

SYNTHESE DE L'ATELIER

L'une des originalités de ce colloque fut d'instaurer une permanence des ateliers et de décourager explicitement le « zapping ». Ce put être vécu comme frustrant dans un premier temps, mais très vite les participants se sont aperçu que le groupe se constituait, qu'il avait un peu de temps pour exister, et que cela profitait évidemment au débat. L'hétérogénéité des nationalités, comme des origines ou statuts professionnels, devenait de plus en plus porteuse de pertinence dans les propos échangés, et de disponibilité dans l'écoute.

Nous pouvons trouver deux façons de relier les contributions, et les débats qui les ont suivies. Chaque communication relève à la fois de l'une *et* de l'autre façon, mais en même temps de l'une *plutôt* que de l'autre façon : cette introduction est donc forcément réductrice, et permet simplement de rendre compte de la diversité/transversalité des approches qui furent les nôtres. La première de ces façons est induite par le titre même de l'Atelier, et conduit à lire les thèmes abordés en termes de continuités et de ruptures, la question devenant alors : qu'est-ce qui fait continuité et qu'est-ce qui fait rupture ? La deuxième façon serait de ne plus considérer comme clivées Formation initiale et Formation Continue, mais plutôt de s'attacher à penser l'ensemble en termes de « logiques de formation », qui soumettraient les « *allant de soi* » de l'une et de l'autre.

Continuités et ruptures :

Le thème des âges de la vie, et plus généralement de la temporalité, sous-tend nombre des débats qui ont traversé le groupe. Formation Initiale et Formation Continue doivent-elles continuer d'être pensées comme linéaires dans le temps, ce qui conduit le plus souvent à considérer la Formation Continue comme subalterne, comme un apport tardif et compensateur de savoirs repérés, bien identifiés, qui *auraient dû* être acquis beaucoup plus tôt. La formation ne serait alors que ce que pose l'adulte, en termes d'apprentissages, pour réparer l'enfant. Il y a là bien sûr une réduction de sens que, par exemple, **Suzanne Aurbach** veut déjouer en démontrant tout d'abord l'instabilité des définitions. Il faut certes continuer de se demander, dit-elle, ce que c'est qu'un adulte, mais on pourrait aussi en profiter pour se demander ce que c'est qu'un enfant. Interrogations que reprend Hervé Prévost pour penser la formation en fonction du « cours de la vie », ce qui dépasse largement le seul déroulement chronologique.

La question de la recherche du sens, tout comme celle du sens de la recherche, tout comme celle aussi de l'implication, furent très présentes dans nos échanges. De quelle place parlons-nous quand nous parlons de formation ? qui nous y a préparés et comment ? Christine Mias, dans sa recherche sur une population d'adultes en formation DUEPS, montre que le projet de formation parle toujours une rupture, même si elle ne se fait pas toujours dans la violence. Comment le formateur peut-il prendre en compte le sens de cette démarche pour qu'elle soit porteuse de savoirs et de changement ? Diane Gérin-Lajoie, elle, examine la représentation de la mission des enseignants, par eux-mêmes, et par l'extérieur, dans un milieu francophone minoritaire. Derrière cela, elle questionne la formation de ces enseignants, la capacité qui leur fut ou non donnée d'affronter ces situations « extrêmes ».

❖ La part et la place de la souffrance est un thème qui peut aussi être repéré dans des contributions comme celle de **Dominique Gourdon-Monfrais** qui pose le projet de formation comme s'articulant sur un désir, qui lui-même se fonde sur un manque, qui lui-même nomme une souffrance. Mais aussi comme celle de **Suzanne Aurbach** qui énonce ce qui se « parle » dans les ateliers d'écriture. Ou encore comme celle de **Hervé Prévost** qui, à la question « qu'est-ce que se former ? », renvoie aux réponses données par les « cours de la vie ».

Des « logiques de formation » :

❖ Une logique participative, qui questionne la place et la posture du formateur, qui analyse et nomme les pratiques et les expériences : c'est dans cette optique que l'on peut aussi lire la contribution de **Hervé Prévost**. Comment qualifier le rôle du formateur ? est-il de transformer l'autre ? C'est aussi sur une analyse des lieux et postures de l'intervenant que débouche la recherche de **Jean Blanc**. La formation des formateurs est indispensable, mais il faut se garder de l'instrumentaliser si l'on veut

qu'elle débouche sur une compétence à la réflexivité, elle-même porteuse de capacité d'innovation et d'adaptabilité.

❖ Une logique individuelle, psychologique, qui s'intéresse à l'investissement de l'adulte dans sa formation, et qui tente d'en comprendre à la fois la genèse et la portée : c'est le sens des propos de Suzanne Aurbach et Dominique Gourdon-Monfrais, mais aussi de Christine Mias quand elle veut démontrer comment l'accompagnement de ce processus (par le formateur, par le groupe) est indispensable pour autoriser la création (en l'occurrence un mémoire de recherche). Une logique de la temporalité, dans l'esprit de ce que nous avons appelé plus haut « les âges de la vie » avec les contributions auxquelles il renvoie, pourrait aussi être repérée dans ce thème.

❖ Une logique de la limite, c'est ainsi que l'on pourrait nommer tout ce qui, en formation, échappe à « l'enseignabilité »... La part du vide, à faire ou à combler, la part du temps dont on a besoin pour déconstruire et reconstruire, pour prendre conscience de ses représentations, pour réaménager ses savoirs. De près ou de loin, la plupart des communications de cet atelier abordaient ce point, et l'essentiel de nos débats s'y attachait.

Les participants de cet atelier, comme nous l'avons déjà souligné, ont apprécié la qualité des communications et des échanges. Les questions épistémologiques, tout comme les aspects empiriques et pratiques, ont pu être abordés dans un même partage, dans un discours du doute et de la quête, plus que dans un discours établi et déclaratif, ce qui permit à chacun d'avancer dans ses questionnements.

Dominique Gourdon-Monfrais