



Ce qui fait formation

CEMÉACTION - Décembre 2013

jeudi 14 octobre 2021, par [francois](#)

L’auteur de ce texte, Hamdou Sy est docteur en philosophie, responsable de formation au Centre de Formation aux Professions Éducatives et Sociales des CEMEA à Aubervilliers. A l’occasion du quinzième anniversaire de la formation qualifiante d’animateurs, animatrices de rue et de quartier organisée à Bruxelles par les CEMEA, nous l’avons sollicité pour nous faire partager ses réflexions sur ce qui fait formation au départ de témoignages filmés d’ancien-ne-s stagiaires.

Première approche

On serait tenté de répondre à la question de ce qui fait formation en disant : la transformation qui permet d’ouvrir de nouvelles possibilités, un autre regard sur soi, sur les autres et sur le monde. On n’est plus le même au sortir d’une formation. On apprend sur soi et sur les autres durant le processus formatif. Ce qui fait que la formation a eu lieu, c’est la prise de conscience qu’il y a eu un parcours, un cheminement. Le formé n’est plus le même.

Se retrouver dans un contexte où le rythme nous réinscrit dans une certaine rigueur, du sérieux, une stabilité des repères au quotidien, constitue une forme de rupture avec le quotidien.

La formation nous situe dans une ambiance de partage, de solidarité. On apprend à vivre avec l’autre, les autres, la dynamique de groupe, le vivre ensemble. Le sens de l’écoute, de l’échange font partie des acquisitions au cours de la formation. Ce condensé peut résumer la quintessence des témoignages que livrent les destinataires d’une action de formation. On entend dire « j’ai appris sur moi-même en me confrontant aux autres », « rien ne sera plus comme avant », ainsi on affine son regard, sa posture et son positionnement professionnel. Il en découle que la formation nous interpelle à de multiples niveaux : tant personnel, qu’identitaire, que professionnel, ou encore qu’existentiel.

Une logique de la transformation

On pourrait dire que l’enjeu de la formation, du moins pour les adultes, est une façon de faire le point avec son parcours et de s’engager dans une perspective d’ouverture, de mutation qui peut se décliner à travers quelques objectifs, une finalité en articulation avec des attentes. Il se peut que les attentes et la finalité ne coïncident pas, pour autant, on ne peut pas dire que la formation n’a pas produit des effets transformateurs. Dans sa dimension constructiviste, le formé veut repérer ou identifier les éléments de progrès. Il a l’impression que le changement ne s’est pas déclenché ; le flou donne l’impression de

l'inertie, de la stagnation. Le processus de l'apprentissage n'a pas encore mis en mouvement le dispositif psychique d'accueil dont le principe est de convertir les connaissances acquises en connaissances nouvelles. La logique de la transformation s'opère à partir de l'existant. Ce n'est ni de la curiosité intellectuelle, ni de la découverte.

Il en résulte que l'apprentissage dans sa dimension constructiviste se présente dans une logique de prise de conscience de la transformation des acquis.

Une logique constructiviste d'apprentissage

Ce propos d'Étienne Bourgeois, nous semble clair : « *L'apprentissage dans la perspective constructiviste est conçu essentiellement comme un processus de transformation de connaissances préalables en connaissances nouvelles au travers des interactions du sujet avec son environnement. Plus précisément, on considère que le sujet aborde toute situation nouvelle avec un certain nombre de connaissances préalables qu'il va « puiser » dans son répertoire stocké en mémoire et à partir desquelles il va traiter les informations en provenance de l'environnement auquel il est confronté. Ces connaissances vont fonctionner comme un filtre à partir duquel le sujet va trier l'information et l'organiser pour progressivement construire du sens* » (1).

Dans la perspective constructiviste, on peut observer une dialectique qui se noue entre les acquis et les éléments

d'acquisition. La médiation comme opérateur de la transformation est le rapport du sujet avec son environnement. Il doit articuler de façon cohérente un environnement propre à la mémoire constituée des informations qui seront soumises à la logique du tri en confrontation avec le nouvel environnement.

Entre le filtre et le tri, la confrontation s'organise entre le déjà connu et ce qu'il faut assimiler. Cette situation d'apprentissage s'organise, nécessairement, sous le mode de la conjonction dialectique entre le nouveau et l'ancien. Ainsi, pour assimiler, il est important de construire la logique du sens. C'est dans cette perspective que le tri permet de réorganiser la structure d'accueil pour que le traitement des informations nouvelles ne soit pas en rupture avec une dynamique d'interprétation et d'assimilation.

On retient de ce que la formation nous offre, ce qui nous semble pertinent, du point de vue subjectif, personnel et identitaire. Le sujet se construit et se constitue à travers des éléments qui font lien. Le besoin de donner du sens ou de le retrouver humainement et professionnellement est essentiel.

Dans les six témoignages présentés, on voit que les futurs professionnels ont pris beaucoup d'intérêt à la formation à la fois sur le plan professionnel et humain.

On pose des questions, on n'a pas de réponses. Des interrogations, des questionnements, sans avoir des éléments donnés. Il y a des généralités qui évoluent vers la spécialisation. La formation a permis de s'éveiller à la curiosité, à la rencontre avec les autres. Tels sont, en substance, les propos tenus par ces stagiaires.

Avoir appris le travail de groupe, d'équipe, la gestion du groupe. Travailler l'expression artistique. Cette dimension est importante. Elle permet d'explorer d'autres possibilités. Encore des propos énoncés par des formés

Avoir une expérience permet d'avoir une idée de ce qu'on veut acquérir en entrant en formation. Elle permet de prendre conscience de l'importance de l'écoute, de la rencontre de la diversité et l'intérêt de la transmission. La formation permet de basculer, d'opérer des transferts de compétences.

Sur le plan pratique, la formation provoque la conscience de la remise en cause, elle permet de s'interroger sur son comportement.

Un lien s'établit avec le vécu dans la mesure où le sujet apprenant a une histoire, une trajectoire : « *Pour que des apprentissages se produisent, il faut que parmi les connaissances disponibles en mémoire,*

certaines soient activées comme structures d'accueil lorsque, dans la situation concrète de formation, le sujet se trouve face à un objet d'apprentissage donné. Or les structures de connaissance que l'apprenant va activer sont pour une large part fonction de sa trajectoire récente. Certaines expériences que le sujet a vécues ou est en train de vivre, et la charge émotionnelle qui les accompagne, vont affecter la sélection des éléments de son répertoire de connaissances » (2).

Le processus de formation produit l'activation des connaissances pour les rendre fonctionnelles ou les soumettre à l'épreuve de l'expérimentation actualisante. Quand le vécu est interpellé, la dimension identitaire entre en ligne de compte. Le dispositif intérieur (structure d'accueil) va opérer des sélections en fonction de la dimension affective et psychologique. L'identité du sujet est mise à contribution dans le processus de formation. Il n'y a de transformation que, dans la mesure où, le sujet est impliqué dans son intériorité. Le ressort de la dimension existentielle se combine avec l'aspect identitaire de la trajectoire personnelle.

Le Rapport au savoir

La logique de l'apprentissage se conçoit comme une construction de soi par les savoirs. Ce qui signifie que le sujet est

en rapport avec le monde, avec soi et aux autres, dans une dynamique d'appropriation d'information, dont l'enjeu est en fonction du contexte et des objectifs qu'il se fixe. Le sujet qui entre en formation n'est pas neutre, il a un certain nombre de représentations qui expriment la vision qu'il se fait des savoirs. Le rapport au savoir engage le sujet dans toutes ses dimensions, en tant qu'être social, animé par le désir de reconnaissance. En situant le rapport au savoir dans le processus de l'apprentissage, il serait intéressant de convoquer la conceptualisation qu'en donne Bernard Charlot en identifiant les trois déclinaisons : le rapport épistémique au savoir, le rapport identitaire au savoir et le rapport social au savoir.

Essayons de déchiffrer ces trois expressions du rapport au savoir.

Le rapport épistémique au savoir

Dans le rapport épistémique au savoir, on peut noter : « Apprendre, c'est passer de la non possession à la possession, de l'identification d'un savoir virtuel à son appropriation réelle. Ce rapport épistémique est un rapport à un savoir-objet » (3). Il s'agit d'une conception qui identifie le processus d'apprentissage comme une acquisition qui inscrit le sujet dans une quête d'un savoir objet. L'appropriation indique une identification de ce qui fait le contenu, l'objet du processus de subjectivation. Le sujet prend conscience de son rapport au monde par la médiation de l'activité intellectuelle de formation, d'explication et de compréhension. L'objet qui est connu cesse d'être extérieur pour devenir un contenu assimilé, connu. Le sujet connaissant s'approprie un savoir, dès lors qu'il s'est donné les moyens de nommer, de définir, d'identifier un objet connu. Connaître, c'est, en ce sens, reconnaître en reproduisant la configuration de l'objet par la médiation de la théorisation.

Le rapport identitaire au savoir

« Tout rapport au savoir, en tant que rapport d'un sujet à son monde, est rapport au monde et à une forme d'appropriation du monde : tout rapport au savoir présente une dimension épistémique. Mais tout rapport au savoir comporte également une dimension identitaire : apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (4).

A la dimension épistémique s'ajoute la dimension existentielle, identitaire qui renvoie comme la dimension affective, émotionnelle évoquée plus haut, à l'histoire du sujet. Connaître n'est pas seulement une recherche de méthodes explicatives ou compréhensives, c'est aussi tirer au clair certaines angoisses et préoccupations qui renvoient à notre histoire personnelle de sujet, d'individu. L'adulte, en apprentissage, a besoin de trouver, dans son rapport au monde médiatisé par le savoir, ce qui fait écho à sa vie. Le savoir ne doit pas rester dans une forme d'objectivité qui n'atteint pas son être en profondeur. Il a besoin d'être

touché, sensibilisé, mobilisé, pour sentir que son être intérieur est interpellé. Cette interpellation par le savoir, dès lors qu'elle va au-delà des facultés cognitives, touche à l'être. Par la médiation du savoir, il questionne l'image qu'il a de soi, ses représentations sur sa personne et sur le monde qui l'entoure. Il en découle un regard sur soi. Ainsi, on peut en déduire que : « *Tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même ...* »

Le rapport social au savoir

Le rapport social au savoir englobe les deux premiers rapports au savoir, dans la mesure où, le sujet apprend dans un environnement et c'est celui-ci qui détermine le sens donné au processus d'acquisition du savoir. Le sujet ne se constitue comme sujet que dans un contexte social. En tant que sujet, il est être social. Donc, « *cette dimension sociale ne s'ajoute pas aux dimensions épistémique et identitaire : elle contribue à leur donner forme particulière. Il n'y a pas d'un côté l'identité du sujet et de l'autre son être social, les deux sont inséparables* » .

Le processus de l'apprentissage ne peut faire l'impasse sur l'identité sociale. Dans un contexte social déterminé, l'orientation vers un certain type de formation indique pourquoi le choix de tel apprentissage. Partant, il importe pour percevoir le sens d'une logique de formation, de s'interroger sur l'identité sociale du formé : « *Pour comprendre le rapport d'un individu au savoir, il faut prendre en compte son appartenance sociale, mais aussi l'évolution du marché, du système scolaire, des formes culturelles, etc* » (5)

Le rapport au savoir engage l'être dans toutes ses dimensions : désir de connaître, volonté d'appropriation, recherche de compétences, position sociale, reconnaissance de soi. Il s'agit bien d'une trajectoire du sujet qui se conçoit comme une dynamique de changement afin de mettre en pratique un projet de vie.

D'un point de vue existentiel, un espace de formation est un lieu qui fait converger plusieurs dimensions qui convoquent des motivations identifiées comme conscientes et délibérées à partir d'un choix et des effets provenant de l'imaginaire. Ainsi, des récits se conjuguent avec des actions où s'interfèrent des logiques qui peuvent ne pas s'accorder et déboucher sur une remise en question de soi, par le ratage d'un apprentissage. Mais une formation même difficile, avec des résultats en dessous de ce qui était attendu, produit nécessairement des effets bénéfiques.

Avoir appris à se réinscrire dans une dynamique de rencontre, d'échange, d'espace-temps dédié à l'écoute, au questionnement et à l'interrogation, à gérer les contraintes du temps est une opportunité de remettre en question son attention à soi, à l'autre et au monde qui nous entoure. De ces nouvelles habitudes et acquisitions, on s'invente de nouvelles stratégies de savoir-faire, savoir-être. Qu'est-ce qui fait formation alors ?

La dimension formative de l'expérience de formation

Ce qui fait formation, c'est l'expérience elle-même, qui va au-delà du rapport au savoir et de l'apprentissage. Dans une réflexion sur un témoignage d'une trajectoire de formation, on peut noter : « *Au terme de ce parcours, il apparaît plus que jamais que l'expérience de formation ne peut en aucun cas être réduite à l'expérience d'un rapport à du savoir, à une expérience d'apprentissage. Elle est également le lieu où sont mises au travail les relations que le sujet entretient avec lui-même et le monde, son rapport à sa propre histoire et sa relation au social* » (6).

Au sortir d'une formation, si le sujet renoue autrement avec soi, autrui, son environnement, son passé, il aura mis à profit le temps de sa formation. Les apports et l'enrichissement qui découlent de l'expérience de formation peuvent résonner aussi dans le différé. Le temps de la vie peut remettre sur scène ce qui n'avait pas semblé pertinent au cours de la formation. Après avoir cru que la formation n'a pas pris, elle peut faire son œuvre et émerger de manière inattendue. Dans l'inattendu, ce qui s'est formé, laisse des traces qui étaient en attente des circonstances de son effet formateur. Les facteurs de résistance peuvent poursuivre le travail d'occultation du positif jusqu'à épuisement, contribuant ainsi à la maturation de ce qui, depuis toujours, avait du sens, mais était en latence.

La tension dialectique de la formation est ainsi une ouverture dans le sens de la construction d'une synthèse féconde entre contraintes et liberté, résistances et ressources, préservation des acquis et ouverture des possibles. L'expérience de formation se présente comme le travail en amont de la découverte permanente de soi. De l'effort de l'apprentissage naissent le plaisir de la découverte et la transformation des obstacles en opportunités de réflexion et en perspectives de projet.

(1)BOURGEOIS Etienne et NIZET Jean, *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.40.

(2)BOURGEOIS Etienne et NIZET Jean, *idem*, p. 63.

(3) CHARLOT Bernard, *Du Rapport au Savoir*, Paris, Economica, 2005, p. 80.

(4) CHARLOT Bernard, *idem*, p. 84-85.

(5) CHARLOT Bernard, *idem*, p. 87.

(6)BOURGEOIS Etienne et NIZET Jean, *idem*, p. 160.

Sources :

CEMEA Belgique, 15 ans de formation qualifiante - Témoignages, 2012.

BOURGEOIS Etienne et NIZET Jean, *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan, 1999.

CHARLOT Bernard, *Du Rapport au Savoir*, Paris, Economica, 2005.