CONCLUSION GENERALE:

RAPPEL DES DONNEES, DISCUSSION SUR LA

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE, LIMITES ET

PERSPECTIVES

L'évolution de la formation continue, en France, notamment en terme de développement, a été à l'origine de nos questionnements. Nous avons voulu comprendre et expliquer quelques éléments de son essor. C'est pourquoi la problématique suivante a été construite : «Quel processus latent met en place la Formation Continue?». Le secteur social a été ciblé, étant donné notre intérêt personnel et professionnel pour celui-ci. Deux hypothèses pour répondre à cette question ont été retenues. La première vise à établir que la formation organise un processus initiatique. Pour la deuxième, il s'agit de montrer que ce dernier est présent quel que soit le profil du formé. Pour vérifier l'éventuelle validité de ces deux hypothèses, nous avons privilégié trois instituts de la région lyonnaise. Pour l'ADRETS, l'Analyse Systémique et la Thérapie Familiale. Pour le CESI, un stage de «Responsables Organisation et Ingénierie de Formation». Pour le CCRA, le «DHEPS: Diplôme des Hautes Etudes en Pratique Sociale». Trois groupes d'adultes ont été sélectionnés. La méthode d'investigation choisie fut des entretiens semi-directifs, afin de recueillir des informations sur la manière dont ils avaient appréhendé leur temps d'apprentissage.

La description des trois phases spatio-temporelles de la pratique initiatique dans les sociétés sans écriture a été privilégiée : séparation, marginalisation et renaissance. Cette classification offre une possibilité de dresser des références communes, que ce soit pour la question des attentes, de l'entrée, et de la sortie de l'activité éducative, du vécu de marginalisation, de l'adultagogie employée, de la dimension groupale, des épreuves, des acquis, etc. Celle-ci a permis de comparer directement le vécu des formés avec celui des initiés, la structure et les rituels. Les trois formations ont pu être classées en trois phases : séparation, marginalisation et renaissance. Or, cela n'a pas été uniquement une opération

pratique pour réaliser notre recherche. Il s'agit également d'un indicateur de ressemblance entre les deux phénomènes.

Pour la phase de séparation, nous trouvons neuf indicateurs principaux : les éléments déclencheurs initiaux (normes sociales), déterminants (obligation, l'influence des pairs, etc.), les attentes d'une transformation personnelle et sociale, d'une transmission de connaissance utile pour agir, d'une expérience relationnelle, la quête d'identification et de reconnaissance socio-culturelle, l'illusion de la puissance transformatrice absolue de l'activité et le vécu de séparation.

Pour la phase de marginalisation, il y a neuf indicateurs également : l'état de marginalité, de nourrisson et la position foetale; l'expérience nourricière, contenante et éducative; la dimension groupale (communion, coopération, appartenance, esprit de corps, etc.), les épreuves (dimension régressive), le caractère masochique (privation, frustration, dommages réels et la régulation narcissique, etc.), le vécu de désorientation, l'agressivité des aînés et les notions de mystère, de magie et de secret.

Pour la phase de renaissance, nous avons construit dix indicateurs : la visite, le vécu de naissance, la sortie de formation (rituels régressifs et deuil), la conscience de la transmission (don précieux du savoir et responsabilité devant l'apprentissage), la transmission de connaissance, l'acquisition de puissance (permission, autonomie, action, effet bouclier), la reconnaissance (envers les instituts, reconnaissance officielle avec la «blessure légitimante»,

par les pairs : effet d'écho, reconnaissance de soi : la référence), la consolidation du lien à autrui (l'appartenance, la solidarité, lutter ensemble, l'enracinement et l'interdépendance), la contribution socio-culturelle (la relève, la lignée et le sentiment d'être dépassé par quelque chose de plus grand que soi, la dette) et l'élément déclencheur déterminant.

Ce récapitulatif des différents indicateurs de comparaison permet d'établir un lien certain de ressemblance entre l'initiation dans les sociétés sans écriture et les trois terrains choisis. Plusieurs critères ont été précisés tels que l'âge, le sexe, le statut socio-professionnel, l'obligation et l'arrêt de formation. Il y a aussi des différences entre les trois activités : la durée, le niveau universitaire, la forme d'organisation, le programme et l'adultagogie. Globalement, le type de formation et le profil des participants ont rarement agit sur le processus initiatique étudié. C'est le cas, notamment pour les indicateurs suivants : l'attente d'une transformation personnelle et sociale, d'une transmission de connaissance utile pour agir, les épreuves, la conscience de la transmission et l'acte de la reconnaissance. Toutefois, d'autres ont eu une influence certaine. Les trois cas de formation s'adressent aux hommes et aux femmes. Or, les rites analysés sont ceux réservés à la population masculine. Cependant, cela ne semble pas être un obstacle majeur dans le travail de comparaison, dans la mesure où notre étude porte davantage sur le processus.

Pour ce qui est de la phase de séparation, le caractère d'obligation de l'activité a été pris en compte pour étudier l'influence sociale (les éléments déclencheurs déterminants). Celui-ci renforce l'hypothèse entre les deux phénomènes, tant l'initiation n'est pas facultative. Des attentes spécifiques ont été mises en exergue. Ainsi, la quête d'identification a été

découverte uniquement pour le groupe de l'ADRETS. Le désir d'insertion concerne davantage ceux du CESI. Puis, la quête de reconnaissance et la gestion d'une problématique d'inachèvement ont été des motivations exclusivement pour les «dhepsiens». D'ailleurs, l'obtention d'un diplôme «bac plus quatre» ans explique certainement cette quête, étant donné l'importance socio-culturelle du niveau de formation dans nos sociétés actuelles. Quant au vécu de séparation, il a été plus facile à percevoir pour les adultes ayant une activité professionnelle (ceux de l'ADRETS et du CCRA), ne serait-ce par l'effet «mise à distance».

Pour la phase de marginalisation, il y a eu un lien très important entre l'obligation de formation et l'état de marginalité. Pour les adultes n'ayant pas d'activité professionnelle (ceux du CESI), la vie collective a été plus intense, étant donné leur totale disponibilité. De plus, la dimension masochique, pour eux, a été secondaire, tout comme les expériences de privation, dans la mesure où ils n'avaient pas à tenir divers engagements en même temps. Quant à l'éprouvé par l'émotion, il a été remarqué pour les interviewés de l'ADRETS, car les effets du travail personnel sur le génogramme le favorisent. Il semble que ce soit ceux du CCRA, qui ont été le plus confrontés à un temps de privation, de sacrifice et de souffrance. Cela provient certainement de la pénibilité du mémoire et de ses exigences de disponibilité. Pour ce qui est de l'agressivité des aînés, elle a surtout été repérée pour les «dhepsiens» car les questions de reconnaissance et de niveau ont été plus abordées. Dans la formation de l'ADRETS, des personnes ont mis en évidence les indicateurs autour du secret, du mystère et de la magie, car la systémie est un objet spécifique (théorie nouvelle avec des outils innovants et ayant des effets transformateurs).

Quant à la phase de renaissance, le rituel de «la visite» s'est produit uniquement pour le CESI. Puis, nous avons précisé la différence de valeurs entre le diplôme et l'attestation. La reconnaissance sur le lieu de travail est réduite, lorsque le professionnel formé ne peut pas faire bénéficier l'institution de ses acquis (objet éloigné, remise en cause trop abrupte, etc.). Les gains de l'apprentissage sont limités lorsque le protagoniste souffre d'une problématique de reconnaissance et de dévalorisation personnelle. Nous nous sommes aperçu aussi que la formation du CCRA favorise davantage la conscience de faire partie d'une lignée de chercheur. De plus, l'arrêt de l'expérience, avant la fin, a une incidence sur le lien au groupe de formés avec un effilochement certain. Puis, la reconnaissance de soi est plutôt ambivalente, voire négative pour ce type de profil.

. . . .

Le profil de l'adulte modifie donc peu de choses sur la réalité de la ressemblance entre les deux phénomènes. L'âge et le sexe, ainsi que la passé scolaire n'ont aucune incidence sur le processus d'initiation étudié (critères invariables). Seuls, le statut socio-professionnel (être avec ou sans emploi), l'obligation et l'arrêt de formation et une problématique personnelle de dévalorisation agissent sur lui. Pour les trois terrains, il semble que la durée de l'apprentissage, le programme, l'adultagogie et le lieu ne changent pas les données observées. Mais le fait de délivrer un diplôme ou une attestation et les outils (jeux de rôle, génogramme, conte, stage, mise en situation pratique, groupe d'analyse sur le groupe et le travail de recherche) vont avoir une incidence sur la manière dont l'activité sera vécue par les participants. En dehors de ces critères descriptifs, nous toutefois constatons la présence dans l'expérience formative d'exigences sociales et d'aspirations individuelles, avec une dimension promotionnelle. De plus, la caractère masochique est réel. Il semble une condition de cette métamorphose possible du formé. Or, c'est cette rencontre entre ces deux réalités

sociales et individuelles, qui entraîne une ressemblance certaine avec l'initiation, sauf que la prédominance du social est relative dans nos sociétés. Dans cette réunion de deux dynamiques, apparemment contradictoires, le parallélisme devient pertinent. De plus, l'ensemble des indicateurs de comparaison retenus (vingt-huit en tout) dans la recherche descriptive, renforce la confirmation de nos hypothèses. Chaque adulte a traversé la formation et a été traversé par ce processus. Ces deux phénomènes comparés aménagent un espacetemps culturel de médiation pour accompagner une transformation en cours. Ce sont des expériences de marginalisation. Elles fournissent un cadre nourricier, protecteur (contenant) et éducatif, qui permet à la personne de se métamorphoser sans grand risque narcissique et réel. Elle est protégée. La dimension groupale est fondamentale pour la soutenir et la soulager. Les adultagogies interactives sont au service de ce changement. Elles favorisent, par les épreuves en jeu, une confrontation du formé à lui-même, un dépassement de lui-même, avec une modification de regard sur lui-même (régulation narcissique). Cela passe par un vécu régressif et de souffrance. Cependant, l'aboutissement de cette aventure se produit par un acquis de puissance personnelle (c'est-à-dire une prise de pouvoir sur soi), une consolidation du lien à soi et aux autres, ainsi qu'une dynamique réelle de contribution socio-culturelle. L'individu devient un acteur social à part entière. Puis, la séparation, instaurée par l'activité, renforce, à terme, l'appartenance sociale. Il s'agit bien d'une expérience de socialisation avec la mise en acte du lien d'interdépendance et de réciprocité. Ce processus latent situerait la formation dans un temps à part (en marge). Elle serait un espace d'investissement pour contenir et organiser un passage, pour poursuivre le développement personnel et social de l'individu (la transformation).

Plusieurs axes de réflexion peuvent être développés à la suite de cette étude. Notre recherche porte sur trois terrains spécifiques, avec des personnes identifiées dans un secteur précis. Pouvons-nous envisager la possible généralisation de ce résultat sur d'autres types de publics et de formations? Il faut se méfier des risques d'une extrapolation excessive. Pour le profil des formés, il est difficile de faire des pronostics. Notre population était hétérogène : entre un directeur d'une équipe éducative et une assistante sociale, en passant par un technicien de prévention, il y a de grands écarts. Pourtant, tous leurs discours ont permis de découvrir ce principe initiatique. Ainsi, le profil de l'adulte agit peu. Et, les travailleurs sociaux ne sont pas plus disposés que d'autres à traverser ce processus. Le caractère masochique et promotionnel concerne, a priori, n'importe qui.

Une formation du secteur social? Certainement, elle met en évidence plus aisément la dynamique relationnelle, critère essentiel dans la découverte du processus étudié. Mais là encore, toute aventure éducative demeure un espace de rencontre entre des exigences sociales et des aspirations individuelles (avec une dimension promotionnelle). Il y a toujours un vécu masochique. Puis, les temps d'apprentissage peuvent être découpés en trois phases spatio-temporelles : séparation, marginalisation et renaissance. Quelques indicateurs sont également repérés ailleurs : les éléments déclencheurs initiaux et déterminants, l'attente d'une transformation sociale et personnelle, les épreuves, la sortie de l'expérience et la transmission de connaissance, l'investissement dans les acquisitions permettant cette séparation avec les objets affectifs du quotidien (et un état de marginalité). La reconnaissance est toujours une problématique humaine présente lors de la fin des épreuves. Certainement que les formations et les types d'apprentissage, qui sont en rupture avec les objets de compétence des professionnels, vont accentuer le vécu de marginalisation. Toutefois, pour généraliser notre

recherche sur d'autres publics et formations, il est important de prendre en compte la dynamique de chaque expérience et le vécu individuel. Puis, ce processus initiatique ne peut agir sans le support du groupe et du savoir, qui entraînent pour le premier, les caractères protecteur et de stimulation et les seconds, la dimension masochique et promotionnelle. Cela exclut les apprentissages par correspondance.

Toutes ces remarques sur la dimension initiatique, transformatrice et masochique de l'expérience mettent en exergue la responsabilité importante des instituts et des formateurs, quant à l'accompagnement de l'adulte, qui est traversé par le processus initiatique. La position nourricière, contenante, rassurante, protectrice et éducative de l'adultagogue sera fondamentale pour le bien-être et la réussite de la transformation du formé. De plus, c'est par la rupture avec son quotidien qu'il pourra, par la suite, réinvestir de manière constructive le lien avec son entourage familier. Il y a instauration d'une mise à distance, d'un «entre-deux» qui lui permettra de se pauser, de se positionner autrement et d'investir différemment son environnement. Ainsi, elle provoque une rupture qui sépare et relie l'individu à lui-même, à son milieu socio-culturel et professionnel. Ce principe peut être employé pour d'autres publics et d'autres problématiques, notamment dans le traitement éducatif et thérapeutique. L'idée est d'envisager des médiations, qui favoriseraient un processus fondateur de séparation, dans le but opérationnel de consolider et enrichir le lien à soi-même et aux autres. A ce propos, Didier MAYHEW montre comment le voyage peut être l'une de ces médiations.

Tout au long de ce travail, nous avons mis en exergue l'importance de la dynamique du participant, qui utilise la formation pour se modifier et pour agir. Elle permet la libération du potentiel de l'humain, à condition qu'il soit dans une logique de changement. Cette capacité de transformation serait présente chez tous les individus. La formation peut la stimuler. Cette recherche s'inscrit dans une pensée humaniste, qui postule la transformabilité de l'homme. Celle-ci renvoie au postulat de l'éducabilité, mais aussi au concept d'anthropolescence. Ainsi, cette thèse tend à promouvoir la croyance dans les potentialités de l'être humain pour se transformer et pour être éduqué et s'éduquer. La poursuite de l'éducation tout au long de la vie est possible (anthropolescence). Comme l'écrit Joffre DUMAZEDIER:

«Le but majeur d'une formation initiale ou auxiliaire vient précisément de susciter le goût, la technique et l'art d'une auto-formation volontaire et permanente à tous les âges de la vie. Dans cette perspective, la formation scolaire aurait pour tâche de préparer les individus et les groupes à une pratique auto-formative de l'expérience et de la connaissance». (2)

A leur manière, aussi, certains témoignages illustrent ces concepts de tranformabilité, d'éducabilité et d'anthropolescence.

«Se former, c'est grandir. C'est effectivement se développer. C'est devenir homme. C'est développer tous les savoirs, savoir-faire, savoir-être.» (entretien D6)

Nous percevons bien, par le biais de cette conversation, l'importance de la dimension existentielle et anthropologique de l'expérience formative pour un adulte de nos jours. C'est le devenir d'un homme, le développement de son potentiel (diverses capacités, savoirs, savoir-faire et savoir-être). La Formation Continue a sa fonctionnalité dans notre société. Elle est bien un espace de médiation pour organiser et soutenir un changement. Elle est une organisation socio-culturelle mise en place pour accompagner l'autonomie individuelle. Des besoins sociaux sont aussi satisfaits et il existe des influences. C'est donc un espace de confrontation permanente entre les tendances conformistes, normatives et des principes favorisant la créativité. Il y est question, finalement, de reproduction sociale et d'émancipation. La problématique cruciale en jeu semble la suivante : comment se reproduire sans reproduire? C'est un espace où l'individu et le groupe tentent d'y répondre. Le sujet accepte de souffrir par elle, en vue d'un mieux-être. Elle satisfait les exigences sociales et économiques de nos sociétés. Elle organise un processus initiatique, afin d'intégrer la valorisation personnelle et sociale de notre temps. Ce travail rejoint finalement la problématique essentielle de l'éducation autour des bénéficiaires de l'acte éducatif. Or, la formation continue est peut-être un tentative réussie d'articuler ces deux axes, apparemment impossibles à lier. Puis, les indicateurs autour de la socialisation (le besoin de la reconnaissance d'autrui, la contribution socio-culturelle, la consolidation du lien, le renforcement de l'appartenance) montrent que la formation continue est un outil indispensable à notre époque, notamment dans une société de crise identitaire, gagnée par l'individualisme. Contrairement à l'institution scolaire, elle serait un moyen efficace de prévention de

l'effilochement du lien social, puisqu'elle permettrait de poursuivre son insertion par et avec les autres, et non contre les autres. Il y est question d'autonomie, de puissance de soi et de l'apprentissage du partage de soi.

«Se former, c'est rester social. C'est aller à la rencontre des autres, à la rencontre de l'Autre.» (entretien D7)

. 2.