la raison des émotions, 1995, 368 P)

(2) MEIRIEU, Philippe. - Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie. - Paris : ESF, 1991, 196P)

## VI 4-12 : LES REPRESENTATIONS D'OBJETS

L'épreuve formative se réalise à travers différents objets d'apprentissage. Comme l'indique Michèle CAULETIN, pour l'ADRETS, le génogramme exige une démarche d'historien et d'anthropologue. Ce travail permet d'interroger les zones d'ombre et l'absence d'informations sur tel et tel évènement, dans le but de chercher à reconstituer l'authenticité d'une culture originale. Dans la formation, elle constate que la démarche sous-tendue par cet outil, ainsi conduit, suppose souvent deux temps : un temps de réappropriation de l'histoire familiale, au sein duquel l'apprenti ne peut que «chausser les lunettes» du discours familial qui organise la réalité. Dans un deuxième temps, il devient possible d'interroger cette façade pour la reconstruire plus en relief. (1)

Cet exercice implique de se questionner soi-même et les personnes qui composent son environnement. L'éducateur, dans l'entretien A1, interrogera son père, ce qui lui permettra de «briser» certains secrets familiaux. La fonction du questionnement, dans le génogramme, est de mettre des doutes sur des lectures de situation, sur le regard qu'on peut avoir sur la vie des autres et sur la sienne. Puis, il s'agit d'un questionnement intergénérationnel et sur plusieurs générations. Ce sont justement les représentations personnelles intégrées, intériorisées et transformées en fonction des besoins narcissiques, qui sont convoquées. En plus de l'exercice du doute, le questionnement permet celui de l'association.

*«Des tensions parce que quand j'ai fait mon génogramme, je savais plein de choses de ma vie, mais il y a des choses que je n'avais pas mis en lien ou que je n'avais pas voulu mettre en lien. Parce que ça a fait remonter des choses en moi que j'avais enfouies. Bon moi, j'ai eu un cousin, par exemple, qui, à une époque, a tenté des attouchements quand j'étais gamine. Ce sont des choses que je sais, mais que j'avais tranquillement bien enfouies et qui remontaient à ce moment là parce que quand on raconte des trucs, on relie des gens. Et quand on relie des gens, des histoires ressurgissent. Donc, ce sont à la fois des moments où on est ... C'est à la fois très tendant et très apaisant. Et puis moi, j'ai une histoire un peu particulière.» ... «Donc en fait, moi, je pense que ça m'a libéré de choses acquises dans une histoire. Acquises parce qu'on nous les a donné comme ça. Et ça créait des coupures, des ruptures.» (entretien A3)*

Ce témoignage montre bien comment le questionnement stimule l'exercice de l'association. Il permet la mise en lien entre des personnes, des sentiments, des images et des situations. Le fait d'interroger et de poser un doute sur un point précis de l'histoire familiale, point qu'on croyait immuable, va amener un regard différent sur d'autres aspects. Ce travail relie (du verbe relier) et relit (du verbe lire) les histoires. Quant au CESI, cette épreuve est présente. Elle est mise à profit, pendant le stage et les autres temps d'apprentissage, pour découvrir et investir une fonction et un monde nouveau. Ce questionnement sur soi et sur la profession de formateur permet l'insertion et la mise en activité. Il est une source génératrice de dynamisme.

*«Un travail personnel, disons que c'est plus un travail sur soi. C'est-à-dire où on en est? Pourquoi on est là? Qu'est-ce qu'on vient y chercher? A quoi ça va nous servir pour après?»*

*Pourquoi justement avait-on besoin de ce stage ou pensait-on en avoir besoin? Qu'est-ce qu'on veut en tirer? Où on va le mettre? Qu'est-ce qu'on va en faire derrière?»*

*«Et ça, ça se passe avec un formateur?»*

*«Il y a eu, oui, des petites choses dans ce sens là. Mais c'est plutôt un peu tout au long, là aussi en filigrane. C'est la question de base en fait. C'est une question à laquelle on peut répondre à la fin, enfin du moins, tout au moins. Oui, je suis arrivée à répondre dans la mesure où pendant que j'étais là-bas, j'ai quand même découvert l'insertion. C'était un gros travail pour moi. Et quand je suis allée en formation, on s'est penché un peu sur «Qu'est-ce qu'on va devenir? Formateur? En entreprise? Pas en entreprise? Auprès de quel public?». Je m'étais dit que j'allais revenir voir l'association qui, entre temps, avait changé de locaux et était là. J'avais rencontré les formatrices, enfin bon on avait parlé pas mal. Et puis bon petit à petit, c'est comme ça que l'idée m'est venue après tout de me lancer plus de ce côté là.»*

(entretien D2)

Ce questionnement permanent, tout au long de la formation, lui permettra de se révéler à elle-même, formatrice dans l'insertion professionnelle. La caractéristique de la révélation de soi dans cette dynamique semble très fréquente. Hélène TROCME-FABRE l'aborde également par le thème de la signifiante.

*«Si nous voulons devenir «historiques», c'est-à-dire nous inscrire dans notre propre histoire et celle de notre environnement, il nous faut devenir. Nous ne pouvons devenir sans nous*

*questionner car le questionnement est l'essence même de l'être humain, est son acte fondateur : il opère une brèche dans le «déjà là». Questionnement et conscience: les deux termes sont profondément reliés.» (2)*

Ainsi, le principe même du questionnement favoriserait le devenir de l'individu, en doute sur son parcours. Il permettrait une révélation de soi et faciliterait le changement et la conscience d'éléments jusqu'alors inconnus. Pour le génogramme, le fait de s'interroger sur l'histoire familiale offrirait à l'individu une possibilité de s'inscrire dans sa famille et de la prolonger par un devenir. Quant au CCRA, la dynamique du questionnement est également le centre de la recherche. Les adultes interviewés montrent bien leur intérêt pour questionner un aspect de leur fonction ou/et de l'environnement professionnel. Le travail de déconstruction des a priori et de reconstruction est fondamental. De plus, la tâche du mémoire est un long parcours, qui amène les formés à se confronter à leurs illusions et à la réalité formative. Henri DESROCHE, qui est à l'origine du DHEPS, a bien théorisé ces étapes. Dans une approche communautaire de la formation, il aborde le concept des «utopies». Selon lui, le chercheur passe par trois états : l'utopie rêvée, écrite et pratiquée.

L'utopie rêvée correspond à la première phase. C'est la période du rêve sur le travail et sur l'objet souhaité. Celle-ci semble fondamentale, même si le chercheur est encore loin de la réalisation de son mémoire. Toutefois, comme le dit Henri DESROCHE, «*c'est le désir qui permet à la caravane de traverser le désert*». Ainsi, par rapport aux personnes interrogées, c'est l'étape des motivations et du choix de formation. Nous avons montré comment et combien les adultes étaient habités par l'espérance. Or, c'est souvent cette

disposition qui a permis de tenir les engagements de départ (entretien D4). Pour l'utopie écrite, il s'agit, cette fois-ci, de l'élaboration du projet. Le «désir» se dit et s'écrit. Il y a ainsi une soumission du désir au dire et à l'écriture. C'est le temps de l'apprentissage, de l'argumentation, mais aussi de l'expérience du doute et du questionnement. Cette étape semble très importante également pour produire son travail. L'utopie pratiquée est la phase terminale. C'est la rencontre entre le rêve et la réalité. C'est le moment de l'expérimentation, avec essais et erreurs. Il y a les ajustements. C'est le temps privilégié des acquisitions et des changements, avec tout ce que comporte la difficulté de la pratique. Les adultes évoquent beaucoup cette phase comme une période difficile mais intéressante.

Le questionnement sur les représentations d'objets est bien réel, que ce soit sur l'histoire familiale, le devenir social ou/et une problématique professionnelle. Il semble une activité féconde, qui permet aux adultes de progresser dans leur cheminement et leur évolution personnelle, et dans leur métier.

(1)(CAULETIN, Michèle.- «De la théorie à l'outil : quelques réflexions à partir de l'utilisation du géogramme en formation».- in *Thérapie familiale*.- Genève 1992, Vol 13, N° 2, P 159/160)

(2)(TROCME-FABRE, Hélène.- «De la quête de sens au partage de la signification».- in *Perspectives documentaires en éducation*, N° 28, 1993, P57/58)

## VI 4-13 : LES REPRESENTATIONS DE SOI

Cette fois-ci, il s'agit des représentations de l'individu sur lui-même et sur son potentiel. Sur ce thème, Gilbert VIGNAL a mis en évidence la notion d'affectivité positive et négative. Pour la première, les personnes confortent et se définissent comme un être solide, autonome et naturellement détaché des contingences affectives, ayant conditionné leur enfance et leur adolescence. Pour ce qui est de la seconde, très fréquente, ils se représentent plutôt comme quelqu'un de fragile et de réactif. Ils se perçoivent dubitatifs, dépendants et reconnaissent leur tendance à développer des comportements infantiles. (1) Guy AVANZINI explique que, pour postuler l'éducabilité des adultes, il est important qu'ils soient persuadés que leur capacité d'apprentissage est supérieure à leur acquisition actuelle de connaissance. Or, les formés semblent se situer entre deux représentations d'eux-mêmes : la monovalence ou la polyvalence. Monovalents, ils se pensent porteurs de très faibles ressources, démunis, ayant une aptitude transformée en une capacité. Polyvalents, ils se pensent porteurs de plusieurs aptitudes, souffrent de devoir éliminer certaines possibilités et souhaitent exploiter beaucoup plus leur potentiel. Ainsi, ces représentations de soi font apparaître des positions extrêmes et des combinaisons sont possibles. (2)

Les adultes peuvent douter de leur éventuelle réussite. Or, ces représentations ont une fonction de parasite dans l'apprentissage, puisqu'elles voilent le potentiel réel des

apprenants et font obstacle au bon déroulement des acquisitions. Quant aux individus interrogés, et en raison des épreuves à réaliser, ils ont certainement vécu des moments difficiles de confrontation avec ce regard sur eux-mêmes. Toutefois, les informations recueillies ne permettent pas de tirer beaucoup d'enseignements à ce sujet. Cela provient en partie de la méthode utilisée. L'entretien, en une heure, facilite une exposition superficielle de soi, où il «faut» donner le meilleur de soi-même et éviter de dévoiler des données, qui pourraient les faire percevoir comme des êtres fragiles et réactifs. Dans ce cadre là, le phénomène de la régression formative est peu abordée, puisqu'il se définit par cette attitude de doute de ses capacités. Toutefois, dans l'interview A2, cette assistante sociale a parlé de sa croyance de ne pas pouvoir parvenir à produire son propre discours sur sa pratique. Pour celui du C2, cette formatrice, lors de l'action de formation à mettre en place, a douté fortement de sa capacité à réussir ce temps de travail.

C'est certainement dans la formation du CCRA que les personnes le traitent le plus. En effet, l'exigence de l'épreuve de recherche facilite l'émergence d'une croyance sur son incapacité à pouvoir réaliser un tel travail. Les entretiens D1, D4 et D7 en témoignent. Une professionnelle expliquera également que le fait de se questionner sur un objet de travail stimule un regard sur soi.

*«N'empêche qu'on effectue un travail de déconstruction des a priori et vraiment un travail de questionnement sur son fonctionnement. Son fonctionnement au travail, mais on est des hommes, des femmes et on ne peut pas ... je crois que l'un ne va pas sans l'autre. Je crois que ces formations, en formation permanente, je ne sais pas si l'on peut dire la même chose d'une*



*maîtrise! Moi, j'ai ma petite soeur, elle a pris un 15 en DEA de communication. Je suis en train de lire son mémoire. Elle a vingt-quatre ans. Elle n'est jamais sortie des études. Je ne pense pas que ce soit la même chose. Un travail de recherche à trente ans quand on a déjà dix ans de vie professionnelle, on va vraiment déconstruire. On va déconstruire qui on est, avec qui on travaille, comment on travaille, son organisation, sa raison d'être? On va se poser des tas de questions sur son identité professionnelle, mais aussi sur son identité, sur ce qu'on avait envie, sur tous les ratés, etc. Donc forcément on déconstruit des choses et on les reconstruit après. C'est pour ça qu'il ne faut pas s'arrêter en route d'ailleurs. Il ne faut surtout pas s'arrêter en route. On les reconstruit après et on va au bout mais obligatoirement, obligatoirement, si on rentre vraiment dans la démarche, on change. Il y en a qui s'arrête parce qu'ils ont peur. Moi je connais une fille qui a pris peur et qui a arrêté. Mais si on va au bout, évidemment on change.» (entretien D1)*

(1) VIGNAL, Gilbert. «Les adultes de la formation». - in Cahier Binet SIMON - Actes de l'université d'été de Chambéry sur le thème : affectivité des adultes. - Toulouse : Éditions ERES, N° 639/640, N° 2/3, 1994, P 54/59)

(2) AVANZINI, Guy. Philosophie de l'éducation des adultes. - Cours universitaire en Sciences de l'Éducation en Maîtrise. - Université Lyon II)

## **VI 4-14 : LE RÔLE DU GROUPE DANS L'ACTIVITE DE QUESTIONNEMENT**

Nous avons montré comment le groupe était un partenaire éducatif essentiel dans l'acquisition des apprentissages. Il est traversé aussi par l'épreuve du doute. C'est l'un des supports essentiels. Pour ce qui est de l'ADRETS, cette assistante sociale dans l'entretien A4 l'aborde bien. Le groupe joue un rôle important pour sa fonction de miroir, c'est-à-dire qu'il «réfléchit» les doutes, les certitudes et les questions que l'apprenti se pose. Il retourne également les réponses et tisse des liens que le formé ne souhaitait ou/et ne pouvait pas faire. Il stimule donc le questionnement et peut inciter le protagoniste à se poser les bonnes questions.

Pour le CESI, dans l'entretien C4, nous percevons l'importance du groupe dans le renvoi permanent au formé sur sa manière d'être. C'est ce qu'il nomme les «feed-back». Il offre les remises en cause sur la personnalité et les comportements de chacun, et cela alimente la dynamique de questionnement du sujet sur lui-même. Il s'agit bien de la fonction miroir. Quant au CCRA, il aide l'apprenti-chercheur dans la phase d'interrogation. Il y a coopération. Comme le dit ce directeur, il permet «*d'aller au fond des choses*». Il accompagne chaque adulte dans ce questionnement (interview D3).

Celui-ci est bien une épreuve formative dans les trois situations étudiées. L'âge, le sexe, l'obligation de formation ou pas, l'arrêt de formation ou le fait de la terminer ne la modifient en rien. Il semble bien que ce soient les outils proposés qui facilitent cette activité. L'expérience formative offre aux participants une possibilité de prendre le temps de faire émerger des représentations et de pouvoir, par la suite, les «mettre en échec». Il y a un travail de déstabilisation d'un modèle explicatif, pour en reconstruire un, plus souple, prenant en compte des aspects plus réels et plus objectifs. Cette activité stimule la parole, l'action, le devenir. Elle peut être mise au profit de l'insertion des personnes. Elle permet à chacun de se révéler davantage et favorise la conscience d'éléments inconnus.

Le questionnement est une épreuve en raison de sa permanence, de son exigence et des ses effets transformateurs. Dans l'initiation, il ne semble pas en être une. Il est présent, notamment, en ce qui concerne l'histoire des ancêtres et de la tribu. Dans cette situation, les néophytes pourront satisfaire leur désir de connaissance.

#### **VI 4-2 : LA DIMENSION REGRESSIVE DES EPREUVES**

Nous avons déjà fait allusion à cette dimension dans le travail précédent sur l'épreuve du questionnement, puisqu'elle favorise le doute sur des certitudes qui sont donc

attaquées. Les individus se retrouvent dans une position inconfortable, déstabilisés par ce processus d'interrogation. Le sujet rentre en véritable crise interne, appelée encore «conflit psycho-cognitif».

#### **VI 4-21 : LE TRAVAIL DE REGRESSION**

Pour ce qui est de l'enseignement sur l'objet systémique, la nature régressive du travail est bien présente, car il s'agit d'effectuer un «retour en arrière» sur son histoire pour ensuite aller en avant. La recherche sur les éléments familiaux nécessite une longue descente en soi et dans son groupe d'appartenance. Il y a une sorte d'introspection familiale à établir. Toutefois, il semble important de se «laisser aller» durant cet exercice.

*«Mais bon, bon an, mal an, ce groupe était constitué de telle façon qu'on pouvait mettre la barre où on voulait de façon personnelle. Je crois que c'est ça. Ceci dit, on savait au démarrage que d'une part on ferait des jeux de rôle et d'autre part, on ferait un génogramme. Donc effectivement, si on appréhendait trop ça, la barre était trop haute, ça, c'est sûr!» ...*  
*«Faut laisser un peu aller les choses sinon, c'est justement ça ... je crois qu'il ne faut pas être trop défensif. Faut laisser un peu aller ou alors il ne faut pas partir en formation. Sinon on rate tout si on ne se laisse pas un peu aller ... ce n'est pas la peine d'y aller!»*

*«Pour réussir une formation, il faut se laisser aller?»*

*«Ah oui. Oui, il faut rentrer dans cet état d'esprit que ça ne se passera pas comme l'eau sous les ponts du canal!» ... «Je veux dire par là que la situation sera chaude par moments. C'est-à-dire que ce n'est pas la peine d'y aller si on ne veut rien changer, rien entendre. Il ne faut pas y aller! Forcément une formation, ça ébranle quelque part, ça c'est évident! Même je crois qu'il faut partir avec ça et accepter ça au départ et même y aller pour ça!» (entretien A4)*

Le travail régressif ne se fait pas sans la collaboration avec l'adulte en formation. Cette assistante sociale explique que ce questionnement sur l'histoire familiale ne peut se réaliser sans un minimum de «lâcher prise» de l'individu sur lui-même. Il semble utile d'éviter une position défensive, de ne pas vouloir tout contrôler et d'accepter d'être «bougé» et traversé par ces épreuves régressives. Dans l'entretien A1, l'éducateur souligne également cette idée, lorsqu'il explique qu'il faut «suivre le mouvement», c'est-à-dire aller dans le sens du changement. Dans l'interview A2, cette professionnelle est complètement désarçonnée devant l'épreuve finale, où il lui est demandé d'écrire un conte. Cette confrontation à cet écrit original n'a pas été simple tant, pour elle, l'écrit représentait quelque chose de sérieux. Or, le conte ne semblait pas correspondre à cela. Elle parlera de sa difficulté à rentrer dans cet exercice, qui pourra se réaliser quand ses résistances seront tombées. Quant au CESI, le questionnement sur l'orientation professionnelle passe par une interrogation sur soi et sur son parcours. C'est un retour en arrière, en intégrant les erreurs et les réussites de son parcours professionnel et personnel. Dans l'entretien C4, le formateur explique que la formation, pour lui, a été une expérience impliquante et remuante, qui l'a obligé à bouger ses schémas

personnels. Notons au passage que le mot «schéma» en latin signifie «manière d'être», «position personnelle». Cela permet de mettre en exergue la place de la métamorphose dans la dimension régressive. En effet, l'adulte est en dynamique de transformation lorsqu'il a «lâché prise» et qu'il ne désire pas retenir à tout prix (au prix de son évolution) certaines constructions et manières d'être, en apparence immuables. Revenons également sur le mot «remuer» avec son paronyme «re-muer». Ainsi, nous pourrions dire que le travail régressif entraîne un changement de soi-même, une modification de peau.

#### **VI 4-22 : LE TRAVAIL DE LA MORT**

Le questionnement se traduit par un processus de destruction d'un ensemble de données jusqu'alors immuables. C'est dans ce sens là que nous pouvons aborder le travail de la mort, notamment dans cet aspect destructif. En effet, sur le plan inconscient, sa fonction est de délier ce qui est trop fortement lié et ce qui est devenu résistance compacte. Il secoue les structures établies, empêche la fixité et oblige la remise en cause. Ainsi, il favorise un processus de destructuration/restructuration. Il facilite la naissance de nouvelles représentations et l'accès à un univers symbolique plus élaboré. Il se situe donc dans une dimension positive, créative, qui ouvre sur la vie. Il donne naissance à une structuration différente et à des images mentales plus conformes à la réalité.

Pour illustrer cet aspect, nous avons repéré, dans le discours des adultes interrogés, un vocabulaire qui le caractérise. Chaque groupe semble aborder cet aspect. Pour la formation en Analyse Systémique et en Thérapie Familiale, la plupart des interviewés ont expliqué que cette nouvelle situation leur avait permis de «se poser». Deux sens sont à préciser concernant ce terme. D'une part, le fait de déposer leurs questionnements, leurs doutes et certitudes sur leurs histoires familiales. D'autre part, le fait de pouvoir faire une pause, un arrêt dans leur parcours personnel, pour se repositionner. Or, l'aboutissement de ces deux dynamiques a souvent été la possibilité de faire mourir une représentation de leur histoire et de mettre fin à un fonctionnement personnel et familial peu créatif. Ce cheminement personnel est bien en lien de sens avec les mots latins «pausa» et «pausare». Ce dernier, notamment issu de la langue populaire, se traduit par : enterrer, mettre fin aux activités de quelqu'un ou encore faire mourir quelque chose. Ainsi, la formation peut favoriser une expérience de la mort, dans la mesure où elle permet aux acteurs de faire un arrêt dans leur parcours, de déposer certains questionnements et de faire mourir des représentations. L'adulte vient en formation pour «enterrer» certaines croyances et des modes relationnels inadéquats.

Des épreuves formatives facilitent ce travail de la mort. Dans l'entretien A4, cette assistante sociale parle de «ces situations chaudes» (lors des jeux de rôle et du génogramme) ou encore de cette sensation que quelque chose «chauffe» et «ébranle». Or, la notion de chaleur et de brûlure est bien en relation avec l'idée de destruction. Puis, la notion d'ébranlement se traduit bien par un bouleversement (ici par une émotion), qui rend moins solide et moins stable ce qui peut être construit. Pour ce qui est du CESI, les adultes traitent également cet aspect. Dans l'interview C1, la formation est présentée comme une grande

sanguinaire, un bourreau qui «décapite les illusions». Dans cette dynamique, elle fait mourir les illusions avec l'idée de la casse. Elle brise les systèmes de croyance. Dans le C3, le vocabulaire utilisé par ce consultant est à nouveau révélateur. Ainsi, la formation nécessite «de piocher un peu partout» et «de se fouiller un peu la tête». Dans ces termes utilisés, nous retrouvons l'idée de défoncer, de creuser et de percer, qui met en évidence la spécificité du travail de la mort, qui attaque ce qui est construit, perce et creuse. L'exploration et la recherche sur son orientation nécessite donc ce travail régressif de la mort.

Nous retrouvons cet aspect dans la formation proposée au CCRA. Pour illustrer leur évolution dans leur recherche, certains décriront leur manière de fouiller, mais aussi de dépouiller (entretiens D1 et D7). Le thème de la mort est encore bien présent, notamment avec cette notion de dépouille, qui est la peau que rejettent certains animaux. De plus, nous parlons de dépouille mortelle. Là encore, le mémoire nécessite d'abandonner des idées reçues, de les faire mourir. Dans l'interview D3, ce professionnel explique comment ces renvois permanents «démolissaient» ce qui était construit. Il précise le rôle de la théorie, qui «se greffe» sur sa pratique. Ainsi, la formation serait une expérience de transplantation, dans une perspective de transformation. Des incisions, des coupures et de la couture seraient réalisées. Cela ferait partie des opérations mentales de l'acte d'apprentissage. Dans une dynamique de destruction/construction, les activités suivantes seraient effectuées : couper, pénétrer, entailler, fendre, planter, décortiquer, coudre.

Nous avons montré que les expériences étudiées offraient une épreuve de la régression. Il semble que cela ait concerné toutes les personnes, quels que soient leurs profils.



L'une des particularités de cette épreuve est ce travail de la mort qu'elle favorise. Plusieurs activités mentales sont effectuées. La plupart des interviewés ont fourni un vocabulaire important dans ce domaine. Il est question de dépouiller, de percer, de creuser, d'attaquer, de couper, de brûler, de piocher, de fouiller, mais encore d'enterrer et de faire mourir. Par l'activité de recherche et de questionnement, il y a une mise à distance avec un travail de séparation, de défusion entre ce qui est trop lié. Or, le travail de la mort débouche sur une expérience créative, qui favorise le changement.

Quant à la comparaison avec l'initiation dans les sociétés sans écriture, elle est possible. En effet, la phase de marginalisation facilite un mouvement régressif du néophyte, qui se retrouve en position foetale et dépendant de ses initiateurs. Il y aura également un travail de la mort, qui est la mort de son enfance pour accéder au statut d'adulte. Condition pour favoriser la métamorphose.

#### **VI 4-3 : LA DIMENSION DE LA SOUFFRANCE**

Dans l'étude de la dimension groupale, nous avons montré le caractère convivial et agréable de l'activité de formation. Nous avons précisé qu'elle pouvait offrir un cadre nourricier, contenant et éducatif. Mais cela permet-il de protéger l'individu d'un vécu de

souffrance ? La séparation, l'entrée dans le groupe, le travail de désillusion par rapport aux attentes personnelles et les épreuves formatives ne procurent-ils pas un vécu désagréable ?

La douleur est un thème qui a été abordé par l'ensemble des adultes interrogés, quel que soit le type de formation. Il semble donc que ce soit une dimension inhérente à l'expérience formative. Pour l'ADRETS, elle est surtout provoquée par l'ampleur de l'émotion que les stagiaires sont amenés à ressentir au cours de leur travail sur leur génogramme. Pour ce qui est du CESI et du CCRA, il s'agit plutôt du rythme des acquisitions, du temps et de la complexité des objets d'apprentissage.

Le génogramme favorise l'expression des affects. Puis, le fait de pratiquer cet exercice, en groupe, accentue l'intensité de l'émotion. Les quatre personnes interrogées expriment bien cette présence de l'éprouvé lors de la présentation du génogramme. Elle peut se caractériser par des manifestations physiques, telles que les pleurs, les tensions, les crampes, le torticolis (conversation A3). Cet outil entraîne un travail exigeant, impliquant, difficile et dérangeant. Comme le dit également cette assistante sociale dans l'entretien A4, tous semblent «avoir ramassé, souffert». Cette formation «l'a cuisinée». Elle parle aussi «des tartes dans la gueule». La douleur vient de cette traversée dans et par l'émotion. Le génogramme est un instrument de libération, par la prise de conscience douloureuse. Il semble bien que c'est par cette réaction affective intense que les adultes sont amenés à faire leurs preuves. Ainsi, nous pourrions dire qu'il s'agit d'éprouver (dans le sens de mettre à l'épreuve) ses capacités par l'éprouvé tout en s'éprouvant (pertes physiques par exemple). En effet, la souffrance provient bien d'une véritable blessure à endurer, de dommages réels (physiques ou/et narcissiques) liés à une nouvelle compréhension de son histoire.

Pour le CESI, la dynamique relationnelle et l'adulthood sont objet de douleur. Les adultes interrogés mettent en exergue l'action de la formation qui les «casse», les «abîme», les «dérange». Ils sont perturbés, remués, agités, troublés et interpellés. Il y a tout un ensemble d'exercices, qui permettent de tester la résistance et l'endurance à l'épreuve et à la souffrance. Dans l'entretien C2, cette formatrice parle de son angoisse et de son stress lors du montage d'action de formation, de la recherche de stage et de l'acquisition de contenus «lourds». L'adulthood surprend et bouscule les habitudes cognitives et relationnelles des participants, qui sont sollicités pour prendre en charge activement leur apprentissage. Il faut constamment penser, prévoir, s'organiser et prendre des contacts. Cette personne dit avoir été dépassée par l'ampleur du travail formatif. Elle vivra un sentiment de désorientation. Comme Pierre BELZEAUX l'explique, *«le cas de stress, de choc et d'angoisse apparaît dans les situations où l'individu est confronté à un choix, à une action qui dépasse ses possibilités, sa rapidité, son langage affectif et intellectuel»*.<sup>(1)</sup>

Pour le DHEPS, les adultes interviewés expliqueront également l'importance de cette souffrance, notamment dans la réalisation du mémoire, en raison du temps et de la mobilisation exigés. Les dommages sont réels comme, par exemple, l'amour propre pour ce consultant qui a choisi d'arrêter sa formation (D7). La fatigue nerveuse est souvent évoquée. Pour l'entretien D4, cette douleur s'est traduite par un dégoût, une aversion pour ce travail.

*«... ça était une progression constante, très stressante, très stressante...» ... «Non je ne le referais pas pour l'investissement que ça demande. Parce que quand vous avez déjà deux mi-temps et qu'en plus, vous passez un DHEPS. Moi, j'ai fait du surmenage, j'ai fait une*

*dépression. Je n'ai pas tenu nerveusement. On ne tient pas parce qu'on travaille trop. Moi je travaillais tous les week-ends, je travaillais toutes les vacances pendant quatre ans. Et puis ma vie de famille. On a quand même une vie de famille! Je n'ai pas eu de vie de famille menacée, mais ça aurait pu parce que c'est vrai qu'il y en a qui ont divorcé. Je sais qu'il y en a qui ont divorcé!» (entretien D4)*

La recherche exige une implication importante. Les dégâts peuvent être physiques (fatigue), psychologiques (nervosité accrue) ou d'un autre ordre (difficultés de couple). La douleur est bien présente dans l'acte de se former. D'ailleurs, le fait de mener de front une activité professionnelle et de formation l'accentue. Le mémoire est un outil didactique qui nécessite du temps (trois ans) et qui implique personnellement et professionnellement les participants. Tous sont amenés, à un moment donné, à investir cet objet plutôt que d'autres. Dans l'entretien D1, cette professionnelle parle de «sa fugue» à Paris, pour aller s'enfermer chez une amie, pendant une semaine pour travailler. Elle s'est privée de son fils, de ses vacances et de son environnement familial pour progresser dans son travail. Dans l'interview D4, la formatrice s'interdit des petits plaisirs pour poursuivre le DHEPS. Elle refuse des sorties, des week-ends et des vacances, de faire des travaux de couture et de broderie, et de lire. Elle termine le document épuisée et assommée par l'effort exigé. Les épreuves peuvent être rudes et difficiles à supporter. Elles nécessitent une expérience de privation qui n'est pas toujours simple à réaliser.

Ces adultes doivent affronter des éléments, qui ne permettent pas de combler leurs besoins et envies ou tout du moins qui les limitent. Dans l'entretien D1, cette

professionnelle expliquera combien elle a été déçue de ne pas pouvoir soutenir son travail devant le jury. Il semble lui manquer cette étape. Pour l'interviewé D2, l'activité de formation le confronte à l'échec. Il devra recommencer sa production. Dans le D6, ce consultant exprimera sa frustration, face à ses attentes pédagogiques spécifiques qui ne seront pas satisfaites. Quant au D5, cette formatrice parlera de son malaise face à l'évaluation. Elle sera placée dans un contexte de concours et aura de nombreux reproches. Il s'agira, pour elle, d'une situation frustrante, angoissante, qui la maintiendra dans un rapport de dépendance au regard de ses évaluateurs. De plus, elle attendra pendant trois mois son résultat final. Trompée dans son besoin de reconnaissance et d'autonomie, elle sera désorientée, troublée, surprise, effondrée et abattue par la pénibilité de l'épreuve. Une épreuve qui cause de la souffrance.

Comme nous l'avons précisé dans l'expérience de privation, les dhepsiens sont amenés à utiliser leur temps libre (soirées, week-ends, vacances, etc.) pour leur recherche. Dans l'entretien D3, ce directeur parlera de sacrifice. En effet, le mémoire exige du temps, mais aussi de la disponibilité intellectuelle, de la concentration (ne serait-ce que pour réfléchir profondément sans être dérangé). A côté, il y a la vie de famille et de couple, ainsi que les amis et les éventuels loisirs. Pour cet homme, le tout était impossible à concilier. Il a été obligé de sacrifier quelque chose. Il a dû abandonner un objet et le désinvestir. Certains ont fait le sacrifice de leur temps libre, de leurs loisirs, de leur famille ou/et amis (interviews D1, D4, D5). Quant à lui, il rallongera son temps de formation : quatre ans au lieu de trois. Faire le sacrifice équivaut à savoir renoncer à quelque chose et choisir. Il s'agit d'une perte que l'on s'impose, un renoncement à investir un objet. Ce directeur a préféré différer la réalisation de son « pari vital » pour conserver et protéger son capital familial. Nous comprenons aussi dans quelle mesure l'arrêt de la formation a été privilégié pour les entretiens D6 et D7. Il s'agit

d'une expérience de perte, face à un choix difficile à assumer. Une dommage qui peut procurer de la douleur.

Nous avons pu observer la réalité d'une dimension masochique dans les trois situations étudiées et ceci quels que soient l'âge et le sexe de l'individu. Le fait d'être en activité professionnelle ou pas et l'arrêt de la formation ou sa poursuite ne modifient en rien le vécu intime de douleur. Les termes employés caractérisent la rudesse des épreuves tels que : surmenage, dépression, isolement, vivre un échec, déception, abandon, renoncement, épuisement, se sentir menacé, dévalorisé, l'inappétence, la nervosité, angoisse, tensions, crampes, inquiétudes, incertitude, désorientée, surpris, effondrée, etc. Nous avons également abordé la notion de dommage, dans la mesure où les adultes ont subi des dégâts physiques ou/et psychologiques. Il y aurait une fantasmagorie, mais aussi une réalité «de la casse» dans la formation. En effet, des adultes se sont sentis «abîmés» par l'organisme, qui les aurait transformés. Chez certains, l'intensité des épreuves a entraîné un état dépressif temporaire. D'ailleurs, pour Didier ANZIEU cette expérience favorise, chez les participants, une position persécutrice ou dépressive. Nos données confirment ce constat.

Puis, les conflits psycho-cognitifs n'ont pas toujours été simples à gérer et ont entraîné des sentiments de désorientation. Plusieurs personnes ont parlé de ce moment où elles se sont senties perdues. Toutefois, cela a souvent été une étape nécessaire avant le changement. Pour René KAES, *«une désorganisation interne ... discontinue précède la réorganisation de la personnalité de la même façon que toute formation requiert une déformation, une désintégration passagère.»*<sup>21</sup> Ainsi, cet état dépressif, pendant la traversée de la formation, n'est pas anormal. Il est une étape dans la dynamique interne de transformation. Comme le dit A. HAYNAL :

*«L'affect dépressif fait partie du répertoire humain des réponses (tout comme l'angoisse). Elles sont une expérience universelle du développement humain, l'une des réponses par lesquelles l'homme tente de maîtriser les conflits, la frustration, la déception, la perte.» (3)*

Dans l'expérience de formation, les formés ont été confrontés aux conflits de représentations, à la frustration devant les contraintes formatives, à la perte de temps. La déception et la perte sont donc présentes. Nous pouvons remarquer l'existence d'un dommage narcissique réel chez les formés, que ce soit pour la frustration, la privation, la douleur ou le sacrifice. C'est ce que nous décrivons comme une dimension masochique de l'activité. Cela peut faire écho au travail de Pierre KAMMERER sur la régulation narcissique. En effet, cette perte, causée par l'expérience formative, peut être vécue comme une «castration symbolique», dans la mesure où elle limite le sujet dans son désir d'expansion. Pour reprendre les termes de Pierre KAMMERER, il y a atteinte et réduction de la «toute-puissance» infantile que chaque individu porte en lui. Ainsi, la formation organiserait des exercices, qui permettent aux adultes de se confronter à la limitation de leurs capacités et de leurs pouvoirs. Elle favoriserait le vécu d'un manque à assumer, par la confrontation aux épreuves. Comme il l'explique pour la régulation narcissique, il s'agirait d'une insuffisance narcissique, fort féconde, qui empêcherait l'individu de se prendre pour l'unique référence et l'inciterait à aller vers les autres. Ce phénomène se situerait au niveau du stade du miroir, dont l'enjeu pour l'enfant est la reconnaissance de soi, de ses limites, et donc la reconnaissance des autres et de l'altérité. Or, c'est cette acceptation de soi avec ses insuffisances, qui donnerait à l'enfant l'occasion de participer au monde humain, d'en faire partie et d'accéder à la créativité et à sa puissance

personnelle. Comme tout processus inconscient, celui-ci serait présent à chaque étape de développement et lorsque le sujet serait amené à assumer des restrictions. (4)

Tout ce travail sur la dimension masochique, dans les épreuves formatives, permet d'effectuer un travail de comparaison avec le rite. Ce dernier est aussi une expérience de souffrance. Elle est de nature physique, mais aussi psychologique. Dans le camp spécial, Kounta et ses camarades vivront d'intenses moments de fatigue. Leur amaigrissement est réel car leur temps de sommeil est réduit et irrégulier. Ils peuvent être réveillés à tout moment. La nourriture est très pauvre. Elle se limite à ce qu'ils parviennent à prendre, par la cueillette et la chasse. Sales, ils ont peu de temps pour prendre soin d'eux. Ils sont couverts d'entailles et de meurtrissures, en raison des nombreuses épreuves. Ils exercent leur mémoire, leur habileté et luttent contre leurs nerfs. L'initiation est une véritable école de courage : ils doivent se lever tôt pour s'exercer à des travaux pénibles, apprendre la soumission. La douleur physique et mentale est réelle. L'état dépressif et persécuteur peut également se développer, quoique l'action empêche leur complète réalisation. Le rite favorise l'endurance et la résistance à la douleur. Il y a aussi des privations et des frustrations. Là encore, les adolescents sont amenés à assumer des «castrations symboliques», à se soumettre aux lois de la nature et de leur tribu. C'est par ce procédé qu'ils accéderont à leur puissance d'homme. Le sacrifice est énorme. La circoncision et les divers rituels physiques en sont des exemples. Mais ils dépassent ce vécu de perte, dans l'espoir d'accéder au statut d'adulte.

Le caractère masochique rend donc possible le lien entre les deux activités : initiatique et formative. En formation, la fatigue est présente. L'amaigrissement ou tout au moins les repas «sautés» et réduits sont parfois fréquents. C'est un temps où les formés ne peuvent pas prendre complètement soin d'eux-mêmes. Il y a réduction du temps privé (temps



pour eux) et augmentation du temps contraint (temps d'enseignement). Il peut y avoir une négligence de leur look. Les sources d'angoisse, d'inquiétude et de souci sont nombreuses. Bien sûr, tous les adultes interrogés n'ont pas réagi de la même façon. Toutefois, tous ont été confrontés à cette dimension dans les apprentissages. Il y a eu très souvent désorganisation, désorientation, avant une restructuration plus complète. Ainsi, comme le dit Friedrich NIETZSCHE, «*Il faut avoir du chaos en soi pour accoucher d'une étoile qui danse*».

(1)(BELZEAUX, Pierre.- «Problème de la norme et de la normalité».- *Evolutions psychiatriques*.- Juillet/Septembre 1977, 506 P).

(2)(KAES, René.- «Aspects de la régression dans les groupes de formation. Rêve, adolescence, perte de l'objet et travail de deuil».- in *Perspectives psychiatriques*.- N° 41, Nov 1973, P49)(3)(HAYNAL, A.- Le sens du désespoir. La problématique de la dépression en théorie psychanalytique.- XXXVème Congrès des psychanalystes de langues romanes.- Paris : PUF, 1977, P23)

(4)(KAMMERER, Pierre.- «Le don et l'initiation : comme référentiels d'une expérience éducative?».- in *Bulletin psychopathes et après*.- Publication trimestrielle du CLCI.- Décembre 1988, N° 16, P105/111)

#### **VI 4-4 : LE PHENOMENE DE L'AGRESSIVITE DES AÎNES**

La question de l'agressivité des aînés envers les néophytes a été traitée dans l'initiation. Mais peut-elle s'appliquer au champ de la formation ? Si oui, comment se manifeste-t-elle au quotidien ?

#### **VI 4-41 : L'EXPERIENCE DE SOUMISSION**

*«Donc pendant un an, on a subi un petit peu les cours magistraux de ce personnel et on ne savait pas trop où on allait» (entretien D1)*

Cette phrase est une illustration du thème étudié. En dépit d'une image globalement positive de l'expérience formative, la plupart ont parlé de moments délicats, difficiles et peu agréables. Leurs propos insistent sur des situations où ils furent peu libres, et

donc contraints à exécuter des travaux apparemment en décalage avec les objectifs officiels d'acquisition. Par exemple, certains ont réduit leur prétention concernant les apprentissages, étant donné les orientations choisies par les formateurs. Ainsi, dans l'entretien C3, cet homme a dû se soumettre à l'offre adultagogique (selon lui, limitée) offerte. Il «s'est rabattu» sur leurs propositions. Il s'est résigné (comme dans l'interview C1).

L'expérience de soumission peut prendre d'autres formes et certains, en raison de leurs discours, donnent l'impression d'avoir reçu «une correction» pendant la formation. Ainsi, cette assistante sociale, dans l'entretien A4, fera part de ses raclées qu'elle a reçues, avec les expressions suivantes : «*on a tous ramassé*», «*des tartes dans la gueule*». Elle a pris des images pour illustrer l'aspect douloureux et remuant de l'activité réalisée. Ces métaphores nous renseignent sur le caractère soumis des formés et le caractère agressif des épreuves. Une formatrice parlera de ses illusions qui sont «*décapitées*». Voici encore un verbe utilisé qui renforce cette soumission avec l'idée d'exécution. Dans l'interview D2, ce technicien expliquera que l'un de ses formateurs continue à sévir. Le verbe utilisé a un sens très fort. Il définit l'acte de punir avec rigueur, et donc de donner la correction. En latin, il correspond au verbe «*saevir*» qui signifie «être furieux». Ainsi, celui qui sévit est fort et brutal. Il est agressif. Nous pouvons retenir de cela que des personnes ont dû se soumettre à des exigences adultagogiques de la formation et des formateurs. Elles se sont résignées et ont vécu des interventions et des situations comme des raclées, des corrections. D'autres préciseront leur obéissance à un intervenant ou à une consigne, alors qu'elles savaient, dès le début, le caractère inutile de l'exercice (conversations C4 et D1). Ainsi, ce formateur écrira un document garni de préconisations qui ne seront jamais appliquées. Cependant, il acceptera cette obligation afin de remplir les conditions de son stage.

Cette situation a été difficile à vivre pour les adultes. Les termes «subir», «sévir», «tartes», «décapiter», «se rabaisser» permettent de repérer le mouvement agressif de l'objet formation envers les formés, qui seraient sous son emprise. Les génogrammes et les jeux de rôle à l'ADRETS, le stage au CESI, et les cours et l'accompagnement individualisé au CCRA font naître des expériences de soumission et peuvent être une façon de gérer une quelconque agressivité sous-jacente.

#### **VI 4-42 : LA POSITION REJETANTE DES FORMATEURS**

Certains nous ont dit avoir été ignorés et rejetés par les formateurs. Par exemple, au CESI, la régulation groupale avec les psychologues n'a pas toujours été agréable à vivre. Dans l'entretien C1, cette consultante parlera de *«ces pysys qui leur balançaient des interprétations sans se soucier d'eux»*. Elle se sentira peu concernée. Selon elle, les intervenants ont maintenu une distance difficilement supportable. De plus, la spécificité de cette épreuve a entraîné une déstabilisation et un vécu de désorientation chez les adultes. Ils ont été maintenus dans une ignorance, toutefois relative, et se méfieront de ce travail, le redouteront. Pour eux, il constitue une menace dans le groupe, car il exige l'interrogation du lien aux autres et du fonctionnement collectif. Puis, cette relation de distance facilite les fantasmes de rejet. Pour le DHEPS, une professionnelle attribue l'importance des abandons de

formation à l'action d'un aduhtagogue, qui «*organisait des déchets*» (interview D4). Nous comprenons, dans sa représentation, qu'un formateur peut agir défavorablement sur les participants. Il aurait le pouvoir de mettre en échec le parcours du formé. Il s'agirait d'une action d'exclusion. Nous percevons également dans une conversation du D7, comment un formé est découragé par le regard évaluateur du tuteur. Ainsi, après une appréciation plutôt négative sur un écrit (qui représentait les 2/3 du mémoire), cet homme décidera d'arrêter.

Nous pouvons découvrir dans d'autres témoignages la présence, selon les formés, d'un certain sadisme chez le formateur. Ainsi, dans l'entretien D5, cette formatrice expliquera combien son tuteur était exigeant. Pour lui, le travail n'était jamais assez correct pour pouvoir être déposé. Il semblait demander un niveau d'effort et du temps qu'elle ne pouvait fournir. Il n'y a pas eu de possibilité, apparemment, d'aménager l'épreuve et l'exigence de ce tuteur. Dans l'interview D6, ce consultant aussi se percevra dévalorisé et peu considéré. Selon lui, les aduhtagogues feront complètement fi de ses expériences professionnelles, de ses acquis, de ses compétences et de ses interrogations. Il aura l'impression d'être ignoré, comme s'ils avaient une attitude de mépris envers lui. Ces quelques conversations nous renseignent bien sur le ressenti de certains participants pendant la formation. Ils se sont sentis disqualifiés, dévalorisés, ignorés, humiliés et méprisés. Les exemples apportés peuvent même nous faire penser à des attitudes sadiques de la part des intervenants. Ces situations mettent bien en exergue leur position rejetante envers ces adultes en situation d'apprentissage.

## **VI 4-43 : L'ACCOMPAGNEMENT DEFICIENT**

Des termes, employés dans les discours, révèlent le manque de disponibilité et de chaleur des formateurs dans l'accompagnement. *«Des intervenants qui ne se souciaient pas d'eux», «les mettre dans une situation, dans le flow», «faire perdre son temps», «tuteur intransigeant, exigeant, rigide, très carré»* sont des phrases qui montrent aussi le mécontentement des formés sur certaines situations. Quelques aduhtagogues ont été perçus comme trop distants, peu efficaces, voire peu humains.

*«Bon il y a eu essentiellement, de mon point de vue, la qualité du tuteur la première année. Et là j'estime que j'ai royalement perdu la première année. A la limite, j'aurais pu faire en deux ans le parcours au lieu de le faire en trois ans.»*

*«Vous ne vous êtes pas senti accompagné?»*

*«Non» ... «Moi, j'ai un autre frère qui a fait une thèse en pharmacie. Et bien le type s'est barré au bout de deux ans. Il a disparu. On ne sait pas où? Au Canada? En laissant, en*

*plantant tout le monde, ses étudiants. Bon je m'aperçois que ce n'est pas si rare que ça que les gens fassent des thèses et ne puissent absolument pas s'appuyer sur leur directeur de recherche!» (entretien D2)*

Cet homme utilise des termes qui mettent en évidence la déficience aduhtagogique. Là encore, il est question d'un vécu de désorientation face à une attitude incompréhensible du formateur. Tout se passe comme si le but de celui-ci serait de nuire à ces adultes en formation. Cependant, la plupart des interviewés du CCRA ont expliqué qu'il y avait eu une amélioration de cet accompagnement, dans la mesure où ils ont pu choisir ensuite leur directeur de recherche. C'est souvent ce dernier qui leur a permis d'avancer dans leur travail, notamment pour ceux qui se considéraient bloqués par le premier tuteur.

#### **VI 4-44 : LE SENS DE CETTE AGRESSIVITE**

*«... ce sont des personnes qui ont leur parcours, dont la distance repose justement sur cette maîtrise des savoirs, c'est clair quoi! Ce sont des gens qui se mettent en scène par rapport au savoir et qui tirent leur puissance et leur raison d'être là-dessus. Donc c'est une telle remise en cause fondamentale qu'ils ne peuvent pas voir. C'est inaccessible!» ... «Quelque part, il y a des notions de pouvoir, de puissance. Si on le regarde d'un point de vue psychologique, c'était de cet ordre là. L'exercice, je pense qu'il est vécu comme ça, d'ailleurs, par pas mal d'universitaires. C'est un exercice de pouvoir et de puissance. Et j'entends bien quand j'entends «puissance», aussi dans sa connotation sexuelle. Je ne sais pas si vous avez un*

*regard psychologique? Et donc je crois qu'il y a une notion de puissance d'expression, pas simplement sexuelle là mais puissance d'expression de la personne qui doit se faire d'une autre façon. On a vraiment des boulots de pédagogie!»*

*«Pouvez-vous me dire ce que vous entendez par pouvoir sexuel?»*

*«Quand je parle de pouvoir sexuel, c'est la notion de puissance. Dans une société d'homme, il y a des problèmes de concurrence, de compétition entre les hommes. Ca dépend de l'éducation entre père et mère. Et ce système fait que les hommes sont dans une quête de puissance vis-à-vis de leurs pères et que cette puissance a une connotation effectivement sexuelle et qu'il faut tout un travail pour distinguer ce qui est de l'ordre de la puissance sexuelle de la puissance d'expression d'un individu, qu'il soit masculin ou féminin. C'est tout le problème. Et je parlais de puissance sexuelle dans la mesure où quelqu'un s'exprime, s'affirme bien par ce qu'il peut, par ce qu'il a. Et les universitaires l'ont fait par le savoir autour d'un parcours professionnel et d'un parcours d'éducation. Et donc, ils ont une puissance d'expression personnelle à travers le savoir, mais qui a aussi quelques fois des connotations sexuelles, mais comme chacun d'entre nous. Mais ça se voit aussi dans ce public de façon assez nette.» (entretien D6)*

Ce consultant explique que cette distance, entretenue par les aduhtagogues, reposerait sur le pouvoir de la connaissance. Leur éventuelle puissance et leur raison d'être proviendraient de cette maîtrise. Ainsi, le formateur satisferait ses besoins de puissance, en s'affirmant par le biais du savoir et de sa maîtrise. L'agressivité se justifierait à ce niveau. Cela renvoie également à la réflexion de cette formatrice, dans l'entretien C5, qui avait remarqué le malaise des intervenants devant les formés, qui deviendraient leurs remplaçants.



Nous pouvons conclure, dans l'hypothèse où elle serait présente, que cette agressivité se générerait par le biais des épreuves formatives, qui facilitent des expériences de soumission et confrontent les formés à des situations de rejet et d'accompagnements peu satisfaisants. Les formateurs sont perçus comme des êtres sévères, brutaux, rigides, exigeants, distants, «inaccessibles», trop présents, méprisants et rejetants. Cependant, les personnes interrogées constatent, pour la plupart, une évolution vers une relation plus fraternelle. Par cette analyse, le lien avec l'initiation dans les sociétés sans écriture est possible. En effet, certains ethnologues soutiennent que ce processus gère l'agressivité naturelle des aînés envers les adolescents. Les épreuves permettraient d'exprimer cette tendance agressive. Là aussi, les situations de soumission, d'obéissance et d'ignorance sont réelles pour les initiés. Il y a une distance entre eux et les initiateurs. Cependant, il y a une évolution de la relation pendant la traversée du rite. Elle devient plus chaleureuse.

## **VI 5 : LE SECRET ET LA MAGIE**

*«Ce que je trouve marrant dans cette formation, c'est le secret qui se garde de promotion en promotion sûr la fin puisque moi, j'ai eu une de mes copines du département X qui est allée faire la formation quelques années après moi. Et elle m'a demandé : «Ca finit comment?». Bien je lui ai dit : «Tu verras bien». Et c'est vrai que ceux d'avant ont fait pareil. Et elle maintenant, elle a quelqu'un qui fait la formation dans sa circonscription et qui lui a demandé la même chose et à laquelle elle n'a pas répondu. Et c'est marrant, je trouve, comment ce secret se perpétue de promotion en promotion!»*

*«Pourquoi d'après vous?»*

*«Peut-être parce que ça a un côté magique. Moi je l'ai vécu un peu comme un côté magique. Je pense que d'autre aussi et du coup, on préserve pour le suivant ce moment là. Moi, en tous les cas, ça était un peu comme ça. Si on dit, si on raconte avant, je trouve que ça n'a plus ce côté là!» (entretien A3)*

Cette assistante sociale explique qu'elle a participé au maintien d'une tradition qui se perpétue de promotion en promotion. Le but est de tenir dans l'ignorance le débutant, sur la fin de l'expérience formative. Ce secret permet aux formés de l'imaginer avec toutes les espérances et inquiétudes possibles. Nous pouvons noter comment ce rituel renforce l'identité collective à une formation. Il a également une fonction d'établir une distance entre ceux qui savent (car ils ont le privilège d'avoir traversé le rite) et ceux qui sont encore ignorants. Lorsqu'elle parle de «magie», nous pourrions le traduire par cette idée de surprise, dans la mesure où la consigne aduhtagogique étonne les adultes. En effet, dans le cadre d'un travail d'évaluation, les formateurs leur demandent de représenter, par une création, leur vécu de formation. Cet exercice a souvent surpris les participants, qui s'attendaient à une épreuve plus classique.

De plus, ce secret maintenu suscite l'intérêt et développe la curiosité de chacun pour la fin. Là encore, la formation conserve un certain mystère. Tout n'est pas transparent et ce qui se déroule à l'intérieur ne peut être complètement dévoilé à l'extérieur. Cette part mystérieuse renvoie également à cet éducateur dans l'entretien A1, qui a expliqué son appartenance au groupe de formés. Or, cette implication faisait que ses collègues ne pouvaient savoir ce qu'il vivait exactement. Il y avait une part inconnue et non visible pour les étrangers. Dans l'initiation, le secret est un élément important. Les hommes cachent des informations aux femmes, au moyen de la maison Kakiennne. Ils font croire que les garçons sont tués par le diable et que ce sont les aînés qui vont en enfer pour les délivrer. Ce rituel permet de maintenir un secret des mâles envers les femelles, tout comme le langage des hommes, appris

par Kounta, ne doit pas être connu des femmes. Ces secrets, présents dans le rite, existent également dans l'expérience formative, même s'ils sont d'une autre nature.

La magie est comme un art, supposé produire, par certaines manoeuvres, des effets contraires aux lois naturelles. Cette définition vaste est précisée en anthropologie. Elle correspond à un ensemble de rites, de croyances et de pratiques qui s'opposent aux méfaits des forces surnaturelles, auxquelles croit celui qui a recours à cet art. La croyance est un aspect fondamental dans cette activité. Notre méthodologie, ainsi que notre objet de recherche, ne nous ont pas permis de l'observer, quoique nous ayons étudié quelques croyances pour les illusions formatives. Nous retiendrons de ce concept le caractère inexplicable et anormal d'un évènement, en dehors de tout entendement. Cette idée est présente, surtout dans l'interview A1.

*«C'est vrai qu'il y avait des rites et notamment à cette époque, il n'y avait pas tous les locaux. Et ça s'associait à la magie de l'approche systémique pour moi le fait qu'on puisse faire des études de cas chez les bouddhistes au-dessus par exemple. Ca, j'ai trouvé ça génial parce que moi déjà, il y a quelque chose de magique dans l'approche systémique. Et je pense que dans toute formation, il y a de la magie au départ. Je pense qu'on imagine qu'il y a de la magie quelque part, qu'on va apprendre, qu'on va savoir. Bien peut-être d'autant plus dans l'approche systémique parce que c'est quelque chose qui est très peu définie.» ... «Et mon père, il continuait à parler. Il me racontait l'histoire et ça m'a permis d'apprendre toute une partie de l'histoire du côté de mon père. Et en fait je ne sais rien. C'est peut-être cela que j'appelle «magique», que j'appelle mal à-propos «magique». C'est-à-dire que je ne sais rien*

*mais je suis bien! Je n'étais pas mal avant mais là je suis bien par rapport à ça.»* (entretien

A1)

Dans le cadre du travail sur les attentes, nous avons montré la dynamique d'identification de ce professionnel envers ses collègues, qui ont fait une formation en systémie. Les termes «lumineux», «léger» et «regard simple» peuvent nous renseigner sur le côté mystique attribué à la formation et à l'outil proposé, notamment dans le caractère exalté et passionné. De plus, il explique que, pour lui, la systémie est un objet d'étude mystérieux, non rationnel et qui conserve des données inconnues. Pour insister sur cet aspect magique, il dira avoir été traversé par la formation. Quelque chose l'aurait traversé, quelque chose d'indéfinissable. Et, c'est ainsi qu'il a acquis ce regard simple, léger et lumineux, sans comprendre réellement comment. Il s'agit d'une acquisition par enchantement. Cette discipline aurait eu le pouvoir de lui apporter ce regard nouveau. C'est le cas aussi de l'entretien C2. Cette formatrice dit avoir été «captée» par les cours. Ce verbe utilisé renvoie bien à cette notion étudiée, en raison de l'aspect d'ensorcellement et d'emprisonnement qu'elle revêt. Nous avons peu étudié la magie dans les rites. Cependant, les comptes-rendus des initiés mettent bien en évidence le caractère magique et surtout mystérieux. C'est un espace de transformation où le temps est ralenti. Les adolescents sont «pris» dans un mouvement collectif et souvent mystique. La traversée des épreuves les confronte à des données irrationnelles, qu'ils doivent surmonter.

## **VI 6 : ANALYSE RECAPITULATIVE SUR LA PHASE DE**

### **MARGINALISATION**

Il semble que l'âge, le sexe et le fait de terminer ou d'arrêter la formation n'ont pas été des critères de variation, dans la mesure où ils n'ont pas modifié la lecture aduhtagogique, psychologique et anthropologique. En revanche, l'obligation de formation et le fait d'être sans profession ont eu des influences spécifiques. Ainsi, le caractère obligatoire renforce le vécu de marginalité et de séparation avec le quotidien. Puis, être sans emploi accentue l'intensité de la dynamique groupale. Les personnes ont bien vécu un état de marginalité. Celui-ci est bien sûr relatif, dans la mesure où la séparation avec le quotidien professionnel et familial fut réduite. Dans l'initiation, le vécu de marginalisation est un élément central.

La plupart des adultes attribuent à l'expérience formative une fonction nourricière, protectrice et éducative. Dans cette dynamique, ils réactualisent des affects de nourrisson. La formation a pu être investie comme une «bonne» ou une «mauvaise» mère.

Puis, ils ont «accouché» quelque chose d'eux. Nous avons précisé que cela correspondait à une phase anale, où la production écrite prenait sens dans une dynamique de don, d'échange et de reconnaissance, sans oublier la problématique existentielle de la trace humaine à inscrire. La dimension groupale est une donnée importante dans les deux activités étudiées. Pour chacune d'entre elles, il y a acquisition d'un savoir-être intime, d'un sentiment d'appartenance, d'une communion, d'une solidarité, d'une coopération et d'un esprit de corps. Le lien à l'autre est privilégié et renforcé. Par la suite, les épreuves formatives ont été analysées. Là encore, nous avons pu établir des liens. Il semble bien que l'épreuve, dans les deux expériences, soit un moyen que les institutions utilisent pour inciter les acteurs à se tester, à faire leurs preuves et à affirmer toute leur puissance personnelle. La force ou plutôt le courage, mais aussi la capacité d'endurance et de résistance ont été évaluées. Dans la situation formative, nous avons mis en exergue la place fondamentale du questionnement. Nous avons montré aussi que les travaux (tels que le génogramme, le stage et le mémoire, entre autres) facilitaient un comportement régressif, qui était produit par une introspection personnelle et une opération que nous avons appelée : «travail de la mort». Cette dernière, sur le plan inconscient, accélère les processus de déliaison, de défusion et de destruction des éléments psycho-cognitifs jusqu'alors liés. Bien sûr, le questionnement n'est pas une épreuve centrale dans le rite. Cependant, les adolescents vivent également des sentiments de désorientation, tout comme les adultes disent l'avoir vécu. Ils sont entraînés dans une dynamique de changement.

En étudiant les items sur la dimension masochique. Tous les adultes ont parlé de situations formatives où ils ont souffert. L'épreuve de l'émotion a été réelle pour le public de l'ADRETS, par exemple. Pour ceux du CCRA, des temps de frustration et de privation ont

pu être établis. Le sacrifice a été présent aussi, notamment pour poursuivre l'engagement. Nous avons abordé la notion de régulation narcissique pour expliquer les renoncements auxquels les formés ont du faire face. L'importance de la souffrance est surprenante, même si ceci n'empêche pas les participants d'avoir une vision globalement positive de leur activité formative. Mais la transformation en formation semble se réaliser par un dépassement de soi, qui favorise un vécu de douleur et qui aboutit, à terme, à un changement libérateur et révélateur.

Notre recherche a permis de découvrir une certaine agressivité des formateurs envers les adultes en formation. Expérience de soumission, rejet et accompagnement déficient ont été nommés. Le sens de cette éventuelle agressivité serait à rechercher dans le désir des adultagogues d'entretenir une distance par la maîtrise des savoirs. La peur d'être remplacé par ces éventuels prétendants pourrait être aussi une explication. Nous avons terminé ce travail en montrant que des formés avaient, délibérément, maintenu des silences et des secrets sur certaines expériences, pour des personnes ne faisant pas partie de la formation. Nous avons précisé que ceci était aussi des phénomènes fréquents dans l'initiation. Puis, un adulte a fait référence à l'aspect magique et mystérieux et cela a permis de le souligner pour les rites et de tisser un lien entre les deux situations.

Tout ce travail a permis de faire d'importants rapprochements entre ces deux expériences, notamment pour les dimensions masochique, protectrice et éducative qui sont présentes dans le processus étudié. Nous avons été surpris de l'abondance des indicateurs de comparaison. Toutefois, cela n'est pas suffisant pour affirmer que les trois formations



organisent un processus latent d'initiation. Nous allons, pour poursuivre cette recherche et alimenter notre discussion finale, étudier la troisième phase spatio-temporelle.