

LA FORMATION COMME ŒUVRE DE SOI

Dominique GOURDON-MONFRAIS,
IUT de Saint-Denis, France

Si j'ai intitulé cette communication « la formation comme œuvre de soi », c'est parce que ma conviction est qu'entrer en formation ne se fait pas par hasard et qu'il s'agit bien d'une démarche de soin de soi. Depuis plusieurs années ma recherche se propose de comprendre quelle est la quête des adultes en formation, et comment le sens de cette expérience peut être éclairé par la lecture du trajet biographique. Dans un ouvrage paru en 2001,¹ je rends compte des premiers résultats de cette préoccupation, qui depuis sous-tend aussi ma pratique d'enseignante en IUT. Je présenterai donc dans un premier temps les pistes auxquelles j'ai abouti, telles qu'elles sont en grande partie présentées dans cet ouvrage, puis les pistes sur lesquelles elles peuvent nous amener en termes de réflexion sur nos pratiques d'enseignement et de recherche.

A l'origine, la recherche rendait compte de dix récits de vie, dont sept sont évoqués dans le livre. Ces adultes ont pour point commun d'avoir tous plus de 38 ans et d'être en formation diplômante, pour un an à temps plein, dans un IUT de la Région parisienne. Le recueil d'informations s'est fait au cours d'entretiens de type clinique.

Nous savons que les motifs les plus souvent exprimés à propos de l'entrée en formation, sont de type professionnel : je veux un autre statut, un autre salaire, une autre définition de poste ou un métier qui porte un nom... Ce qui nous importait était de comprendre à la fois l'ampleur et la fonction de cette revendication, mais aussi ce qu'elle ne disait pas. Car, derrière ces exigences légitimes, indéniables, mais que l'on pressent bien comme les plus aisément dicibles et présentables, celles du professionnel, n'est-ce pas la question plus complexe, plus surnoise, de l'identité toute entière, donc sociale certes mais pas seulement, qui se dissimule ? La formation serait alors l'instrument chargé de restaurer cette identité malmenée, mais de la restaurer à l'endroit même où elle avait accepté de dire sa douleur, c'est à dire dans le registre bienséant et convenu du professionnel. L'adulte est alors en recherche d'un nouveau système, d'un nouvel ordre auquel s'affilier, qui proposerait une conception du monde *rassurante* parce qu'elle serait solidement formalisée, encadrée, codifiée, et *socialisante* parce qu'elle permettrait à la fois de questionner les places occupées jusqu'alors, de quelque ordre qu'elles aient été, et d'en expérimenter de nouvelles. L'institution de formation, avec ses noms, ses codes et ses règlements offrirait cette opportunité.

Ce que nous nous proposons donc, c'était d'interroger les différentes *places* évoquées par le sujet, telles qu'elles avaient été vécues, rêvées, ou assignées, et telles qu'elles étaient représentées, exigées ou attendues. Quels avaient été les trajets sociaux de la famille, et quel regard le sujet portait-t-il dessus ? Quel avait été le destin de ses propres aspirations, et avaient-elles été compatibles avec celles que l'on exprimait pour lui ? Quel rôle, quelle fonction, voire quelle mission se donnait-t-il dans son histoire familiale ? Et qu'était-il prêt à y investir ?

Mais il y avait à aborder aussi des registres plus enfouis de l'histoire des vies. Histoires familiales, affectives, donc histoires de places aussi, mais de celles où ces adultes s'étaient ou non sentis accueillis, de celles qui leur avaient ou non permis de s'inscrire dans un projet. Nous avons alors à essayer de comprendre quelle est la résonance que la formation peut prendre, et qui la désignerait peut-être comme susceptible de répliquer au manque que le récit biographique aurait laissé entrevoir. La formation ne serait-elle pas perçue comme une réponse possible ? Quelles représentations du savoir, de l'apprentissage, et du devenir qu'ils augurent, peut faire écho à l'histoire privée du sujet, au point de le laisser penser qu'il y a peut-être là de quoi, tout à coup, maîtriser le sens de cette histoire.

Toute formation porte en elle la représentation d'un devenir autre, toute formation est formation à être, même si elle présente un autre masque. La question devient alors : quelle est la distance que ce projet de soi est censé penser, quelle est la rupture qu'il est supposé parler, ou quelle est la continuité qu'il prétend poser... ? Distance, rupture, continuité, d'avec qui ou d'avec quoi... ?

Les récits recueillis pour ce travail sont des récits extra-ordinaires de gens ordinaires. Tous ceux qui remplissaient les conditions que j'ai décrites (plus de 38 ans) ont été sollicités. Il n'y a donc en aucun cas eu un quelconque choix des sujets.

Nous serons d'abord frappés par la fragilité des figures parentales, et en particulier par la prééminence et l'ambiguïté de la figure du père dans tous les récits. J'évoquerai ici plus particulièrement trois hommes, que j'ai appelé Bernard, Gérard et Pierre, et deux femmes, Geneviève et Pauline. Bernard découvre année après année des

¹ Gourdon-Monfrais, Dominique. « Des adultes en formation. En quête de quelle reconnaissance ». Paris. L'Harmattan. Coll Défi Formation. 2001

secrets de famille qui posent des questions sur sa filiation d'avec son père et sur l'existence éventuelle de frères ou de sœurs nés de ses infidélités. Gérard a été désigné par la mère, après qu'elle eut quitté le domicile conjugal, pour vivre avec le père, grand dépressif et grand malade après quatre années de déportation. Et Pierre a vu partir à l'âge de trois ans un père très violent, après quoi non seulement on lui a interdit à tout jamais d'en parler, mais on lui a enjoint de n'en parler à sa petite sœur que comme s'il était mort. Ces trois-là courent après ce père depuis quarante ans : ils en parlent comme d'un salaud ou d'un pauvre type et on conviendra que c'est probablement ce qu'il leur est le plus confortable de dire et même de penser.

Geneviève, elle, avait un père du lundi au vendredi. Les autres jours il était dans son deuxième foyer, le légitime. Elle était fière de lui parce qu'il était policier en col blanc, mais elle devait, à l'école et ailleurs, dire qu'elle n'avait pas de père. La mère, simple ouvrière de métallurgie, finira par quitter cet homme pour vivre avec un autre qui abusera de Geneviève quand elle aura 14 ans, dans la silencieuse indifférence maternelle. Pauline, elle, est confiée à une tante à sa naissance, en principe pour quelques semaines. Elle y restera six ans, elle y est heureuse, gâtée et aimée, voyant de temps à autres ses parents venir camper dans la ferme. Un jour, contre l'avis de sa tante et le sien, elle sera littéralement enlevée par ses parents et emmenée de force dans un tout petit appartement de banlieue. Elle ne reverra plus jamais sa tante, et n'aura jamais su ni pourquoi ses parents s'étaient séparés d'elle ni pourquoi ils étaient revenus la chercher. D'autres portraits de pères et de mères, guère plus tendres, traversent tous nos récits. Tous les sujets que nous avons rencontrés furent, sur un mode ou sur un autre, en grande difficulté familiale.

Nous pouvons, pour citer un autre versant de ces récits, noter qu'à cette grande confusion des places familiales et psychologiques, s'ajoute en particulier chez les femmes (c'est à dire pas pour toutes les femmes mais en tous cas pour aucun homme) un questionnement très précoce sur les places sociales. Reprenons l'exemple de Geneviève qui n'était pas autorisée à se situer socialement par référence à ce père qui portait costume et mallette, mais uniquement par référence à une mère qui même après quinze jours de vacances ne pouvait parvenir à dénoircir ses mains. Ou Pauline qui était passée, dans la même journée et sans y avoir été préparée, des robes en taffetas et de la grande ferme bourgeoise de sa tante à une vie frugale et étriquée. Pour celles-ci et pour d'autres encore de nos sujets-femmes, nous pourrions dire qu'elles furent, avec agacement, mépris ou douleur, spectatrice d'un décalage social important entre le père et la mère, sur le plan des origines, des études ou de la profession.

Pour toutes les raisons que nous venons d'évoquer et pour d'autres encore que nous ne développerons pas ici, beaucoup d'ambivalences, alors, étaient à gérer. Ces adultes avaient à trouver un mode singulier d'expression et de résorption de leurs angoisses. Certains, comme Geneviève, n'ont produit qu'un bégaiement de l'histoire, d'autres, comme Pauline, se racontaient d'autres noms, d'autres parents. D'autres encore, Gérard, Pierre, Bernard, Catherine, Claire, se sont investis dans l'activisme, professionnel, social, sportif... Comme si finalement pour chacun d'eux la gageure était que tout change mais que rien ne change. Comme si d'une génération à l'autre, il leur fallait rejouer l'histoire, mais qu'en même temps c'était complètement interdit. Comme s'il leur fallait à la fois « être comme » ce que leurs parents leur donnaient à voir et à faire, mais qu'il y allait de leur survie que d'être autre. A l'image même de la problématique de l'identité dont on sait qu'elle vise à produire conjointement du semblable et du différent. Identité qui projette de se comprendre soi-même comme cohérent, entre ce que l'on a à devenir et ce qu'il est demandé d'être. Entre ce que l'on se veut et sent être, et ce que les autres en voient et en disent. Entre identité réelle et identité virtuelle, donc. Et c'est peut-être là, entre identités réelle et virtuelle, que se forme le projet et que se vit l'expérience de formation.

Tout projet est d'abord un projet d'être et toute formation est formation à être. Donc, tout projet de formation est projet de projet d'être. C'est à dire que tout adulte en formation engage à la fois son histoire, le sens qu'il donne à son histoire et le devenir de cette histoire.

Mais cela signifie aussi qu'il y a des deuils à faire, ceux des logiques qui ont jusque là fondé le dispositif identitaire et dont le sujet a, dans une histoire ou dans une autre, éprouvé l'inadéquation. Il y a donc à vivre dans le même temps, le temps de la formation, le renoncement au modèle ancien et le pari sur un modèle futur aux contours flous, dont l'adulte sait surtout ce qu'il ne doit plus être. C'est dire que la formation est un ferment majeur de stratégie identitaire. Et que pendant ce temps de formation, l'adulte est dans l'entre-deux, encore référé au modèle ancien précisément pour le transformer, et déjà tendu vers ce qu'il brigue d'advenir. Mais ce qui caractérise l'entre-deux, c'est que ses deux limites sont toujours à la fois présentes et absentes, à la fois et également actives et inopérantes. La formation sera alors un temps de test, un temps d'essai, où l'on peut s'autoriser à se donner à voir autre et autrement. « Ici, vous pouvez tout vous permettre... y a rien qui est grave ! ici, ça ne compte pas... » disait Catherine. « Ici, c'est gratuit... » ajoutait Pierre... Comme un jeu de simulation : on peut y mesurer en grandeur réelle les effets de ses comportements mais ces effets sont réputés a priori inconséquents. Comme si la formation était un moment à l'échelle du réel, mais que ce n'était finalement pas vraiment le réel, son antichambre seulement.

C'est sans doute que ce qui est en jeu dans la formation, c'est de se faire autre, de se faire soi, en co-naissant avec d'autres, ceux du groupe de formation, par le biais de la connaissance et du savoir. Mais cela n'est pour autant pas un simple prétexte ; il y a un sens social et symbolique fort qui, pour le sujet, va résonner avec le projet qu'il fait de lui-même et pour lui-même.

Si l'identité s'élabore au confluent du psychique et du social, c'est aussi là que se comprend la question du rapport au savoir. C'est là, en effet, que s'articulent le code psychique singulier, fait des représentations et des fantasmes, et le code social, tel qu'il fut transmis de toutes les façons possibles.

En d'autres termes, notre rapport au savoir se construit dans la même histoire, ou plutôt dans le même jeu d'histoires, que celle qui a constitué notre identité. Identité et rapport au savoir sont donc doublement liés : parce qu'ils se nourrissent l'un l'autre, et parce qu'ils se sont tous deux nourris aux mêmes origines.

Cet individu, sujet de ce rapport, est fait de son histoire et de celle de sa lignée, des réseaux identificatoires qu'il a établis, des places qui lui ont été attribuées, des représentations qu'il a construites... L'objet, objet de ce rapport, est-ce le savoir comme un corpus constitué, comme un objet du dehors dont il s'agirait de s'emparer ? Ou bien, n'est-ce pas plutôt un objet qu'il conviendrait de penser dans plusieurs dimensions, à la fois du dehors et du dedans. Du dehors, parce qu'il se réfère aux connaissances, aux énoncés, aux aptitudes, à la réflexion, qu'une société a pu capitaliser au cours de son histoire. Du dedans, parce que tout savoir vit aux dépens de celui qui l'aborde... : dans les processus mêmes de compréhension et d'apprentissage, et dans la ferveur et la disponibilité du désir de savoir. C'est donc bien ce désir qui est au cœur de la problématique du rapport au savoir.

Notre intuition ici est que l'adulte en formation fait le pari du savoir, et ne parle guère que de cela, mais que sa quête va encore au-delà. Nous l'avons déjà souligné, les « motivations » qui s'expriment sont celles, venues, d'acquiescer « des connaissances », des savoirs donc, comme autant de saufs-conduits permettant de circuler dans la vie sociale. Mais en même temps les récits démontrent une recherche manifeste de sens, sens de cette histoire, sens de ce projet identitaire.

Pensons à Gérard par exemple, verrouillé dans une réussite autodidacte, et qui a abordé la formation en pensant qu'il n'y risquait « *d'apprendre que quelque chose* », faisant bien montre dans son lapsus du fait que le risque portait non pas sur l'acte d'apprendre mais sur le contenu de ce qu'il pourrait apprendre. Pourtant en même temps sa quête d'identité familiale auprès de trois enfants et d'une épouse qui solennisent la réussite scolaire, sa rivalité archaïque avec son frère, l'obligeaient quasiment à courir ce risque-là. Il aura donc employé une grande part de son énergie à ne surtout pas faire autre chose qu'apprendre, au sens le plus réducteur du terme, c'est à dire en restant au plus près possible de la demande institutionnelle minimale, faire des devoirs, thésauriser des notes, bonnes de préférence, et calculer ses moyennes. Il critiquera les programmes, trop de matières générales et pas assez de technique, l'organisation de la formation... Comme s'il n'acceptait de savoir que sur le terrain où il savait déjà (« *je savais faire des choses dont j'ai appris la théorie cette année* ») ; comme si sur ce terrain-là, qui avait déjà prouvé son innocence, il pouvait sans risque continuer d'avancer. Mais en même temps... « *je me suis pris au jeu tout simplement* » dit-il. Au jeu nouveau de la curiosité gratuite, qu'il essaiera d'instrumentaliser en achetant des livres et un ordinateur « *mais qui ne me sert pas, et ça c'est angoissant en même temps...* ».

La question devient alors (et pas seulement pour Gérard) : quel risque prend-on avec le savoir ? ou, quel était donc ce savoir qu'il y avait tant de risque à approcher ? Pour nombre de nos sujets, le rapport au savoir s'était dès l'origine engagé sous le signe de l'exclusion. Ils furent très tôt évincés d'un certain type de savoir, perçu comme une nébuleuse inabordable ne pouvant contenir que secrets et douleurs. On peut alors imaginer que lorsqu'une partie du savoir est réputée interdite, c'est l'objet savoir tout entier qui devient suspect. Qui, en tous cas, n'est plus perçu comme disponible, comme pouvant être approché librement et dans le plaisir. Il convient alors pour circuler dans ce savoir de prévoir des itinéraires et des évitements. Ou alors de le refuser globalement.

Parce que vouloir savoir, c'est accepter de savoir qu'on ne sait pas, accepter de mettre quelque chose à la place de ce rien, accepter de mettre quelque chose à la place de ce qui faisait fonction de savoir. C'est à dire finalement se remettre en question(s), se remettre à poser des questions.

Ce que nous disent ici ces adultes sur leur appétit de savoir, leurs plaisirs ou leurs réticences, pose la question de l'évolution de leur rapport au savoir. Nous leur avons vu des scolarités difficiles, des crises profondes au cours desquelles le savoir a été élu lieu, sinon objet, de leur rébellion. Et nous les retrouvons maintenant en formation, pour la plupart fortement investis. C'est sans doute que du temps fut nécessaire pour se guérir et se réconcilier. Se « guérir » d'une histoire difficile qui rendit souvent les processus identificatoires impossibles, compliqués ou insatisfaisants, et se réconcilier avec une image d'eux-mêmes pour faire place au projet. En l'occurrence, celui de la formation.

Tout se passe donc comme si le projet était là pour continuer de raconter l'histoire. Le projet se fonde et s'enracine sur les représentations que le sujet se fait de son vécu, entre le rationnel et le fantasme, entre le cognitif et l'affectif. Et parmi ces représentations, il y a celle du savoir, de la disponibilité de ce savoir, et de l'autorisation que le sujet se donne d'y accéder. Ces adultes ont bien souvent été objets, ou sujets, de secrets et de doutes. On peut alors envisager l'hypothèse que c'est de ce doute lui-même qu'est née, après que l'âge et le temps aient rendu plus diffus la suspicion, le sentiment d'urgence et la détresse, cette nouvelle « soif de savoir ». Comme pour se dés-altérer, pourrait-on dire... Se démettre d'une histoire oblitérée par l'autre, et élaborer le soupçon et la défiance en instrument actif de pensée et de recherche.

Par cette course aux savoirs constitués, ce que ces adultes nous disent n'est-il pas donc de l'ordre de l'auto-formation, quand tout ce qui semble leur importer relève de la « forme » qu'ils cherchent à se donner à eux-mêmes.

Et c'est bien de cela, semble-t-il, que nos adultes ici nous parlent : de s'édifier eux-mêmes à partir de leurs expériences, de leurs talents et de leurs travaux. Tout en étant dans la rencontre et la relation avec leur environnement. Alors, cette approche situe la formation comme étant un lieu de l'aventure. Et cela dans un double sens, étymologique d'une part qui désigne par-là ce qui doit arriver, ce qui doit advenir, et d'autre part celui de la quête, risquée, douteuse, mais excitante... « *parce que c'est vraiment un drôle de passage, hein, quelquefois vous êtes bousculés, vraiment bousculés !* » souligne Catherine. L'idée de « *passage* » est intéressante, en ce qu'elle renvoie à celle d'un entre-deux, d'un lieu intermédiaire, transitionnel ; et ce *passage*, ajoute Catherine, est « *drôle* », c'est à dire à la fois éprouvant et surprenant. L'aventure est ainsi, qui requiert à la fois du courage et de la disponibilité, et dont l'issue est incertaine et hasardeuse. Ce qui signifie que si la formation est aventure, c'est que la formation demande audace. Celle d'aller voir le monde.

Alors, nous pouvons émettre l'idée que si la formation est une aventure, c'est que la formation est aussi question de vie et de mort. Parce que c'est produire de la vie en plus de la vie, se re-produire dans une singularité à la fois reconnaissable et méconnaissable. Et aussi parce que c'est s'embarquer vers l'inconnu, en aspirant à l'appriivoiser, à le domestiquer, à se l'approprier. Et à en faire donc un savoir, à soi, de soi, sur soi.

Le champ de la formation ne saurait se réduire ni à un catalogue de pratiques, ni à une formalisation ou une typologie figées.

Et c'est ce que nous voulons signifier en disant que la formation est d'abord une expérience. Non pas une expérience qui vient à la place des savoirs proposés, mais une expérience qui vient en plus, ou avec, ces savoirs. Parfois sournoisement. Qui s'appuie sur ces savoirs en tant qu'ils sont porteurs de représentations individuelles et collectives, comme ces savoirs s'appuient sur cette expérience en tant que c'est elle qui leur donne sens et validité. C'est dire que toute formation relève de l'auto-formation, puisque nous pensons que toute formation est formation à être

Se confirme donc la dimension d'expérience singulière, avec tout ce que cela contient sans doute d'indicible parce que se mesurant à l'aune du désir, et donc du manque, qui l'a suscitée. Autrement dit, la dimension d'effet thérapeutique de la formation ne peut être ignorée, y compris dans le cas de formations du type de celles sur lesquelles j'ai travaillé et qui n'ont pas a priori un tel objectif. Le fait qu'une formation se définisse par des cursus et des programmes, par des savoirs et des techniques à acquérir, ne préjuge pas de la dimension d'évolution interne qu'elle engagera pour le sujet. De la dimension de négociation avec sa propre souffrance. La différence est peut-être simplement qu'il n'est pas alors du devoir du formateur de s'y intéresser et de la prendre en compte. Mais là est sans doute une autre question...

Les pratiques de formation, et même bien souvent la réflexion sur la formation, ont pris l'habitude de partir des besoins, a priori considérés comme tous clairement émergés ; et de construire le projet institutionnel comme une réponse à ces besoins. Même s'il ne s'agit pas d'une réplique en stricts termes de contenus et de savoirs étiquetés, il s'agit tout de même le plus souvent d'une construction pédagogique qui vise à faire aller l'adulte d'un « pas beaucoup » à un « plus ». C'est-à-dire qui se conçoit en termes quantitatifs. L'adulte lui-même n'est pas toujours en mesure de riposter, ni même de s'en apercevoir, empêtré qu'il est dans son propre discours sur la formation qui se fonde sur la même argumentation et dont il s'est fait lui aussi le relais. Nous généralisons et noircissons bien sûr le portrait ; bien des projets pédagogiques proposent d'autres voies, en s'appuyant sur le groupe sujet/objet de la formation, en rendant la parole disponible, en faisant ré-émerger les « savoirs insus », en utilisant la méthode biographique... « Comment se former quand on se trouve en situation d'être formé ? » demandait Gilles Ferry. C'est sans doute que dans ce jeu de miroir entre l'attente et l'offre, chacun essaie de pervertir la demande de l'autre. Le formateur cherche l'adhésion à son propre projet, et le formé tergiverse entre la tentation de se laisser aller à la conformité et au nursing, et l'entêtement à assumer son auto-formation. Il doit à la fois consentir au cadre institutionnel, quelque part rassurant et réputé adapté à une part de son projet, et vivre son aventure singulière.

Notre propos dans ce travail a donc été de montrer que le projet de se former est bien plus le produit d'une histoire que la réponse unique et incontournable à une accumulation de besoins. Le projet-désir de formation se fonde sur l'ensemble d'une biographie, sur l'ensemble d'un trajet. Il ne saurait être désarticulé des manques et des trous qu'il est censé réparer ou combler, des ruptures qu'il est censé marquer et contenir. Ce que la formation propose, c'est un temps pour changer, c'est-à-dire un temps qui, parce qu'il est protégé par des discours et des cadres, peut autoriser des passages, des transitions, des émancipations, des métamorphoses. Un temps de l'aventure, du jeu et du je. Ce qui signifie que la formation est confrontation à la complexité, au contradictoire, en ce qu'elle maintient présents, dans le même temps et le même lieu, ce qu'il y a à apprendre et ce qu'il y a à oublier, ce qu'il y a à être et ce qu'il y a à devenir, ce qu'il y a à infléchir et ce qu'il y a à réfléchir. Et c'est du vécu de ce conflit, d'un vécu assumé, que dépendra pour un adulte le sens et la validité de sa formation. Pour peu, bien sûr, que l'offre de formation ait pu prendre cette dimension en compte, et lui donner, elle aussi, un temps et un lieu pour éclore.