

LA FORMATION DES ADULTES :
UN DÉVELOPPEMENT DE PERSONNES EN SITUATION PROFESSIONNELLE
Repères pour penser la formation aujourd'hui

Guy LE BOUËDEC

*Professeur honoraire
de sciences de l'éducation
à l'Université Catholique de l'Ouest (Angers)*

Penser la formation comme développement des personnes c'est se mettre d'emblée dans la disposition de devoir relever un défi éthique, car ce qui est en jeu c'est le devenir de l'homme en chacun.

J'ai accompli toute ma carrière dans l'éducation et j'ai eu la chance de travailler à tous les niveaux : 1^{er} degré, 2nd degré, université, formation continuée, université du troisième âge. A l'époque de ma formation initiale avait cours une idée qui aujourd'hui résonnerait étrangement ; c'était, il est vrai, vers le milieu du siècle dernier. Pour être éducateur, enseignant (on ne disait guère formateur) il fallait être adulte, mais un adulte d'un type spécial. Il fallait avoir résolu les grands problèmes existentiels qui se manifestent de manière bouillonnante et désordonnée à l'adolescence ; il fallait être unifié, vivre dans une sérénité apaisée, poursuivre sans se retourner l'idéal de vie qu'on s'était assigné. C'était le profil idéal de l'éducateur : si on ne pouvait y prétendre, mieux valait envisager une autre carrière. Si je rappelle cela, c'est pour faire ressortir le modèle anthropologique à l'œuvre : la vie adulte, après l'étape chaotique et laborieuse de l'adolescence et avant celle de l'involution de la vieillesse (à l'époque beaucoup moins longue que maintenant !), l'idéal de la vie adulte, disais-je, était une sorte de phase en plateau, sur la mer de la sérénité, sans soubresaut ni drame personnel à résoudre. Une fois l'éducation achevée – c'est-à-dire, vers la fin de l'adolescence- l'essentiel était acquis, il s'agissait simplement de l'entretenir. Cette idée n'a pas complètement disparu : ainsi il y a une vingtaine d'années seulement, une enquête auprès d'étudiants à la fin de leurs études d'ingénieurs à Centrale montrait que 80% d'entre eux estimaient que leur formation était achevée et qu'ils n'auraient plus à se former.

Penser la formation d'adultes comme un développement, c'est se placer dans une conception de l'homme assez différente. Les travaux de psychologie ont amplement montré que l'être humain est inscrit dans un processus permanent de développement du fait des défis nouveaux qu'il doit relever à chaque étape de sa vie, depuis les premiers jusqu'aux derniers moments : si l'on s'en tient à la vie adulte, les défis de la constitution du couple, de l'entrée dans la vie professionnelle, de l'éducation des enfants, de la prise de responsabilités professionnelles, ne sont pas ceux qui apparaissent avec le déclin de la santé, l'interrogation sur le sens de la destinée ou la solitude du grand âge. Pourquoi insister plus avant : l'homme n'en finit pas de s'humaniser, de devoir se développer, c'est même son exigence éthique

première. Naturellement, il n'y a pas que la formation, même continuée, qui y contribue ; mais aujourd'hui, c'est d'elle qu'il est question.

En définissant sans plus la formation comme visant le développement, on est encore sur une intuition vague, éventuellement sympathique, c'est pourquoi, je voudrais d'abord esquisser devant vous les quatre dimensions que doit embrasser tout développement humain et souligner que lorsque l'une d'elles manque c'est le devenir humain qui est compromis.

I- LES QUATRE DIMENSIONS DU DEVELOPPEMENT

1- la dimension quantitative du développement, ou le développement comme croissance

Toute formation se situe d'abord dans ce registre : il s'agit d'accroître ses connaissances et son savoir-faire, d'acquérir des méthodes, de maîtriser des techniques, de modifier ses comportements. Pour y parvenir, on écoute des conférences, on lit des ouvrages, on construit des mémoires, on multiplie les stages et les sessions de formation, on suit des programmes et des cycles, on travaille sur soi. Tout cela peut être validé par des diplômes.

Cette dimension obéit à une rationalité de type scientifique : la positivité et la stratégie y président ; on est dans l'ordre de la maîtrise et de la performance, voire de l'accumulation (laquelle n'interdit pas de procéder intelligemment et... d'intégrer ces connaissances dans 'une tête bien faite' !). C'est dans cette dimension qu'il est question d'objectifs, car il n'y a d'objectif que mesurable.

2- la dimension philosophique du développement, ou le sens du développement

Il faut entendre le sens ici dans sa triple acception de :

- direction : vers quel type d'homme, d'agent, veut-on aller : un animateur d'équipe, un bon gestionnaire, un expert en didactique, un agent dévoué...
- signification : quelles valeurs sont privilégiées de fait dans la formation : l'instrumentation des personnels, leur conformisation, leur capacité d'innovation, leur capacité de discernement...
- incarnation dans la sensibilité : comment sont éprouvées direction et signification par les acteurs et les personnels de la formation : ils ont peur, ils sont enthousiastes, ils sont mobilisés sereinement...

On voit que cette deuxième approche du développement introduit une rupture par rapport à la logique précédente ; elle pousse à interroger le dispositif de formation, depuis l'analyse des besoins et de la programmation jusqu'à l'évaluation.

3- la dimension énigmatique du développement, ou le développement comme interprétation

Le développement est toujours à interpréter : on n'en finit pas de découvrir comment telle rencontre, telle expérience, telle épreuve, telle lecture... ont été marquantes. La formation est un lieu privilégié pour faire le récit de ces moments et comprendre ce qui s'y est joué.

Ici encore, nouvelle rupture d'avec la première dimension. Ce qui est interrogé, c'est le temps du développement. Avec la dimension quantitative, le temps est conçu comme homogène et linéaire ; on peut le découper en plages de même nature, on pense qu'on peut anticiper le développement ; c'est le temps de l'horloge et du calendrier : le développement est comme sommé de se réaliser dans ce cadre.

On sait, en observant ce qui se passe dans le temps scolaire, que ce n'est pas si évident. Or, une telle conception du temps est incapable de rendre compte du développement lequel, comme on vient de l'indiquer, est jalonné d'événements fondateurs qui n'obéissent pas à une logique de programmation. Le temps de l'horloge, c'est le temps des déterminismes, donc du passé ; le temps du développement est marqué par la liaison du passé et de l'avenir : c'est dans ce lien que réside la temporalité humaine ; liaison interne intime de l'avant et de l'après qui coïncident et se rejoignent dans l'instant. C'est de là que jaillit le sens, c'est proprement l'acte libre, non programmable évidemment, mais qu'un formateur soucieux de développement intégré s'efforce de reconnaître et de faire s'exprimer. Comprendre et assumer le développement implique de l'interpréter et de le réinterpréter à toutes les étapes de la vie.

4- la dimension 'mystérieuse' du développement, ou le développement comme mystère

Chacun peut l'éprouver, son développement n'est pas le seul fruit d'efforts, d'accumulations ou de réorganisations volontaristes de plus en plus complexes ; le développement n'obéit pas seulement à la rationalité technico-scientifique, c'est-à-dire à une suite de causes. Il y a dans le développement quelque chose de reçu, de l'ordre du don ; tout se passe comme si à la source du développement se trouvait aussi autre chose qu'une cause ou qu'une explication. La source du développement ne peut être trouvée, en définitive, que dans la spontanéité du jaillissement d'un acte originel que le philosophe appelle liberté (ou d'un terme équivalent) et que le croyant nomme Dieu : celui-ci donne d'être, c'est proprement la création.

C'est cette dimension du développement qu'on appelle ici mystère, et dont la conscience assigne le formateur (et le stagiaire !) à la modestie et à une contemplation silencieuse et reconnaissante. Dans tout développement, y compris celui qui est programmé par le formateur, il y a un surcroît d'être, à vrai dire l'essentiel, et qui n'est pas réductible aux trois premières dimensions. Comprendre et assumer le développement implique aussi de le recevoir et d'en être reconnaissant.

Le développement ainsi conçu constitue le résumé des devoirs de tout homme envers lui-même, de sorte que pour un formateur, concevoir la formation comme développement de tout l'homme, c'est se mettre en état de prendre les dispositions pédagogiques appropriées pour ne pas céder à la tentation quantitativiste d'une croissance mesurable ni à l'illusion prométhéenne d'une emprise totalisante sur autrui.

II- QU'EST-CE QUI SE DEVELOPPE ?

Ayant caractérisé la formation comme développement, c'est-à-dire répondu à la question : qu'est-ce que se développer il faut maintenant répondre clairement à cette autre question : qu'est-ce qui peut ou doit se développer sous l'effet de la formation ?

De nombreuses réponses sont possibles à une telle question, tant les points de vue abondent (on connaît le triptyque savoir, savoir-faire, savoir-être : c'est une réponse possible). Ce que je me propose de vous présenter est largement inspiré de mon expérience de formateur auprès d'adultes de différents milieux professionnels : enseignants et personnels éducatifs, infirmières et cadres de la santé, cadres et agents de maîtrise d'entreprises de production ou de services, agents pastoraux divers (responsables de services de catéchèse, d'aumônerie d'hôpitaux ou de prison, animateurs de communautés chrétiennes), chefs d'établissements scolaires, conseillers pédagogiques ou d'orientation, formateurs de formateurs, etc.

Je procéderai en allant du plus simple au plus complexe, avec l'idée que cela représente une sorte d'ordre pédagogique à respecter : j'y reviendrai. Pour cela j'aborderai successivement deux domaines à développer : le domaine cognitif et le domaine professionnel, et je me contenterai d'évoquer un troisième, le domaine existentiel.

A- Le développement cognitif.

Pardonnez l'emploi de ce terme quelque peu technique peut-être, mais pourtant nécessaire car le cognitif est plus que l'intellectuel ; il désigne tout ce qui concerne le traitement mental des informations qui nous arrivent par les sens : les représentations, les jugements, les raisonnements, les capacités mentales, les attitudes spontanées.

J'esquisserai trois pistes de formation dans ce domaine.

1- Améliorer les capacités mentales

Il s'agit de faire acquérir par les stagiaires adultes des méthodes mentales leur permettant une meilleure maîtrise de la relation à leurs savoirs ainsi que d'améliorer les raisonnements et stratégies qu'ils utilisent spontanément.

On sait que l'être humain débute son existence dans un état de quasi-indifférenciation entre lui-même et le monde extérieur et que par une suite d'étapes de croissance il peut aboutir à une adaptation considérée comme optimale pour gérer son existence. Le franchissement de ces étapes est le fruit de plusieurs facteurs : la maturation, l'expérience et l'entraînement, notamment.

La formation initiale est l'un des facteurs d'entraînement qui cherche à faire franchir ces étapes et affermir les différents niveaux de la pensée logique : raisonner sur des propositions concrètes, raisonner sur des propositions abstraites, raisonner sur des hypothèses, comparer des proportions ou des rapports. On sait que même l'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur ne suffit pas à garantir ces dernières capacités. Les inférences hasardeuses, l'incapacité à raisonner sur des hypothèses, la recherche obstinée d'une causalité ou d'un responsable unique, l'attribution causale à des facteurs soit externes soit internes, les interprétations tendancieuses, voilà autant d'exemples de limitations particulièrement fâcheuses chez un éducateur ou un responsable dans son fonctionnement quotidien et auxquelles la formation devrait s'attaquer, car tout cela peut s'améliorer de façon spectaculaire, ainsi que cela a été expérimenté de nombreuses fois.

Tant qu'il n'a pas été examiné son mode de fonctionnement mental, c'est-à-dire son rapport aux savoirs et interrogé l'illusion de l'évidence perceptive, tout se passe comme si l'adulte avait du mal à intégrer les nouvelles représentations qui lui sont proposées. C'est une prise de conscience douloureuse car chacun croit raisonner juste, surtout quand il peut s'abriter derrière des diplômes prestigieux ou qu'il occupe des responsabilités sociales élevées.

Quand j'ai parlé d'ordre pédagogique à l'instant, je préconise de débiter une formation d'une certaine importance par un travail intense sur ses outils de traitement mental, car la qualité de la communication interpersonnelle et institutionnelle, la clarté des notes et rapports qu'on rédige en dépendent directement.

2- Travailler sur les représentations

Cette deuxième piste du développement cognitif est devenue plus familière dans les milieux de la formation depuis deux ou trois décennies : il importe pourtant de ne pas la couper de celle exposée au paragraphe précédent

On considère ici les représentations comme l'ensemble des connaissances plus ou moins scientifiques, l'ensemble des notions, préjugés, opinions, normes et attitudes affectives qui

nous servent à appréhender le monde et autrui : c'est le filtre par lequel passent toutes nos perceptions, qui préside à nos communications interpersonnelles et qui gouverne toutes nos conduites. C'est proprement ce qui assure notre évidence perceptive, nos convictions et ce qui, dans l'action, va de soi, par exemple, des normes comme : un bon chef ne tutoie pas ses collaborateurs – ou au contraire, doit les tutoyer !-, une décision se prend sur le champ – ou au contraire nécessite toujours un délai de réflexion !-, un éducateur ne doit pas manifester ses émotions, les jeunes aujourd'hui n'ont plus de repères, les enseignants sont spontanément résistants aux innovations et accrochés à leurs privilèges, etc.

Travailler sur les représentations, c'est chercher à transformer les actuelles, jugées non satisfaisantes, pour en faire adopter d'autres censées plus ajustées aux situations professionnelles qu'on veut améliorer, comme la communication, l'exercice de l'autorité, la relation éducative, la conduite de projet, la négociation des conflits, l'implantation d'innovations pédagogiques, etc.

Travailler sur les représentations est un processus délicat qui ne peut se faire que sur la base du volontariat et le formateur doit en maîtriser toutes les étapes. Partant du constat qu'on n'accepte de changer sa représentation actuelle que si on perçoit qu'elle est lacunaire, embryonnaire, contradictoire, dévalorisée, etc. il faut dans un premier temps passer par une phase d'expression suivie d'une analyse qui permette de la comprendre et de la reconnaître telle qu'elle est, comment elle structure notre appréhension du monde, nos communications et nos actions, quel est son intérêt, mais aussi ses limites. Ce travail se fait en groupe, sous la conduite du formateur qui adopte ici un rôle d'animateur ; l'analyse se traduit normalement par une véritable déstructuration du système actuel de représentation ; travail toujours quelque peu angoissant et dont l'issue normale s'exprime par des réflexions comme : 'Maintenant, je ne suis plus sûr de rien !' ou, 'Je ne sais plus quoi penser ni quoi faire' !

La place est prête, si l'on ose dire, pour construire la nouvelle représentation sous la conduite du formateur : ses apports, accompagnés de propositions de reformulation en vue de l'appropriation, mais aussi de généralisation, d'extrapolation, de comparaison avec l'ancienne représentation, stimulent la restructuration d'une manière de voir et d'envisager : le rôle du groupe est essentiel, il permet à chacun de constater qu'il n'est pas le seul à penser ce qu'il pense, un nouveau groupe d'appartenance est en train de naître.

Le plus souvent dans la pratique, les formateurs s'arrêtent avec cette deuxième phase : c'est probablement une erreur pédagogique majeure, car il y a encore quelque chose d'essentiel à enclencher. Après la déstructuration (1^{ère} phase), le déplacement et la restructuration (2^{ème} phase), il faut maintenant engager un renforcement (3^{ème} phase). En effet, malgré les sollicitations de reformulation et d'appropriation, la nouvelle configuration reste fragile et manque d'assurance. Qui n'a observé sur lui-même et autour de lui qu'après une formation pourtant intéressante, le retour dans son milieu s'accompagne le plus souvent d'un retour à ses anciennes représentations et manières de faire. La formation fut un moment du plus haut intérêt, certes, mais il n'en reste qu'une nostalgie sympathique, car il faut bien être 'réaliste', se dit-on, c'est-à-dire, il faut bien continuer à vivre avec les autres et donc comme eux ! C'est ainsi que la plupart des formations ne donnent pas leur fruit.

Que veut dire 'renforcer' la nouvelle représentation ? On l'a suggéré, les représentations sont sociales, c'est-à-dire, partagées. Bien plus que le statut de ses membres, ce qui fait l'unité d'un groupe c'est qu'il partage les mêmes représentations, la même vision des choses et de l'action ; et si communiquer c'est, pour une bonne part, échanger des représentations, cela ne peut se faire qu'avec ceux avec qui on les partage (avec les autres, on n'a rien à se dire !). De sorte que le prix - élevé !- à payer pour changer de représentations, c'est de changer de groupe de référence, sinon d'appartenance (ce que ne veut pas dire nécessairement d'institution !).

Contribuer à renforcer la nouvelle représentation c'est, proprement, créer une nouvelle appartenance pour les membres du groupe ; de sorte que chacun, revenu dans son milieu et

en proie à l'incompréhension de ses relations (qui, elles, n'ont pas changé !) et à leur pression pour revenir comme avant, ne pourra résister qu'en sachant qu'il y a ailleurs des gens qui pensent et comprennent comme lui et que, donc, il n'est pas complètement 'fou' !

Renforcer la nouvelle représentation c'est, pour le formateur, inviter les membres du groupe à dire chacun à voix haute ce qui, maintenant, selon lui, va changer dans sa vie, sa manière d'agir, ses relations. Ce que chacun dit, avec ses nuances, y compris ce qu'il ne pourra plus dire ou faire, va constituer la représentation partagée, la norme nouvelle : bref, c'est maintenant le nouveau groupe d'appartenance, celui dans lequel je me retrouve, qui compte des 'copains' à qui je téléphonerai en cas de difficulté, avec qui je partagerai des lectures... Renforcer la représentation nouvelle ce peut être aussi d'inviter les membres du groupe à se retrouver plus tard pour échanger, analyser des pratiques, éventuellement avec la ressource du formateur.

C'est dire qu'une formation intégrée prend en compte les conditions de vie des stagiaires, le poids de leur milieu, ne serait-ce qu'en attirant leur attention sur le fait qu'eux, en formation, sont amenés à évoluer et risquent de se trouver à cent lieues des autres (y compris leurs proches !) qui, eux, n'ont pas changé ! Comment les aider à gérer ces décalages ? C'est pourquoi, un formateur est toujours plus qu'un formateur, c'est aussi un consultant, voire un accompagnateur.

3- Donner une formation culturelle : aller aux fondements des gestes professionnels

Dans son célèbre ouvrage *Le Travail en Miettes (1946)*, le sociologue Friedmann, faisant une présentation critique du taylorisme, avait déjà établi une distinction éclairante entre 'spécialisation' et 'spécialité', substantifs donnant le même qualificatif : 'spécialisé'. Un ouvrier spécialisé (OS) est un ouvrier qui n'a pas de spécialité, seulement une spécialisation ; selon Taylor, il doit obéir aux fiches d'instruction minutieusement élaborées par le Bureau des Méthodes, lesquelles prévoient les temps, les mouvements, l'outillage, les vitesses, les profondeurs de coupe, etc. Un ouvrier spécialisé exerce une activité parcellaire mise au point par un entraînement intensif, mais non précédée, ni accompagnée d'une formation générale susceptible d'encadrer, d'expliquer, d'éclairer l'unité de travail en la replaçant dans un ensemble. Selon Taylor, un tel ouvrier peut être 'instruit' en quelques jours ; lorsqu'il est capable d'exécuter ces opérations correctement, sa formation professionnelle est terminée.

Il est à noter que l'absence de formation générale et de culture professionnelle ne permet pas l'engagement de la personne ni son épanouissement dans le travail ; de plus les adaptations indispensables sont rendues très aléatoires. En effet, le propre d'une telle formation est d'être fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle ne concerne qu'un segment restreint de la personne.

Par distinction, un spécialiste est un professionnel qui a une spécialité. Dans son domaine d'activité, il s'appuie sur une culture professionnelle préalable. Pour acquérir cette spécialité, il a été entouré pendant un laps de temps important par des maîtres qui sont en même temps des praticiens expérimentés ; le cycle de formation suivi est généralement sanctionné par un diplôme qui témoigne de cette culture générale scientifique. Les comportements professionnels suggérés et montrés sont toujours situés dans leurs fondements théoriques, jamais coupés des racines où ils puisent leur sens. En d'autres termes, le formateur ne se contente pas de 'montrer' le geste à faire ou la formule à appliquer, la technique pédagogique à employer (ce qui est le propre d'une formation 'monstrative'), il a le souci de faire en sorte que les sujets s'approprient les fondements du geste ou de la formule, qu'ils puissent juger de la pertinence de l'application de telle ou telle formule plutôt que de telle autre, qu'ils aient des éléments théoriques pour poser des hypothèses, faire des comparaisons, bref, qu'ils aient une culture véritable.

Peut-on dire que dans l'éducation on ne succombe pas aux sirènes de l'instrumentation technique en oubliant d'aller à leurs fondements considérés pour la circonstance comme de l'intellectualisme inutile ? Le panorama des modes pédagogiques qui se succèdent suffirait à permettre d'affirmer que c'est la tentation permanente, y compris même quand on brandit l'éducation intégrale de la personne.

Les trois pistes pédagogiques que l'on vient d'esquisser pour un développement cognitif intégré ont en commun de rechercher l'établissement de liens d'intelligibilité dans tous les registres de la vie mentale.

B- Le Développement professionnel.

Toutes les formations ne sont pas à visée professionnelle, mais l'option souhaitée pour cet exposé a été de se centrer sur la formation d'adultes pour autant qu'ils exercent une profession.

Ainsi que cela a déjà été noté dans le chapitre sur le développement cognitif, on n'imagine pas facilement que la formation d'un professionnel de l'éducation soit conçue de manière taylorienne, c'est-à-dire cherchant principalement à faire acquérir la maîtrise de gestes, voire d'attitudes psychologiques. Mais on pourrait cependant craindre que la formation d'un tel professionnel ne se réduise à une visée étroitement fonctionnelle, comme par exemple, la maîtrise d'une ingénierie didactique ou, s'il s'agit de responsables, de techniques de management, le tout, naturellement, enveloppé dans un discours sur des valeurs de l'institution.

Pour esquisser ce qui, selon nous, pourrait constituer des pistes d'un développement professionnel cohérent, nous retiendrons trois pistes.

1- La mise en projet

Plus que tout autre, un adulte qui arrive en formation a besoin, pour s'investir, de bien situer les implications de natures diverses de ce qui est attendu de lui par la suite, par exemple comme professeur principal, conseiller d'éducation, chef d'établissement ou responsable d'une équipe d'animation catéchétique. Cette mise en perspective peut se réaliser dans ce qu'on pourrait appeler un sas d'entrée en formation, dans lequel le stagiaire va prendre la mesure de son futur métier. Plusieurs étapes y concourent.

a) Expression en groupe des représentations à partir de questions comme : c'est quoi pour vous un conseiller d'éducation ? Qu'a-t-il à faire ? Quelles sont les personnes qu'il rencontre ? Quelles sont les difficultés qu'il peut éprouver ? Quelles sont les compétences qu'il devrait avoir ? Quelles sont les qualités personnelles dont il devrait faire preuve dans les domaines psychologique, relationnel et communicationnel, éducatif... Comment et par qui est-il rémunéré ? A qui doit-il rendre compte ? Fait-il un travail fatigant ? etc.

b) Analyse des grandes dimensions du système de représentations qui apparaissent dans le groupe : comment caractériser ces modèles spontanés ? (cf. Développement cognitif intégré, § 2).

c) Enquête (entretiens) auprès de personnes occupant déjà la fonction et considérées comme des professionnels confirmés. Analyse des éléments nouveaux ou des accents différents. Eventuellement, témoignages de professionnels et/ou de leurs responsables institutionnels. Analyse des documents 'officiels' sur la fonction quand il y en a.

A l'issue de cette exploration, les stagiaires sont normalement à même de bien comprendre la logique du cycle de formation et d'élaborer eux-mêmes, sinon un projet personnel de formation, du moins de repérer et formaliser ce sur quoi chacun devra mettre un accent

particulier et, ainsi, de bien finaliser son engagement dans la formation. Par la suite, un retour sur ces accents, voire une modulation de ceux-ci, permettra un ajustement optimal du travail de formation.

2- Le lien avec le commanditaire, ou comment ne pas sombrer dans l'illusion pédagogique

En éducation, et il y va sur ce point comme dans le monde socio-économique, un adulte n'arrive pas en formation par hasard, sans être en lien avec un ou des responsables : il est envoyé ; au minimum sa demande est validée et acceptée. Cela veut dire que ce responsable a sur lui un projet, même flou. Cela veut dire aussi que le stagiaire a une idée plus ou moins vague de ce qui pourrait lui être proposé, en tout cas de ce qu'il se verrait bien faire, même si cette idée renvoie à un imaginaire guère explicite. Bref, un adulte qui arrive en formation provient d'un cadre institutionnel plus ou moins clair et inscrit plus ou moins clairement son projet dans un contexte. Le formateur doit impérativement s'occuper des ces aspects, de ce qui est en amont du face à face pédagogique et qui conditionne celui-ci.

Il ne peut donc pas, déontologiquement, se satisfaire de simplement exécuter une commande institutionnelle plus ou moins explicite. Il a vis-à-vis de ses commanditaires un devoir de conseil (au sens de 'tenir conseil') qui comporte plusieurs volets.

Le formateur a le devoir de connaître le projet du commanditaire sur celui que ce dernier envoie en formation ; sans doute pourquoi il l'envoie (sa motivation), mais aussi pour quoi il l'envoie (son but) : à quoi il pense le destiner et dans quel cadre. Beaucoup de commanditaires sont spontanément habités par l'idée que la formation est un vivier dans lequel ils pourront toujours choisir et puiser ensuite les compétences dont ils auront besoin. Si cela est acceptable pour des formations générales qui n'ont pas de visée professionnelle particulière explicite (ex. les diplômes d'enseignement supérieur) cela devient irresponsable et manipulateur pour des formations ayant une visée professionnelle. Le formateur doit convaincre le commanditaire de cette exigence éthique, pédagogique et managériale et, en conséquence, l'aider à clarifier ses attentes.

Pour cela, il doit, en premier lieu, l'informer des buts et phases de la formation (programme, style pédagogique, stage éventuel sur le terrain, profil professionnel visé, etc.).

En deuxième lieu, comme beaucoup de formations professionnelles incluent à juste titre un stage sur le terrain, le formateur doit bien expliciter au commanditaire ce qui en est attendu, et donc rechercher avec lui les conditions optimales : activité à faire, maître de stage, etc.

En troisième lieu, le formateur doit attirer l'attention du commanditaire sur plusieurs choses. La montée en puissance d'un adulte ayant suivi une formation, c'est-à-dire l'optimisation de ses nouvelles compétences, implique qu'il ne soit pas remis dans le même poste qu'auparavant, sinon il va perdre le bénéfice de la formation et retomber dans ses ornières (cf. le travail sur les représentations, ch.1, § 2). Son développement professionnel passe par une transformation de l'activité qu'il exerçait jusqu'à présent : ampleur (nouvelle charge), cadre (un service, un secteur...), collaborateurs... Raison pour laquelle il faut presser le commanditaire de clarifier son projet et d'anticiper son management.

Cela veut dire que le développement professionnel d'un adulte ne doit pas se penser sans un développement social de l'organisation où va s'insérer cet adulte, ce qui implique que l'Institution puisse se laisser interroger par les nouvelles compétences : les personnels de l'éducation ne sont pas de simples pions qu'on pourrait interchanger sans autre état d'âme. Le commanditaire doit, dès le début, penser la possibilité de transformation du système social actuel : l'arrivée d'une nouvelle compétence va entraîner un aménagement dans l'équilibre des ressources : y aura-t-il compatibilité entre la culture du nouveau venu et ce qui 'est déjà là' ; qu'est-ce que cela implique de la part du manager, s'il ne veut pas abandonner le réajustement inévitable à un rapport de forces plus ou moins sanglant ?

On pourrait affiner les analyses des implications de ce travail en amont et ad extra du dispositif pédagogique. Convenons, pour l'instant, que la visée d'une formation professionnelle intégrée pousse le formateur à ne pas se contenter d'un dispositif pédagogique bien rationnel et progressif ; s'agissant des effets de la formation, bien des éléments décisifs se jouent ailleurs (en particulier comment percevoir et gérer les craintes éventuelles des commanditaires). Cette dernière réflexion est de nature à rendre le formateur modeste et surtout plus attentif à ne pas se complaire de manière inconsciente dans son rôle de pédagogue : les stagiaires sont des acteurs d'une institution et non des individus exerçant une profession libérale indépendante, le formateur ne doit pas l'oublier.

3- L'analyse des pratiques professionnelles, voie d'identité personnelle et d'identité professionnelle

Si l'intégration professionnelle c'est la capacité de faire des liens significatifs d'intelligibilité et de cohérence entre les dimensions de l'activité professionnelle, on doit reconnaître que l'une des voies d'excellence pour y parvenir c'est l'analyse des pratiques professionnelles. Qu'est-ce qui est en jeu dans cette analyse ?

Le plus souvent, ce qui est analysé c'est, non pas à proprement parler la pratique elle-même, mais le récit qu'un acteur a élaboré sur cette pratique. Comme l'a bien montré P. Ricoeur (1990), si l'homme (se) raconte sans cesse, c'est que c'est pour lui la seule manière de mettre une unité dans des actes ou des séquences d'actes dont on voit bien le début et la fin mais dont les liens entre eux et le sens général peuvent ne pas apparaître : ainsi beaucoup de travailleurs s'interrogent sur le sens de leur métier, car ils n'y voient pas spontanément d'autre sens que la finalité économique.

Analyser un récit c'est le décomposer en ses éléments à partir d'un ou de plusieurs aspects ; cette mise à plat ne présente d'intérêt que pour autant qu'elle est suivie d'une reconstruction qui hiérarchise ces éléments selon un critère jugé pertinent et qui fera apparaître le sens recherché : efficacité pédagogique, qualité relationnelle, sens pastoral, vision de l'homme, configuration à un projet institutionnel...

L'analyse permet de prendre conscience et donc de comprendre ce qui est caché ou latent dans les pratiques et ainsi de rendre disponible à une possible transformation des représentations (images, sentiments, normes, notions). L'analyse d'un récit de pratique se faisant au sein d'un groupe, le partage des représentations permet des ajustements réciproques ; cela donne très précisément une identité professionnelle d'équipe.

On pense avoir montré, avec les trois pistes esquissées dans ce chapitre, comment peut s'opérer l'intégration professionnelle : en ouvrant sur l'intelligence du métier, elle constitue la voie royale pour ne pas sombrer dans un activisme aveugle et éclaté ou dans une instrumentalisation étroitement fonctionnelle ; en développant une identité collective, elle ouvre à une intégration existentielle plus vaste.

III - PERSPECTIVES TERMINALES

En bonne logique, pour rester cohérent avec les visées du cadre institutionnel qu'est l'Enseignement Catholique, il faudrait maintenant parler du développement existentiel : les pistes ne manquent pas, c'est seulement le temps pour les exposer ; c'est pourquoi, je me contenterai de quelques notations.

Par existence on désigne ce qui n'est pas à proprement parler professionnel - bien que, évidemment, le professionnel fasse partie de l'existentiel-: la vie familiale, les relations amicales, l'engagement associatif et militant, les préoccupations et pratiques religieuses, les loisirs, etc. S'il est juste de dire que dans le domaine éducatif, la qualité personnelle est

décisive, car c'est sa personne même qui est l'outil principal de travail de l'éducateur, il faut ajouter aussitôt que l'un des éléments clef de cette qualité c'est le niveau d'intégration qu'il a opérée entre ses connaissances, les divers aspects de sa mission éducative et l'ensemble des facettes de sa vie quotidienne. J'évoquerai trois points essentiels à mes yeux.

1- Les adultes en formation : des personnes situées

Pour ne prendre que l'exemple de la formation des enseignants, j'ai souvent été frappé du caractère intemporel et a-spatial des formations qui leur sont proposées ; tout se passe comme si tous avaient le même profil et étaient interchangeables. Or un stagiaire adulte en formation est toujours situé, à la fois dans une histoire propre et dans un contexte géo-institutionnel spécifique. Peut-on tenir pour secondaires ces éléments ?

Car un adulte vient en formation avec tous ses problèmes, ses préoccupations et ses projets, même si on en n'en voit qu'une partie : ignorer cela revient pour le formateur à s'exprimer comme un professeur qui doit enseigner un programme.

Un adulte sait toujours quelque chose sur ce qu'il vient apprendre, cela doit être pris en compte (cf. le § sur les représentations).

Un adulte a besoin que les gestes qu'il fait, les actes qu'il pose, les impressions ou les représentations qu'il exprime servent à quelque chose, sinon il se dérobe et se transforme en élève.

Un formateur qui a cela présent à l'esprit va organiser son dispositif pédagogique en conséquence. Il organise des temps systématiques d'expression, de reformulation ; il invite à prolonger à voix haute dans différents domaines existentiels le sens de ce qui a été découvert pour un domaine donné. Il doit lui-même être disposé à s'expliquer à voix haute sur la conception et les motivations de son métier ou de sa mission, sur ses choix philosophiques ou théologiques, sur le choix des différents éclairages qu'il apporte et ceux qu'il ne retient pas : tout cela peut constituer un véritable pouvoir d'entraînement en direction des stagiaires, non pour qu'ils fassent les mêmes choix que lui, mais pour que chacun à son tour clarifie ses propres implications et choix de valeurs.

2- Une pédagogie intégrée

On ne doit pas concevoir la formation des adultes comme le fait l'université pour ses étudiants, c'est-à-dire comme une juxtaposition et une accumulation de modules traités en parallèle, sinon on les réduit à l'état d'étudiants ! Par pédagogie intégrée, j'entends deux choses.

+ *concevoir la formation comme une action sensée.* Cela implique notamment de la part du formateur de bien travailler ce qu'on appelle habituellement l'analyse des besoins : ceux des personnes elles-mêmes, sans doute, mais aussi ceux de l'organisation qui va les accueillir ensuite, ainsi que les besoins propres du corps des professionnels concernés (les besoins de chefs d'établissements ne sont pas identiques à ceux des conseillers d'éducation, ni à ceux des animateurs pédagogiques...).

Ce travail en amont du face à face pédagogique est décisif pour le dispositif pédagogique lui-même : en découlent une définition des objectifs de la formation, la programmation pédagogique, les rôles assignés, le tout mis en perspective par rapport à une visée générale d'intégration.

+ *conduire la formation comme un acte de communication.* Redisons-le, une formation d'adultes ne peut pas être conçue d'abord et massivement comme un enseignement même si, évidemment, des apports théoriques structurants doivent impérativement y prendre place. Si on est dans une visée de développement intégral, une pédagogie particulière doit se

déployer. On s'en donne une idée assez exacte en la concevant comme un acte de communication, à condition de donner à la communication une acception précise.

Communiquer implique un double mouvement : d'une part un échange d'informations, de messages (c'est proprement le processus d'information tel qu'il se déroule dans l'enseignement), mais d'autre part, il n'y a de communication que s'il y a changement, déplacement, et cela chez les deux partenaires, stagiaires et formateur

On conçoit assez aisément que les stagiaires changent (après tout, c'est pour cela qu'ils sont là !) ; en revanche, le formateur se perçoit le plus souvent comme un expert qui a déjà 'fait le chemin' : une telle représentation de soi exclut a priori la communication ; c'est un rapport de violence symbolique, comme le note Bourdieu.

Tout se joue, semble-t-il, du côté des rôles subjectifs, c'est-à-dire des attitudes spontanées et de l'idée que le formateur se fait des postures professionnelles qu'il occupe : postures d'autorité, d'animation, contractuelles, d'accompagnement (voir Annexe). Conduire la formation comme un acte de communication, c'est se mettre dans la disposition de s'expliquer sur la manière dont on envisage de remplir ses rôles, sur ceux qu'on assigne au groupe des stagiaires, et d'être prêt à en changer pour de bonnes et justes raisons exprimées par les stagiaires.

Tout cela implique de ne pas prévoir un déroulement au pas de charge, mais d'organiser des temps de prise de parole et d'évaluation au fur et à mesure (et pas seulement quand tout est fini !) afin de permettre des ajustements de la part du formateur et une responsabilisation de la part des stagiaires.

3- Quelques points de vigilance dans la programmation pédagogique

J'évoquerai seulement trois points sans les approfondir.

- + Une pédagogie de l'alternance, ou encore de la discontinuité, qui prévoit des travaux intersessions et surtout une analyse des pratiques ;
- + L'investissement personnel des connaissances : les connaissances et les méthodes ne seront intégrées que si elles sont investies dans des travaux et mémoires à rédiger.
- + L'ordre pédagogique : celui-ci n'obéit pas à une logique d'exposition laquelle va du plus simple au plus complexe. Tout se passe comme si la personne adulte ne pouvait intégrer de manière optimale des connaissances nouvelles, dans des domaines de plus en plus vastes, que si elle d'abord clarifié et compris son rapport à elle-même, à ses méthodes de connaissances et de raisonnement et à ses modes d'expression.

Je conclus par deux remarques

1- J'avais pour mission de proposer quelques repères concernant la formation des adultes membres de la Communauté éducative. L'angle d'approche retenu a consisté à les considérer comme des personnes en situation professionnelle.

Personne n'a la naïveté de croire qu'un bon développement des personnes résout tous les problèmes de la communauté éducative. Le projet de développer professionnellement les membres de la communauté éducative ne saurait être dissocié de ce qu'on appelle le développement social de cette communauté. Évoquons deux éléments : les structures et la culture de la communauté. Comment imaginer que le développement professionnel peut se réaliser sans clarification des structures de la communauté : des structures de tâches (qui fait quoi ?), des structures de commandement (qui donne des ordres à qui et donc, qui rend compte à qui ?), des structures de communication (qui communique formellement et informellement avec qui ?). Comment imaginer que le développement professionnel peut se réaliser sans prendre en compte les traditions culturelles de cette communauté, c'est-à-dire,

son histoire avec ses heures de gloire et de crise, ses valeurs, ses rites, ses relations avec son environnement, sa situation géographique... ?

C'est dire que la formation des personnes n'est que l'un des éléments du développement de la communauté éducative et donc de son management. C'est dire aussi que le manager ne peut se satisfaire d'une mentalité gestionnaire et de la maîtrise de techniques organisationnelles. Autrement dit encore, dès qu'on parle formation professionnelle, le commanditaire doit sortir sa panoplie de manager.

2- Dans l'intitulé de mon exposé figure le mot *personne*. C'est un terme qu'on aime bien dans les milieux de l'Enseignement catholique, avec parfois le risque de le brandir comme un slogan. Ce n'est pas mon propos de revisiter la notion et ses implications ; simplement fidèle à mes objectifs, je veux rappeler que former une personne, c'est honorer, c'est-à-dire prendre en compte simultanément, une série de tensions irréductibles sans les escamoter. J'en cite quelques-unes.

- tension entre l'institutionnel et le personnel. Les personnes sont au service des finalités de l'institution. On sait que le propre des institutions est de plier leurs serviteurs à une logique de fonctionnalité, c'est-à-dire de les asservir à leur cause. Or, une personne n'est jamais simplement un moyen, c'est aussi une fin, 'une histoire sacrée', fait chanter le cantique. L'un des rôles d'un formateur c'est d'apprendre aux stagiaires à articuler les deux finalités en tension.
- tension entre l'instrumental et le culturel. L'instrumentation vise l'efficacité : on ne saurait a priori la refuser sans examen. A condition de la dominer et de la finaliser par autre chose qu'elle-même ; ce qui nécessite d'avoir l'intelligence des instruments et de leur relativité, la compréhension critique de leurs fondements, la maîtrise de leur usage : c'est proprement la culture. Il y a aujourd'hui, comme hier, dans l'Enseignement catholique, un mépris certain du culturel, considéré comme de l'intellectualisme, et une recherche d'efficacité technique, et donc une méfiance vis-à-vis des formations longues au profit des formations techniques courtes toujours plus rassurantes.
- tension entre le dû et le don. Ce qui fonde une personne, ce ne sont pas ses droits, ce qui lui est dû, comme l'idée en est fort répandue aujourd'hui ; même si évidemment, ce qu'on appelle les droits de l'homme est à tenir et à servir de manière non négociable. Ce qui fonde la personne en dernier ressort, c'est qu'elle est le fruit d'un don (j'ai parlé de création), elle se reçoit, elle n'est pas à elle-même sa propre origine et ne saurait sans illusion et sans danger prétendre à une maîtrise totale sur elle-même. Le formateur doit le lui rappeler.

C'est dire que la formation pour importante qu'elle est n'est pas le dernier mot sur le développement de la personne.

Paris , le 5 avril 2005

Références bibliographiques

- Friedmann (G), 1946, *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard, (21^{ème} édition).
- Le Bouëdec (G.), du Crest (A.), Pasquier (L.), Stahl (R.), 2001, *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris, L'Harmattan.
- Ricœur (P.), in Ligue de l'Enseignement, Journal la Vie, Cercles Condorcet , 1996, *Quelle place pour la morale ?* Paris, DDB.
- Ricœur (P), 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- Valadier (P.), 1993, « L'autorité en morale », in *Etudes*, Tome, 379, n° 3.