

Pour les professionnels des carrières sociales, l'attrait de l'université est-il légitime ?

Is university education a legitimate aspiration for those involved in the "social professions"?

¿Para los profesionales de carreras sociales, es legítima la atracción de la universidad?

Pierre Dominicé

Number 9 (49), Spring 1983

Éducatons permanentes en mouvement ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034717ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034717ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dominicé, P. (1983). Pour les professionnels des carrières sociales, l'attrait de l'université est-il légitime ? *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (9), 76–85.
<https://doi.org/10.7202/1034717ar>

Article abstract

On the basis of his analysis of educational biographies, the author looks at the training process of professionals involved in the social sector who seek university education. Is this a final step in a coherent process or the opening of new horizons? What are the consequences of the social origins of the candidates? What influence does the possibility of obtaining a diploma have? How does university education relate to a greater maturity? What is the role of the university in the process of defining new identities for women? Is university education a pitfall?

Pour les professionnels des carrières sociales, l'attrait de l'université est-il légitime ?

P. Dominicé

L'université, dont la clientèle constitue un analyseur de la sélection scolaire, peut-elle par son ouverture contribuer à une égalisation des chances de formation dans le champ de l'éducation des adultes ? Comment se fait-il que, dès le moment où l'université, répondant aux principes de l'éducation permanente, assouplit ses règlements d'admission ou crée des programmes spéciaux, les professionnels des carrières sociales et paramédicales s'y précipitent ? Que cherchent tous les adultes qui, au prix de sacrifices évidents, s'acharnent à compléter leur formation par un diplôme universitaire ?

En rappelant le sens de ces questions, je voudrais, dans le contexte universitaire dans lequel je travaille et à l'aide d'un matériel de recherche récent, fournir quelques pistes de réflexion pour enrichir un débat trop souvent marqué par des a priori idéologiques. Mon approche consistera essentiellement à restituer le récit de professionnels des soins infirmiers et de l'éducation spéciale quant à leur choix de l'université comme lieu de formation continue. La mise en forme d'extraits de leur « histoire de vie » et de quelques interprétations que celles-ci suggèrent a pour but d'apporter quelques éléments de réponse aux questions très générales que pose l'élargissement actuel du public adulte fréquentant l'université.

Le discours de l'éducation permanente

Au cours des deux dernières décennies, les pionniers de l'éducation permanente se sont souvent exprimés de façon critique à l'égard de la rigidité des structures d'accueil de l'université. Plusieurs d'entre eux ont proposé des modèles alternatifs. De nombreuses expériences ont été tentées, donnant lieu à des innovations qui servent aujourd'hui de points de repère dans l'élaboration de stratégies d'ouverture de l'université aux adultes. Ces innovations étant connues, parce que souvent citées, je ne crois pas utile d'en dresser la liste. En revanche, il me paraît nécessaire de souligner que, quel que soit leur intérêt pédagogique, voire l'originalité de leur production intellectuelle, ces expériences n'ont guère modifié l'organisation des études universitaires ou les conceptions et les pratiques de recherches disciplinaires.

Les objectifs réels du programme de l'éducation permanente n'ont ainsi jamais été véritablement atteints. Les adultes inscrits à l'université demeurent très minoritaires. La diversité d'âge de la population universitaire n'est pas du tout significative. De même la scolarité de base reste l'exigence prioritaire en vue de l'accès à l'université. Les expériences professionnelles et sociales ne sont valorisées que très accessoi-

rement et ne constituent jamais des savoirs véritablement reconnus. De plus, l'université n'a que très rarement trouvé des modes d'interaction avec la société lui permettant de jouer un rôle central dans l'élaboration des réponses à apporter aux nombreux défis de notre époque. Elle demeure éclatée dans ses différents instituts, départements et facultés qui, en ce temps de restrictions budgétaires, veulent avant tout être compétitifs et sauver leurs privilèges.

Entre la perspective d'éducation permanente et l'université y a-t-il donc incompatibilité ? Certains le croient et manifestent de l'amertume à l'égard de projets qu'ils n'ont pu réaliser. D'autres attendent des jours meilleurs. Et quelques réalistes répètent qu'en raison de la lenteur des changements institutionnels, il faut déjà s'avouer satisfaits des acquis obtenus.

Les « sans-maturité » et la subdivision éducation des adultes

L'Université de Genève, au grand dam des autres universités suisses, a introduit, il y a quelques années, un règlement selon lequel des adultes de plus de 25 ans ne possédant pas de titre de fin de scolarité secondaire supérieure peuvent, à condition de satisfaire aux exigences des facultés dans lesquelles ils s'inscrivent, entrer à l'université. Seules les facultés de sciences humaines ont été véritablement concernées par ce règlement. Parmi elles, la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation a été celle qui, de loin, a obtenu le plus de demandes d'admission. Quant à la subdivision éducation des adultes, cette ouverture timide a fortement modifié sa clientèle. Un nombre important de travailleurs sociaux ainsi que de professionnels des soins infirmiers, non porteurs de maturité, se sont lancés dans une licence en sciences de l'éducation, en axant les enseignements suivis, de façon prioritaire, sur la thématique de l'éducation des adultes.

Pour les autorités universitaires qui ne s'attendaient pas à ce que ce nouveau règlement d'admission ait des conséquences aussi différentes selon les facultés, la quantité de dossiers présentés en sciences de l'éducation est devenue une source d'inquiétude. Elle entraîne une sorte de méfiance qui a tendance à discréditer les diplômes offerts par cette section. Pour être crédible, l'accueil des « sans-maturité » doit demeurer

une mesure d'exception. L'ouverture de l'université existe, à condition que la porte soit entrouverte.

Pour les enseignants de la section des sciences de l'éducation, en particulier ceux de la subdivision éducation des adultes, l'arrivée de ce nouveau public crée des problèmes pédagogiques nouveaux, en ce sens qu'elle renforce l'hétérogénéité par un brassage de motivations, d'âges, de niveaux de formation antérieure, d'expérience sociale et de projets professionnels. Étant donné sa diversité, la clientèle de cette subdivision devient de plus en plus représentative de celle qui fréquente les lieux ouverts de formation continue. Les efforts d'expérimentation pédagogique et l'analyse des difficultés rencontrées dans les démarches d'enseignement contribuent ainsi à l'élaboration de savoirs requis de façon plus générale par la formation des adultes. Ayant, avec plusieurs de mes collègues, essayé, au cours de ces dernières années, de cerner les enjeux propres à ce lieu de formation, nous nous sommes rendu compte que la clarification de la demande telle qu'elle se construit au cours de la trajectoire de formation ainsi que les modes de fonctionnement des adultes en situation d'apprentissage représentaient deux problèmes centraux auxquels l'originalité de notre pratique universitaire pouvait offrir un apport théorique.

La lecture des processus de formation des adultes

Dans le cadre d'un projet de recherche plus large centré précisément sur les questions de la demande de formation continue et du fonctionnement des adultes dans ce domaine des professions de l'éducation spécialisée et des soins infirmiers, nous avons voulu chercher à mieux comprendre les raisons qui poussent certains représentants de ces professions à s'inscrire en tant qu'adultes, ayant en moyenne entre trente et quarante ans, à l'université. Nous avons également tenté de nous donner des instruments d'analyse pour saisir la spécificité de leur rapport au savoir, dans ses dimensions aussi bien institutionnelles que personnelles.

Ces deux objectifs complémentaires, dans la mesure où ils s'éclairent l'un l'autre, nous ont amenés à privilégier la notion de processus, en tant qu'objet de recherche, dans deux directions qui s'interpénètrent : celle du processus de formation et celle du pro-

cessus de connaissance. Des travaux antérieurs sur l'évaluation m'avaient déjà conduit à retenir le processus de formation des adultes comme objet de l'évaluation. Il s'agit ici d'un prolongement de ce déplacement de l'objet traditionnel de la recherche pédagogique, l'attention n'étant plus portée sur les moyens de transmettre le contenu d'un programme ou d'un enseignement, mais sur la façon dont les adultes s'approprient une offre ou un support éducatif dans l'histoire de leur formation. Autrement dit, il est ici question de l'impact d'un apport éducatif externe sur le processus au travers duquel les adultes se forment. Cette problématique s'inscrit dans le courant de pensée de l'autoformation, hérité du mouvement d'idée de l'éducation permanente.

Bien qu'il soit évident que la demande de formation continue relève d'une genèse sociale et que, par conséquent, l'entrée à l'université soit commandée par un ensemble de facteurs tenant à l'origine et à l'appartenance sociale ainsi qu'à des fonctions notamment économiques ou culturelles, comme le souligne Christine Josso dans ce même numéro, il nous a paru nécessaire d'étudier parallèlement les modalités de construction de cette demande dans l'histoire de vie des professionnels qui entrent « sans maturité » à l'université. La mise en évidence de leur processus de formation, tel qu'il se dessine au travers de leur cheminement biographique, nous est apparu susceptible de rendre compte conjointement des éléments d'un processus de connaissance qui s'actualise pour eux dans les apprentissages qu'ils font au cours de leurs années universitaires.

La biographie éducative

Utilisée comme instrument de recherche aussi bien que de formation, la biographie éducative est le terme que nous avons donné à une démarche de groupe qui consiste pour des adultes à construire leur histoire de vie selon le vecteur de ses caractéristiques éducatives. Inspirée de la démarche biographique employée dans le champ méthodologique des sciences sociales, cette approche est destinée à faire émerger, au travers du récit de vie d'un adulte tel qu'il le construit, les apports éducatifs, les lieux, les relations interpersonnelles qui ont contribué à sa formation, c'est-à-dire qui ont eu pour lui une répercussion for-

matrice. La méthode de groupe que nous avons mise au point favorise une réactivation de la mémoire sans pour autant imposer à l'adulte un schéma d'analyse de son histoire de vie. Ce qu'il évoque relève, en effet, de sa propre prise de conscience ainsi que d'interprétations qui lui appartiennent. Sujet et objet de cette démarche de recherche, il va à la fois mentionner des événements et des moments clés et leur donner un sens dans leur enchaînement biographique. À titre d'exemple, lorsque les adultes avec lesquels nous avons travaillé de cette manière font référence au temps de l'école primaire, ils fournissent quelques détails précis, mais en même temps ne sélectionnent ceux-ci que dans la mesure où ils jouent un rôle ultérieur et prennent une signification quant à la suite de la carrière scolaire ou à l'aboutissement universitaire.

Je ne vais pas ici entrer dans le détail de cette démarche, les lecteurs qui s'y intéressent pouvant se référer à d'autres textes. Ayant rappelé à grands traits la procédure suivie dans l'élaboration du matériel biographique, je vais montrer en quoi les données biographiques récoltées au cours de ces trois dernières années, dans le cadre d'un de mes enseignements, permettent d'éclairer la demande qui préside au choix en tant qu'adulte de l'université. Je m'efforcerai ainsi de rendre compte d'un processus spécifique s'inscrivant dans un processus plus global de formation. La présentation de ce matériel me permettra de revenir aux questions posées au début de cet article et d'esquisser quelques hypothèses concernant la signification de l'ouverture de l'université telle qu'elle est vécue à Genève par les étudiants non porteurs de maturité. Ces données empiriques m'apparaissent, en effet, indispensables pour aussi bien valoriser une expérience que l'interroger, en évitant le dérapage hâtif que peut représenter, comme nous le dénonçons plus haut, une représentation purement idéologique des modalités d'égalisation des chances de formation universitaire.

L'achèvement de la scolarité ou le prolongement universitaire, en tant qu'adulte, du cursus scolaire

L'analyse de contenu du matériel biographique résultant de l'élaboration de 42 biographies éducatives m'a permis de suivre quelques-uns des mini-processus

appartenant au processus plus général de formation. Parmi ceux-ci, celui de l'achèvement de la scolarité comme manière de rendre compte de l'entrée tardive à l'université s'est progressivement imposé. Je vais m'efforcer d'en rendre compte en résumant brièvement l'itinéraire suivi par trois personnes retenues en fonction du fait qu'elles appartiennent, l'une aux soins infirmiers, l'autre à l'éducation spéciale et la troisième, par contraste, à un cheminement professionnel extérieur aux carrières sociales. Ces trois exemples mettront en lumière un faisceau de facteurs qui ont exercé une influence dans le processus de formation vu sous l'angle des aléas d'un cursus scolaire prolongé jusqu'à un temps de formation universitaire. Chacun de ces facteurs, ou le regroupement de certains d'entre eux, permet également de risquer des hypothèses intéressant une meilleure connaissance des populations adultes en formation continue.

Berthe grandit au sein d'une famille d'origine suisse-allemande qui appartient à la secte religieuse des mennonites. Dans le contexte jurassien mobilisé par une lutte d'autonomie culturelle et politique, ces deux caractéristiques familiales entraînent un rejet profond qui a pour effet l'isolement social de sa famille. Elle en subira les conséquences en tant qu'enfant et adolescente tout au long de sa socialisation. De même, sa scolarité en sera très nettement marquée. Comme elle l'écrit, en parlant de sa famille, « la préparation au monde de l'école était dans le contexte social de l'époque, minimisé, souvent non avvenu ». En évoquant le cadre scolaire elle écrit : « toujours placée au fond, tout au fond d'une classe, on me laissait faire. Parfois une autre enfant (Zurcher, Gerber, etc...) me tenait compagnie pendant une année ou deux. Nous étions les Bosch. Je ne fus jamais sollicitée par un enseignant. Ainsi, ai-je assimilé à mon rythme, transformé en savoir ce que je métabolisais. Les « feed-back » ne furent que médiocres car le rythme des programmes scolaires dépassait largement le mien ». Et elle ajoute : « personne de ma microsociété familiale ne demandait plus que le suffisant ».

L'opposition sociale manifestée par le milieu ambiant se conjugue avec l'indifférence des parents en limitant le cursus scolaire de *Berthe* à « une tranquille période de scolarisation ». Le temps de l'école sera, par ailleurs, marqué pour elle par une aide active à la vie de la ferme et un appui dès 12 ans « aux tâches scolaires » de ses frères et soeurs. De plus, âgée de 14 ans, *Berthe* s'en va en Argovie « terminer sa scolarité obligatoire » dans un village habité par la famille de son oncle, boulanger-pâtissier. « Hotte au dos (avec 20 kg de pain et plus) », elle assure « la livraison du pain à domicile journallement ». Ceci a pour résultat « un savoir construit à son rythme, ô combien plus lent encore et avec des résultats insuffisants cette fois ». Dès la fin de sa scolarité obligatoire, elle est tenue de travailler. « Tout en continuant d'aider aux tâches imposées par notre vie de famille, les deux aînées étions employées en usine horlogère afin d'éponger les énormes dettes provoquées par une épidémie de tuberculose bovine ». Tout en

reconnaissant qu'elle n'a « pas supporté cette vie fermée, structurée qu'était la précision horlogère », elle reconnaît que ce fut « un nouveau tremplin pour sa formation ». Sur le tas, dit-elle, « je fis l'apprentissage commercial ». À 18 ans, elle part pour deux ans à Londres comme jeune fille au pair, puis, à son retour, débute une formation professionnelle de sage-femme au cours de laquelle, elle avoue : « Mon éducation structurée et autoritaire me permit d'exceller dans ce milieu très institutionnalisé ». Elle gravit alors « les échelons hiérarchiques » et « fonctionne avec aisance » jusqu'à une période de crise qui, selon son expression, « la réveille à sa profession » et la propulse dans une période de formation continue. Elle suit, alors, plusieurs sessions, découvre « le pouvoir du savoir » et décide de poursuivre sa formation à l'université au bénéfice du règlement d'admission destiné aux non-porteurs de maturité. Elle écrit au sujet de cette époque de sa vie : « Dès la première année, qui fut essentiellement une année d'adaptation, je réalisais que tout mon parcours de vie pouvait être précisé par le style d'études offert par cette vénérable institution. Je m'affrontais aux idées nouvelles, je participais à mon rythme aux analyses. Je laissais venir. J'ai osé, et j'ai découvert mon acquis antérieur. TOUT ÉMERGEAIT ! Université... maison de synthèse, qui m'offre des lieux, des répondants. »

La scolarité de *Berthe* n'a occupé qu'une place très marginale dans sa formation, laissée pour compte en raison de son origine culturelle et absorbée par de multiples responsabilités familiales, elle achève sa scolarité sans possibilité de la poursuivre au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire. Jetée dans la vie du travail, elle renonce à la voie commerciale et s'engage totalement dans son milieu soignant. La réflexion qu'un temps prolongé de formation continue l'amène à faire sur sa profession aboutit à une licence universitaire. Bloquée précédemment dans sa carrière scolaire, *Berthe* achève ici ce qu'elle n'a pu entreprendre auparavant, mais avec tout l'acquis de son expérience de vie et de sa vie professionnelle. Ayant dépassé l'âge de quarante ans, elle découvre à l'université un lieu de synthèse qui lui permet de valoriser ses expériences et réflexions antérieures.

Le parcours scolaire d'*Annette* se déroule avec succès jusqu'à la maturité. Heureuse à l'école, elle avoue « être contente de réussir ». Sa maturité commerciale ne résulte pas de ses capacités scolaires, mais du respect de son père pour les professions commerciales et de la nécessité face à laquelle elle se trouve de gagner sa vie. Autrement dit, son cursus scolaire est commandé par l'urgence d'un diplôme professionnel. Quels que soient ses intérêts, ses désirs intellectuels, ses investissements culturels, la scolarité d'*Annette* est interrompue par l'impératif de l'emploi. Même si elle fréquente les bibliothèques publiques, « sort de la maison le plus possible pour trouver ailleurs stimulation, arts, savoirs », « se débrouille toujours pour lire soirs, nuits, à la bougie si nécessaire » alors que chez elle « il n'y pas de livres, sinon un dictionnaire et un livre sur les montagnes valaisannes », elle se trouve à 19 ans obligée d'interrompre sa formation scolaire. « Maintenant que j'étais formée, il fallait travailler... mes nombreuses activités étaient tolérées... cela ne se discutait pas ».

Elle ne se résigne pourtant pas, mais utilise deux moyens « pour s'en sortir », d'une part « un contrepois intellectuel et affectif » dans sa participation active aux mouvements de jeunesse d'Église et, d'autre part, la recherche d'alternatives profession-

nelles. « Je cherche des idées de formation bon marché, professeur de sténo-dactylo, de gym, les deux sont irréalistes ; école normale à Sion, je me heurte à un non, je suis protestante, cela ne va pas ». Par ailleurs, elle sait que sa maturité peut de façon hypothétique « lui permettre un jour d'entrer à l'« Uni ». Elle constate que « des copains garçons iront à l'« Uni », « lieu de savoir réservé à certains privilégiés » et reconnaît, en évoquant cette époque de sa vie, que « cette idée montrera le bout de son nez plusieurs fois... ». D'ailleurs, elle ne « pense qu'à étudier », tout en s'interrogeant concrètement sur son « devenir adulte », et « sans tromper son destin de femme ». Renonçant à des solutions de formations complémentaires « sans diplôme » ou « au rabais » (« ministères féminins »), elle commence la section éducatrices de l'École d'éducatrices et assistantes sociales. Disposant de « peu d'argent », elle travaille parallèlement et « découvre un peu tard qu'il serait possible de suivre l'« Uni », mais elle avoue : « il me reste peu d'énergies ». Toutefois elle suit pendant ses deux ans de formation un « premier cours de théologie pour laïcs » et affirme au terme de ses études sa « volonté de savoir et de comprendre » : « je commence à m'approprier des savoirs, mais j'ai une grande conscience de mes lacunes ». Évoquant son mariage, elle souligne : « François est universitaire », et elle ajoute : « nous nous demandons si je reprends des études universitaires cette fois, et pourtant non ». Un an après la naissance de son quatrième et dernier enfant, ayant suivi pendant cinq ans un nombre impressionnant de sessions de développement personnel, elle écrit : « Les enfants grandissent, je fais des démarches à l'« Uni », de Lausanne et renonce ». Enfin, ayant repris une activité professionnelle fixe à temps partiel, elle s'inscrit en sciences de l'éducation à l'Université de Genève et affirme : « L'Université est ouverte, accueillante, les premières portes s'ouvrent », « je cherche une pensée propre, personnelle, et des outils pour élaborer ».

À force de patience et de ténacité, Annette parvient à l'université. Processus très long que cette scolarité enfin achevée après une série de barrages parentaux, financiers, professionnels et familiaux. Dès l'âge de 4 ans, « volonté d'un petit bout de femme d'aller dans ce lieu de savoir », elle « veut absolument aller à l'école ». Cette même volonté accompagne le chemin sinueux qui va, à l'âge de 40 ans, l'amener à l'université. « Ce lieu de savoir réservé à certains privilégiés » comme elle le dit à 19 ans, « ouvre ses portes » et devient « accueillante ». N'ayant à aucun moment renoncé à en savoir davantage, elle se propose de consacrer son temps universitaire à l'élaboration « d'une pensée propre, personnelle ». Cet objectif aurait-il pu être le sien si elle avait été à l'âge de 19 ans une des privilégiées dont elle parle ?

Fils de fonctionnaire, adjoint d'un chef de service, très engagé sur le plan militaire où il obtiendra le grade de lieutenant-colonel, Léon reconnaît avoir eu « une enfance heureuse, au sein d'une famille très unie ». À l'école primaire, malgré des troubles de la vue, « tout marche pour le mieux ». Puis, à la suite de ce qu'il considère comme « une mauvaise orientation scolaire dès la fin de la scolarité primaire », il renonce « au collège classique » et suit la filière dite du « collège moderne ». « De grosses difficultés d'assimilation surgirent » et « s'amplifièrent en raison de l'attitude destructrice d'un enseignant ». Léon opte pour un départ en Suisse allemande en acceptant la proposition de ses parents destinée à lui permettre « de reprendre à zéro sa scolarité secondaire,

dans un environnement nouveau ». En évoquant cette période de sa vie, il écrit : « Les débuts furent difficiles, n'ayant pas fait de latin, je ne pus entrer dans la filière classique qui me convenait cependant mieux et ce fut un nouveau départ en section moderne où je retrouvai sans plaisir mes branches détestées avec leur cortège d'équations et de chiffres ». Après « trois ans d'acharnement à la tâche », Léon est contraint, pour des raisons de santé, « d'arrêter les frais ». Il ressent « une frustration très grande de n'avoir pu obtenir sa « matu ». Néanmoins, il maîtrise l'allemand et le dialecte alémanique et a pu, durant ces années, largement satisfaire sa grande passion : l'histoire militaire. Il rédige, en effet, une étude à laquelle il consacre un temps considérable sur « les aspects militaires de la libération de la ville de Marseille en 1944 ».

Âgé de 18 ans, « physiquement et psychologiquement abattu », Léon va « essayer la voie de l'apprentissage, dernière chance d'avoir un papier ». Il réussit « le concours de sélection pour apprentis de commerce organisé par Swissair » et se retrouve « avec humiliation sur les bancs de l'école professionnelle avec des camarades de 15 ans ». Ses résultats scolaires « d'emblée brillants » ne lui suffisent pas. « Intérieurement gêné de devoir avouer n'être, à 19 ans, qu'un apprenti », il cherche « à se forger une autre image ailleurs, sur le plan de ses centres d'intérêt, l'histoire, le milieu équestre, l'armée ». Contraint d'abandonner le service militaire pour raison de santé, il raconte : « Ma rage de me réaliser, de réussir malgré les obstacles, me reprit et, avec obstination, je redoublais d'ardeur dans mes travaux historiques et mes entraînements équestres ».

Puis vint la vie professionnelle. Devenu « adjoint du chef de publicité pour la Suisse romande », après avoir passé avec succès ses examens de fin d'apprentissage, Léon doit d'un jour à l'autre, en raison de la mort de son supérieur, « assumer la responsabilité du service malgré sa courte expérience ». Il travaille ensuite dans « une grande agence de publicité de la place » pendant deux ans, devient administrateur d'une revue pour une organisation internationale qu'il quitte après un an et, à 36 ans, s'oriente vers la formation avec le titre de coordinateur, sur le plan suisse, du service de formation d'une importante chaîne de grands magasins. Sa tâche consiste à « promouvoir la formation des apprentis et du personnel ». N'ayant « aucune expérience réelle en matière de formation d'adultes », il prend conscience de la nécessité de « perfectionner sa formation personnelle ». À titre de « revanche sur le sort des années antérieures », il décide « d'enseigner l'économie d'entreprise aux apprentis ». « Incité à spécialiser encore sa formation », il profite de « l'expérience des sans-matu » pour « se lancer dans une formation universitaire en emploi ».

« J'avais alors 32 ans », écrit-il, « j'étais cadre moyen dans une grande entreprise, j'avais acquis un certain statut social et sur le plan historique, mes récents travaux m'avaient permis d'acquérir une certaine notoriété. Pourtant, l'université représentait, enfin, la revanche tant attendue sur le sort défavorable de mon parcours scolaire d'adolescent. Enfin, « on allait voir ce qu'on allait voir ! ». De cette époque il dit notamment : « un bouillonnement d'idées très enrichissant, bénéfique, et dont je perceois l'apport avec le recul ».

En entrant à l'université, Léon compense les déboires de son cursus scolaire. Il prend sa revanche. Devenu responsable d'un

service de formation continue, il doit améliorer sa propre formation. L'université va donc exercer une double fonction, celle d'achever une scolarité bloquée et de consolider les connaissances nécessaires à sa nouvelle voie professionnelle. Sa demande de perfectionnement se double donc d'un désir de valorisation personnelle quant à son image publique. Ses compétences d'autodidacte en matière de recherche historique ont déjà largement prolongé sa formation scolaire. Ses expériences professionnelles lui ont ouvert le chemin d'un statut de cadre dans le domaine de la formation continue. Il a néanmoins besoin d'une reconnaissance plus officielle de son parcours de vie. L'université, en plus de ce qu'elle lui apporte comme instruments intellectuels, le confirme dans son identité.

Les conséquences de l'origine sociale

Pour de nombreux adultes, leur mise à l'écart d'un cursus scolaire conduisant à l'université ne tient pas à leurs difficultés scolaires mais davantage à leur origine sociale.

De très nombreux travaux de sociologie ont expliqué dans le détail les raisons de la sélection scolaire. Je ne vais pas ici en faire mention, mais en me référant aux biographies éducatives dont nous disposons, je vais montrer quelques types de processus suivis par des adultes qui, au bénéfice de l'accession à l'université des non-porteurs de maturité, ont finalement, et bien tard dans leur existence, eu la possibilité d'achever leur scolarité. Ce matériel biographique, limité à deux exemples, mettra en lumière les composantes principales de ce concept, entendu ici dans un sens large, d'origine sociale.

Alors qu'il n'a que 9 ans, les parents de *Gaston* décident que vu sa récente maladie grave et ses nombreuses absences, « il n'ira pas au collège ». Son père est ouvrier mais, vivant dans un village, consacre de nombreuses heures à des travaux agricoles. *Gaston*, dès son enfance, « s'occupe du poulailler familial » et chaque jour son père lui donne des travaux à faire. Pour aller au collège, il aurait dû faire 7 km de déplacement à vélo plusieurs fois par jour. Déçu, mais content de ne pas devoir trop étudier, *Gaston* finit sa scolarité obligatoire avec des « résultats moyens » et après de nouveaux arrêts dus à des problèmes de santé.

Indécis quant à son avenir, il reçoit le verdict de l'orientation professionnelle : « garde-forestier ou mécanicien ». Pendant trois ans, il travaille en réalité comme manoeuvre à la chaîne, puis dans une pépinière et enfin chez un marchand grainier. « Poussé par son entourage », il commence une école d'horticulture qu'il termine après trois ans de formation. Évoquant cette période de sa vie, il écrit : « tout en terminant cette école, j'entame les démarches pour me faire infirmier. C'est la première décision importante que je prends contre l'avis de la famille, seul mon frère

trouve que si je veux changer, c'est le moment ».

Démarrant une formation en soins généraux, « il est fier de côtoyer le monde infirmier », mais s'intéresse davantage « à toutes les difficultés qu'il perçoit autour de lui » qu'à ses études. Au cours de sa dernière année d'études, parce qu'il « veut ce diplôme d'infirmier », « il a conscience qu'il faut étudier plus ». Puis ayant « l'impression d'un manque dans sa formation », il se lance dans des études complémentaires en psychiatrie. Il a alors « l'impression de ne rien avoir à faire et beaucoup à réfléchir ». La souffrance le renvoie à des questions existentielles, le travail théorique « augmente ses doutes et son besoin de savoir ». Ce nouveau diplôme obtenu, il devient infirmier-enseignant à l'École d'infirmiers en psychiatrie répondant positivement à une offre de la directrice de cette école. Puis il n'arrête plus d'améliorer sa formation. D'abord par des sessions de développement personnel, puis à l'École supérieure d'enseignement infirmier, où « ne trouvant pas son compte ni en contenus de soins infirmiers, ni en sciences humaines », il « bouquine tant et plus ». Mentionnant cette étape de sa vie, il précise : « de retour de l'E.S.E.I., je me dis que les formations, ça suffit. Va pour la formation permanente, mais les diplômes « y en a assez ». Je penche alors vers ce que mon père me disait 7 ans plus tôt :

« Après bien des écoles,
Stop, les courses folles...
Et prépare ton petit nid,
À l'école du bon mari.
Sois toujours l'homme pratique
Mais pas trop théorique ».

Or il continue et s'inscrit à l'université. À propos de ce choix, il écrit : « L'Université de Genève annonce son ouverture aux "non-porteurs de maturité". L'entourage professionnel me questionne, voire me sollicite. Des collègues vont à l'« Uni », on parle beaucoup de l'avenir des soins infirmiers, le système de crédits veut aussi dire possibilités d'équivalence... je me renseigne, je m'inscris, je me dis : t'en as terriblement envie ». Ces études lui prendront quatre ans, car il « garde son poste de travail à 100 % ». Aux termes de ce long parcours au cours duquel, depuis son entrée à l'École d'infirmières en soins généraux, il ne cessa à vrai dire de se former et de cumuler les diplômes, il termine son récit biographique ainsi : « C'est l'occasion de démythifier le monde universitaire qui me paraissait inatteignable. L'université, c'est aussi avoir plus d'outils, augmenter mes capacités d'analyse, sortir du monde infirmier, me former à un autre discours, être légitimé par la licence et reconnu comme partenaire par d'autres professionnels de la santé ».

À l'école primaire, *Corinne* n'obtient que des « résultats moyens ». Ayant eu des « problèmes en lecture et en écriture » dès le début de sa scolarité, elle n'éprouve que « peu de plaisir à l'école ». De plus, étant née avant la Deuxième Guerre mondiale, elle subira « les bouleversements d'organisation et de lieux qui entraîneront notamment pour elle une phase d'école à temps partiel. Inscrite « contre son gré » à l'École supérieure de jeunes filles, elle sera vite « dépassée », ne se sentant « pas disponible », « pas à sa place », « pauvre et peu douée ». Seule fille au milieu de trois frères, elle doit, par ailleurs, aider sa mère, la remplacer et la soigner. Elle précise même, en mentionnant la maladie de sa mère, « j'élève mon petit frère », « je me centre sur la famille

où je me sens indispensable ». Écartelée entre ces tâches familiales et l'achèvement de sa scolarité, Corinne interrompt ses études et se lance dans un apprentissage de maroquinière. Ce choix assure, par ailleurs, « un apport d'argent bienvenu » étant donné les « difficultés financières chroniques » de sa famille. Puis elle termine son apprentissage par un certificat fédéral de capacité et après quelques années de transition décide de « redonner un sens à sa vie » en démarrant une formation d'éducatrice spécialisée.

Après avoir effectué plusieurs stages, elle devient éducatrice de groupe, puis chef de pavillon et adjointe à la direction d'un établissement d'enfants. « Sa formation lui paraissant légère », elle la « complète » par une série de groupes d'études, de développement personnel et de supervision. Responsable d'une maison d'enfants, puis directrice d'une autre maison comprenant 22 enfants et 20 adultes, elle écrit : « J'investis toutes mes forces dans mon travail, c'est ma raison de vivre ». Parallèlement, elle poursuit sa formation continue : animation de groupe, chef de stage, certificat de superviseur, ainsi qu'une psychothérapie. À 48 ans, Corinne, « épuisée et lasse », réclame un temps d'arrêt pour, dit-elle, « me remplir, me restaurer, remettre mes connaissances à flot ». Son projet d'entrée à l'université naît de ce besoin d'un temps de répit. Disposant d'une année de congé, elle vit l'université à plein temps « avec passion et avec doutes ». Elle écrit à ce sujet : « Je comble ma soif d'apprendre, ma soif de lire, ma soif d'écrire ».

Le choix de l'université ne dépend pas uniquement d'un diplôme

Les adultes qui suivent des cours à l'université n'appartiennent pas tous à la catégorie des étudiants « non-porteurs de maturité ». Ceux qui ont franchi le cap de l'enseignement secondaire supérieur et disposent d'un diplôme reconnu ont parfois retardé leur entrée à l'université. Isolés socialement en raison de leur origine familiale, contraints ou soucieux d'être financièrement indépendants, attirés par les dimensions pratiques de la vie professionnelle, ils n'enchaînent pas automatiquement la fin de leur scolarité secondaire avec un temps de formation universitaire. Promus à une carrière scolaire longue, mais marqués par le fait d'être les premiers universitaires de leur famille, ils semblent s'accorder un délai et réclamer une phase d'acclimatation.

Dès le début de son passage à l'enseignement secondaire, Henri constate : « toute la fierté, tout le plaisir que j'ai ressentis en ouvrant l'enveloppe contenant mes résultats d'examen d'entrée se sont rapidement effondrés pour faire place à la tristesse, à l'ennui, à la monotonie, à l'incompréhension... L'ambiance générale de la classe, où les différences socio-culturelles se marquent fortement, a été un frein à toute évolution positive. Le fils d'épicier se trouve rapidement isolé au milieu de futurs médecins, avocats,

notaires, etc... » Et il ajoute : « Comme je peux le penser aujourd'hui, c'est par un désir de me prouver que j'étais aussi capable que les autres, que je décide de continuer ». Contraint à l'âge de 12 ans « d'arrêter l'école pour travailler au commerce de ses parents » hospitalisés pour plusieurs semaines, après les avoir continuellement aidés en dehors des heures de classe, Henri veut absolument poursuivre ses études. Il quitte l'école secondaire pour entrer à l'école supérieure de commerce où il obtient un certificat commercial avant de réussir, après un premier échec, la maturité. Avant de s'inscrire à l'université, il suivra tout un processus de délimitation de son champ professionnel en passant d'employé de banque à maître de gymnastique, d'éducateur stagiaire à enseignant spécialisé. Dès l'obtention de son brevet d'enseignant spécialisé, il se lance, parallèlement à son activité professionnelle, dans une licence en sciences de l'éducation qu'il prolongera par un diplôme post-licence en songeant même à un doctorat.

Francine aura un parcours un peu différent. Française, elle termine sa scolarité par un échec de la deuxième partie du baccalauréat, « échec recherché », dit-elle, « puisque je refuse de me présenter à l'oral de rattrapage ». Fille de douanier, elle décide « d'accéder à une autonomie financière » et « contre le désir de ses parents » de prendre une profession transitoire en préparant son « bac » par correspondance. Son « bac » réussi, elle entre en faculté des Lettres. Et pourtant assez rapidement, comme elle l'écrit, elle « décide de ne pas faire de vieux os dans cette vénérable institution ». S'expliquant à ce sujet, elle ajoute : « Un des facteurs décisifs dans ma décision est un de mes professeurs qui me semble être la caricature ou mieux la révélation de ce qu'est en partie l'université quand elle construit un discours autistique centré sur lui-même, tournant sur lui-même. Ce n'est pas mon monde. Je comprends les mots, mais le sens m'échappe, mais y a-t-il un sens ? Je ne le trouve pas ».

Devenue enseignante « dans une classe du secondaire », elle entreprendra quelques années plus tard une « formation d'infirmière en psychiatrie », puis en soins généraux, avant de devenir elle-même enseignante dans une école d'infirmières. Lorsqu'elle constate que « ses ressources personnelles diminuent », elle s'engage « dans une démarche universitaire ». De celle-ci elle écrira : « par rapport à mon expérience précédente, l'université m'invite et prend au sérieux mes questions ; elle ne me gave pas de connaissances, mais elle m'incite à réfléchir à ma pratique ».

Comme le montrent ces parcours de vie, l'ouverture de l'université à des « non-porteurs de maturité » s'inscrit dans une mutation de la clientèle majoritaire en sciences de l'éducation. Les adultes qui s'inscrivent à l'université en vue de l'obtention d'une licence ont une formation professionnelle, un vécu personnel qui s'avèrent déterminants dans leur rapport aux études universitaires et réduisent d'autant la distinction formelle entre « porteurs et non-porteurs de maturité ». Ils appartiennent souvent à une première génération d'intellectuels qui semble avoir besoin de paliers intermédiaires dans une trajectoire personnelle fortement marquée par une sorte de logique de la

mobilité sociale. Pour accéder à l'université, il faut souvent, lorsque l'on vient de milieu populaire, une formation professionnelle. Si celle-ci s'effectue dans le domaine des carrières sociales, en raison des structures d'accueil de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, elle a de fortes chances de devenir un tremplin en vue de l'achèvement d'un cursus scolaire préalablement interrompu.

Les études universitaires peuvent réclamer un temps de maturation

Ce temps de maturation qui conduit à l'université à l'âge adulte n'a pas pour seule cause l'origine sociale. Bien d'autres facteurs interviennent. À travers le matériel biographique que nous avons réuni, je mentionnerai d'une part le processus de construction personnelle propre aux événements qui jalonnent le passage de l'adolescence à la vie adulte, d'autre part celui qui accompagne le mouvement d'émancipation des femmes. Dans le contexte restreint de cet article, je me bornerai pour chacun de ces deux processus à une illustration biographique.

« Mon père étant industriel, j'étais le fils du patron, celui qui allait lui succéder, donc regardé comme tel... Me sentant vivre autrement que ce qui m'était proposé, j'ai abondamment contesté l'autorité de ceux qui étaient mes supérieurs ». *Daniel*, avant d'entrer à l'université à l'âge de 33 ans, suivra de multiples pistes. Reconnu au cours de sa scolarité comme un élève turbulent et rebelle, il finira « premier de classe » à l'École normale. « À l'étroit dans sa famille structurée et tribale », il emprunte « d'autres références et franchit des normes ». Sa vie sociale et culturelle sera dès l'adolescence extrêmement intense : scouts, groupes d'Église, société d'étudiants de même que chant et piano. « À 8 ans, je chante dans des auditions. On conseille à mes parents les petits chanteurs à la Croix de Bois ». Ce souvenir, évoqué dans sa biographie, a une grande importance car à plusieurs moments *Daniel* sera tenté par une carrière musicale et suivra des cours le destinant à choisir la musique en tant que professionnel.

Instituteur dans des villages jurassiens, il sera « un pilier d'Église » en même temps qu'un « pilier de bistrot ». « Beaucoup d'artistes, de peintres, de chanteurs, Zouc, des amis animent sa maison ouverte ». Parallèlement, il milite dans l'action catholique ouvrière, suit des cours de théologie et « reprend au curé les cours de religion ». Puis il opte pour la vie monastique, multiplie les occasions d'expression chorale, et, finalement, se retrouve dans un pays de l'Est de l'Europe repoussé par la communauté religieuse à laquelle il a adhéré. Il s'engage alors dans la lutte de ceux qui choisissent de fuir les régimes politiques de ces pays, se retrouve en prison et revient au pays avec le souci de se réinsérer socialement. *Daniel* opte désormais pour l'action sociale et

devient directeur d'un service de placement familial. Jetant un regard sur son passé, il dresse, à propos de son arrivée à l'université, le bilan suivant : « Ce refus des carcans, de ma famille à mon travail, me fait vivre dans une adéquation constante entre ce que je sens et ce que je vis avec beaucoup de mobilité. Cette autonomie, j'en ai bien souvent payé le prix et mes études universitaires si tardives en sont notamment le prix. Mais le prix de la dissidence est cher et je l'accepte volontiers ».

La place de l'université dans la recherche d'identité féminine

« Pendant mon adolescence, écrit *Fabienne*, j'ai espéré faire des études en biologie. » « Et pourtant, ajoute-t-elle, au moment de l'adolescence, ma condition de femme a pesé de tout son poids sur les décisions qui ont orienté mon avenir. Était-il vraiment nécessaire que j'entreprenne des études longues alors que le mariage et la maternité étaient inscrits dans mon destin ? » Évoquant, en effet, son choix professionnel, *Fabienne* s'interroge sur les raisons qui l'ont motivée. « J'ai mené avec plaisir mes études jusqu'au moment de mon échec en première. Je crois encore que si j'avais été un garçon, une chance m'aurait été donnée, par ma mère, de terminer ce que j'avais entrepris car si nous ne jouissions pas d'une grande aisance, les problèmes économiques, dans notre famille, n'étaient pas prioritaires. » Analysant son choix d'une profession sociale, elle constate toutefois : « Au cours de mes études et de ma carrière, j'ai développé une véritable passion pour la profession d'infirmière. » Le mariage, puis les enfants, l'obligent « pour concilier vie personnelle et vie professionnelle » à faire de l'enseignement en soins infirmiers, « direction, dit-elle, que je n'aurais pas choisie si j'étais restée célibataire ». Dans ce nouveau travail, elle investit selon ses disponibilités. « Les valeurs ancestrales que ma mère m'a transmises vivent en moi et me gouvernent ; mais le désir de participation sociale et le souci d'un développement personnel me travaillent. »

Son rôle maternel étant moins absorbant, elle s'inscrit à l'université au bénéfice de l'admission « sans maturité ». À nouveau elle s'interroge : « Avais-je besoin, à mon âge, de me former sur un plan universitaire ? » et elle conclut : « Je réponds maintenant affirmativement même si je sais que cette formation ne m'apportera aucune promotion professionnelle. » Elle poursuit : « À l'université, j'ai trouvé un espace pour confronter mes idées à celles d'autrui, pour réfléchir sur mes acquis et les enrichir d'un savoir théorique » en soulignant que « ce sont les empreintes laissées par son histoire personnelle qui ont rendu signifiantes et accessibles les connaissances universitaires ». Heureuse de cette période d'études, elle continue, cependant, à questionner son rôle de femme : « Je vis encore les anciennes valeurs et à cause de mon éducation je ne peux parfois m'empêcher de songer que le temps passé hors de ma famille est un temps volé à mes enfants, à mon mari. » Par ailleurs, son « admission à l'université comme étudiante ayant achevé sa scolarité en première par un échec » ne parvient pas « à guérir sa vieille blessure ». « Il y a une faille, dit-elle, dans mon cursus scolaire et mon rapport avec moi-même en est troublé. Je n'oublie jamais cet échec. »

*L'accès des adultes aux études universitaires
est-il un piège ?*

Pour chacun des dix-huit adultes dont le parcours éducatif a été brièvement résumé, l'accès à l'université n'aurait pas été possible sans modification du règlement d'admission et sans effet d'entraînement dû au changement d'âge de la population étudiante en sciences de l'éducation. Est-ce à dire que si un diplôme de fin d'études secondaires supérieures n'était pas exigé et si l'âge des étudiants était en moyenne nettement plus élevé, tout adulte se sentirait attiré vers l'université. D'aucuns le pensent et s'efforcent donc de maintenir l'accueil des étudiants « non-porteurs de maturité » dans un statut d'exception. Le nombre d'adultes inscrits en vue d'une licence en sciences de l'éducation constitue-t-il donc une menace en tant que précédent généralisable à d'autres facultés ou n'est-il que le signe supplémentaire de la marginalité de cette section ? En fonction de ce que j'entends autour de moi, je crois que ces deux interprétations comportent chacune une part de vérité. La présence d'adultes en nombre croissant à l'université est l'indice d'un changement qu'il faut toutefois regarder avec réalisme, c'est-à-dire sans lui accorder une importance qu'il n'a pas.

À la lecture des données biographiques telles que je les ai restituées, une évidence s'impose néanmoins. Les mécanismes de la sélection scolaire retiennent hors de l'université une large population d'adultes qui méritent d'y entrer. Le droit d'accès à l'université, affirmé comme un principe, n'a de sens véritable que si des adultes, bloqués dans leur scolarité, ont des possibilités ultérieures de réorienter, de compenser les lacunes de leur formation de base, de valoriser les acquis intellectuels provenant de leur expérience de vie sociale ou professionnelle. Dans notre matériel biographique, chacun à sa manière raconte pour quelles raisons il lui a fallu attendre des années avant d'imaginer la possibilité de faire des études universitaires. Plusieurs des obstacles mentionnés sont exemplaires des difficultés qui barrent la route d'une carrière scolaire longue. Qu'il s'agisse de la situation économique des parents, du rang dans la fratrie, du contexte géographique d'habitation, d'événements liés à la vie familiale ou de l'étrangeté du milieu social dominant dans l'enseignement secondaire, pour ne prendre que quelques exemples, chacune des histoires

de vie met en évidence plusieurs aspects de la sélection scolaire. En ce sens le matériel biographique dont nous disposons rend merveilleusement compte de la légitimité d'une ouverture plus grande de l'université.

Bien que l'on puisse s'attendre à ce que des générations plus jeunes aient bénéficié davantage des efforts de ces deux dernières décennies en matière d'égalisation des chances de formation, nos données biographiques méritent que le principe d'un accès tardif d'adultes à l'université soit clairement affirmé et traduit dans les faits par des conditions institutionnelles adéquates. Les barrières entraînées par l'origine sociale, les aléas de la maturation personnelle et le statut de femme doivent être levées. L'université n'a plus aucune raison valable de défendre comme seule condition d'entrée un diplôme de fin de scolarité secondaire supérieure.

Ce principe clairement affirmé ne nous dispense pas cependant de raisonner de façon critique sur les premières mesures d'ouverture développées envers les adultes à l'université. Il est, en effet, frappant de constater que l'accès réel d'adultes à l'enseignement universitaire se fait dans des secteurs marginaux au sein d'institutions universitaires reconnues pour la précarité de leur statut officiel. Je pense ici aussi bien à la section dans laquelle je suis engagé, qu'à la faculté d'Éducation permanente de l'Université de Montréal où à l'Open University anglaise. De nombreux exemples de projets et de réalisations permettraient de montrer avec éloquence que l'accueil d'adultes ne modifie en rien la stabilité de l'édifice universitaire parce qu'il a toujours lieu dans des espaces qui n'interrogent que très accessoirement l'ensemble de la structure universitaire.

Que des professionnels des soins infirmiers ou de l'action sociale entrent à l'université dans les vieilles académies européennes ne saurait surprendre des universitaires habitués depuis de nombreuses années à ce que ceux-ci aient leurs propres départements et instituts. En revanche, lorsque ceux-ci se permettent, en raison de leur appartenance à l'université, de questionner le sens du savoir médical ou les répercussions du savoir juridique sur les pratiques pénales, ils sont immédiatement rappelés à l'ordre et ramenés aux limites de leur droit de réflexion et de formation. N'est-il pas, en conséquence, illusoire de prétendre que leur appartenance à l'institution universitaire va permettre de construire un savoir propre à leur profes-

sion qui ultérieurement entraînera une modification de la pratique de leurs collègues. Entrer dans le jeu des territoires disciplinaires n'est-ce pas implicitement en reconnaître les frontières ? Accepter de se faufiler en contrebande dans les brèches offertes par des zones floues du savoir académique, telles que celles qui existent en sciences de l'éducation, n'est-ce pas finalement faire aveu de faiblesse et s'enfermer dans une position qui ne cessera de se heurter aux bastions solides des savoirs nourrissant les logiques de l'organisation sociale ?

Lorsque les étudiants dont je viens d'évoquer la trajectoire avouent qu'en entrant à l'université, ils prennent leur revanche sur le sort qui a marqué leur enfance ou leur adolescence, lorsque nous les entendons affirmer qu'ils accomplissent enfin un rêve tant attendu, lorsque nous les sentons heureux d'acquérir des savoirs qui valorisent leurs expériences et les ouvrent à des domaines intellectuels inexplorés, ne faut-il pas admettre, comme je tenais à l'affirmer, qu'ils achèvent leur scolarité en tant qu'adultes plutôt que de partir à la conquête de connaissances nouvelles susceptibles de modifier le contexte de leur engagement professionnel ou de réorienter leur pratique sociale ou éducative dans une perspective découlant de leur volonté de changement ? N'y a-t-il pas de fortes chances pour que leur promotion les incite à se conformer au statut supérieur auquel ils peuvent désormais prétendre ?

Aussi touchante et légitime soit-elle, l'entrée de ces étudiants à l'université ne comporte-t-elle pas une ambiguïté assez profonde ? Celle que connaît de façon analogue la formation continue, à savoir la satisfaction de besoins individuels inscrits dans le respect des hiérarchies professionnelles, l'attrait pour des savoirs nouveaux sans prise directe sur des pratiques aliénantes et existentiellement exténuantes, la nécessité de temps de répit dans une vie remuée quotidiennement par les drames sans lendemain d'une société traversant une crise profonde. Toutes ces justifications ont

leur raison d'être et mon propos ne consiste pas à disqualifier des efforts de formation continue qui ont souvent une portée formatrice évidente. Ce qui m'inquiète me renvoie d'ailleurs à ma propre responsabilité dans ce débat. Je ne cherche donc pas à juger qui que ce soit, mais à livrer ici quelques interrogations dont je souffre qu'elles ne soient pas assez partagées.

Ma conviction est, en effet, que sans projet collectif, sans concertation des partenaires concernés, comme le réclame dans ce même numéro Christine Josso, sans interaction nouvelle entre les lieux de formation et les organisations ou les mouvements gérant les pratiques sociales, les apports dus à la formation continue, même si celle-ci prend place à l'université, ne déboucheront pas dans une transformation réelle des professions sociales et de l'identité de leurs acteurs, même si elles permettent de très grands enrichissements personnels. Or, de tous côtés, il semble bien que l'enjeu principal réside dans la reconnaissance de nouvelles orientations professionnelles porteuses d'identités moins ballotées au gré des humeurs et des tendances de l'heure. Qu'il s'agisse de la santé ou de l'action sociale, un renouveau est réclamé qui doit puiser dans l'expérience passée les leçons de programmes adaptés aux exigences nouvelles de la société contemporaine et des défis auxquels elles est confrontée. Ma crainte est donc bien que l'entrée de professionnels de ces secteurs d'activités à l'université n'aboutisse comme les sessions et les secteurs de formation continue qu'à entretenir l'illusion qu'un individu éclairé peut, s'il le souhaite, devenir pour demain un agent de changement.

Pierre Dominicé
*Professeur, faculté de Psychologie
et de Sciences de l'éducation
Université de Genève*