

# Comment penser la/les spécificité-s des adultes en formation

Ce texte est un exposé présenté en 2006, lors d'un séminaire annuel qui réunit les directions des établissements d'enseignement de Promotion Sociale de la FEPROSOC.

Merci de citer la signature et les références : < <https://gerardpirotton.be> >

## Introduction

*Je travaille dans le secteur de la formation des adultes depuis 25 ans, environ. Un peu par hasard, dans le fond, comme vous peut-être. Qui parmi vous savait, au moment de faire ses choix d'études supérieures, qu'il était possible de « faire carrière » en assurant des formations et en donnant des cours... à des adultes ? J'ai commencé à travailler dans ce que l'on appelle aujourd'hui les ONG puis l'insertion sociale et professionnelle en ayant notamment à m'occuper de l'accompagnement pédagogique des formatrices et formateurs.*

*J'ai commencé à donner cours en promotion sociale, il y a eu 21 ans, en septembre de cette année scolaire. Si je connaissais quelques-uns de mes collègues, je connaissais aussi quelques-uns des ... étudiants, nombre d'entre eux étant aussi... plus âgés que moi. Parfois, dans certaines classes, certains étaient aussi, pour certains aspects de la matière du cours, plus ... compétents que moi ! Je donnais alors un cours de technologie des moyens audio-visuels.*

*J'insistais souvent auprès des étudiants pour qu'ils soient exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes, qu'ils poursuivent leurs efforts de formation personnels après avoir obtenu leur diplôme. Lisez, allez à des conférences, allez suivre des cours en élève libre... et bien sûr, je me suis empressé de suivre moi-même ces bons conseils, en allant suivre quelques cours à l'UCL côtoyant ainsi des élèves de plein exercice, quasi dix ans plus jeunes que moi. Je me souviens d'un cours passionnant. Le prof faisant des liens entre l'anthropologie et l'astrophysique, la thérapie familiale et l'analyse critique des médias audio-visuels, entre une approche des écosystèmes et la sociologie des organisations autant que la sociologie politique... j'en passe. Personnellement, je trouvais cela passionnant. Je voyais et j'entendais quelqu'un tisser des liens entre presque tous mes centres d'intérêt (il ne manquait presque que la musique et l'aïkido...) Il mettait de la cohérence là où on n'aurait vu que de la dispersion et de l'éclectisme de ma part. Je percevais les parentés intellectuelles entre des auteurs que j'appréciais isolément, j'en découvrais également de nombreux autres, sans pour autant avoir vu, jusqu'alors, ce qui pouvait les rassembler. Pourtant, autour de moi, les réactions de mes condisciples se résumaient en « Qu'est-ce qu'il faut étudier pour l'examen, Monsieur ? » Je trouvais cela dramatique. Pour l'anecdote, c'est ce navrant spectacle qui a fourni à ma thèse son impulsion de départ : « Comme formateur, quelles sont les questions pédagogiques particulières qui se posent du fait de s'adresser à des adultes et de leur présenter les approches systémiques et les théories de la complexité ?*

*Je ne raconte pas seulement cette histoire pour faire mon intéressant, encore que, comme chacun d'entre nous sans doute, je suis un thème de réflexion particulièrement intéressant pour moi-même, mais parce que cette histoire toute personnelle fait écho, je pense, à ce que l'on peut trouver lorsque l'on part à la recherche de ce qu'il peut bien y avoir de spécifique pour les adultes, d'entreprendre et de suivre une formation, de retourner à l'école. On aura identifié, au passage, des questions comme celle de la motivation, sans doute, mais aussi de parcours de formation, de projet d'utilisation des acquis, des relations pas toujours simples avec ses collègues adultes en formation, etc.*

## Qu'est-ce qu'un adulte ?

Si je vous invite maintenant à énumérer rapidement, en votre for intérieur, quelques termes que vous associez spontanément à l'évocation du terme « adulte », il y a des chances pour que des termes comme maturité, expérience, responsabilité, projet, capacité de décision et d'action... vous viennent à l'esprit. J'ai placé dans votre farde un schéma en forme de « *circept* » - pour faire un raccord avec un outil qui a été utilisé ici-même l'an dernier - et qui permet de rendre compte des qualités que l'on prête généralement à un adulte. Commentons ce schéma.

Pour les amateurs de sémantique, on notera que le terme « adulte » ne désigne pas en premier un substantif et un objet, mais plutôt un qualificatif et un état. Ce terme vient à l'origine de la biologie et désigne le fait, pour tout organisme vivant, d'avoir terminé sa croissance. De plus, comme le note Jean-Pierre BOUTINET<sup>1</sup>, cet adjectif substantifié est venu combler un vide : entre les termes de nourrisson, d'enfance, d'adolescence, de vieillesse, il n'y avait pas de terme, avant le début du XXème siècle, pour désigner cette plus longue période de la vie.

Cette figure du désirable que représente l'individu adulte prototypique est aujourd'hui fragilisée. On pointera pour soutenir cette thèse les éléments suivants :

- Diminution des rites de passages ;
- Crise de l'insertion et de la mobilité ;
- Effacement des certitudes ;
- Brouillage des repères identitaires ;
- ...

---

<sup>1</sup> BOUTINET J-P, (1999), « Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept », in : CARRE Ph, CASPAR P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod, Paris. Pages 169-186.

Ce même Jean-Pierre BOUTINET propose de séquencer ainsi l'évolution du statut d'adulte dans les sociétés occidentales.

- Au début des années soixante, l'âge-étalon que représente l'adulte à la maturité bien identifiée des années cinquante est remplacé par l'adulte en perspective, insistant ainsi sur son inachèvement, son autonomie, ses potentialités. Les jeunes s'opposent à leurs parents dans ce que l'on nommera le « *fossé des générations* ».
- Au milieu des années quatre-vingt, cette opposition s'estompe pour faire place à une société postmoderne insistant davantage sur les processus communicationnels que sur les processus de production. L'adulte, affronter les incertitudes de son avenir, le brouillage des repères, est laissé relativement seul face à lui-même, dans un tourbillon de crises, de problèmes, de transitions. L'adulte en perspective fait place à l'adulte à problèmes.

C'est bien dans un tel contexte qu'il s'agit de saisir la présence des adultes en formation.

Autre trait caractéristique du contexte où se situe l'adulte en formation aujourd'hui : le « *culte de la performance*, », tel que l'a nommé Alain Ehrenberg.<sup>2</sup> Selon lui, alors que le chef d'entreprise a longtemps représenté la figure de l'opresseur, il représente aujourd'hui la figure de la capacité à agir en situation d'incertitude. Le patron est devenu aujourd'hui le modèle de l'action, un modèle valable pour tous, quelle que soit la place que l'on occupe dans la hiérarchie sociale. Au nom de la volonté d'autonomie, on a assisté à une

---

<sup>2</sup> EHRENBURG A., (1985) , *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, Pluriel, Paris,

quasi *conversion* de la société à la compétition, conçue comme mode de régulation des conduites. L'initiative et l'émancipation prévalent désormais sur l'obéissance et la discipline.

On est toutefois devant un paradoxe, puisque c'est au moment même où l'on actualise ses potentialités individuelles que l'on se conforme, dans ce mouvement même, au prescrit contemporain de la réalisation de soi. Dès lors, la peur de ne pas/plus être à la hauteur devient une expérience partagée par un grand nombre, ainsi que la consommation d'anti-dépresseurs en est le coûteux symptôme....

### Les apories de la promotion sociale

Schématisons le propos. Les discours qui soutiennent aujourd'hui l'importance de la formation tout au long de la vie participent de cette peur de ne pas être conforme aux exigences socio-économiques et de ce fait situent l'EPS au cœur d'une indépassable contradiction. En effet, le moyen de promotion et d'émancipation qu'est cet enseignement est en même temps ce qui renvoie les adultes d'aujourd'hui à une inatteignable et angoissante performance. Autre observation qui va dans le même sens : un nombre croissant de secteurs professionnels d'où proviennent nos étudiants adoptent la « démarche Qualité », tout comme nos établissements sont ou seront invités à la faire. La façon dont nous gérons et gérerons – tiens, du vocabulaire entrepreneurial – cette contradiction nous placera ou non en situation d'accompagner les adultes qui sont nos étudiants sur leur propre difficile chemin.

### La mission de l'EPS

Illustrons cet argument en citant ce que sont les missions déterminées pour l'EPS. Ainsi, sur le site du SeGEC, on trouve notamment cette formulation, qui reprend

des accents du texte du Décret de 1991. Je vous en fais la lecture, pour rappel :

« L'enseignement de promotion sociale se définit comme un enseignement de qualification et de formation continuée s'adressant aux personnes en recherche ou en cours d'emploi et de réorientation, adultes ou jeunes, qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire.

L'enseignement de promotion sociale donne aux adultes les moyens d'assurer la poursuite des études, une meilleure intégration culturelle et sociale, ainsi qu'une insertion économique et professionnelle plus favorable.

Il a aussi pour mission de répondre aux besoins et demandes des entreprises, des administrations, de l'enseignement et des milieux socio-économiques et culturels. »

[www.segec.be/Spc/Infos/quoi.htm](http://www.segec.be/Spc/Infos/quoi.htm)

### Y a-t-il une spécificité à la formation des adultes ?

Je voudrais ici affirmer d'entrée de jeu, un point de vue.

Des auteurs répondront « *non* » à cette question de la spécificité. Le plus souvent, dira-t-on, ce sur quoi on insiste en défendant la thèse d'une spécificité pour les adultes en formation n'a en fait rien de distinctif. Par contre, on reconnaît que les exigences qu'il s'agit de rencontrer dans tout dispositif de formation sont plus cruciales, ou plus patentes dans le cas de la formation des adultes, qui s'adresse à des personnes engagées dans la vie sociale et professionnelle. De plus, si l'on s'efforce de ne pas idéaliser l'adulte en formation, on se devra de ne pas sous-estimer la force des habitudes issues du passé scolaire qui peut les incliner à se mettre davantage en position de récepteur des savoirs plutôt que preneur/constructeur de savoirs.

Pour ma part, je soutiendrai la thèse qu'il y a des spécificités à la formation des adultes,

mais en me plaçant davantage sur un terrain psychosociologique et moins sur un terrain pédagogique, qui sera l'objet du travail de demain.

Comment lors nommer ces caractéristiques ?

L'adulte en reprise d'étude présente quelques spécificités que nous pourrions formuler en ces termes, avant de reprendre chacun de ces points pour quelques développements.

- L'adulte en reprise d'études doit petit à petit reprendre des habitudes de travail scolaire et intellectuel (après une période +/- longue d'interruption). Il n'est toutefois pas un enfant qui obéirait à des parents-formateurs ;
- L'adulte en formation doit composer avec de multiples contraintes (notamment de temps, à arbitrer avec ses autres engagements : familiaux, professionnels, ou autres). A un premier niveau, c'est le souci de l'efficacité de son temps de formation ; à un autre, il s'agira d'arbitrer difficilement des priorités d'ordres divers ;
- L'adulte en formation est notamment guidé par le souci que les contenus de formation soient en liens avec ses expériences, qu'elles sont professionnelles ou non. Préoccupé par le souci du lien avec sa pratique, l'adulte est ouvert à une approche pluridisciplinaire des problèmes... ;
- L'adulte en formation est motivé. Sans sous-estimer la part toujours possible d'obligation, (ou de profiter d'une occasion de se soustraire à son entourage professionnel), sa présence en formation s'appuie sur une décision réfléchie, dans la mesure où cela

représente un investissement important ;

- L'adulte en formation est le plus souvent intéressé par un échange d'expériences, que ce soit avec ses collègues étudiants ou avec les enseignants/formateurs. L'adulte investira aussi dans la formation à la mesure de l'investissement du formateur. C'est la logique de l'échange symbolique ;
- L'adulte vient se former pour accroître sa capacité d'action sur le monde matériel et symbolique ;
- L'adulte en formation met ainsi en jeu des dimensions identitaires ;
- ...

Jean-Marie Barbier,<sup>3</sup> une référence en matière de formation des adultes, a notamment insisté sur ces dimensions.

Reprenons donc ces points en les développant.

### **Motivation à (re)prendre des études**

Cette question de la « *motivation* » est une question que l'on pourrait aisément qualifier de « *bateau* », tout en reconnaissant son importance. Si je ne pouvais la négliger ici, je voudrais toutefois ne l'aborder qu'en des termes schématiques.

Ainsi, nous pourrions d'entrée de jeu distinguer les motivations selon qu'elles concernent :

- L'entrée en formation ;
- La poursuite de la formation ;
- La clôture de la formation.

<sup>3</sup> BARBIER J-M, LESNE M., (1977), *L'Analyse des Besoins en Formation*, Ed Robert Jauze, Coll. Sciences Humaines Rééd. 1986

BARBIER J-M, (1997), *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Cette simple schématisation chronologique permet déjà de distinguer des dimensions sur lesquels les dispositifs de formation peuvent avoir prise, parce que se situant durant le processus de formation.

Au chapitre des éléments qui concernent les motivations à l'entrée en formation, on avancera les réflexions suivantes. L'EPS voit venir sur ses bancs des adultes explicitement motivés par une insertion professionnelle, un projet de perfectionnement ou une reconversion professionnelle. On peut donc y voir le résultat des pressions issues de la situation économique et du marché de l'emploi. Pensons aussi à la sphère vie privée : problèmes financiers, situation de famille, mutations technologiques, changement de groupe d'appartenance, crise personnelle,.... Il faut aussi citer les éléments qui peuvent être des incitants : les coûts de formation en PS, l'encouragement soutenant de personnes proches,... Il y a aussi des facteurs handicapants : une origine familiale qui ne valorise pas la formation, un vécu scolaire lourd et négatif...

Au chapitre maintenant des éléments qui relève de la motivation à poursuivre une formation dans la durée, on notera aussi assez souvent une rupture de situation sociale, familiale, personnelle, un moment de crise personnelle impliquant le rapport intime avec soi-même. Ces moments peuvent entraîner une remobilisation vers le savoir. Dans ce cas, la formation présente une facette réorganisatrice et contribue à un nouveau repositionnement. Nous avons sans doute toutes et tous vu des changements en cascade dans la vie des nos étudiants, comme si un changement en entraînait d'autres.

On notera que la nécessité, pour un adulte en formation, de composer avec les des contraintes diverses (obligations familiales, de couple, professionnelles, sociales...) et

l'obligation de dégager du temps pour la formation nécessite de sa part une motivation élevée, qu'il s'agit de tenir pour un « partenaire » de sa formation.

La question à ce se poser, comme opérateur de formation est alors de savoir comment il peut concrètement être possible de soutenir, renforcer, réalimenter cette motivation, durant le parcours de formation fait en nos murs.

Je voudrais insister sur le chapitre des éléments qui concernent la motivation à terminer la formation. Car il existe des différences entre entreprendre, poursuivre et terminer, c'est-à-dire réussir des études. Nous connaissons toutes et tous le cas d'étudiants qui réussissent plus qu'honorablement les travaux demandés au cours de la formation et qui semblent reculer inexplicablement devant l'obstacle de l'Épreuve Intégrée, production de synthèse personnelle qui conclut leur formation, certes, mais qui débouche surtout une certification, qu'il faut voir comme un changement d'état. Obtenir leur diplôme les ferait entrer dans une catégorie à laquelle ils ne se sentent pas encore prêts à appartenir. Surtout, changer ainsi de groupe d'appartenance les fait quitter leurs appartenances anciennes, les plaçant dans ce que l'on nomme un conflit de double loyauté.

## Histoire de vie

Depuis une quinzaine d'années certainement, cette approche consiste en la prise en compte de l'histoire personnelle, c-à-d ce qui se donne tout à la fois comme mémoire du passé (ou plus exactement sa reconstruction à partir des perceptions d'aujourd'hui) et une anticipation, un projet, une dynamique, partiellement en rupture et partiellement en continuité avec les expériences précédemment vécues.

Pour ce qui nous occupe, l'histoire personnelle de formation est assez déterminante. Dans cette perspective. La décision d'entreprendre et de poursuivre une formation sera immanquablement teintée par cette histoire. Elle intervient dans des moments de déstabilisation ou de reconstruction, de crise et de rupture, de continuité et de bifurcation.

On accordera une attention toute particulière :

- Aux représentations associées à la formation entreprise ;
- Aux « trajectoires de formation » par une mise en récit qui permet ensuite d'identifier les logiques qui les traversent, les enjeux affrontés et leurs persistances, les influences prévisibles sur le nouveau parcours entamé ;
- Sur l'usage qui va être fait des acquis de formation, sur les changements identitaires associés à la réussite du parcours, sur les repositionnements qui vont s'en suivre...

Une autre incidence importante de cette approche biographique concerne la nécessité de prendre en considération le parcours de formation. Pour comprendre l'engagement en formation des adultes, pour rendre compte également des effets de formation, il s'agit de s'intéresser, non seulement aux contenus et aux méthodes d'apprentissage, mais également au(x)

parcours antérieur(s) des étudiants. Les effets de formations, autant que les raisons de l'engagement en formation sont à comprendre en lien avec l'histoire des personnes et singulièrement leurs histoires de formation. Si ce mécanisme concerne l'apprentissage, tel que le conceptualise l'approche piagétienne qui sera sans doute évoquée demain.<sup>4</sup> (On comprend quelque chose, à partir de et contre ce que l'on connaît déjà...), il concerne aussi la posture même de participant à une formation, la facilité ou la difficulté à jouer dans les règles du jeu, la capacité ou non à avoir le comportement stratégique, subtil mélange de conduites adaptées et conformes, autant que de conduites originales et personnelles.

## Mise en jeu des identités

Cette notion est incontestablement un sujet de recherche depuis une quinzaine d'années et fait l'objet d'un examen dans différents champs disciplinaires. Je reprends ici sommairement la conceptualisation d'un sociologue, Guy Bajoit,<sup>5</sup> qui propose de distinguer trois composantes :

- *L'identité désirée*, qui renvoie aux projets identitaires de l'individu, en vue de sa réalisation de soi, de son épanouissement personnel ;
- *L'identité assignée*, qui renvoie à l'idée qu'il se fait des attentes des autres à son égard, telles qu'il les a intériorisées, en vue de sa reconnaissance sociale ;
- *L'identité engagée*, qui renvoie aux engagements identitaires que l'individu a pris envers lui-même et qu'il concrétise dans ses conduites,

<sup>4</sup> BOURGEOIS E., NIZET J., (1997) *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, l'Éducateur, Paris.

<sup>5</sup> BAGOIT G., (2003), *Le changement social*, Approche des sociétés occidentales contemporaines, Armand Colin, Cursus, Paris. (Voir particulièrement les pages 99 à 132)

en d'autres termes, c'est ce qu'il fait concrètement de sa vie.

Chacune de ces sphères est en interaction avec les deux autres. Ces recouvrements peuvent donner lieu, soit à des « synergies », soit à des conflits. Ainsi un projet déterminé peut correspondre à la fois à l'*identité désirée* et correspondre à l'attente des autres (*identité assignée*). Cette situation est alors vécue subjectivement comme un sentiment d'accomplissement personnel et de reconnaissance sociale. Le cas inverse sera source de tensions.

Dans cette conception, idéal recherché par l'individu est :

*« ...avoir de l'estime pour lui-même, et, en même temps, jouir de l'estime des autres, pour ce qu'il s'est engagé à faire de sa vie. (...) Concilier ces trois identités est un travail quotidien »*<sup>6</sup>

Si, comme le note l'auteur, on peut voir une inspiration freudienne dans un tel concept ternaire, il ne faut pas perdre de vue sa visée sociologique. Car les projets et les contraintes, les aspirations et les réalisations effectives sont forcément inscrits dans des relations sociales. Ainsi, les positions inégales que l'on y occupe vont peser sur les aspirations et les renoncements. De plus, dans la période de mutation culturelle qui est la nôtre apparaissent aussi des conflits de modèles, rendant ces tensions plus vives encore.

Les questions à se poser à ce propos consistent à savoir quelle place il est possible de laisser à la prise de conscience, à l'expression et au travail de ses questions identitaires ? Cela peut concerner, tant des pratiques au sein de cours, que des moments de supervision ou de pratique professionnelle, ou des discussions en tête à tête avec l'un.e ou l'autre étudiant.e.

Mais cela pourrait tout aussi bien concerner, selon les sections et les programmes, un cours entier. Cela n'est pas sans soulever de nouvelles questions. Citons-en quelques-unes : les compétences de l'enseignant qui aurait en charge un tel cours, les règles de déontologie à observer, ou encore les modalités d'évaluation...

## **La place de l'expérience et le rapport au savoir**

Les chercheurs qui ont mis en œuvre les méthodes des histoires de vie ont notamment relevé l'énorme décalage entre les apprentissages scolaires (issus des formations initiales) et ceux qui sont requis dans la vie quotidienne et professionnelle.<sup>7</sup> Pour certains, il s'agit là d'un choc qui s'apparente à un passage à vide, qui nécessite d'affronter aussi à une phase de désapprentissage de savoirs formels décontextualisés et une phase de réapprentissage, cette fois en contact avec des choses et des autres. Les étudiants que nous rencontrons en promotion sociale ne sont-ils pas issus, pour partie tout au moins, des rangs de celles et ceux qui ont vécu ce passage à vide et qui, dès lors, ont un haut niveau d'exigence à l'égard des cours qu'ils entreprennent de suivre, une exigence de praticabilité, une exigence qui peut être rencontrée lorsque le professeur lui-même est pas essentiellement un enseignant, mais est aussi davantage un praticien, un professionnel, un « comme eux ».

A quel(s) moment(s) de son histoire une personne éprouve-t-elle le besoin, par exemple :

- de se re-confronter aux exigences d'un savoir formalisé ?
- de remettre de l'ordre dans des savoirs épars, accumulés au fil d'efforts d'auto-apprentissage ?

<sup>6</sup> BAJOIT G., *Le changement social...*, Op. Cit. page 105.

<sup>7</sup> DOMINICÉ P., (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris.

- de dépasser un sentiment de honte et d'infériorité attaché à l'école, souvent surmonté par la suite en dévalorisant les savoirs scolaires et en valorisant les savoirs issus de l'expérience de la vie et de l'autoapprentissage, pour retourner sur les bancs de l'école ?

Pour eux, il s'agit d'une prise de risque, qui ne peut être affronté sans que soit préalablement restaurée la confiance : celle de ne pas à nouveau être confronté à des situations d'échec, voire d'humiliation. Quelles « garanties » pouvons-nous présenter à ces étudiants, sans pour autant nier notre responsabilité de certifier les acquis et donc aussi, le cas échéant, de mettre en échec ?

On a évoqué plus haut les difficultés à terminer une formation diplômante, notamment à l'occasion de la rédaction d'une Épreuve Intégrée. Revenons-y dans cette section pour souligner aussi le fait que ce rituel de passage consiste notamment à oser passer le cap de se concevoir comme constructeur de savoir, de se reconnaître comme tel et d'oser en rendre compte au travers d'un écrit..

On soulignera aussi que l'on ne peut non plus couper les rapports aux savoirs des rapports sociaux auxquels ils réfèrent. Ainsi que l'affirme Charlot : « *Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres.* »<sup>8</sup> Du point de vue de l'adulte en reprise d'études sont donc en jeu la manière dont il se représente le monde et sa capacité d'action dans ce monde, la manière dont il s'estime personnellement et la manière il se voit en relation avec les autres. C'est singulièrement le cas de la relation avec les enseignant.es.

## Les relations enseignant-e/étudiant.e

Si l'on aborde la relation étudiants-adultes - enseignants-adultes, non sous l'angle de la recherche de l'efficacité pédagogique, mais sous l'angle communicationnel, en distinguant classiquement<sup>9</sup> dans la relation le contenu et la relation, on peut raisonner les choses en ces termes. Prenons le risque de la caricature, avant d'amener les nuances qui s'imposent. Le *contenu* de la communication se trouve consigné dans la parole de l'enseignant, les notes de cours ou le syllabus. Tout semble ainsi être dit. Toutefois, sous l'évidente omniprésence du contenu, on se doit de dégager la dimension "*relation*". Par le dispositif de communication mis en place, par les règles qui régissent les figures possibles de l'interaction, par la quasi-omniprésence de sa parole, l'enseignant semble définir ainsi les termes de sa relation avec les étudiants : « *Je suis là parce que je sais, vous êtes là parce que vous ne savez pas ; vous me considérez comme celui qui sait, je vous considère comme ceux qui ne savent pas ; je me vois comme celui qui sait, je vous vois comme ceux qui ne savent pas, etc.* »

A cette proposition de règles du jeu semble bien correspondre l'attitude complémentaire des étudiants qui donnent toutes les apparences d'une acceptation de cette définition de la relation. Par leur contribution à cet ensemble, ils semblent définir ainsi les termes de la relation avec l'enseignant :

« *Nous sommes là parce que nous ne savons pas, vous êtes là parce que vous savez ; vous nous considérez comme ceux qui ne savent pas, nous vous considérons comme celui qui sait ; nous vous voyons comme celui qui sait, nous*

<sup>8</sup> CHARLOT B., (1997) *Le rapport au savoir*, Anthropos, Paris (page 90)

<sup>9</sup> WATZLAWICK P., BEAVIN J.H., JACKSON D.D., (1972), *Une logique de la communication*, Seuil, Points, Paris.



*nous voyons comme ceux qui ne savent pas, etc. »<sup>10</sup>*

Cette caricature de la relation enseignants-enseignés, nous la charrions toutes et tous dans nos têtes, que nous la rejetions, ou que nous la mettions à œuvre. A moins que ce soit les deux ! Elle est aussi certainement présente dans la tête des étudiants. Mais c'est une structure de relation infantilissante, qui amène les partenaires de l'interaction, qui à se soumettre, qui à contester, qui encore à contourner ces règles du jeu, le tout compatible avec l'exercice d'une pensée autonome d'un partenaire, acteur se des apprentissages ! Réciproquement, ces comportements infantiles pourraient engager les enseignants, le secrétariat, la direction, à renforcer des pratiques de contrôle jugées légitimes à leurs yeux, au vu de la place fonctionnelle qu'ils occupent dans l'établissement. A leur corps défendant, les acteurs sont donc engagés dans des relations dont les modèles agissent à travers eux, au-delà de leurs intentions et de leur volonté explicite.

La question se pose alors de savoir comment nous pouvons affronter cette quasi fatalité.

### **Observer nos dispositifs**

Des courants de recherche (philosophie politique, sociologie des organisations, sociologie des sciences, anthropologie...) ont exploré la notion de dispositif en incorporant dans leurs observations les objets qui sont en scène.<sup>11</sup> Cette vigilance

---

<sup>10</sup> PIROTON G. (2000) Groupes d'adultes en formation : contenus et relations, in :

*Développement des personnes et engagement des acteurs*, des formateurs témoignent, Éducation Permanente, N. 145, 2000-4, pages 35-49.

<sup>11</sup> A titre d'exemples :

BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991), *De la justification*, les économies de la grandeur, Gallimard, nrf, essais, Paris.

est importante. Elle conduit à analyser, moins les discours, les intentions, voire les pratiques, mais plus spécifiquement les objets auxquels à on a recours dans les différentes mises en scène qui organisent les dispositifs pédagogiques au sens large. Que disent ces objets de la manière dont nous concevons les personnes que ces objets mettent en relation ? Que disent aux personnes qui fréquentent nos établissements, à propos de la façon dont nous les percevons, les tableaux, les craies, les listes de présence, les proclamations des résultats et autres panneaux d'affichage ? Comment les objets dont nous les entourons leur parlent-ils d'eux, de la façon dont nous les considérons ? Que pourraient dire d'autres objets ? Quels autres objets pourraient mieux dire comment nous avons l'intention de les considérer ?

### **Un exemple de dispositif**

Je voudrais consacrer les quelques dernières minutes à vous faire part d'une expérience au sein d'un cours que je donne dans la section « *Cadre du secteur non-marchand* », un post-graduat en trois ans dont je suis également coordinateur. Entre autres... avantages, cela me donne l'obligation, autant que l'opportunité de faire les horaires. Il s'agit d'un cours de sociologie des organisations qu'au fil des années, j'ai structuré de cette manière, autour de deux grands apports théoriques.

- Première partie : présentation du schéma du cours et de la contribution demandée aux étudiants ; Premiers apports théoriques, multiplications d'exemples et discussions d'appropriation avec le groupe.

---

LATOUB B.,(1991) *Nous n'avons jamais été modernes*. Essai d'anthropologie symétrique, Éd. La Découverte.

HALL E.T. (1984) *Le langage silencieux*, Seuil, Points, Paris

- Après ce premier chapitre, trois semaines se passent durant lesquelles les étudiants doivent me remettre un document qui décrit leur propre cadre professionnel, en ayant recours à ces repères théoriques ;
- Je les revois ensuite, après avoir lu leurs travaux, que je leur remets annotés, ce qui leur permet de perfectionner cette partie et me permet d'apporter des compléments lorsque des incompréhensions subsistent.
- Deuxième apport théorique, avec moult exemples et exercices. Nouvelle interruption dans le planning du cours, pendant laquelle ils rédigent une analyse de cas issue de leur contexte professionnel, décrit et analysé avec les repères vus au cours. Une longue et dernière séance de cours permet à tous les étudiants de présenter sommairement leur travail et de solliciter les apports des autres. Un mois plus tard, ils doivent me remettre un écrit qui intègre à leurs premiers écrits les apports de la discussion en groupe.
- Les étudiants apprécient cette forme impliquée. Ils contribuent aux savoirs des autres, ils prennent un recul jugé salutaire par rapport à leur contexte de travail, ils sont mis dans une dynamique de réussite... Rien à dire, apparemment, sauf pour moi : c'est un travail considérable que de lire en entendre ainsi plusieurs fois les mêmes travaux... Autant le dire tout de suite : je ne fais cela que pour un seul des cours que je donne et la considération que j'accorde à « *mon écologie personnelle* » explique peut-être que je n'ai pas mené jusqu'au bout les conséquences de ces options.

## Questions pour un débat

Loin de conclure, je voudrais au contraire ouvrir vers des questions, ou plus précisément, de thèmes de discussion.

- Comment prenons-nous en compte les difficultés à être un adulte aujourd'hui ?
- Comment incorporons-nous leurs motivations évolutives dans les pratiques de formation ?
- Comment prenons-nous en compte les parcours de formation des adultes ?
- Comment accompagnons-nous leur gestion des tensions identitaires qu'ils traversent ?
- Quelle place prévoyons-nous pour l'expérience et l'échange d'expériences ?
- Que disent les dispositifs que nous organisons de la place que nous leur attribuons ?
- Comment ces considérations éclairent-elles les abandons ?
- Comment pouvons-nous aménager réalistement des espaces de réflexion permettant aux étudiants de réfléchir à leur parcours de formation en récupérant ainsi du contrôle sur ce qui les a déterminés jusqu'alors ?
- ...

\* \*  
\*

Une dernière réflexion, qui nous renvoie, chacune et chacun à nous-mêmes, par-delà les rôles que les structures dans lesquelles nous sommes nous conduisent à tenir...

Quand je donne cours à des adultes, quand une de ces personnes vient me trouver, ai-je en face de moi des personnes différentes de moi (parce que plus jeunes et ayant encore à se construire, se structurer, tandis

que, pour ma part, je suis un adulte construit en pleine possession de ses moyens) ou ai-je en face de moi des personnes semblables à moi, tiraillées comme moi entre stabilité et mobilité, entre maturité et remises en questions, entre continuité et ruptures, rempli d'envies à concrétiser et de doutes sur mes capacités à les mener à bien ?

Je vous remercie de bonne attention.

Gérard PIROTON ■