

FORMATION DES ADULTES ET MISE EN MOTS DE SON EXPÉRIENCE AU TRAVAIL

Patrick RYWALSKI¹

Le thème de ce Congrès *Produire des connaissances sur l'activité humaine* m'a suggéré de poursuivre le travail présenté lors du deuxième congrès sur ma pratique en formation des adultes (sur la production de normes) et de visibiliser ce qui est entrepris pour faciliter la mise en mots de l'expérience au travail des participants et de la mienne. Ainsi, je veux donner accès à ce que BARBIER (2016) nomme "i) le vécu de l'activité, c'est-à-dire ce qui constitue de manière fondamentale la strate de départ de l'expérience ; ce qui me permet d'entrer dans ii) l'espace de l'élaboration de l'expérience ; puis aujourd'hui d'entrer dans iii) l'espace de la communication de l'expérience". Peut-être que la 4ème strate "iv) le travail de l'expérience, c'est-à-dire la manière dont cela marche ensemble" est-elle en train de se faire. J'essayerai ainsi de mettre en évidence ce double mouvement en l'illustrant par des extraits de mes prises de notes pendant les journées d'interventions, par les productions écrites des participants au cours et en fin de formation en présentiel, par des commentaires en lien avec la démarche ergologique.

Au sein des différentes formations continues dans lesquelles j'interviens, des adultes ont décidé de s'engager pour 15 à 40 journées étalées de 6 à 24 mois. Ces formations certifiantes mettent la priorité sur le développement de leur pratique professionnelle et reposent sur le principe d'une nécessité de pratique dans les mois précédant l'admission et tout au long de la formation. Ces aspects sont mis en évidence par (OLRY et VIDAL-GOMEL, 2011) pour qui « Une différence centrale entre enseignement initial et formation professionnelle continue, c'est l'expérience et le corps de connaissance qu'a constitué, par son travail, le public bénéficiaire. Il ne s'agit pas pour lui d'acquérir des savoirs généraux, mais de mettre à l'épreuve les connaissances construites dans le travail au regard des exigences actualisées par son effectif ». Ces adultes sont donc en situation de travail et momentanément en situation de formation de par le statut de leur activité comme mentor, accompagnateur, formateur d'adultes. Ces activités sont menées de manière occasionnelle, parfois en activité principale alors avec un taux moyen de 70%. Un participant, Antonin, écrit dans son travail de réflexion sur son propre processus d'apprentissage, trois mois après la formation: "*ah oui j'ai oublié je*

¹ Maître d'enseignement et Responsable de domaine Formation continue et certifiante, Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle, Lausanne, Suisse.

suis infirmier ça aide ... ou pas ... ah oui parce qu'avant d'être formateur nous sommes déjà une entité professionnelle"². Il y a ici déjà la visibilité de cette dimension historique d'appartenance à un corps professionnel ses valeurs, ses normes, ses gestes et manières de penser le métier, comme de l'ordre de normes antécédentes, de savoirs en adhérence sur lesquels s'appuyer ou non pour la suite.

Il y a aussi une vertu économique à demander aux personnes une pratique professionnelle à l'entrée en formation. D'aucuns peuvent s'interroger sur la pertinence à payer 400 CHF par crédits ECTS, de prendre congé ou de se faire remplacer sur ces durées si les sentiments de perte de temps ou d'être en porte à faux prédominent. Ils peuvent également interpellier les personnes sur leur implication dans leur engagement en les amenant à relier leur pratique, leurs savoirs d'expérience aux savoirs conceptuels amenés par d'autres. Cette exigence a également un effet filtre. Par exemple, cela permet aux responsables dans les organismes de formation et au formateur ou à la formatrice d'évaluer la pertinence d'évoluer vers cette orientation professionnelle. Les critères de cohérence et de conformité sont davantage abordés plus tard, me semble-t-il, d'après ce que j'entends des personnes lors des séances d'informations ou des entretiens conseils. Ainsi pour Marcel « *Lors de mon inscription, puis dans les premières heures de la formation, mon intention était de mettre des concepts théoriques sur ma pratique de formateur; j'étais curieux d'apprendre à faire mieux que ce j'avais appris sur le tas.* » Comme s'il fallait d'abord venir chercher des savoirs épistémiques. Cette exigence d'une expérience de la pratique professionnelle à l'entrée en formation apporte une forme de crédibilité au démarrage de la formation qui a un effet rassurant auprès des personnes. C'est par ailleurs une aubaine pour l'intervenant que je suis.

Je vais ici faire le récit de comment cela se passe³, complété d'extraits de récit des participants dans la formation de formateur et formatrice d'adultes. Lors de la journée de démarrage, les premiers contacts permettent de se saluer, de donner quelques indications en termes de logistique et de proposer une boisson chaude et des viennoiseries. Les arrivées éparses réparties en une vingtaine de minutes permettent aux personnes de choisir une place, de s'affairer sur leur tablette ou téléphone, de discuter avec leur voisin, de regarder aux alentours. À un moment donné, je leur propose d'aller à la rencontre des autres participants

2 Ces citations sont extraites de récits produits en fin de formation. Elles sont rédigées en italique dans ce texte. Les noms des auteurs ont été anonymisés.

3 L'idée de démarrer cette formation de cette manière est le fruit de discussions avec Julio Fernandez, Prof. Université de Sherbrooke et Responsable de formation du DIFA Diplôme intercantonal de formateur d'adultes.

tout en utilisant l'espace de la salle. Des groupes se forment, je leur fais signe d'augmenter leurs rencontres et quand je vois que chacun a pu entrer en contact avec à peu près tous les autres participants, je les invite à s'asseoir, à se munir d'une feuille et d'un stylo puis à écrire sur ce qu'ils ressentent ici et maintenant à ... 9h03. Deux minutes plus tard, je sors de la salle. J'y reviens en leur disant très rapidement bonjour et en démarrant un cours sur le contexte de la formation des adultes. Cette séquence où je joue le formateur plutôt froid et distant, volontairement imbus de lui-même, ne regardant que peu les personnes, centrée sur la transmission de contenu, dure environ 7 à 10'. Je m'assieds et leur redemande de prendre une feuille et un stylo et d'écrire à nouveau ce qu'ils ressentent ici et maintenant. Le troisième rôle me permet d'être davantage chaleureux et empathique, serrant la main de chaque personne en la regardant dans les yeux et lui adressant un mot en général sous forme de question. Il s'en suit une activité de rencontre des personnes en duo puis en quatuor. Au bout d'une vingtaine de minutes, je leur demande, tout en m'asseyant, de reprendre la feuille et de compléter leurs ressentis. Ensuite, c'est comme au basket, je signe du temps mort. Je leur demande de s'exprimer sur ce que nous venons de vivre depuis un moment, ce qui s'est passé. Les différents avis émergent, d'abord plutôt ceux allant dans le même sens, puis des désaccords apparaissent, des interpellations, des incompréhensions. De mon côté, j'écris pour moi, toujours assis, intervenant parfois de manière non verbale ou en reformulant, centrant mon énergie sur l'écoute (clin d'œil à l'exposé de Christine Castejon lors de la première journée du Congrès). Tantôt j'interpelle ce qui se joue dans un démarrage de formation, comme lequel des trois scénarios ils ont préféré, puis des questions telles que *Vous, comment faites-vous vos démarrages de formation?* Il s'ensuit toute une série de prises de positions, de désaccords, d'illustrations de comment ils s'y prennent, de ce qu'ils aiment ou pas. Une forme de conceptualisation d'un démarrage de formation se met en route.

Marie-Paule nous dit le lendemain matin "*En fait, hier matin, c'est nous qui avons apporté le savoir*"⁴. Un peu comme ce que (BOURGEOIS, 2016) convoque des apports de Dewey à l'apprentissage « pour qu'un apprentissage quelconque soit vécu subjectivement comme 'expérience', (ce qui fait 'expérience' pour le sujet), il y a nécessairement une reconnaissance par celui-ci et/ou par autrui, de ce potentiel constructif de l'apprentissage, comme un moment décisif qui marque un avant et un après. »

4 Extrait de mes prises de notes

« Je rencontre le premier jour Patrick Rywalski responsable de formation à l'IFFP, qui nous donne le ton, comment établir une relation avec un nouveau groupe, j'aurais jamais pensé dans un premier temps que les premières minutes avec un groupe peuvent avoir une incidence sur la suite d'une formation, je pense que cette formation va me permettre de prendre du recul sur ma position de formateur, personne ne vient jamais nous dire ce qui va bien ou pas bien dans la manière dont on transmet un contenu » Antoine.

L'après-midi de cette première journée ma collègue travaille avec eux une approche de communication appelée "le clown intérieur" de manière à sensibiliser les formateurs et formatrices à d'autres modalités de communication que le schéma classique du prof qui parle aux élèves. Ainsi elle utilise des jeux de balle, déplace les tables et les chaises, investit l'espace différemment.

« Je me demande comment je vais faire avec mes collègues où il y a beaucoup de codes. Ça va la sculpture de nuages. J'ai besoins de trucs pour les aider. Ils aiment bien quand c'est cadré, classique ! J'ai envie de leur apporter quelque chose de nouveau. Je ne sais pas comment je vais faire. » Mauro.

Au début de la seconde matinée, je débute par une activité de résurgences permettant à chacun de s'exprimer ou pas par rapport à ce qui s'est passé depuis le début de la formation. Environ une heure de prise de parole, d'échanges, de silence par les participants essentiellement. J'interviens peu, parfois pour relancer par des reformulations, des silences ou pour commenter vers la fin de ce moment. Cela me permet de leur laisser le temps de faire vivre ce qu'ils ont perçu, leur donner la possibilité de reconfigurer leur perception des choses. Je me retrouve dans ce qu'évoque (PASTRE, 2016) en citant Roelens « C'est à partir de cette confrontation à l'inconnu qu'on deviendra progressivement « un homme d'expérience ». Elle a une jolie formule : « Faire une expérience, c'est éviter l'évitement. », parce que spontanément nous avons envie d'éviter l'inconnu, le nouveau. Par contre, faire l'expérience d'éviter l'évitement, c'est accepter d'affronter l'inconnu. »

"Moi je trouve ça bien la résurgence, j'ai trois pages de notes" Mauro.

Le deuxième après-midi permet à mon collègue d'intervenir dans un rôle d'accompagnateur à disposition du groupe une demi-journée en collectif puis chaque personne a environ deux heures pour des entretiens individuels, en présentiel ou par téléphone, tout au long de la formation jusqu'à la certification.

Six jours plus tard, nous nous trouvons pour un séminaire en résidentiel portant sur l'apprentissage et le développement des adultes. Ma collègue commence par se présenter en faisant un récit de son parcours de formation, dans l'esprit d'un récit biographique des démarches *Histoire de vie* développées à l'Université de Genève par Pierre Dominicé et Marie-Christine Josso. Cela donne le ton pour ces deux journées où les participants feront plusieurs récits. Ensuite je propose l'activité de résurgence comme au matin de la deuxième journée.

“Ces deux premiers jours m'ont permis de me poser des questions et surtout de me reconforter dans mon rôle de formateur.” Philippe

“Les résurgences, c'est toujours comme ça ? Je trouve ça long et ennuyant. En tout cas c'est pas comme ça que j'ai vécu mes formations précédentes... Je ne pense pas que ça doit m'amener dans l'introspection” Marcel

Après le repas, ma collègue propose une activité de récit écrit puis une lecture portant sur son prénom - chacun choisit de lire ou pas ce qui est écrit mais ne rajoute pas. Ensuite je leur propose une activité en lien avec l'idée de penser le sensible en formation, en référence au colloque de l'Ashivif en 2000⁵. Il s'agit de lire un texte puis de discuter du texte en marchant, quelle que soit la météo. Le retour en plénière porte principalement sur ce que les personnes ont ressenti plutôt que sur le texte de (DOMINICE, 2001) *Configuration et reconfiguration de la vie adulte*.

Quelques traces des commentaires des participants durant la discussion de 45'

- *Je n'ai pas pu lire, car il y avait trop d'éléments externes*
- *J'ai suivi le sentier, la lecture était cadrée par le sentier, concentré, la marche m'a obligé à me concentrer.*
- *J'ai vu les oiseaux, le paysage.*
- *Je me sentais bien, je me disais qu'il y a quelque chose à faire pour moi, alors je me disais que c'est utile pour l'autre.*
- *À la maison ou au travail, je n'aurai pas pu le lire.*
- *Assis pour apprendre ? Concentré ? Comment on fait avec ça ? qui bricole ?*

Ensuite, après avoir amené des éléments conceptuels sur les démarches de récits biographiques et le repas du soir, nous leur donnons la consigne pour effectuer le récit d'un événement. Le lendemain, en sous-groupes, chacun fait le récit oral après en avoir préparé une version écrite.

⁵ <http://www.asihvif.com>

« À la suite de nos différents récits de vie, le deuxième jour, j'ai appris que je sais désormais comment me positionner face à l'autre, face au groupe. Je sais désormais que je suis capable de prendre quelque chose ou de ne pas le prendre. »

“Mais la chose la plus curieuse que j'ai compris pendant ces deux jours, c'est de savoir apprendre à créer des contacts humains tels que l'amitié et le travail en équipe. Cela m'a rappelé tout ce qu'on nous a appris dans mon pays d'origine”.

Je termine la description de ce que nous faisons en parlant des quatre demi-journées où ces mêmes sous-groupes se retrouvent pour des séances d'analyse des pratiques professionnelles et chacun va faire le récit d'une situation problématique et permettre au collectif de travailler l'écoute, la reformulation, l'analyse, les hypothèses, les conceptualisations.

Autour de cela, la formation comprend des séminaires thématiques sur les fondamentaux “techniques” l'évaluation, les objectifs, la communication, les méthodes et les moyens, la dynamique de groupe.

Six mois plus tard, je reçois leur texte de réflexion sur leur propre processus d'apprentissage. Marcel, qui avait manifesté une forme d'agacement par rapport à la résurgence écrit :

“Je comprends également que les activités de résurgence m'ont offert du temps pour prendre de la distance, faire des arrêts sur image de ce qui se passe dans la salle, me positionner en observateur de l'environnement d'apprentissage et de moi-même.”

Comme une forme de renouvellement de la manière d'avoir vécu la formation, comme un écho à ce qu'évoque (DURRIVE, 2014) : « Pour accompagner un stagiaire, il nous paraît essentiel d'avoir ainsi la préoccupation de ces deux registres constitutifs de son expérience : celui de la conceptualisation et celui de la renormalisation.»

« Cette formation a été de loin la plus riche en expériences de toutes les formations que j'ai pu suivre, durant mon parcours et au risque de me répéter, il me semble que c'est là où se situe la clef qui permet de créer chez chaque participant une transformation. Encore à l'heure actuelle et certainement pour quelques temps, au fil de mon processus d'évolution de formateur, je découvre ou redécouvre sous un autre angle des expériences vécues ou échangées durant ces quelques mois. J'ai le sentiment qu'à l'image d'un menu gastronomique, cette formation était à ce point garnie de nouvelles saveurs de la famille de l'expérimentation, qu'il me faudra du temps pour en appréhender le contenu et pouvoir en apprécier chaque produit. Je me réjouis de poursuivre mes lectures et au détour d'un chapitre, pouvoir continuer à tisser des liens entre la théorie et la pratique en me rendant compte que sans le savoir nommément, j'avais eu l'occasion d'expérimenter tel ou tel aspect lors de cette formation. Je reste impressionné par la conceptualisation qui a permis de nous faire vivre cette multitude

d'expériences et sans avoir la prétention de vouloir en établir la recette, je vais essayer d'en identifier quelques produits phares. » David

En quoi ce récit de pratique de formateur d'adultes apporte un éclairage d'une démarche ergologique ? Il me permet, après moult hésitations, de signifier comment les outils conceptuels de cette démarche m'ont aidé à prendre de la distance par rapport à ce je vis dans la formation, à mettre des mots sur ce que je fais, à évoquer les effets de mon attitude dans la formation. En écoutant Christine Noël hier après-midi évoquer l'ergo-management, je me disais que l'animation de groupe a des points communs avec le management « 4 postulats qui permet au management de tenir :

- Caractère universel de l'écart prescrit réel (donc impossible à éliminer)
- Variabilité de cet écart (donc impossible à anticiper)
- Gestion de cet écart réalisée par le corps-soi (jeu de forces physiques, psychiques, sociales et historiques)
- Suppose un incessant débat de normes dans un monde de valeurs »

Le rapport aux savoirs en adhérence et en désadhérence, les références aux débats de normes et à l'impossibilité de ne faire que comme ça doit l'être et le nécessaire travail sur les écarts, les références à l'invivabilité du travail face à l'incertitude et l'imprévu des personnes, parce que singulière et vivante. Cela j'essaye de le mettre en œuvre en m'appuyant sur ce que (EFROS et SCHWARTZ, 2009) évoquent de "la transgression de la règle du monopole des spécialistes pour dire les réalités que vivent les autres, en intégrant ces « autres » dans le travail conceptuel."

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARBIER, J.-M. (2016). L'expérience en travail. Dans M. Mebarki, S. Starck et A. Zaid (dir.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : état des lieux et nouveaux enjeux*. Toulouse: Octarès Éditions.

BOURGEOIS, E. (2016). Expérience et formation : la contribution de John Dewey. Dans ZAID, A., STARCK, S. et MEBARKI, M. (dir.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : état des lieux et nouveaux enjeux*. Toulouse: Octarès Éditions.

- DOMINICÉ, P. (2001). Configuration et reconfiguration de la vie adulte. *Carriérologie*, 8(1 et 2), 123-130. Repéré à http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_1-2
- DURRIVE, L. (2014). La démarche ergologique: pour un dialogue entre normes et renormalisations. *Ergologia*, Mai(11), 171-198.
- EFROS, D. et SCHWARTZ, Y. (2009). Résistances, transgressions et transformations : l'impossible invivable dans les situations de travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 33. doi:10.3917/nrp.007.0033
- OLRY, P. et VIDAL-GOMEL, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2), 115-149. Repéré à activites.org/v8n2/v8n2.pdf
- PASTRÉ, P. (2016). Développement, apprentissage, expérience. Dans ZAID, A., STARCK, S. et MEBARKI, M. (dir.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail : état des lieux et nouveaux enjeux*. Toulouse: Octarès Éditions.