

Jean-Pierre Boutinet

L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation

Dans une société postmoderne, qui avoue le déficit de l'action auquel elle confronte ses membres, l'entrée en formation devient une opportunité précieuse à saisir. Une telle entrée pour l'adulte concerné est gage de réalisations momentanées qui, dans le meilleur des cas, peuvent déboucher sur des réalisations plus durables. Certes, cette entrée dans une telle démarche a changé de signification depuis l'installation officielle de la formation permanente dans les années soixante-dix. Hier, l'engagement dans un stage de formation visait d'abord une exigence de promotion professionnelle et personnelle, et donc un impératif psychologique de développement individuel ; aujourd'hui, la nouvelle exigence qui semble se dégager est de plus en plus liée à un aménagement de la mobilité personnelle : permettre aux futurs stagiaires, qu'ils vivent une situation de précarité ou qu'ils se sentent installés dans un environnement plus confortable, d'affronter le défi de la non-mobilité de leur statut ; cette peur de non-mobilité touche cet adulte de l'au-delà de la modernité qui a toujours plus ou moins le sentiment de demeurer en souffrance¹.

Un souci grandissant de responsabilisation de soi

Notre actuelle civilisation communicationnelle fait circuler en permanence des flux de messages interactifs destinés à être supplantés les premiers par les seconds de par cette obsolescence généralisée des signes et des codes qui les constituent. Ces flux bousculent les modes de vie des individus qui, eux-mêmes, par une sorte de mimétis-

Jean-Pierre Boutinet est professeur à l'Université catholique de l'Ouest à Angers.

1. La souffrance s'entend ici non seulement dans le sens que lui a donné récemment C. Dejours d'éprouver pénibilité et douleur dans son insertion actuelle mais aussi dans celui de se sentir en disponibilité, en attente.

me, aspirent à une toujours plus grande fluidité ; aussi les situations de non-mobilité constituent-elles une épreuve. D'où la préoccupation des stagiaires potentiels des formations pour adultes à vouloir s'aménager de façon volontariste des étapes de vie grâce au départ en formation, afin de conjurer par une flexibilité offensive de leur trajectoire le sentiment d'une éventuelle exclusion à venir souvent tributaire d'un excès de sédentarité sous l'une ou l'autre de ses formes.

Or cette question de la mobilité se trouve confrontée aujourd'hui à un étrange paradoxe qui avoisine souvent une situation contradictoire : le désir de mobilité subjective doit composer avec des encadrements sociaux et professionnels qui astreignent souvent à une non-mobilité objective, ce qui oblige l'individu, face à un environnement social peu incitateur, à se bricoler par lui-même sa propre mobilité. La formation est l'un des outils privilégiés utilisés pour un tel bricolage de son propre devenir. De ce point de vue, l'évolution sur un quart de siècle des entrées en formation a vu la montée de plus en plus forte du souci de responsabilisation de soi, selon l'heureuse formule d'A. Ehrenberg (1995). A travers les décisions que nous prenons pour aménager les actions de formation dans lesquelles nous nous impliquons, nous sommes devenus responsables de nous-mêmes à un point encore jamais égalé, même si cette responsabilité va de pair avec une plus grande vulnérabilité. Alors se pose à nous la question de savoir comment nous assumons subjectivement cette responsabilisation de soi, exprimée dans le choix d'une formation appropriée qui concrétise l'engagement dans une variante de mobilité. Pour répondre à une telle question, nous essaierons de dégager quelques tendances émergentes, saisies autant dans l'observation de situations empiriques que dans la littérature produite autour de l'adulte en formation.

Ruptures de temporalités

Par la mobilité qu'elle introduit au sein d'un itinéraire de vie adulte, la formation annonce et réalise un changement de temporalités avec l'impératif de l'alternance dans une société qui n'est plus centrée sur la production. Lorsque cette société considérait l'impératif productif comme sa principale préoccupation, ce qui était le cas avant les années soixante-dix, les formations se faisaient rares, les temporalités dominantes avoisinaient celles d'un temps linéaire, séquentiel, cumulatif et orienté ; la vie professionnelle se déroulait sur le mode d'un contrat à durée indéterminée, cumulant l'ancienneté et le capital d'expériences jusqu'à la retraite. Dans ce contexte, certaines formes de futur envisageables, par le jeu simultané de probabilités prévisionnelles, de stratégies planificatrices et de logiques innovantes, rendaient la référence au moment présent plus inconsistante, et caduc le retour sur le passé considéré délibérément comme obsolète.

Le développement de la formation pour adultes va de pair avec l'avènement de ce nouveau paradigme de civilisation que constitue l'impératif communicationnel ; celui-ci a pris de plus en plus d'importance ces deux dernières décennies. Avec lui, de nouvelles temporalités dominantes (Sue, 1994 ; Boutinet, 1998) se sont imposées, celles du présent dans ses différentes variantes : les instances managériales valorisent désormais le présent de l'urgence, de l'immédiat, le temps réel mais aussi l'ingénierie de

la simultanéité et la veille dite technologique ; les entreprises préposées à la gestion de l'information d'un autre côté se font très attentives au présent événementiel ; quant aux pratiques quotidiennes centrées sur le communicationnel, elles nous installent quelque part à l'intérieur de leurs différents réseaux nous faisant vivre dans l'interactif instantané. Par ailleurs, l'allongement continu de la vie permet aux adultes de redécouvrir, au-delà de la linéarité de l'inéluctable avancée en âge, une temporalité existentielle plus cyclique, celle de la crise, de la transition et de la reprise. A travers l'instantanéité, l'immédiateté et la simultanéité, tout le monde se trouve finalement connecté avec tout le monde dans l'espace, donnant l'impression que cet espace en arrive à se substituer au temps ; mais on pourrait tout aussi bien comprendre que cette promiscuité communicationnelle, à travers les dérégulations dont elle est porteuse, se fait négation de l'espace et du territoire qui l'organise ; les actuels phénomènes de *dé-* et de *re-* territorialisation (intercommunalité, zonage, syndicats de pays, districts...) en sont une illustration caractéristique.

A l'ère de la civilisation communicationnelle, la formation n'a plus pour fonction d'anticiper le futur, un futur qui, en période de changements rapides et inchoatifs comme la nôtre, apparaît comme de plus en plus imprévisible. Il y a longtemps, par exemple, que nous avons renoncé à vouloir arrimer la formation à une insertion professionnelle subséquente. Avec ces paradigmes voisins que sont la communication et la formation, nous sommes donc entrés dans une redécouverte du moment présent chargé d'anticiper et de préparer un devenir, et *a contrario*, il nous faut prendre acte de la crise d'un futur considéré comme de plus en plus capricieux et aléatoire. Pour une large part, le recours au projet peut être interprété comme le symptôme de cette crise du futur : ce que l'on ne saurait désormais socialement prévoir, qu'on le projette individuellement à ses risques et périls ! Cette crise du futur doit être associée à une métamorphose du sens accordé au passé ; l'évocation de ce dernier n'est plus l'acte tabou que voulait y voir la culture moderne. Le passé retrouve donc actuellement droit de cité ; les différentes pratiques autour des récits de vie et des parcours biographiques en sont un bon témoin. Le passé resurgit mais principalement sur un mode commémoratif, suscitant finalement un discours immunitaire. Il s'agit, par telle ou telle forme de transparence obtenue à l'occasion de l'évocation du passé, d'opérer en quelque sorte une mise à distance voire une négation de l'histoire. La mémoire morte du passé accumulé, celui de l'enregistrement minutieux, de l'archivage exhaustif et de l'écriture récapitulative (les actes de maints colloques en particulier en sont une bonne illustration) se substitue à la mémoire vive de la mise en valeur par l'histoire.

Le présent de l'alternance comme nouvelle temporalité dominante

Parmi les temporalités liées au moment présent, que nous venons d'évoquer, nous voudrions insister sur celle qui se trouve plus spécialement valorisée par la formation instituée des adultes depuis un quart de siècle, la temporalité de l'alternance : celle-ci, dès son origine, exprimait bien un va-et-vient souhaité entre une période d'activité

professionnelle et une période de distanciation réflexive anticipant une nouvelle période d'implication professionnelle ; ce va-et-vient prend aujourd'hui souvent la forme d'une alternance problématique entre une période plus ou moins forcée d'oisiveté familiale pour qui est privé d'emploi et une période d'immersion sociale dans l'instance de formation, notamment au sein des groupes de stagiaires. Cette période de formation doit ouvrir bien souvent sur l'inconnu ultérieur d'une situation insaisissable mais qui est déjà et malgré tout à anticiper et à aménager : car bon nombre de stagiaires en formation dans les années 1995-1998 sont loin de savoir ce qu'ils vont pouvoir faire après leur formation. Celle-ci en ménageant une alternance revêt une double fonction : opérer une rupture ou simplement une transition par rapport à la période existentielle précédente qui risquait de s'enkyster à trop se prolonger en l'état d'une non-mobilité problématique ; aménager une nouvelle séquence de vie, sans savoir très bien sur quoi débouchera cette séquence.

Au-delà des réaménageants de temporalités, l'engagement des adultes en formation revêt donc aujourd'hui cette première signification culturelle d'un aménagement volontariste concernant une forme de mobilité qui vise à se réapproprier le moment présent ; il s'agit d'un présent porteur d'un devenir plus que d'un avenir. Cette réappropriation se concrétise dans l'une ou l'autre variante d'alternance qui va puiser dans le passé expérimentiel certains de ses matériaux pour anticiper son propre devenir.

Causes et motifs dans les formes d'engagement en formation

94

Cette réappropriation du moment présent pourra s'opérer notamment dans la décision existentielle du départ en formation et l'intelligibilité qui fonde cette décision. Or l'engagement dans un processus de formation, comme il en va pour toute décision existentielle, renvoie l'adulte à un faisceau inextricable de causes et de motifs. Les causes identifiables en termes de variables de détermination vont tendre à contraindre et à préformer la décision, voire à réduire cette dernière à un simple formalisme. Dans ce cas, on parlera de contraintes de situation déterminantes : le stagiaire part en formation pour pouvoir continuer à bénéficier de l'allocation déjà perçue, pour suivre une formation lui permettant de conserver son emploi ou d'accéder à un emploi offert plus qualifié, pour disposer d'un statut social acceptable... Ces causes sont destinées à cohabiter avec des motifs, des justifications que se donne le stagiaire : aménager une mutation professionnelle ; se perfectionner par goût dans telle ou telle compétence ; prendre notamment de la distance avec son entreprise... Lorsque le poids des causes devient déterminant par rapport à celui des motifs, on pourra parler d'injonction contradictoire : les pressions extérieures entrent en contradiction avec l'espace d'autonomie que présuppose tout projet individuel de formation, verbalisé dans l'énoncé des motifs.

Si les causes nous introduisent dans une logique énergétique et conséquentielle de pression-dépendance, les motifs nous ouvrent sur une dimension symbolique, celle du sens conféré à l'action à travers les raisons identifiées pour se lancer dans telle ou telle initiative ; les motifs nous situent donc dans une logique des antécédents, qui

n'agit que par sa symbolique représentationnelle. Celle-ci, en effet, pourra s'exprimer en termes de justifications externes ou de justifications internes, à rapprocher du fameux *locus of control*. Les motifs externalisés portent sur des situations contraignantes extérieures mais intériorisées par le stagiaire comme nécessité ; ils visent aussi des opportunités (Trede, 1992) que le stagiaire identifie dans son environnement, ce que F. Jullien appelle un potentiel de situation (Jullien, 1996). Les motifs internalisés, quant à eux, sont de différentes natures mais concernent tous l'histoire personnelle de l'intéressé, à son monde de familiarité, ses centres d'intérêt et ses aspirations.

Les motifs se donnent d'emblée à comprendre sur le mode prospectif en ce qu'ils cherchent maintenant à justifier l'action à venir, mais ils sont destinés à se transformer au cours de la réalisation de l'action de formation. On peut saisir ces transformations en étant attentif à l'évolution des attentes des stagiaires en cours de formation ; une fois l'action terminée, ces motifs seront alors conjugués au passé composé et prendront la forme de motifs rétrospectifs cherchant à attribuer à l'action achevée telle ou telle signification qu'elle n'avait pas au départ : « Je suis parti en formation pour analyser mon expérience, parce que j'étais intéressé par le stage proposé, parce que je voulais rencontrer d'autres personnes pour sortir de ma solitude... ». Si la formation en cause a été vécue sur le mode insatisfaisant, les motifs rétrospectifs vont s'exprimer à travers des regrets souvent formulés sur un mode d'externalisation bien mis en évidence par les théories de l'attribution : « Le formateur ne semblait pas très impliqué, c'était abstrait, le programme était flou, les autres stagiaires donnaient l'impression d'être peu motivés... » ; ces regrets seront, eux, conjugués sur le mode de l'imparfait.

Ambiguïté et pluralité des motifs

95

Au sein de toute action, comme l'a montré en son temps M. Merleau-Ponty (1976), motif et décision sont deux éléments incontournables. La décision, cette façon dure de trancher — comme le projet qui en est la version molle — a besoin, pour s'assurer, de se fonder sur un motif préalable qui exprime à la fois, de façon quelque peu paradoxale, deux propriétés essentielles : d'une part, la relativité subjective de la décision prise ou à prendre³ ; d'autre part, sa rationalité. C'est au nom de la première propriété qu'il nous faut reconnaître qu'il n'y a pas de bon motif, mais la seconde propriété permet à la décision de s'appuyer sur des raisons objectivables jugées acceptables. A ce sujet, Deci et Ryan évoquent opportunément les motifs comme les soubassements des buts⁴. Pour un acteur donné, comprendre l'action dans laquelle il entend s'engager, c'est donc simultanément répondre à ces deux questions : « Pour quoi ? » et « pour quoi ? », la première se trouvant liée aux buts poursuivis, la seconde aux motifs sus-

-
2. Cf., à ce sujet, les travaux classiques de N. Dubois, notamment *La psychologie du contrôle, les croyances internes et externes*, Paris, Le Seuil, 1987. ; voir aussi R. de Charms qui oppose *externed power* et *internal power*, dans : *Personal Causation*, New York Academic Press, 1968. Voir aussi Deci et Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press 1985.
 3. Ce qui permet à A. Gorz de suspecter à bon droit toute forme de motif comme étant une forme d'autojustification
 4. Ces auteurs considèrent les motifs comme *basis for goal*. De son côté, P. Ricœur affirme qu'il n'y a pas de décision sans motif.

ceptibles de sous-tendre ces buts. Le lien entre les deux questions définira l'arc motivationnel de tout projet, caractérisé par la mise en relation entre un but visé et un motif explicite. Cette mise en relation introduit une double relativisation de tout engagement motivationnel ; ce dernier se donne comme tributaire aussi bien en aval des buts visés qu'en amont des motifs explicités dans lesquels ces buts s'originent.

Inutile de s'attarder ici sur le caractère ambigu, voire paradoxal, du motif : d'un côté, il se présente comme justification indispensable pour engager la légitimité d'un choix ou d'une action, et donc assurer son acceptabilité psychologique ; d'un autre, il ne représente qu'une vision toujours tronquée de ce qui pousse à agir, de ce désir verbalisé faisant que la justification déclarée masque une justification moins avouable mais plus essentielle.

Nous ne sommes pas tributaires d'un seul motif dans l'action que nous menons, mais comme l'ont bien souligné de leur côté Boltanski et Thévenot (1991), nous nous laissons immerger dans la pluralité des mondes de l'action, des différents mondes qui conviennent, c'est-à-dire dans une pluralité des motifs invoqués ; réduire l'engagement de la formation à un seul motif verbalisé, c'est fragiliser cet engagement en le limitant à une seule forme de rationalité qui va confiner à l'obsessionnalité.

Les motifs invoqués s'enracinent finalement dans l'un ou l'autre, voire dans l'un et l'autre des registres que nous venons de rappeler : celui intérieur de l'histoire personnelle et de l'expérience qui questionnent, celui extérieur de la situation environnante qui met dans un état de stimulation ou de contrainte. Ces deux registres psychologiques peuvent laisser place à un registre intermédiaire fait d'une internalisation de la situation environnante sollicitant l'histoire personnelle. C'est ainsi qu'on identifiera, à partir de cette triple distinction, trois sortes de motifs : les motifs situationnels, les motifs intériorisés et les motifs personnels. Les premiers, qui appartiennent à la motivation extrinsèque, sont faits de contraintes de situation identifiées comme incontournables et prédéterminant les choses. Les seconds constituent des contraintes intériorisées et transformées en défis personnels ; ils caractérisent une motivation internalisée. Enfin, les troisièmes définissent des contraintes personnelles liées à des enjeux attachés à l'histoire de l'individu. Ils relèvent de la motivation strictement intrinsèque. Entre ces différents niveaux de motifs, des glissements peuvent s'opérer en cours d'action.

Lectures plurielles des motifs associés au départ en formation

A la lumière de ce que nous venons de mettre en évidence, nous pourrions comprendre le départ des adultes en formation comme susceptible d'être légitimé par les trois variétés de motifs que nous venons d'évoquer, qui intègrent elles-mêmes quatre styles différents pour un acteur soucieux de vivre son autonomie au sein de son projet de formation. Ces styles vont apparaître parfois bien clivés, parfois brouillés entre eux pour justifier ce départ. Indiquons simplement que les deux premiers styles tendent à privilégier des variétés de motifs basés davantage sur des normes d'externalité, les deux derniers sur des normes d'internalité. Nous allons donc passer successivement en revue le projet programmatique, le projet problématique, le projet innovant et le projet pros-

pective. Ainsi, la diversification des usages actuels du projet et des justifications qui lui sont associées nous oblige à dépasser la célèbre distinction opérée en son temps par J. Ardoino entre projet-programme et projet visée (Ardoino, 1984), la première variante de projet s'enracinant dans un souci de rationalité et d'instrumentalité, la seconde conférant un sens en partie aléatoire à l'action à entreprendre.

La justification programmatique

L'évolution des pratiques de formation depuis deux décennies se caractérise par le passage de contraintes informelles vers des contraintes de plus en plus lourdes, prescrites par les institutions et qui vont peser sur les individus-stagiaires. A l'environnement plutôt libéral dans lequel s'est développée la formation continue au début des années soixante-dix, s'est substitué un environnement qui n'a eu de cesse de se réglementer pour devenir contrôlant. Les diverses contraintes vont s'exprimer en termes de cahiers des charges structurés, de commandes de formation munies d'obligations de résultats, de plans de formation ambitieux, toutes contraintes qui imposent une logique de programme ; ce dernier concept est à prendre ici dans son sens originel de *programma*, signifiant ce qui s'impose d'emblée à l'acteur qui projette, en quelque sorte l'ordre du jour⁵ institutionnel qui prédétermine l'acteur-stagiaire. Le programme élaboré par une institution définit un espace andragogique⁶ rigide et instrumentalisé en objectifs, moyens, évaluations, normes, tous paramètres destinés à préformer une formation subséquente. Un tel espace andragogique délimite les prescriptions momentanées qui pèsent sur le stagiaire. Ce dernier est donc amené à identifier une commande sociale qui lui est faite de partir en formation, commande souvent assortie, pour demeurer attractive, de renforcements financiers, promotionnels, identitaires ou autres. Ainsi le projet individuel de l'adulte qui constitue la réponse à cette commande va-t-il fonder sa légitimité sur la nécessité de devoir y répondre au mieux ; car s'en abstraire est estimé par lui trop coûteux. Son projet deviendra alors un projet programmatique, une sorte de copie conforme.

La légitimité programmatique, avec le cas échéant ses exigences de normes qualité, consiste donc, pour l'acteur, à honorer la commande qui lui est faite : « Je pars en formation parce que c'est payé, parce que mon employeur me le demande, parce que la qualification requise par mon emploi l'exige... ». Dans le pire des cas, cette légitimité pourra avoisiner l'injonction contradictoire, c'est-à-dire celle de devoir créer et manifester son autonomie dans une situation de forte contrainte ; dans le meilleur des cas, il s'agira de transformer l'injonction contradictoire en injonction paradoxale, notamment par une stratégie qui, en jouant avec les contraintes, s'efforce de les dépasser (Boutinet, 1998).

5. Les Grecs donnaient au terme de *programma* le sens d'ordre du jour.

6. Nous nous risquons à utiliser ce terme caractéristique de la spécificité des apprentissages adultes bien qu'il ne soit pas encore bien reçu dans notre culture française. Sur cette question, cf. notre travail, *Psychologie de la vie adulte*, Paris PUF, 1998.

La légitimation problématique

Cette deuxième forme renvoie à un besoin identifié surgissant dans l'environnement du stagiaire, ou se manifestant chez lui au regard d'une adaptation à négocier, d'une décision à prendre. Nous sommes ici en présence d'un dysfonctionnement perçu, d'une carence constatée, quelle qu'en soit la nature : en un mot, le champ de la formation pose question ou tente de répondre à une question. La légitimité problématique est donc une légitimité de questionnement. Là encore, les pratiques sociales qui recourent intensément à la méthodologie du *problem-setting* et du *problem-solving* semblent le faire en gardant pour une part le sens originel du terme problème, ce *problema* grec qui désigne une question jetée en avant dans mon esprit.

Dans ce cadre, la formation sera une réponse problématique à une question que se pose le stagiaire, qu'il fait sienne, c'est-à-dire qu'il transforme en enjeu personnel : « Je pars en formation pour me donner une qualification que mon employeur risque tôt ou tard d'exiger, parce que j'ai un handicap dans la maîtrise de l'anglais, de l'informatique de bureau, parce que je ne peux plus rester seul(e) chez moi à ne rien faire... » En conséquence, le projet individuel de formation ébauché devient l'association entre un problème bien identifié et une solution fonctionnelle apportée à la question posée suite au dysfonctionnement constaté. Il y a effacement (mais non suppression) de la commande institutionnelle, c'est-à-dire de la légitimité programmatique au profit de la légitimité problématique fondée sur l'importance reconnue à la question identifiée.

La légitimation projective

Ce nouvel espace nous introduit plus délibérément que les précédents dans une intention fondatrice de l'action, davantage libérée aussi bien des contraintes programmatiques que des questionnements problématiques. Nous nous trouvons là, à proprement parler, dans le champ qui accorde sa primauté à l'auteur-acteur de l'innovation ; ce champ de préoccupations exprime le souci de création du stagiaire avide de se familiariser avec un nouveau domaine de compétences, avide d'analyser sa pratique au sein d'une formation appropriée pour y puiser des inédits, avide encore d'explorer un ensemble de possibles.

Le centre d'attention se déplace de l'environnement programmé ou problématisé vers le stagiaire qui s'interroge sur lui-même, sur le sens de son action, de sa démarche à entreprendre une formation. Ce sens est lié autant à un système de valeurs jugées prioritaires à promouvoir qu'à des opportunités à débusquer au sein de l'environnement. Le projet comme capacité à exister, c'est-à-dire à sortir de soi-même, se veut être de ce point de vue une réponse inédite dans le contexte d'une histoire personnelle revisitée.

La légitimité du projet innovant pourra alors osciller entre différentes variantes, voire se camper sur l'une de ces variantes que sont l'action existentielle, l'action instrumentale, l'action expérientielle renvoyant respectivement aux trois formes de sens portées par tout projet, le sens-finalité, le sens-signification, le sens-sensorialité. Certes, la légitimité du projet innovant risque de rencontrer ses limites dans le volon-

tarisme, tout comme la légitimité problématique est continuellement menacée par le fonctionnalisme et la légitimité programmatique par le déterminisme.

La légitimation prospective

Cette légitimation prend une distance encore plus grande par rapport aux contraintes de situation pour percevoir le potentiel de situation susceptible d'exister dans l'environnement du stagiaire, un potentiel que ce dernier perçoit en secrète connivence avec ses propres aspirations ; c'est en fonction de cette connivence perçue que le stagiaire s'engage dans une formation inscrite pour lui dans un champ de réflexion qui lui semble inédit ; il anticipe alors la grande actualité potentielle que ce champ est susceptible de représenter à ses yeux dans un avenir plus ou moins lointain.

Parler de légitimation prospective, c'est évoquer une légitimation à éclipses dans la délicate opération qui consiste à anticiper à plus long terme. L'anticipation consiste à voir au loin dans un acte où se rejoignent les deux formes de perception que sont prospective et perspective. Ces formes n'entendent pas ressusciter la méthode des scénarios de l'ancienne prospective industrielle pour concevoir de façon plus ou moins naïve un possible futur. La légitimation prospective cherche plutôt à privilégier la mise en évidence, à la faveur du départ en formation, d'une utopie concrète à définir, susceptible de polariser son propre devenir au regard des enjeux perçus dans les situations environnantes. Ces enjeux seront explicités en termes de tendances qui se font jour sur le long terme et qui sont à accentuer ou à réorienter par le stagiaire compte tenu de ses aspirations.

Cette dernière légitimation représente le saut dans l'inconnu que fait un acteur accédant sans doute, au plein sens du terme, au statut d'agent de son propre devenir, hâtant par son départ en formation une situation de reconversion professionnelle souhaitée, un nouvel investissement dans un secteur jusqu'ici désiré mais peu fréquenté, un passage à la retraite qui se veut avant tout reconversion d'activité, finalement toutes décisions prises au regard d'un certain potentiel de situation mis en évidence.

Pour une pédagogie des motifs

Les différentes formes de légitimation que nous venons de passer en revue s'entrecroisent continuellement au sein d'un projet individuel de formation, souvent avec une pondération voire une pesanteur plus forte accordée à l'une ou l'autre d'entre elles.

La première légitimité⁷ analysée, la légitimité programmatique s'inscrit dans une logique temporelle du momentané ; il s'agit momentanément d'identifier les contraintes imposées pour tenter d'y réagir de façon appropriée. La seconde logique, saturée en quelque sorte de fonctionnalisme, nous situe dans l'empirisme situationnel ; le projet opérationnel, pour se déployer, prend ce présent de l'anticipation qu'est le court

7. Si nous passons indistinctement du concept de légitimation à celui de légitimité, c'est toujours en conférant à légitimation le sens de travail sur l'élaboration du motif et à légitimité le motif tel qu'il se trouve explicité.

terme afin de répondre de façon satisfaisante à une question posée, par une formation. La troisième logique place davantage sur le moyen terme d'un inédit innovant à explorer, alors que la quatrième ouvre délibérément sur le long terme. Ces quatre logiques complémentaires définissent sans doute, pour le stagiaire, quatre niveaux de précarité bien typés et donc quatre degrés d'autonomies partielles : le stagiaire capable de légitimer son action au quatrième niveau sera à même de se déplacer sur les trois premiers ; mais le stagiaire prisonnier du premier niveau, de par sa situation contraignante, aura à conforter son moment présent en lui donnant plus de consistance pour passer progressivement à des niveaux de plus grande autonomisation.

Une pédagogie des motifs constitue un élément essentiel des dispositifs de formation, en aidant les stagiaires à s'interroger sur les justifications qui les poussent à partir en formation, à chercher telle ou telle formation. Or les relents des pédagogies par les objectifs renforcent, chez les formateurs, des habitus instrumentaux, ceux de devoir privilégier l'explicitation de buts dans les actions de formation en délaissant l'interrogation sur ce qui légitime ces buts aux yeux du stagiaire. Un travail sur les motifs, débarrassé de ses aspects d'inquisition, donne l'occasion au stagiaire de se réapproprier le présent de ce qu'il vit, à travers l'importance qu'il accorde dans ce présent à telle ou telle composante d'ordre personnel ou situationnel. Une telle pédagogie des motifs, en confortant le présent des motifs par rapport au futur des objectifs, constitue, pour le stagiaire, un gage certain de plus grande autonomie et de meilleure implication motivationnelle. Ce faisant, elle cherche à rendre plus acceptable pour soi-même le sens conféré à l'entreprise de se former.

Bibliographie

- ARDOINO, J. 1984. « Pédagogie du projet ou projet éducatif ». *Pour*. N° 94, pp. 5-13.
- BOLTANSKI, L. ; THÉVENOT, L. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- BOUTINET, J.P. 1998. *L'immaturation de la vie adulte*. Paris, PUF.
- DEJOURS, C. 1998. *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris, Le Seuil.
- EHRENBERG, A. 1995. *L'individu incertain*. Paris, Le Seuil.
- JULLIEN, F. 1996. *Traité de l'efficacité*. Paris, Grasset.
- MERLEAU-PONTY, M. 1976. *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- SUE, R. 1994. *Temps et ordre social*. Paris, PUF.
- THÉVENOT, L. 1989. « Equilibre et rationalité ». *Revue économique*. N° 2, pp. 147-197.
- TREDE, M. 1992. *Kairos, l'à-propos et l'occasion*. Paris, Klincksieck.