

## Formation initiale, formation continue et recherche : la position du formateur d'adultes<sup>(1)</sup>

Pierre Dominicé

Il y a dans cette salle des personnes avec lesquelles j'ai eu l'occasion de travailler à la FAPSE; cette communauté d'aventure pédagogique ou personnelle réchauffe l'ambiance un peu grandiloquente qui, dans cet amphithéâtre, nous rappelle que l'Université, malgré ses réformes, continue comme l'École à jouer une scène qui est celle des gens du passé, et dont elle éprouve beaucoup de difficultés à se défaire.

En réfléchissant à cette intervention, j'ai immédiatement pensé à mon ami Henri Janne, aujourd'hui décédé, qui, sociologue de l'éducation, annonçait dans les années 60, au moment où l'on posait les grands principes, voire la doctrine, de l'éducation permanente, avec la compétence sociologique qui était la sienne, que, dans les années à venir, le développement de la formation continue allait radicalement transformer les formations initiales et les formations de base. Puisque, à toute époque de sa vie, grâce à l'éducation permanente, il allait être possible de reprendre des études et de remettre sa formation en chantier, la formation de base allait être allégée et allait être pensée en regard de ce développement de la formation continue.

Il est frappant de constater aujourd'hui que ce n'est absolument pas le cas et que, dans une maison comme celle dans laquelle je travaille (mais ceci doit être vrai dans le monde professionnel en général, par exemple dans le monde infirmier où je le constate lorsque j'y intervins), les gens qui s'occupent de formation initiale, ou comme on dit scolaire, font tout autre chose que les gens qui s'occupent de formation continue et qui travaillent avec des adultes. Par exemple, à la FAPSE, il y a en ce moment toute une effervescence autour de la formation des maîtres : même si les personnes qui sont engagées dans ce projet sont soucieuses de faire connaître leur réflexion et d'échanger avec un certain nombre d'autres personnes, nous, du côté de la formation continue, nous nous occupons d'autre chose.

Cette coupure entre deux mondes est la première chose que je voudrais souligner, parce qu'elle devrait être analysée. Comment se fait-il que nous ayons eu tant de peine à brasser ces deux temps de la formation (initiale et continue) et à dépasser une délimitation dont tout le monde, il y a vingt ou trente ans, se

---

<sup>(1)</sup> Je n'ai pas enlevé à cet écrit, que j'ai transcrit, les caractéristiques de l'oral (PM).

plaisait à dire qu'elle n'avait plus de sens ? Nous reprenons en quelque sorte le débat aujourd'hui, et j'aimerais, parce que la plupart des personnes que je connais ici travaillent dans la formation dite initiale, prendre la liberté du regard extérieur pour proposer à votre réflexion trois affirmations autour desquelles j'essaierai d'apporter quelques observations et commentaires :

- une formation n'est jamais initiale mais toujours continue,
- il n'y a pas de recherche sans formation, ni de formation sans recherche,
- la compétence professionnelle ne peut plus aujourd'hui se dispenser de qualification sociale.

Mon souci est d'introduire le regard fondé sur mes modestes expériences et réflexions dans le débat sur la formation des acteurs de l'éducation et notamment, puisque c'est ce qui nous intéresse le plus directement, la formation des maîtres.

### **1) Une formation n'est jamais initiale mais toujours continue**

D'une manière un peu désagréable, une de mes parentes disait un jour de sa fille, qui était un peu rebelle et qui ne ressemblait pas à ce que cette mère aurait souhaité dans le contexte familial qui était le sien : «elle a grandi dans le jardin du voisin». Au-delà de cette remarque, qui était très forte et dont on voit bien ce qu'elle signifie dans une perspective de conformité sociale, j'ai le sentiment d'avoir un peu grandi «dans le jardin du voisin»; je me sens totalement héritier de l'école, de l'enseignement secondaire, de la formation supérieure. Aujourd'hui, de plus en plus et notamment du fait de ma participation en tant que délégué du rectorat au service de formation continue de l'Université, je vois l'éducation autrement et je suis obligé, du jardin du voisin, de m'interroger sur ce que j'ai cru pendant des années être mon jardin ou mon lieu naturel.

Cette première affirmation veut dire que la formation, comme j'ai essayé de le mettre en forme autour d'une réflexion sur les histoires de vie, précède toujours celle qu'on croit initiale et se poursuit toujours après ce qu'on appelle une formation de base.

Les pédagogues s'échinent à faire des plans d'études, passent des mois à essayer de définir ce que doit être la formation des enseignants primaires; c'est très bien parce que les acteurs de l'éducation sont toujours bousculés et n'ont jamais le temps de penser - et surtout de penser en regard de l'avenir; mais en même temps il est bon de savoir que la formation précède et suit toujours les temps de formation (compris au sens institutionnel, formel du terme). C'est l'option que je voudrais préciser quant à une première façon de dire que «la formation est toujours continue».

### a) *La construction des options*

C'est en écoutant les récits de vie dans une démarche de recherche que je me suis rendu compte qu'une profession est effectivement une construction. Il y a des gens qui ont l'honnêteté de dire que, dans une première étape de leur vie, ils réalisent ce que leurs parents attendent d'eux. Je pense à un enseignant qui a d'abord suivi l'école d'horticulture, a exercé ce métier, et qui, un jour, s'est dit : «maintenant, cela suffit, c'est enseigner que je veux...»; alors, avec les tactiques qui étaient possibles, il a emprunté et s'est lancé dans d'autres études. A l'inverse, disait une autre personne, pour que mes parents acceptent que je quitte la maison, parce que j'en avais marre et que j'avais envie de voler de mes propres ailes, j'ai accepté d'entrer à l'école normale. Il existe ainsi un jeu dans le rapport de la construction de soi avec la construction de sa profession qui est extrêmement frappant.

Lorsque vous entendez ces récits, vous êtes en présence d'une construction qui rejoint l'idée que de façon beaucoup plus empirique Michael Huberman a développée dans son ouvrage sur la vie des enseignants<sup>(2)</sup>. Je pense aussi à toute une réflexion qui a été conduite dans le domaine professionnel par Danielle Riverin Simard sur les étapes de la vie au travail<sup>(3)</sup>. Il est aujourd'hui évident que la vie professionnelle se construit, et qu'elle se construit dans une articulation constante à ce que la vie nous réserve. Par exemple, et pour évoquer le regard des femmes, qui constituent la moitié du corps enseignant, et parfois même plus selon les degrés considérés, je pense qu'elles se rattachent aux fonctions de mère, de professionnelle, d'épouse, de fille, et que, comme le disait quelqu'un dans un récit de vie, ces fonctions constituent une sorte de jeu de construction.

Cette construction d'options diverses est un élément que nous avons à prendre en compte. Quelle que soit ma formation initiale, lorsque j'entre dans une profession je dois reconstruire mon choix de cette profession au point que je puis parfois l'abandonner... Dans un récent programme de formation de formateurs, une femme qui travaillait dans une multinationale nous a dit, alors même que notre objectif est de renforcer la professionnalité des formateurs, qu'elle avait compris qu'elle devait lâcher son métier; voilà un résultat qui illustre ce que j'essaie de dire, même si, évidemment, les objectifs poursuivis par les formateurs se trouvent ici détournés.

---

<sup>(2)</sup> M. Huberman, *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Delachaux & Niestlé, Lausanne, 1989.

<sup>(3)</sup> D. Riverin Simard, *Etapes de la vie au travail*, Saint-Martin, Montréal, 1986.

## *b) La genèse des qualifications*

Ce que les acteurs de l'éducation savent faire, c'est ce qu'ils ont appris au cours de leur existence dans des situations qui les ont formés et avec lesquelles ils entrent dans ce que l'on appelle la formation initiale.

Avec Christine Josso, il y a quelques années, nous avons demandé à une dizaine de formateurs d'adultes, qui avaient une longue expérience dans ce domaine et qui avaient été des pionniers dans leur entreprise, dans l'administration publique, dans une entreprise privée ou dans une association, de nous raconter comment ils avaient construit leur compétence professionnelle puisque aucun d'entre eux n'avait suivi de cours pour devenir formateur d'adultes. Au travers de leur récit de vie, nous nous sommes rendus compte de l'importance de la vie associative des mouvements de jeunesse de l'époque de l'enfance et de l'adolescence, des apprentissages de type musical et sportif. Tous ces apprentissages constituent des qualifications qui s'ajoutent et traversent celles que vise un programme de formation initiale<sup>(4)</sup>.

Deux images que les formateurs ont développées pour se décrire sont à mon avis très parlantes dans la formation d'adultes : l'image du saltimbanque et l'image du fou du roi. On ne devient pas saltimbanque grâce à un programme de formation mais par la façon qu'on a de prendre la vie et de donner sens à des activités. Il y a une genèse des saltimbanques ou des fous du roi qu'il ne faut pas ignorer parce qu'elle révèle l'illusion de toute formation initiale lorsqu'on croit que la salle de classe va pouvoir se substituer à ce qui n'a pas été vécu.

Dans un projet de recherche, nous essayons de travailler sur ce que j'appelle l'équivalence du savoir scolaire. Est-ce qu'il existe des possibilités de rattrapage pour les personnes qui ont eu un cursus scolaire tronqué par les événements de l'existence, par des problèmes financiers ou par des échecs ? S'il est certainement possible de rattraper des connaissances, il me paraît plus difficile de revivre des moments que l'on n'a pas vécus lors de ce mouvement d'apprentissage et qui en constituent le terreau. Quand on essaie d'identifier les qualifications professionnelles requises pour travailler dans le champ de l'éducation, on donne de l'importance aux connaissances livresques mais on en donne très souvent autant aux capacités relationnelles ou aux capacités réflexives. Or le terreau dans lequel poussent ces qualifications a une histoire et une jeunesse, et c'est ce sur quoi je voulais insister.

---

<sup>(4)</sup> Cf. «Pratiques du récit de vie et théories de la formation», *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, Genève, 44, 1985.

### c) *L'imprévu et sa prise en charge*

Dans un colloque destiné à définir l'avenir de la polyclinique de l'hôpital cantonal de Genève, un professeur de médecine interne a eu cette réflexion qui m'est restée parce que je la trouve impressionnante dans la bouche d'un scientifique : *réfléchissant à la formation des assistants qui, ayant terminé leurs études médicales, font des stages à l'hôpital avant d'avoir la certification qui leur permettra d'exercer le métier, l'animateur nous fit hiérarchiser ce que nous visions de manière prioritaire comme objectif de formation et, lui, a mis en première position la capacité de faire face à l'imprévu.* Ce qui veut dire que, dans la formation, comptent moins les catégories d'analyse que nous avons apprises et que nous nous sommes appropriées, ou les définitions de telle technique que les pauvres étudiants en médecine ont dû apprendre par coeur pour arriver au terme de leurs études, qu'une espèce de capacité de faire face, de penser une situation qui n'était pas prévue.

Peut-être y a-t-il là un regard fondamental porté sur la formation. Dans nos programmes, il nous faut aider les gens à faire face à l'imprévu mais il est nous est impossible d'anticiper cet imprévu auquel ils seront confrontés. La vie se constitue à partir de moments charnières; dans les récits de vie, cet aspect est très fort. Par exemple les gens ont appris grâce à des situations douloureuses où ils étaient confrontés à des enfants ou des adolescents qui n'arrêtaient pas de les bousculer. Il n'y a pas que le deuil dans lequel un travail se fait (comme le montrent les éclairages fondamentaux livrés par Elisabeth Kübler-Ross à propos de la maladie chronique ou de la maladie terminale). Certaines phases de réaction permettent de faire face à l'imprévu, certains moments de révolte, d'autres d'acceptation... Toute la formation, au cours de notre existence, se vit de cette manière. Il y a ces moments où l'on ne veut rien prendre, par exemple parce qu'on ne veut plus exercer le métier choisi; à des moments creux succèdent des moments forts, etc.

La grande difficulté du formateur est de diagnostiquer dans quel temps se trouvent les personnes avec lesquelles il a statutairement la responsabilité d'avancer. Or, dans les groupes d'adultes, il est extrêmement frappant de constater que certains cherchent un métier alors que d'autres veulent l'oublier. Certains veulent acquérir des connaissances quand d'autres ont au contraire envie de parler de leur expérience. On a beau animer une formation dans une salle de classe (je prends cette image à dessein), on est confronté à des gens qui, quelle que soit la clarté du programme de formation prévu pour eux, ont autre chose à dire.

Ainsi, une formation est plus complexe que les programmes qui lui sont destinés. Une formation est un déplacement, une mutation, un passage. Elle est tout ce qui fait que je veux faire quelque chose de moi en regard de ce que les autres ont voulu que je sois. Au fond, cette position de Sartre est extrêmement éclairante. Elle nous montre que la formation ne part jamais de rien, que je suis

en mouvance entre le désir de mes parents et le mien, entre une situation économique et une autre, entre un projet et une vue nouvelle, etc. C'est la raison pour laquelle une formation n'est jamais initiale mais toujours continue.

Pour faire transition, je lirai ce passage d'une histoire de vie dans lequel la personne jette un regard d'ensemble sur son récent parcours et dresse ce bilan. «Ce que j'appelle ma trajectoire de vie et sa cohérence m'apparaissent peu à peu. Dix-huit années quasiment passées à me construire telle qu'on me veut, à avaler la culture de mon milieu; et, comme j'ai un caractère passionné, je marche à fond. Je ne trouve donc pas étonnant que le rejet se fasse violemment et nécessite plusieurs étapes. J'ai le sentiment très clair que la phase des grands ébranlements est terminée, je me sens débarrassée de l'acquis socioculturel qui m'empêchait d'accéder à mon moi, de découvrir mes désirs profonds. J'aime à me comparer à une maison dont les vieilles pierres se sont écroulées par pans entiers mais qui s'est reconstruite, et continue de se reconstruire, sur des fondations restées pourtant solides. Ces fondations, c'est une force toujours présente, une confiance en moi qui m'a été donnée, peut-être par l'admiration que mes parents m'ont toujours portée, une soif d'avancer, de comprendre.» Ce passage est éclairant quant à cette idée, que j'essaie de défendre, qu'on est en mouvement, en passage; on vient de quelque part quand on entre dans une formation, quelle qu'elle soit, et cette formation va participer d'une construction.

Je pense aussi à cet ingénieur qui travaillait dans la gestion d'entreprise, qui devient formateur d'adultes, puis qui reprend son activité professionnelle dans la même multinationale et qui continue de s'interroger. Après un moment de crise personnelle, il explique : «J'essaie le plus possible de faire un travail qui corresponde à ma personne, à mes idées». Comme il le formule lui-même, la vie l'a rendu conscient qu'il était important de savoir ce qu'il voulait, comme individu. A nouveau après une dizaine d'années de vie professionnelle, Eric ressent l'envie de changer, de voir d'autres cultures de travail, un besoin à inscrire dans une visée plus large d'évolution personnelle. Il entre dans une nouvelle entreprise, où il ne reste qu'une année, ce nouvel engagement assurant pour lui une transition. Attiré par la formation qu'il a eu l'occasion de pratiquer à quelques reprises, il décide de profiter d'une occasion pour s'y consacrer pleinement. «Je savais que je voulais travailler plus avec les humains et considérais la formation comme une possibilité attrayante. Mon passage dans cette entreprise, écrit-il, m'a rendu conscient du fait qu'à long terme cela n'a pas de sens de faire un travail qui nous viole intérieurement, que la personne et le travail doivent correspondre». Après avoir collaboré dans une entreprise de formation, il commence à travailler comme formateur indépendant, travail qui est le sien actuellement.

Je pourrais lire beaucoup d'autres extraits. Une des choses que m'a appris la formation de formateurs, c'est que toutes les personnes qui sont là ont bifurqué à un moment ou à un autre, ont changé de métier, s'intéressent à une professionnalité qui, par exemple, prend le relais d'un engagement de militant;

parfois elles n'exerceront pas la profession de formateur mais, à un moment donné de leur vie, les choix, les options, la construction qu'elles avaient faite d'elles-mêmes ont généré la volonté chez elles de travailler dans ce secteur. Il ne s'agit évidemment pas de défendre les divorcés contre ceux qui ont de longues années de mariage. Cette image signifie qu'on a le droit d'avoir commencé l'école normale à 15 ans et de poursuivre son travail d'enseignant; mais, pour garder cette image du couple, un certain renouvellement me semble important afin qu'on ne meure pas dans la relation, afin qu'une renégociation des contrats, une redéfinition de l'horizon, la confrontation à un nouveau choix dessinent une option de vie.

## **2) Il n'y a pas de recherche sans formation, ni de formation sans recherche**

L'effort conduit ces dernières décennies pour assurer la légitimité des sciences de l'éducation dans un contexte universitaire dans lequel les sciences exactes, la médecine, le droit ont toujours davantage droit de cité, cet effort a conduit à développer une unité universitaire et à développer un champ propre aux sciences de l'éducation. Mais ce développement présente le danger d'accuser la distance entre le statut du chercheur, à plein temps ou à temps partiel, qui a la possibilité d'identifier un objet et d'y travailler, et le praticien qui, sur le terrain, s'essoufle à essayer de réaliser ce qu'il a envie de faire, ce qu'on lui demande de faire, ou un mélange des deux. Il est clair qu'en construisant les sciences de l'éducation à certains égards on se coupe des acteurs de l'éducation.

Je voudrais essayer de défendre la perspective de recherche formation en me démarquant de trois options, de trois pratiques de recherche en éducation que j'appelle l'application, ou l'instrumentation, la démobilisation et le «savoir savant».

### ***a) Application-instrumentation, démobilisation et savoir savant***

Il y a quelques années, le premier numéro des *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation* de Genève avait pour ambition d'appliquer la théorie de Piaget à une pédagogie des âges de l'école enfantine<sup>(5)</sup>. Cette idée d'application mérite réflexion. On envisage d'appliquer les théories de Piaget à l'école, les théories linguistiques à l'apprentissage des langues, telle perspective théorique au champ de la pratique, etc; on admet que la psychopédagogie sait transformer des concepts en pratique, qu'on peut éclairer la pratique à travers des concepts, qu'on peut renouveler la pratique à l'aide d'une compréhension psychologique nouvelle, etc.

---

<sup>(5)</sup> Le titre exact est : *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*, par C. Kamii & R. Devries, 1981 (4e éd.)

L'applicabilité est une façon de dire que la recherche est destinée à la pratique, même si la pratique n'en a pas demandé tant et même si elle a de la peine à se l'approprier. Il y a une dérive de l'applicabilité que j'appelle l'instrumentation. Il s'agit par exemple de penser à l'Université la pratique d'évaluation pour des maîtres dans leur classe, de leur dire comment ils doivent en conséquence formuler des objectifs, ou comment ils peuvent faire pour introduire dans leur pratique : une vue d'évaluation formative. Une bonne partie de la formation consiste à s'approprier ces référentiels et, une fois revenu en classe, à se dire qu'on va maintenant s'attaquer différemment au problème. Certes je caricature un peu, mais on oublie que ce que l'on a construit ou élaboré à travers notre propre expérience est incompatible avec l'idée de revêtir un nouveau vêtement qui nous permettrait de nous engager autrement dans la classe. Il importe donc de réfléchir à l'idée d'application quand on pense à la formation.

L'idée de démobilitation est facile à comprendre à partir de la vulgarisation des idées de Bourdieu. Quand on sait que les élèves sont ou non des *héritiers* et que la *reproduction sociale*, malgré tous nos efforts d'enseignant, n'est finalement pas fortement modifiable, que les chiffres sont là qui le montrent et que les structures de production sont là qui le confirment, quelque part on a dit au maître et au formateur, à l'acteur social : «dans le fond, ton travail ne sert pas à grand chose; tu te donnes de la peine, tu y passes du temps, tu permets que les femmes aillent davantage travailler, etc., mais, du point de vue de l'impact de la formation, cela ne change pas le visage social».

Il est vrai que la façon dont les sciences sociales se sont introduites dans le champ de l'éducation a bien souvent consisté à rappeler une réalité économique et politique à des idéalistes qui croyaient qu'ils allaient, à travers leur pédagogie, changer la société. Or que fait-on de l'idéalisme des enseignants ? Quand on l'a détruit, ils deviennent sceptiques et dépriment; il leur faut un élan et c'est une question aujourd'hui très importante en sciences sociales.

En formation continue, aujourd'hui, on parle d'investissement éducatif et de rentabilité des programmes de formation continue; quand le spécialiste en sciences sociales essaie de justifier l'investissement consenti par l'entreprise autour de la formation en tentant d'identifier en termes économiques les effets auxquels il parvient, cela fait réagir les professionnels de l'éducation. Ils se demandent, face à cette formation considérée sous l'angle de l'investissement financièrement chiffrable, s'ils doivent continuer à être un instrument du pouvoir économique. Pourtant le débat des formateurs d'adultes consiste souvent aujourd'hui à se situer par rapport à une performance envisagée comme critère d'utilisation de l'argent qui est dépensé pour la formation.

La démobilitation résulte d'un travail de recherche et d'une analyse. C'est une production intellectuelle qui nous amène à prendre conscience du fait qu'on est

davantage agent d'un contexte qu'acteur dans une situation. Et comment répliquer à cet état de fait ?<sup>(6)</sup>

Pour beaucoup de gens qui ne sont pas allés à l'Université, s'y asseoir un jour fait partie d'une réalisation qui touche au plaisir, sinon à l'identité. Si bien que cela soit, c'est en même temps un peu dangereux parce que l'ouverture de l'Université risque d'élargir le public de spectateurs de la scène savante, de la rhétorique et de la connaissance, et qu'à aucun moment cela n'aide les personnes qui en bénéficient à penser par elles-mêmes. On trouve l'exposé de Monsieur Untel remarquable et on se dit que c'est vraiment un savant, on aime la vulgarisation scientifique qui nous donne l'impression de raisonner comme un prix Nobel, mais, au terme de cet apport, pense-t-on vraiment quelque chose de nouveau, a-t-on enrichi sa façon d'envisager les problèmes ?

### *b) Cadre, fonctionnement, projet*

Il n'y a pas de recherche sans formation, ni de formation sans recherche. Toute formation, dans le champ de l'éducation, est d'une certaine façon reliée à une transformation de notre rapport à nous-mêmes et à la société; elle est donc recherche et je voudrais essayer de développer ce point de vue à travers des réflexions sur le cadre relationnel, le fonctionnement et le projet de la formation.

La formation continue m'a appris que le travail éducatif est toujours une *intervention* dans un cadre, et je le montrerai en prenant l'exemple du personnel du Comité International de la Croix-Rouge, très difficile à gérer du fait de sa mouvance : certaines personnes qui travaillent deux ou trois ans au CICR veulent y rester, d'autres veulent en partir; d'autres encore, par exemple qui ont été en Bosnie, voudraient qu'on leur fiche la paix pendant quelques mois. Autre exemple, j'ai rencontré une personne rentrée de Somalie parce que son collègue a été tué devant elle et qui se demande si elle va rester au CICR, si elle n'a pas beaucoup donné d'elle-même, si elle ne serait pas en droit d'en rester là. Bref, le problème des ressources humaines est considérable et le directeur du personnel se demande si le CICR ne pourrait pas former des chefs d'équipes pour reconnaître les acquis d'expérience des personnes en vue d'une orientation, soit vers une stabilisation professionnelle au CICR, soit vers une réorientation.

Introduire ainsi une formation dans le milieu professionnel revient à lancer une recherche parce qu'il n'est pas évident de savoir ce qu'il faut faire et parce que les techniques de reconnaissance des acquis, plus ou moins fiables, sont à

---

<sup>(6)</sup> Quand un ami sociologue m'a dit, au moment où j'ai pris la direction de la Section des Sciences de l'éducation - j'étais plein d'énergie et pensais essayer ceci ou cela - que j'allais passer 90 % de mon temps à faire "fonctionner la baraque", je me suis dit que c'était un discours de sociologue... C'est celui de l'organisateur réaliste. La fonction de président est une fonction de gestion dont la trace se perd dans les sables...

réinterpréter dans ce contexte organisationnel spécifique. En outre cette introduction doit avoir lieu dans un dialogue constant avec des demandeurs qui, sans cet échange, vont abandonner leur projet, qui craignent que le formateur ne prenne leur place, qui le voient d'un mauvais œil leur donner des conseils, etc.

Le travail éducatif tel que je le vois se développer en formation continue est un travail d'intervention dans lequel il est important de mettre deux ou trois éléments en évidence. Les spécialistes des sciences sociales ont raison de mettre l'accent sur le cadre, qui est le premier d'entre eux. Car la formation risque de transformer cette structure organisationnelle, de l'ouvrir, de provoquer des réflexes de défense, etc. L'enseignant dans une classe doit être considéré comme un intervenant au même titre. J'aimerais faire le parallèle car cet enseignant, tout institué qu'il est, et payé comme un fonctionnaire, exerce en réalité une tâche aussi difficile que de réorganiser les ressources humaines au CICR. Songez par exemple à celui qui enseigne aujourd'hui l'allemand à Genève : son enseignement est une intervention parce que ses élèves ne veulent pas apprendre l'allemand, par exemple parce qu'ils lui préfèrent l'anglais, parce que cela leur pose des problèmes d'identité, parce que untel, qui a une grand-mère en Appenzell, sait déjà l'allemand, etc. Cet enseignement est une intervention parce qu'il ne constitue pas un des éléments qu'on lui a appris à maîtriser dans son programme de didactique mais qu'il relève d'un enjeu organisationnel, qu'il a à voir avec le devenir de la Suisse compte tenu des options qui sont actuellement les siennes.

Il convient de s'interroger aussi sur le fonctionnement et le projet des acteurs sociaux. Certains enseignants et formateurs ont commencé à s'interroger sur leur mode de fonctionnement, aidés notamment par tout les apports de la psychosociologie dans leur travail relationnel. Si un élève réagit de telle façon, si un apprenti refuse tel aspect de son programme, quelle est ma part de responsabilité ? Dans cette dimension interactive, comment est-ce que je passe de ce que Daniel Hameline appelle la logique de l'enseignant à la logique de l'apprenant<sup>(7)</sup> ? Quel est mon fonctionnement dans cette situation ? Ai-je la possibilité de réfléchir à la manière dont j'enseigne, dont j'anime, dont je me comporte ?

Se questionner à ce niveau, qu'on appelle parfois le niveau *méta*, est indispensable; dans les professions sociales, et parfois dans les professions de santé, il existe une supervision en partie destinée à mieux saisir notre mode de fonctionnement. L'idée que le maître est seul dans sa classe quand il en a fermé la porte est de ce point de vue une vaste illusion. Je me souviens d'une collègue qui, lors d'une discussion à la Commission pédagogique de la Faculté des lettres

---

<sup>(7)</sup> D. Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1979 (9e éd., 1991).

sur ce que devait être l'enseignement universitaire, émettait l'idée qu'on pourrait peut-être commencer par aller les uns chez les autres. Cela n'a jamais eu lieu; le regard de l'autre, c'est-à-dire une distanciation pour comprendre ce que l'on fait, est extrêmement difficile à vivre. On se borne à fonctionner comme l'organisation le demande et il est extrêmement rare de trouver des enseignants qui analysent les échecs de leurs élèves ou de leurs étudiants, qui font de cet échec un lieu de recherche (en tout cas, à l'Université, j'en connais peu).

Dans la mesure où l'on se borne à pédagogiquement aller de A à B, c'est-à-dire où l'on enferme la réalité en la réifiant dans une pratique codifiée (autrement dit je résume le mois de novembre au mois de novembre, ou l'année 1993-1994 à l'année 1993-1994), il n'y a pas de recherche possible parce qu'il faut bien que mes activités se déroulent comme on m'a dit de les faire. La recherche commence au moment où je m'interroge, finalement, sur ce dont ont besoin dans notre société les personnes avec lesquelles je travaille et où je commence à esquisser un projet à partir duquel ma pratique peut prendre sens. Je crois qu'il n'y a ni recherche ni formation dans l'immédiat d'un fonctionnement limité à l'exercice d'un cahier des charges. Il y a par contre recherche et formation, qui apparaissent en couple, au moment où je me fixe un but difficile à atteindre et que, pour y accéder, j'ai besoin d'éléments de formation.

### *c) Expérience et production de savoir*

S'interroger sur l'expérience et la production de savoir va dans le même sens. Le mythe des sciences de l'éducation est de croire qu'il y a des lois, fondées sur une vérité scientifique, qui peuvent être généralisées à toutes les situations. Un jour, au tout début de ma vie scientifique, avec un collègue, nous avons construit un instrument d'évaluation destiné à mesurer les effets d'une situation de formation d'adultes; comme les adultes sont ce qu'ils sont, ils n'ont pas voulu faire ce que le professeur ou l'animateur avait prévu, si bien que les objectifs ont été complètement transformés, de même que l'organisation du cours. J'ai compris là que ce qui est planifié doit toujours être redéfini en fonction des circonstances. Un des privilèges de l'école est de ne pas avoir besoin de procéder ainsi parce qu'il y a des inspecteurs, des doyens, des directeurs qui permettent d'être sûrs que la planification est suivie; la grande difficulté est que ce n'est peut-être pas comme cela qu'on apprend...

Pour moi, le savoir dans le champ de l'éducation est un savoir de circonstance; c'est un savoir conceptuel mais dont les concepts ne sont jamais dissociables d'un contexte. Les livres les plus marquants<sup>(8)</sup> sont finalement des récits mis en forme théorique, et peut-être que, pour associer recherche et formation, nous

---

<sup>(8)</sup> Je pense par exemple à la *Lettre à une maîtresse d'école* écrite par les écoliers de Barbiana (Mercure de France, Paris, 1968) ou aux *Libres enfants de Summerhill* de A.S. Neill (Maspero, Paris, 1970).

devons travailler l'écriture, la production de savoir, faire en sorte que le faire puisse être nommé, que l'expérience puisse, grâce à un travail d'élaboration qui doit prendre appui sur des ressources théoriques, que ce faire puisse aboutir à une production de savoir. Je suis sidéré, au Service de formation continue, de constater à quel point les spécialistes d'un domaine ont de la peine à rencontrer des professionnels et à se dire, en ayant affaire à eux dans des situations de formation continue, qu'ils vont apprendre d'eux, qu'ils vont pouvoir redéfinir leur matière avec leur expérience ou leur aide<sup>(9)</sup>.

En résumé, une formation bien conçue est un mouvement de recherche; et une recherche qui est participative inclut des temps de formation.

### **3) La compétence professionnelle ne peut plus aujourd'hui se dispenser de qualifications sociales**

Nous avons beaucoup travaillé sur la compétence en formation continue en essayant, à travers des profils professionnels, de définir les qualifications caractéristiques d'un emploi dans tel champ de production. Ce qui apparaît dans notre situation de chômage et d'instabilité, c'est une sorte de retour de l'importance de la qualification sociale.

#### ***a) Sélection sociale***

Une collègue disait l'autre jour qu'en France on en est au point où un jeune qui sait, dans un entretien d'embauche, regarder la personne dans les yeux a plus de chance de trouver un emploi que son voisin hésitant, qui regarde plutôt le plafond ou le sol. Elle voulait dire par là qu'à dossier équivalent ou curriculum identique, ce qui fait aujourd'hui la différence, c'est la qualification sociale. Et dans la qualification sociale entre la capacité des gens à se présenter, à entrer en communication, à dire quelque chose qui leur importe. Récemment nous avons engagé quelqu'un au Service de formation continue; nous étions trois pour rencontrer les trois personnes qui avaient été sélectionnées sur la liste de celles qui cherchaient ce poste de travail; après qu'on lui ait expliqué un peu ce que l'on cherchait, une des personnes nous a dit ne pas savoir très bien ce que nous entendions par tel ou tel terme et nous a demandé de préciser ce que nous voulions qu'elle fasse; elle l'a dit avec une assurance telle que nous nous sommes dits qu'elle avait du caractère... On a distingué entre celle qui se

---

<sup>(9)</sup> En voici un exemple tout à fait éloquent. Le directeur d'un hôpital de gériatrie, dans un programme de gérontologie qui est un programme de formation continue, pose à ses interlocuteurs trois questions comme exercice d'application. Il obtient en une matinée les mêmes réponses, selon lui, que celles données par un groupe de travail composé d'éminents spécialistes qui s'est réuni durant deux ans dans son hôpital... Il constatait que l'expérience professionnelle, lorsqu'elle peut être nommée, aboutit à un savoir de référence qui permet de transformer l'action.

soumettait à la question et celle qui savait demander, de façon imprévisible, en quoi consistait au fond ce travail, et qui nous remettait en place; on s'est dit que celle-ci saurait faire son chemin.

Il faut insister sur ce point parce que, dans les milieux enseignants aussi, la sélection va être plus dure : mon hypothèse est que la qualification sociale va jouer un rôle sélectif auquel il faut être attentif. D'ailleurs on pourrait y être attentif aussi pour les élèves même si cela ne fait pas partie des programmes dont on a la responsabilité. Cela m'amène à dire qu'une notion est à prendre, ou reprendre, au sérieux : celle de culture, qui constitue d'ailleurs un autre couple avec celle de formation et qui joue un rôle fondamental par rapport à celle-ci.

En raison de l'évolution actuelle, la notion de culture familiale tend à se désagréger. Autrement dit, les parents ne savent plus faire face. Depuis quelques années je le constate dans un intéressant groupe d'hommes où nous parlons de nos fils et de nos pères, dans un échange souvent relatif à la différence culturelle entre générations (qui réside moins de nos jours en un affrontement psychologique que dans la difficulté à se comprendre). Ce n'est pas pour rien, autre exemple, que les écoles d'infirmières essaient de sauver leur culture professionnelle; on est toujours, aujourd'hui, de la Source et du Bon Secours; or les temps ont changé et les écoles d'infirmières cherchent à se définir une identité dans ce champ professionnel; là aussi existe une culture dans la formation professionnelle. De même existe dans les entreprises une culture d'entreprise, et cette idée va à mon avis dans le même sens; peut-être cette dimension-là a-t-elle été un peu larguée dans la formation - en terme un peu brutal pour employer le langage courant.

## *b) Epistémologie*

A propos de la compétence professionnelle et de la qualification sociale, qu'on aborde sous le terme savant d'épistémologie à l'Université, je suis frappé de voir à quel point le projet des lumières oriente de façon générale les projets de formation dans l'enseignement supérieur; je l'ai notamment appris du regard critique de mon ami Matthias Finger<sup>(10)</sup>. La formation y est liée de façon quasi indissociable à l'idée de progrès scientifique et à celle qu'avec le développement scientifique le monde ira mieux.

Aujourd'hui, on revient de tout cela et j'aimerais défendre l'idée que la science est utile dans une perspective triptyque. J'ai déjà essayé de développer cette idée<sup>(11)</sup> : le savoir scientifique appartient à un triptyque qui doit prendre en

---

<sup>(10)</sup> Cf. P. Dominicé & M. Finger, *L'éducation des adultes en Suisse*, Pro Helvetia, Zurich, 1990.

<sup>(11)</sup> P. Dominicé, «Faire, savoir et faire savoir», in F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Edition du CRP, Université de Sherbrooke, 1993, 187-205

compte le savoir de la condition et le savoir de conviction. Dans nos professions existe une archéologie des rôles qu'il ne faut pas complètement détruire sous prétexte que les sciences de l'éducation ou les sciences médicales voient aujourd'hui les choses autrement. Il n'est pas mauvais de confronter le savoir de la grand-mère à celui de la modernité. Cela fait partie de notre façon de penser. Les valeurs réémergent de nos jours comme un élément fondamental pour donner sens à ce qu'on sait et pour savoir qu'en faire. Et peut-être que ces dimensions-là doivent être réintroduites. Elles ont été abandonnées mais, au fond, dans cette rubrique générale de la qualification sociale, dans le champ du savoir et de ce qui est utile à la formation, il n'y a pas seulement l'apport des sciences de l'éducation; un retour sur le passé est important pour savoir ce qui fait sens aujourd'hui et pour redéfinir les conditions de travail et de vie pour que les gens tiennent debout.

Une directrice, dans un groupe de travail, disait, et cela avait impressionné tout le monde : «Moi, j'ai besoin d'enseignants qui sachent regarder l'avenir avec confiance». Mais où est-ce que cela s'apprend ?

### *c) Globalité*

Il n'y a pas de profession qui puisse se dissocier de la personne qui l'exerce; les temps sont révolus où l'instituteur angoissé entendait son maître de stage lui dire : «Mets le tablier, tu te sentiras mieux». Les vêtements ne nous permettent plus de nous cacher. Les médecins, les avocats ont encore ces vêtements, et peut-être est-ce la raison pour laquelle ils ont tant de peine à réaliser à quel point leur profession est traversée de leur personne. C'est l'un des apports des femmes dans le champ de la profession. Quand, dans le récit que j'évoquais plus haut, une femme disait qu'elle n'arrivait pas à choisir entre ses positions de mère, d'épouse et de professionnelle, elle présentait une contradiction intéressante : finalement, c'est à travers une globalité qu'il est possible de penser un projet éducatif; dans notre effort, à travers nos programmes, pour renforcer la professionnalité des gens, il importe de ne pas oublier qu'ils sont aussi des musiciens, des militants socialistes ou des personnes qui aiment rêver et qui ont dans leur histoire quantité d'autres dimensions qui font partie de l'exercice de leur profession.

o o  
o

En conclusion, je reviendrai sur l'intuition d'Ivan Illich<sup>(12)</sup>. Exagérée par la polémique qu'elle a développée, elle n'était pas si fautive : il faut déscolariser le scolaire, il faut déscolariser l'école. Je dirai en tout cas avec conviction et certitude qu'il faut déscolariser la formation continue.

Hier, le discours de l'éducation permanente combattait une vision éducative en terme d'unicité des temps, des lieux et des programmes. Malheureusement, en raison de la force de la scène scolaire - qui doit être jouée pour que les gens aient l'impression d'apprendre -, ce que Illich a dénoncé est un peu en train de se passer. La société se transforme en une immense salle de classe. J'aime bien quand les étudiants en formation continue résistent au discours de la formation continue, en disant qu'on les oblige encore à retourner en classe. Comme lorsque j'essaie d'expliquer ce que je fais à mon dentiste et qu'il me dit : «tu ne peux pas leur ficher la paix aux adultes, comme s'ils n'avaient pas passé suffisamment de temps sur des bancs d'école...»

C'est vrai qu'il y a une interrogation à entendre sur la désinstitutionnalisation, qui dans un regard un peu dialectique va de pair avec la redéfinition des institutions. Finalement, dans l'histoire de vie, les gens racontent à quel point les voyages ont été formateurs, à quel point les événements de la vie ont été formateurs, à quel point des rencontres ont été formatrices. Et comment faire pour qu'on pousse le système d'unités capitalisables, de modules, etc. de telle manière que l'intéressé lui-même construise son programme, que dans une perspective de réseau on puisse se déplacer. Que l'Europe serve à cela : aller voir pendant un temps comment la formation se fait au Danemark ou au Portugal et repenser à son problème en ayant passé ailleurs que là où on est destiné à être.

L'objectif de l'institution serait de garder suffisamment de souplesse pour maintenir l'improvisation. Quand je parle de déscolariser ou de désinstitutionnaliser, je veux dire savoir improviser. On sait jouer la scène scolaire. Mais savoir improviser, c'est-à-dire accéder à une tâche de conception, c'est savoir dépasser la tâche d'exécutant qui nous est demandée dans le système. Là réside un objectif qui est à mon sens l'objectif principal de la formation, qu'elle soit initiale ou continue : donner aux gens les moyens de concevoir leur formation et pas simplement de la suivre, et en conséquence les moyens de concevoir leur profession et pas simplement de l'exercer.

---

<sup>(12)</sup> I. Illich, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.