

« Pratiques et méthodologies de suivi des adultes en reprise d'études et de formations »

L'exemple de l'Institut Saint-Laurent de promotion sociale

Saint-Laurent en quelques chiffres et quelques repères.

- Nombre d'étudiants 1800
- Nombre d'enseignants 150
- Secteurs d'activité : 8 : construction, habillement, informatique, pédagogique, formation générale, technique, économique, sciences appliquées
- Unités d'Enseignement 250
- Volume global d'activités : 1.000.000 d'heures/élèves pondérés...
- Niveaux d'enseignement du primaire (Alpha) au Master, 2e cycle supérieur
- Horaires des cours 08h30-21h30, du lundi au vendredi + Sam AM (et parfois PM)

Organigramme « en râteau » : le moindre problème passe immédiatement au niveau de la direction. Typique des moyens organiques de la PromSoc mais renforcé par les options prises dans les années précédentes

Nécessité d'affecter des ressources à installer de la « hiérarchie intermédiaire » et à les instruire, adroitement, dans le fonctionnement de l'école et les « représentations » qu'en ont les différents acteurs qui la font vivre...

Nous nous adressons à des étudiants adultes. C'est-à-dire ?

Le projet de formation de l'étudiant est central. Il importe donc de favoriser les conditions d'émergence de ce projet. Nous devons faire ce constat : l'augmentation du nombre de jeunes qui viennent accompagnés de leurs parents ou qui sont « activés » par l'un ou l'autre plan chômage. De plus, un projet personnel suppose d'être capable de se projeter dans l'avenir et donner sens, au nom de cet avenir, à des efforts voire à des sacrifices présents. Mettons-nous à leur place : le futur est de moins en moins figurable, « *l'avenir n'est plus ce qu'il était* », selon le bon mot de Paul Valéry.

Si on le prend au sérieux... qu'est-ce qu'un étudiant adulte ?

Nécessite une relative « rupture » avec la phase de la vie où l'étudiant est déterminé par son entourage familial et les comportements « ado » (soumission/révolte) qui l'accompagnent.

Le projet de formation de l'étudiant.

- Lui permettre de le construire et de l'exprimer. Comment ?
 - séances d'information, discussions... ;
 - tests d'admission et entretien d'orientation ;
 - lui permettre d'identifier dans l'établissement des acteurs avec lesquels il/elle peut discuter les évolutions de ce projet, pendant la durée de la formation.
- L'inviter à se doter des moyens de faire émerger ce projet, mobilisant les ressources adéquates pour le mener à bien, en s'assurant la complicité de son entourage et parfois et d'y tenir en prenant ses distances par rapport à lui.
- Possible valorisation des parcours des candidats, avant leur arrivée dans l'établissement. ...
 - Cela demande temps, vigilance et énergie de toutes et tous.
 - Responsabiliser l'étudiant, lui remettant copie du Dossier pédagogique, à charge pour lui de prouver qu'il dispose des CT/Acquis de l'Apprentissage telles que prévues dans le Dossier π de l'UF dont il demande à être « dispensé ».

Cela nécessite de mobiliser le secrétariat, les enseignants qui ont une charge de cours importante, leur présentant cela comme inclus dans leur charge de cours. En bien sûr... l'équipe de direction ! Associer les profs à l'accueil des candidats étudiants pour soulager le secrétariat dans la période de la gestion administrative des inscriptions.

Qu'est-ce qu'un adulte en formation – reprise d'études ?

Premier jalon de la réflexion : qu'est-ce qu'un adulte en formation ? Il y en aurait des dizaines : je m'appuie ici sur un possible auteur de référence : René Barbier¹ Une de ses notes a l'avantage de systématiser et schématiser une série d'affirmations quant à la situation de l'adulte en formation. Je les reprends ci-dessous en accentuant encore le caractère schématique de sa contribution. Selon lui, l'adulte :

- n'est pas un enfant. Il n'obéit pas à des parents-formateurs.²

¹ Cette section est très largement inspirée d'une note rédigée par René BARBIER. BARBIER R., "Une philosophie de la formation des Adultes et France", 2000. Université Paris 8. Pages 4 et 5. Voir : <http://www.barbier-rd.nom.fr/philoformationAdultes.PDF>. Au moment où il écrit cet article, René Barbier est responsable pédagogique, depuis 20 ans, du Diplôme Universitaire de Formation des Adultes (D.U.F.A.), au sein du Service de Formation permanente de l'Université de Paris VIII

² Raisonons en des termes interactionnels : les adultes n'ont que faire d'enseignants qui se comportent à leur égard comme des parents ou pensent ne pouvoir exister comme enseignants qu'en infantilisant leurs étudiants.

- n'est pas là pour s'amuser. Si la dimension ludique peut exister dans la formation, elle ne doit jamais être première. L'adulte veut, avant tout, se former pour accroître son pouvoir sur le monde matériel et symbolique. Il se sent responsable et demande à ce qu'on lui reconnaisse ce sens de la responsabilité.
- possède une expérience humaine, familiale, sociale et professionnelle sur laquelle le formateur doit s'appuyer.³
- travaille en équipe, même si parfois, il doit aussi travailler seul.
- conjugue toujours théorie et pratique dans sa formation.
- comprend très bien la logique de l'échange symbolique : donner-recevoir-rendre. Il fournira d'autant plus d'effort qu'il sentira que le formateur n'épargne pas son temps et son énergie. Il n'hésitera pas à partager son savoir spécifique avec d'autres.
- a besoin d'espaces de convivialité et de temps pour assimiler.
- évalue toujours l'intérêt de son temps de formation. Pourra-t-il ou non se servir de ce qu'il aura reçu en formation ? Et pas seulement dans sa profession, mais également dans sa vie personnelle et familiale.
- sait et peut continuer à apprendre, même à un âge avancé.
- respecte le savoir, mais encore plus la relation humaine.
- n'est pas intéressé par le savoir purement académique.
- est ouvert à une approche pluridisciplinaire des problèmes. Il considère souvent une question comme « un problème à résoudre » concrètement. Des questions purement abstraites ne l'intéressent guère, à moins qu'il exerce une profession intellectuelle.

J'ajouterais volontiers, sur base de mon expérience et de mes lectures sur le thème :⁴

- doit composer avec de multiples contraintes.
- doit progressivement reprendre des habitudes de travail « scolaire ».
- établit sans cesse des liens avec ses expériences, professionnelles ou de vie.
- a des motifs d'être là. Ils sont de divers ordres et évoluent dans son parcours.
- met en jeu des transformations identitaires.⁵

Si nous prenons au sérieux de telles affirmations, il va s'agir d'imaginer des dispositifs, à divers niveaux, qui permettent à ce profil d'adultes de frapper aux portes de l'EPS et d'y trouver son compte.

³ Dès lors, l'enseignant se doit d'être un accompagnateur éclairé et à l'écoute attentive et diversifiée, qui sait rebondir sur ces expériences singulières pour former.

⁴ Voir mon exposé lors au Séminaire de l'APESOC, édition 2006, repris ci-dessous en annexe. Voir : <http://users.skynet.be/gerard.piroton/>

⁵ Un des auteurs de référence en cette matière : Claude Dubar. Voir notamment : DUBAR C., (2000) "*La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*", Armand Colin, collection U (3e éd.) Voir aussi, pour sa valeur de témoignage et sa perspicace lucidité, un article de Michel Elias. ELIAS M., (2000) "*Enjeux identitaires de formateurs et de formés*", in : »Développement des personnes et engagement ses acteurs. Des formateurs témoignent, PIROTON, G., Coord.) Éducation Permanente, N° 145. Pages 103-113)

Référent de section : éviter l'effet : « c'est plus mon problème ! »

Faire de ce thème une préoccupation intégrée

Affirmons d'emblée une intention générale : il s'agit de faire du souci du bon accrochage de l'étudiant.e une préoccupation la plus largement partagée, portée par toutes et tous et non pas rejetée sur quelques épaules. Chacun.e est invité.e à prendre sa part dans un ensemble dont il/elle comprend les finalités, les mécanismes et où il/elle perçoit les tenants et aboutissements du rôle qui lui est assigné.

C'est une préoccupation intégrée, parce qu'elle sollicite le concours de tous les acteurs sur différentes facettes de leur activité au sein de Saint-Laurent. Sans prétendre avoir réussi à en faire l'inventaire exhaustif, l'accrochage de l'étudiant inclut la publicité (y compris site Web et réseaux sociaux...), l'accueil des demandes d'information, l'accueil des inscriptions, l'organisation des matinées de rentrée, la première heure de chaque cours, la qualité des relations entre les étudiants... et l'utilisation des relais que constituent les étudiants actuels pour la promotion de nos offres de formations auprès d'étudiants potentiels.

Elle va aussi de pair avec ce que l'on pourrait qualifier de dimension "*relationnelle*". La possibilité pour chaque étudiant.e d'identifier un.e enseignant.e avec lequel une relation de confiance minimale peut être établie, l'existence d'un "esprit de classe", qui peut/doit être stimulé, une réelle équipe pédagogique, au sein de laquelle la circulation des informations et la cohérence sont manifestes... sont autant d'exemples de ce que recouvre cette dimension.

Une dimension pédagogique, également : des évaluations intégrées entre branches, des projets traversant éventuellement les UF, des sorties, des activités mettant en contact des étudiants de différents niveaux au sein d'une section... tout cela peut contribuer à dynamiser une section.

Dernière remarque sous ce chapitre : la nécessité que cet accrochage des étudiants dispose d'une légitimité forte : il nous revient de prendre appui sur cette légitimité pour épauler la mise en œuvre des solutions proposées et recueillir pour leur mise en œuvre le soutien et l'engagement dont elles ont besoin.

En première ligne : chaque enseignant.e

Nous partons d'un constat qui a la force de l'évidence.

Chaque enseignant.e, dans sa classe, construit un rapport privilégié avec chacun.e des étudiant.es, ne fût-ce qu'en fonction du nombre des heures passées en classe. C'est aussi l'enseignant.e qui est le premier témoin des présences/absences des étudiant.es à son cours, des arrivées ponctuelles ou tardives, comme autant de signes d'investissement ou au contraire de désinvestissement dans la formation.

Il s'agit alors de manifester auprès de chacun.e des enseignant.es que cette dimension fait partie de sa charge. S'inquiéter des présences et absences des étudiant.es compte au nombre des choses qui sont attendues de la fonction.

Complémentairement, il s'agit aussi pour nous d'organiser les moyens pour rendre cela faisable de façon commode par toutes et tous.

Une conclusion ?

- Comment prenons-nous en compte les difficultés à être un adulte aujourd'hui ?
- Comment incorporons-nous leurs motivations évolutives dans les pratiques de formation ?
- Comment prenons-nous en compte les parcours de formation des adultes ?
- Comment accompagnons-nous leur gestion des tensions identitaires qu'ils traversent ?
- Quelle place prévoyons-nous pour l'expérience et l'échange d'expériences ?
- Que disent les dispositifs que nous organisons de la place que nous leur attribuons ?
- Comment ces considérations éclairent-elles les abandons ?
- Comment pouvons-nous aménager réalistement des espaces de réflexion permettant aux étudiants de réfléchir à leur parcours de formation en récupérant ainsi du contrôle sur ce qui les a déterminés jusqu'alors ?
- Comment pouvons-nous aménager réalistement des espaces de réflexion permettant aux professionnels de l'enseignement et de la formation de réfléchir aux manières concrètes de prendre en compte ces dimensions ?

Une dernière réflexion, qui nous renvoie, chacune et chacun à nous-mêmes, par-delà les rôles que les structures dans lesquelles nous sommes nous conduisent à tenir :

Quand je donne cours à des adultes, quand une de ces personnes vient me trouver, ai-je en face de moi des personnes différentes de moi (parce que plus jeunes et ayant encore à se construire, se structurer, tandis que, pour ma part, je suis un adulte construit en pleine possession de ses moyens) ou ai-je en face de moi des personnes semblables à moi, tiraillées comme moi entre stabilité et mobilité, entre maturité et remises en question, entre continuité et ruptures, rempli d'envies à concrétiser et de doutes sur mes capacités à les mener à bien ?

Leur assignons-nous une place différente de la nôtre, hiérarchiquement rapportée, ou nous reconnaissons-nous, sur un plan plus égalitaire que nous partageons avec eux une même humanité ?