

14

Un autre regard pour apprendre en formation

RÉALISER QU'ON TRAVAILLE DANS UNE INSTITUTION

L'apprentissage dont nous nous préoccupons se déroule forcément dans une institution. Un formateur, un cadre n'a jamais à faire à l'apprentissage en général, il s'intéresse à des sujets inscrits et construisant des organisations, des systèmes politiques, sociaux, des institutions qui affichent parfois qu'elles sont là pour faire apprendre. L'Éducation nationale est le prototype de ce genre d'institution.

L'institution est une donnée de départ, fondamentale qui va formater toute la situation d'apprentissage. *L'institution n'est pas seulement un cadre, elle est dans les têtes.* Les théories psychologiques de l'apprendre se soucient peu de l'institution, elles survalorisent l'individu comme sujet sans prendre en considération la part d'assujettissement. Avoir affaire à des apprentissages, c'est-à-dire à de l'apprendre dans une institution, c'est être dans une situation particulière où *certaines conditions de réalisation sont imposées*. On n'a pas tout le temps qu'on veut, on n'a pas n'importe quel temps.

Dans une institution, on travaille avec des personnes historiquement et socialement situées, impliquées dans un projet de réussite, dans un projet à réussir qui fournit des ressources et impose des contraintes à l'apprenant. On est dans le cadre très précis des apprentissages provoqués ou délibérés.

À ce titre, les apprentissages auxquels nous nous intéressons sont tous des apprentissages qui relèvent plus ou moins du conditionnement. On peut avancer qu'il n'y a pas d'apprentissage socialement

pertinents sans une certaine forme de conditionnement répondant à la nécessité d'adaptation. Mais il n'y a pas non plus d'apprentissages possibles si ce qui est appris n'est pas *signifiant* pour le sujet, s'il ne le constitue pas comme *auteur*, comme étant à l'origine de ses propres actes, comme susceptible d'agir et de transformer son milieu, son environnement.

On attend du formateur et du cadre qu'ils inventent des dispositifs, initient des situations rendant possibles des apprentissages précis, communicables, liés à une tradition, institués. *Le formateur comme le formé sont soumis à une politique de formation* qui oriente un projet éducatif préconisé, auquel le formateur est sommé « d'adhérer ».

L'institution, la provocation des réactions de celui qui apprend et la politique de formation sont trois paramètres qui incitent à ne pas réserver l'explication du processus de l'apprendre au domaine de la psychologie ou de la psychologie sociale (à l'influence du social sur la psychologie du sujet apprenant). L'analyse institutionnelle, la philosophie politique, voire l'ethnologie aussi bien que l'ethologie sont aussi des points de vue de référence pour comprendre l'apprentissage dans une approche pluriréférentielle*.

Le formateur et le cadre doivent dérouler leur projet d'éducation dans des situations où agissent un certain nombre de *surnormes*.

Quatre surnormes paraissent fondamentales parce que le formateur doit se battre avec elles :

- *la commande institutionnelle* (l'ensemble des textes officiels en est un indicateur) ;
- *les référents disciplinaires* (régissant le corps des contenus de la formation) ;
- *les modèles et les théories* que l'éducateur utilise : sa culture ;
- *l'inscription paradigmatique* ; le paradigme préférentiel dans lequel nous aimons nous situer : plutôt dans le rationnel ou dans l'analogique, du côté du chiffre ou du poème.

• Faites le point sur votre vision de l'institution dans laquelle vous êtes en train de fonctionner. N'ayez pas honte d'avoir à son égard des *sentiments ambigus ou ambivalents*. Ce qui serait inquiétant, c'est que l'institution soit pour vous ou toute bonne (la mère nourricière) ou toute mauvaise (le père imposant sa loi).

Identifiez la commande institutionnelle qui vous est faite, essayez de la travailler pour repérer le type de cadre qu'on vous présente comme valide. Discutez à partir de vos références théoriques.

Identifiez dans la formation et dans le métier l'importance des contenus, des notions, des savoirs. A quelles disciplines êtes-vous comme par nature réfractaire ? Demandez-vous ce qui dans votre histoire peut avoir contribué à ce ralentissement de votre envie d'apprendre.

Identifiez dans quel paradigme (ou rationaliste ou holiste) vous avez tendance à vous situer. Êtes-vous plutôt gestionnaire ou plutôt relationnel ? Essayez de ne pas vous aveugler sur le paradigme que vous ne survalorisez pas. La pratique s'en trouvera enrichie.

APPRENTISSAGE ET POSTURE DU PROFESSIONNEL

L'apprentissage est facilité quand on accepte de travailler sa posture*. La notion de posture implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée [51].

La formation est l'occasion de préparer sa posture professionnelle. Les théories de l'Apprendre et les problématiques d'apprentissage sont des moyens parmi d'autres, de recombinaison *réjèrent*, l'ensemble des savoirs et des principes auquel on se rapporte pour lire les situations, pour agir. *S'interroger sur sa posture de professionnel est l'essentiel de la formation : c'est l'objet d'apprentissage.* La formation professionnelle ne consiste pas seulement à acquérir des savoirs mais à se questionner sur soi, à se donner un projet. Ce qui ne signifie pas démultiplier les dimensions, les aspects de l'apprendre pour ajouter une nouvelle théorie aux entrées possibles pour parler de l'apprentissage.

➤ Il s'agit de déployer l'ensemble des références dont vous disposez dans une perspective plus large où vous serez considéré (et vous vous considérez) comme un tout, un et multiple ; un sujet *cognitif, en développement, mais aussi un sujet historique, intentionnel.* Prenez la posture de l'apprenant : une personne dans l'histoire de ses expériences du monde et des autres, non plus objet mais sujet en projet.

APPRENTISSAGE ET QUÊTE DE SON PROJET

Le projet est une notion floue qui résiste à toute catégorisation [52]. Son emploi quasi inflationniste pour désigner indifféremment une velléité d'action dans le champ des pratiques individuelles et sociales, le résultat de cette action, les mobiles, motifs et intentions qui orientent cette action, les stratégies, moyens et méthodes permettant la réalisation... témoignent de cette pluralité de significations [53].

La notion est difficile à cerner. Dans le lexique de la pratique, il est employé pour signifier des objectifs d'action, des finalités, des intentions, l'intentionnalité du sujet, un désir, des buts, des besoins... Le langage ordinaire en fait le complément d'actions diverses qui rendent compte de la variété des opérations qu'il met en jeu : élaborer, faire, dire, écrire, concevoir, réaliser, penser un projet. On s'est essayé ici et là à proposer des typologies de projets (individuel, collectif, technique, existentiel etc.) qui se répartiraient en niveaux (projets des âges de la vie, d'objets, d'actions, d'organisation, de société...) [54]. Mais, dans cet échec qui croise des niveaux, des variétés, des types, la notion de projet n'en reste pas moins opaque et hostile à toute définition simple et persiste à servir de creuset fertile à des injonctions paradoxales qui vont jusqu'à en faire un outil privilégié du contrôle dans la formation et plus généralement dans le champ des pratiques sociales : dire ou écrire son projet est trop souvent le support de la sélection pour une admission dans tel ou tel cursus de formation.

La distinction entre *projet programmatique* et *projet-visées*, et leur articulation dialectique dans un lien de pertinence* [55], paraît plus directement féconde, au moins pour éviter des confusions. L'orientation philosophique ou politique (les « visées ») accompagne la traduction stratégique, opératoire dans l'action (les actions de projet). Le projet-visées relève de la vision du monde du sujet ou du groupe en projet. Les valeurs comme objet d'une quête dans l'action et la mise en jeu de l'historicité du sujet permettent de concevoir le projet d'un point de vue phénoménologique comme un processus irrémédiablement associé à l'idée même de l'humain.

Le projet est ainsi pensé comme un processus [56, 57], ce qui rend impossible la maîtrise du projet de l'autre, parce que l'autre est toujours dans l'opacité de son rapport personnel au monde.

Le projet comme processus de la personne (être en projet) fait ici directement référence à l'intentionnalité au sens de la phénoménologie [58] et qu'il faut nettement distinguer de l'intention.

Chez Husserl, l'intentionnalité relie la conscience à « mon » monde, alors que l'intention c'est la sensation du vouloir, la volonté libre, consciente, d'un sujet tout-puissant. L'intention est volonté d'agir en énonçant la finalité de l'action confondue avec une fin, un objectif, un but. L'intention est toujours fonctionnelle : c'est le sens des expressions comme « démarche de projet », d'une « gestion par projet », « l'outil projet ».

L'intention suppose l'idée d'un achèvement, d'un espace à combler, d'un horizon toujours perceptible qui dessine la silhouette d'un paysage peuplé d'objets. L'intention est assimilable à la finalisation où à l'autopréfinalisation d'un système (partie II, p. 67). L'intention est dans l'illusion de la maîtrise des autres et des situations.

Alors que l'intentionnalité considère le sujet en quête du sens de son « être au monde » et pense la finalité elle-même comme objet de la quête qui sans cesse se dérobe au sens. Le sens ici ne se « saisit » pas, il se cherche.

En formation, il est posé des projets dans ces deux conceptions : certains permettent au sujet d'agir dans une direction construite dans l'interprétation des prescriptions légales et institutionnelles, ils sont « opérationnels » ou désirés comme tels. C'est alors le professionnel dans la figure de l'acteur [59] qui se mobilise au travers de ce projet-intention. C'est un projet pour faire quelque chose de plus ou moins clair, prévu et contrôlable : c'est le projet qui veut faire la preuve de la professionnalité ou du professionnalisme.

Alors que *intentionnalité* renvoie à l'idée que ce n'est plus l'action elle-même qui finalise mais *le sens de celle-ci pour le sujet* et, au-delà, la question qu'il se pose du sens de sa présence au monde. La finalité ne se sédimente plus dans l'objet à atteindre comme fin actualisable, réalisable, contrôlable, mais elle est la quête elle-même. A l'horizon toujours changeant, brouillé et flou mais demeurant *visible* de l'intention, l'intentionnalité substitue l'inachèvement nécessaire dans le manque, lequel n'est pas le défaut ou la défaillance d'un objet toujours convocable ou imaginable, mais bien la conscience de cet objet perçu comme une quête toujours inachevée. C'est le projet de professionnalisation. Il est à souhaiter que la formation professionnelle ne s'arrête pas à imposer/convoquer d'avoir des projets-intention.

Car en somme, tout projet, quelle que soit la nature de l'intention énoncée, est une forme d'actualisation du projet de connaissance de soi, et de soi dans le monde. Le concept d'intentionnalité met en relief l'idée que tout objet que le sujet fait advenir dans son monde comme objet de désir et de connaissance ne peut apparaître que

conjointement à la question de son sens. De ce point de vue, il n'est pas de projet qui ne débouche sur une interprétation, ce qui autorise à concevoir métaphoriquement le projet comme un texte [60]. C'est-à-dire une configuration du monde, de l'expérience du sujet au monde par son actualisation langagière dans la parole ou dans l'écrit. En ce sens, le projet, dans son lien avec l'intentionnalité, est toujours du domaine du « comme si », de la quasi-fiction et ne brise jamais ses liens avec l'imaginaire et l'inconscient.

Puisque l'humain se caractérise par son historicité, l'homme est jeté dans le temps et son devenir s'inscrit dans une histoire. En somme, l'intrigue qui structure l'élaboration du projet est la préoccupation qui enjoint à l'homme la nécessité d'être avant d'avoir été. Cette aporie, cette impossibilité logique, est bien au cœur du processus de formation, particulièrement lorsqu'il s'agit de formation professionnelle. En somme, *si la vie est un livre et si le monde se lit comme un livre, la formation est le lieu et le temps de sa conception, de son écriture. Le projet dans la formation peut alors être considéré comme un texte en train de s'écrire. Mais c'est un texte parmi d'autres qui restent à écrire, dans l'effort d'élaboration d'une quête toujours inachevée.*

Le projet ne donne pas son sens dans les actions qu'il permet de réaliser ou de faire fonctionner, mais il le déploie à la surface et dans la profondeur d'une œuvre personnelle en train de s'élaborer, comme quête tragique de l'énigme de l'être au monde qui la fonde. Le projet lié à l'intentionnalité se conjugue au singulier. Il désigne la personne comme sujet singulier, dans son pouvoir de se détacher du soi et de « se » configurer « son être au monde ».

➤ Le projet, pris dans ce sens de la compréhension de soi face au texte-monde, de la projection de soi dans l'univers ouvert par le texte, configure votre expérience du monde et avec les objets du monde. Cette projection de vous-même dans le texte vous situe comme personne dans la posture de l'auteur [31] : comme producteur du texte et comme sujet à l'origine de ses actes, qui assume la quête du sens, toujours à recommencer. *Mettez-vous en posture d'être auteur de votre projet, commencez un travail sur vous-même* afin que les situations de formation deviennent, pour vous, des situations d'apprentissage.

Votre projet de formation, le projet professionnel comme le projet d'apprentissage, est à comprendre au-delà des prévisions, des planifications de buts, d'objectifs. Considérez votre projet

comme l'expression d'un manque, comme l'entrée dans le doute *qu'aucun modèle, aucune théorie ne peut venir définitivement combler*. Ainsi l'apprentissage en formation restera un de vos processus et ne sera pas maîtrisable par le formateur. C'est sans doute le travail sur cet impossible de la maîtrise (assimilable à celui du travail du deuil) qui incitera le formateur à se préoccuper plus de son propre projet que d'orienter, de diriger, de contrôler le vôtre.

CONCEPTUALISER, ARTICULER L'EXPÉRIENCE AU LANGAGE

L'apprentissage peut s'entendre comme la compréhension que construit le sujet de son environnement, du monde et des objets du monde qu'il côtoie.

Mais le Réel, comme les faits, se dérobe à la perception et au sens et ne se prête pas aisément à l'explication. Le réel est inaudible. A chacun sa réalité. Ainsi, y aurait-il une différence entre percevoir la réalité qui situe le sujet dans l'ordre du sensible, du ressenti, et en rendre compte par le moyen du langage, rendre intelligible. Le perçu n'est pas le conçu et chacun sait qu'il ne suffit pas de voir, d'entendre ou même de vivre une situation pour la comprendre.

Pour « connaître la réalité », il est certes utile d'en avoir fait l'expérience mais plus encore de se donner des moyens de la lire, de l'interpréter, d'en construire une représentation, une image, une expression communicable, intelligible. Ces moyens, ces outils sans lesquels il ne saurait y avoir d'apprentissage, ni de possibilité d'orienter la lecture des phénomènes perçus pour les comprendre, ont pour noms théories, modèles, idées, concepts.

Apprendre, c'est alors conceptualiser et établir, construire des liens entre ce que l'on désigne généralement par la théorie d'une part et la pratique de l'autre. Ce sont des liens possibles entre l'expérience et le sens, à l'aide d'outils théoriques.

✎ Écrire va devenir une nécessité. *Ne vous fiez pas à ce qui vagabonde dans votre tête.* L'écriture n'est pas un simple fixateur d'idées. Écrire, c'est inventer un discours qui fait naître des idées. A condition d'écrire pour être compris.

Sortez de l'écriture du dimanche, celle qui consiste à répondre à une commande. *N'attendez pas qu'on vous demande de « produire » du texte, ne vous mettez pas dans la situation scolaire.* Écrivez. Faites lire. Revenez sur votre écrit en fonction des réactions de votre lecteur. L'écrit se travaille, il travaille, il vous aide à *rendre intelligible* votre projet-visées.

APPRENTISSAGE PAR LA RECHERCHE

La dynamique du projet personnel, tout comme la nécessité d'avoir recours à la théorie comme repère dans la pratique, confère un statut spécifique des savoirs dans la formation professionnelle et suppose un mode d'acquisition spécifique. L'apprentissage ne consiste plus à « consommer » des savoirs déjà constitués et judicieusement mis à disposition du formé. L'apprentissage pour le professionnel passe par la *production de savoirs*. La production de savoirs, plutôt que leur consommation, est rendue possible par deux moyens complémentaires qui structurent tout projet de formation : la formation en alternance et la formation par la recherche. Le premier communique les savoirs produits à travers des rapports de stages, le second dans et par l'élaboration du mémoire professionnel.

La recherche dont il est question ici est bien la recherche scientifique qui se distingue de la recherche-action par ses finalités. La première vise à communiquer des connaissances nouvelles dans un champ disciplinaire ou théorique, le seconde vise à innover, à « optimiser » les pratiques et les modes de décision par la mobilisation des praticiens : c'est la recherche « praxéologique ». Cependant dans le champ des pratiques sociales et de la formation à la santé, à l'enseignement, au travail social..., la recherche a toujours une dimension qu'on nomme parfois « praxéologique » en ce sens que si la recherche ne dicte pas des remèdes aux praticiens malades, elle nourrit la pratique : elle peut apporter bénéfice aux praticiens sans pour autant aboutir à des préconisations. Le chercheur n'est pas « conseiller ». *C'est la connaissance des recherches par les praticiens eux-mêmes qui peut changer les pratiques. De l'intérêt de rendre capables les praticiens de lire la recherche.*

Pour cela, le processus d'initiation à la recherche engagé en formation comporte des passages obligés.

Cette recherche professionnelle s'engage toujours à partir d'une problématisation sur les pratiques. Le formé, dans la posture du chercheur, doit s'assurer que le problème qu'il pose est bien une question pertinente et située dans l'univers de la profession. Il doit s'assurer en quoi et comment elle interroge les pratiques. Cependant le processus de problématisation ne se réduit à poser ou à repérer un ou des problèmes à résoudre, même si un dysfonctionnement dans un service de soins par exemple peut être le point de départ de la recherche. Mais ce n'est pas en tant que difficulté à résoudre qu'on va le travailler, sinon on en arriverait à une attitude de conseiller, de contrôleur des pratiques.

Problématiser, c'est mettre en lien les pratiques avec leurs significations pour le professionnel, pour les décideurs, pour les « clients », pour l'institution. Toute problématisation à partir des pratiques ne peut se faire que dans sa mise en lien avec les problèmes théoriques. L'extension de l'objet de départ pris dans les pratiques jusqu'à une problématisation théorique constitue aussi un passage obligé du processus de recherche. Il s'agira alors de convoquer et de travailler les concepts, les modèles théoriques qui interrogent les pratiques et permettent de s'en distancier pour construire un objet et des questions de recherche. Problématisations et modélisations constituent un préalable pour aboutir à une nécessaire recherche de terrain qui recueille ses données, construit ses résultats dans des pratiques sociales effectives à l'aide de méthodologies pertinentes aux questions posées, aux théorisations développées et débouchant sur des méthodes d'investigation justifiées... Ces trois problématisations (pratique - théorique - de terrain) ne constituent pas l'algorithme* de toute recherche, elles sont complémentaires et jouent ensemble.

Il n'y a donc aucun ordre prescrit pour les effectuer, l'entrée dans le processus de recherche peut se faire par chacune d'elles, indifféremment. Il faut donc distinguer le processus vécu par le chercheur fait de remises en question permanentes, de constructions provisoires questionnant l'objet, du processus de mise en texte, de l'écriture du mémoire qui, lui, obéit à une logique d'exposition, selon un plan, un déroulement qui n'est pas forcément le compte rendu du déroulement de la recherche. Cette élaboration écrite du mémoire oblige le chercheur à se donner des échéances de production qui sont importantes pour l'apprentissage, à la fois dans le recours à l'écriture mais aussi parce qu'elle oblige à se distancier du processus de recherche lui-même et à apprendre de son expérience soumise à l'évaluation d'un lecteur potentiel.

➤ Vous faites le point sur les idées reçues que vous avez de la recherche. Quelle image vous faites-vous du travail du chercheur ? Avant de lire des mémoires professionnels d'autres étudiants, lisez un texte de recherche. Essayez de voir en quoi ce texte-là diffère de ce qui vient d'être dit. Parlez-en. Soyez attentif à ce qu'on nomme ordinairement « la méthodologie ». *N'espérez pas que la méthode employée suffise à rendre votre texte scientifique.* Faire une recherche et produire un texte de recherche ne se limitent pas à employer correctement tel outil ou telle technique. Essayez de vous repérer dans les méthodes existantes. N'oubliez pas le faisable. Écrire un mémoire professionnel n'est pas avoir à sa disposition le temps (ni la maîtrise de tous les outils) d'une recherche scientifique.

APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION : LE TRAVAIL DES VALEURS

Apprentissage et évaluation sont en relation étroite. Il faudrait un autre livre pour explorer la pluralité de ces liens. Mais d'ores et déjà on peut poser que s'intéresser à l'un engage à considérer l'autre. *L'évaluation, fonction du projet d'apprentissage* ou *l'apprentissage, fonction du projet d'évaluation* ? Le terme pivot est bien celui de projet, où l'on peut retrouver celui de *processus* pour l'apprentissage et pour l'évaluation. Les modèles de l'évaluation développés jusqu'à ce jour suivent un chemin épistémologique que l'on peut rapprocher de celui des théories de l'apprentissage : du côté de la mécanique puis du côté de l'entendement humain.

L'évaluation, c'est d'abord le rapport aux valeurs. Toute autre définition de l'évaluation est une définition d'école, inscrite dans un courant de l'évaluation. À partir du moment où on définit quel est le rapport aux valeurs, on entre dans un modèle d'évaluation [11]. Dans le contrôle, le rapport aux valeurs est tout autre que dans le reste de l'évaluation. L'évaluation qui ne se confond pas avec le contrôle comporte deux versants contradictoires, opposés, symétriques, antagonistes : la vérification d'un sens donné et l'interprétation d'un sens cherché. C'est-à-dire le contrôle d'une part et cet autre versant d'autre part qui est beaucoup plus difficile à définir et qu'on désignera par « le reste », ce qui permet d'en rester à des choses vagues parce qu'elles doivent rester vagues : autant le contrôle a besoin

d'être précisé, instrumenté, clarifié, car le contrôle vise à la transparence, autant le reste n'a pas besoin de transparence et se fait dans l'ambiguïté, l'opacité des rapports humains.

Les valeurs sont aussi bien dans le contrôle que dans l'ensemble de l'évaluation. Mais, dans le contrôle, les valeurs se font passer pour des normes, des étalons, des gabarits. Dans le contrôle, on dérive des valeurs les gabarits avec lesquels on mesure des objectifs, des buts dont on veut vérifier l'atteinte. Dans l'autre *logique de l'évaluation*, dans le reste, les valeurs sont manipulées, vécues, transportées par les acteurs de l'action et pas seulement par les évaluateurs institutionnels. Parler des valeurs, c'est (comme pour le projet) parler de l'évaluation, ce n'est pas faire n'importe quoi, ce n'est pas faire du militantisme, ni s'immiscer dans la vie privée. Travailler les valeurs permet d'élaborer le projet d'apprentissage.

Pourquoi s'intéresse-t-on si peu aux valeurs ? Aujourd'hui encore, dire qu'on va travailler sur les valeurs crée quelque scandale. On nous a habitués, et notamment dans la pédagogie par objectif (PPO), à croire que les valeurs relevaient du privé, relevant du domaine hors professionnel, que les valeurs étaient constitutives de la personne et non pas de l'acteur social. On nous a habitués, avec l'histoire de la boîte noire, à croire que s'intéresser aux valeurs, c'était triturer dans la tête des gens, voire forcément essayer de les embrigader vers les valeurs que l'on porte. On prendra ici un tout autre point de vue : *travailler les valeurs, c'est travailler le processus de professionnalisation* [57].

Les valeurs sont bien à l'interface entre le professionnel et le privé. C'est justement pour cette raison qu'il faut s'en occuper, en parler, les rendre intelligibles. Notamment dans tous les métiers que Freud qualifiait « d'impossibles » et qui relèvent de l'éducation, dans la santé par exemple où les valeurs du métiers sont institutionnellement affichées. Mais sont-elles travaillées ?

Le problème est de savoir ce que l'on veut savoir ; dans une formation à la professionnalisation, si on veut que les gens se professionnalisent, alors il faut arrêter d'avoir peur de ce qu'ils ont déjà en eux. *Se professionnaliser indique forcément un travail sur soi*, quelque chose de l'ordre du processus. A la limite, on pourrait dire que se professionnaliser, c'est toute la vie professionnelle qui le fait. Il n'y a pas de moment où on est professionnalisé. La professionnalisation, ce n'est pas un état, c'est un processus inachevable qui évolue au fur et à mesure que la personne évolue dans son milieu professionnel.

Donc, se professionnaliser, c'est s'intéresser aux valeurs, mais peut-être faut-il quelques précautions pour parler des valeurs. Mais qui peut faire croire aujourd'hui que former quelqu'un peut se faire sans l'atteindre, quelque part, même indirectement... Professionnaliser quelqu'un, c'est se pencher sur sa structure mentale et affective. Simplement, la garantie qu'on lui donne, c'est qu'on ne fera pas le travail à sa place : c'est lui qui réorganisera cette structure. On ne lui imposera pas une structure mais il est du devoir du formateur de faire que les autres s'interrogent sur eux-mêmes et pas seulement sur les savoirs qu'il suffirait d'engranger pour être professionnel.

Et peut-être que d'abord, il faut bien s'entendre sur ce que sont les valeurs. Là, on se heurte à un problème de taille car les valeurs ont été en fait projetées dans les finalités pédagogiques et à ce titre, elles ont été enterrées : on se contente bien souvent d'afficher le « respect de l'autre » et on croit que tout est fait. On ne sait pas trop ce que sont les valeurs. Il existe peu de littérature sur ce sujet. On doit faire preuve d'inventivité, se livrer à un bricolage. On sait qu'il n'est pas que des valeurs « philosophiques » mais aussi des valeurs « économiques » comme l'efficacité... Et que cela n'est pas sans entraîner des conflits de valeurs... Mais admettons qu'il n'y a pas de mauvaise valeurs. Les valeurs sont forcément « humanistes », il n'est pas besoin d'en avoir peur, elles sont ces liens qui nous relient, entre humains. Ce qui est laid n'est pas une valeur ; la violence, le racisme ne sont pas des valeurs de notre Occident. Les valeurs dont on va parler en formation sont insérées dans notre culture. Notre culture est profondément humaniste et c'est une des dimensions avec laquelle nous fonctionnons [57].

► Demandez-vous jusqu'à quel point vous avez peur de parler des valeurs. Jusqu'à quel point vous esquiviez la question de votre mise en actes des valeurs du métier. Et quelles sont les valeurs de votre métier ? Avez-vous une parole sur les valeurs ? Considérez-vous encore que les valeurs sont au-dessus des actes ? Dans un « ciel des idées pures » qui serait censé gouverner, automatiquement, ce que vous faites ? Comment agissez-vous les valeurs ? Quelle différence faites-vous entre éthique et morale ?

QUAND RÉGULER, C'EST APPRENDRE

L'évaluation n'est pas une technique mais une attitude, parce qu'elle est le rapport des personnes professionnelles aux valeurs.

Elle est présente dans le projet dès sa conception par les acteurs du projet. Ainsi conçu comme complexe, le projet peut rendre disponibles tous les modèles de l'évaluation existants. Le projet est alors une forme de l'évaluation pensée non plus comme « mesure » ou « gestion » mais comme *problématique du sens*.

Depuis bientôt trente ans, la recherche en évaluation permet d'assurer que l'évaluation n'est pas la seule mesure des acquis, l'évaluation n'est pas réductible à la vérification d'une transmission des savoirs, elle n'est pas la pratique de la notation. Autrement dit, l'évaluation n'est pas la logique de vérification, le contrôle. Elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés bilans, tests, épreuves avec des objectifs à atteindre, des notions à intégrer, des comportements à obtenir.

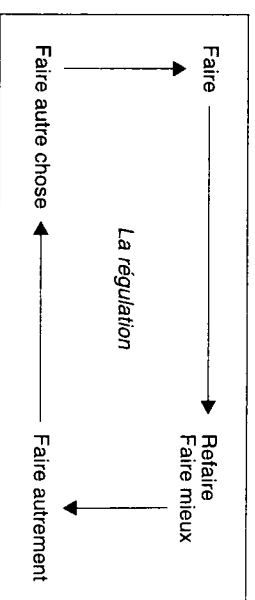
Si l'évaluation n'est plus aujourd'hui pensée comme un simple dispositif linéaire et chronologique (test diagnostique, contrôle intermédiaire et contrôle sommatif final [61]) entrecoupé de remédiations, rattrapages, réajustements, groupes de besoins, modules de soutien, c'est qu'il existe aussi dans les pratiques d'évaluation, une logique « formatrice » de promotion des possibles, d'aide au développement des potentiels : une relation humaine qu'on a tendance à confondre avec « la pédagogie », dans laquelle les sujets se construisent.

L'évaluation alors est une dimension essentielle de la dynamique de formation et d'éducation, *une lecture* de la situation de formation ou d'enseignement, *en continu* et, comme toute lecture, elle dépend *du modèle* dans lequel sont conçus les phénomènes. La régulation en est un exemple.

La régulation est un travail du formé sur lui-même, que la situation de formation peut favoriser. Elle est trop souvent vécue comme un temps d'arrêt pour corriger ce qui vient d'être fait. En revanche, on dit moins que la régulation permet d'apprendre.

Tout peut se ramener à quelques expressions qu'on entend fréquemment quand on est en formation. On fait faire et puis on fait refaire, c'est-à-dire qu'on attend du nouveau, ce neuf est dépendant de ce qu'on croit qu'il faudrait faire. En réalité, quand on fait refaire, ce qu'on demande, c'est de faire mieux. Il arrive alors que l'opérateur fasse autrement, qu'il change sa façon de faire (on dit « sa démarche »), il fait autrement la même chose. Mais le petit miracle de la régulation, *le saut qualitatif*, c'est qu'il arrive alors qu'il fasse autre chose [62].

Et quand on dit à quelqu'un de : « refaire », heureusement qu'il ne refait pas, parce que sinon, il rendrait la même chose. Le préfixe « re »



ne veut jamais dire à l'identique et le « re » [3] c'est la racine de régulation.

La spirale est une figure qui a été utilisée par Bruner pour parler de l'apprentissage [63]. La boucle se fait spirale comme saut qualitatif ou « émergence » [64]. À partir du système régulateur, entre assimilation/accommodation [65], la spirale est une figure proposée pour comprendre le phénomène d'apprentissage sous la forme d'une « régulation majeure » [66], c'est dire que la régulation peut être ce qui permet de passer d'un niveau de choses sues à un autre niveau dit de transfert, par le jeu entre interaction — réaction — en action. La régulation est alors *la mise en question des modèles à partir desquels peuvent s'effectuer l'ouverture du projet*, la modification des programmes, la gestion des situations faisant émerger de nouvelles significations qui alimentent le projet ou amènent à sa réorganisation.

Sans aller jusqu'à en faire un mécanisme, la régulation occase un « temps spiral » et peut permettre d'apprendre, elle n'est pas seulement un mieux-faire. Selon Morin, un circuit spiral se déplace à chaque fois qu'il revient sur lui-même [50].

➤ Demandez-vous comment vous entendez le mot « régulation ». Comment pouvez-vous concevoir la régulation pour qu'à force de faire autrement, il vous devienne possible de faire autre chose ? Comment vivez-vous ce « miracle de la régulation », le saut qualitatif qui permet un jour de se dire qu'on a « franchi un cap », qu'on a changé ? Retrouvez des souvenirs de la « spirale de l'apprentissage » dans votre expérience, appuyez-vous sur cette idée que ce qui n'est pas confortable aujourd'hui le sera demain.

15

Instruire et éduquer les deux grands projets d'apprentissage

Il s'agit maintenant d'interroger les pratiques de formation aux fonctions de cadre. De vous y orienter en fonction de la dominante que le centre de formation vous propose : instruction ou éducation ?

L'APPRENTISSAGE COMME ASSIMILATION DES SAVOIRS DANS UN PROJET D'INSTRUCTION

Pour certains formateurs, mais aussi pour certains formés, le rapport entre apprentissage et acquisition est frappé du signe de l'évidence : un simple rapport de *juxtaposition*. On fait de l'apprentissage (c'est-à-dire, pour eux, on transmet des savoirs), puis on évalue, c'est-à-dire, croient-ils, on vérifie l'acquisition des savoirs donnés, transmis. Est ainsi sous-entendu que ces deux moments sont de natures différentes mais que l'évaluation se colle instantanément sur l'apprentissage installé : la linéarité, la chronologie du dispositif, d'enseignement ou de formation pensé comme une trajectoire vers une cible, nécessiterait, de passer par des temps d'apprentissage et des temps d'évaluation qui sont en fait des temps de contrôle [67].

Cette juxtaposition dans un temps linéaire dissimule des rapports de *subordination*. Le dispositif d'évaluation est alors assujéti au dispositif dit d'apprentissage lui-même réduit aux problèmes de transmission des savoirs. Évaluer est ici au service d'apprendre, c'est-à-dire de la vérification de l'intégration de savoirs

programmés. Évaluer, c'est alors mettre en place des procédures pour tester l'acquisition des contenus. L'évaluation n'est ici qu'un ensemble de techniques pour faire la preuve que le savoir a été intégré. *Le projet d'instruction veut rendre savant. Le savoir y est forcément survalorisé, sacralisé.*

Dans une telle conception de la situation d'apprentissage, l'analyse des contenus de formation, l'analyse didactique, pilote tout le dispositif. Choisir les savoirs, choisir un ordre de présentation, assortir les savoirs d'exercices, de tâches, de produits, devient le principal souci. *Apprendre est confondu avec assimiler.*

Dans ce contexte, on ne se pose pas de question sur le sens de ce qu'on apprend, on apprend parce que c'est au programme ; apprendre c'est alors savoir redire ou refaire.

Cependant, pour faire « passer des contenus », il est absolument indispensable de relier entre eux ces contenus [68], d'avoir fait un travail d'analyse didactique des contenus de formation, en vue de la préparation du cours [28]. Et il est admis que s'aventurer dans un projet d'instruction sans avoir fait ce travail sur l'organisation des notions à transmettre, c'est aller droit au dysfonctionnement.

Or, jusqu'à présent, on avait un seul mode d'analyse des contenus, celui préconisé par la pédagogie par objectifs (PPO) : la décomposition en objectifs [69]. Ce qu'on demandait à l'enseignant et au formateur d'adultes, c'était d'avoir analysé sa discipline, les gestes professionnels, en ayant déterminé les objectifs généraux, les intermédiaires et les opérationnels qu'il voulait faire atteindre. Donc il s'agissait de faire l'analyse de sa discipline en termes de « l'apprenant doit être capable de » selon la célèbre formule de la PPO [70]. Aujourd'hui on sait que ce n'est pas parce qu'une discipline a été rationalisée ainsi qu'elle est plus facile à comprendre et que les savoirs sont plus faciles à apprendre [71].

Faute d'une didactique professionnelle constituée, (mais ce serait peut-être aux cadres formés de la constituer par la communication de recherches scientifiques!), les formateurs empruntent les concepts qui sont nés dans la didactique des mathématiques pour les appliquer aux soins infirmiers par exemple ou ailleurs, tels quels, sans se poser la question de savoir ce que dans leur discipline, ce faisant, ils passent sous silence. Il serait plus intéressant que chaque champ disciplinaire invente son modèle d'analyse des savoirs disciplinaires ou professionnels bien qu'il soit aussi possible d'emprunter un concept d'une didactique voisine, à condition de le redéfinir dans son propre champ [72].

Le projet d'instruction relève aujourd'hui d'un bricolage théorique qui ne s'avoue pas comme tel, parce que la recherche didactique — et surtout dans les métiers de la santé — n'est pas assez avancée. On ne sait pas ce que l'on veut faire acquérir précisément. On ne sait pas exactement quel lien entretiennent les notions entre elles, on ne sait pas dans quel ordre présenter les notions, on ne sait pas s'il y a un ordre. On ne sait pas si l'ordre d'exposition des contenus est si important qu'on le dit pour l'apprentissage. On ne sait pas même si les savoirs sont le réel objet de l'apprentissage ! Il est donc nécessaire, en formation, de reconnaître les risques d'une focalisation sur le savoir.

Le travail didactique en formation consiste à essayer des modèles et des méthodes d'analyse des savoirs qui permettront de choisir des notions à faire acquérir, de privilégier un ordre pour les présenter, et de choisir jusqu'où aller dans l'extension de la notion. Le problème de l'opérationnalité des notions à faire acquérir (les notions pour en faire quoi ?) n'est pas souvent posé par la didactique qui se contente de la restitution à l'identique du savoir. Quand on s'occupe des contenus, on risque toujours de construire un métalangage (un langage sur un autre langage) déconnecté de la pratique, déconnecté de l'opérateur. Le risque est d'oublier de finaliser les savoirs sur de l'agir, d'oublier d'inscrire les savoirs dans un projet.

En revanche, l'intérêt de la didactique pourrait être de poser un problème fondamental : le formateur n'est plus associé à l'image du savant mais à celle « d'un faiseur », sa compétence est de faire faire. *La compétence première du formateur n'est pas d'être un expert de ce qu'il faut qu'il transmette mais de savoir faire faire.* Le savoir dont il a besoin ce n'est pas le savoir, c'est l'analyse du savoir : un professeur de français n'a pas besoin d'être un écrivain ; un professeur de mathématiques n'a pas besoin d'être un chercheur en mathématiques, un cadre n'est pas un expert du management, un infirmier n'est pas neurologue ou chirurgien.

Mais même si l'institution exige d'instruire, le formateur ne peut oublier que sa mission est aussi *d'aider à devenir*, d'enclencher un processus de changement ininterrompu, inachevé. Former, c'est d'abord faire advenir à la forme, rendre possible, actualiser ce qui était déjà là. Et former ne peut se réduire à donner, imprimer, imposer une forme. Le travail du formateur n'est pas une quête de procédés de transformation de l'autre, même cautionnés par des « théories scientifiques ».

Car il reste que « l'apprentissage », dans ce contexte d'inculcation de savoirs vrais, n'est employé, dans le champ de la formation d'adultes

ou d'enfants, que comme un synonyme d'intégration des savoirs. La pédagogie de maîtrise puis celle de la réussite [73], allées au désir de gestionnaire instrumentée par la PPO, aidées par la vogue didacticienne et l'ingénierie pédagogique, dissimulent alors encore trop souvent sous ce terme élégant d'apprentissage son entreprise de conformisation, sous le couvert de « transformations attendues ». Ce faisant, on occulte l'autre mission de la formation : la maturation, le développement des potentiels de la personne, l'adaptabilité, la socialisation, la promotion de la plasticité. L'apprentissage ainsi réduit à l'instruction relève de la fabrication de l'autre et tente de refouler l'Agir, au détriment de la praxis des acteurs [74].

➤ Sans doute, tout projet de formation professionnelle contient-il un projet d'instruction. L'institution qui forme souhaite transmettre des savoirs constitués et contrôler que ces savoirs sont assimilés. Apprendre, dans le cadre d'une formation professionnelle, c'est aussi accepter de jouer le jeu de l'institution qui nous instruit, mais en gardant la lucidité d'une pensée critique vis-à-vis des savoirs transmis et des visées de cette transmission. « Jouer le jeu » de l'instruction pour apprendre consiste à :

- circonscrire le domaine occupé par le programme des savoirs à assimiler ;
- identifier le plus vite possible les notions clés ;
- mémoriser, engager les savoirs ;
- identifier les types d'exercices, de devoirs ;
- adopter les procédures les plus économiques, les plus rentables pour résoudre les problèmes posés ;
- accepter de répondre en redisant les savoirs assimilés sans, dans un premier temps, se questionner sur le sens visé.

En fait, il s'agit de jouer « du métier d'élève » en toute lucidité, sans se laisser enfermer dans des stratégies que l'institution prévoit, tout en préservant la distance que donnent l'humour et le plaisir de jouer avec des objets de savoirs. Ne pas confondre le savoir et soi. Il s'agit d'accepter d'intégrer les normes professionnelles pour vous donner le loisir de mettre à l'épreuve de la réflexion et de la pratique : cherchez une justification à ses normes pour l'exercice du métier.

En somme, apprendre c'est jouer le jeu institutionnel de l'assimilation des savoirs qui sont transmis, mais en ne laissant pas l'instruction envahir l'essentiel de la formation.

Il s'agit avant tout de développer des stratégies de mise en situation de plaisir dans le projet d'instruction.

De plus, et ce peut être inclus dans ce plaisir, le projet d'instruire privilégie *l'autocontrôle*. Vous devez accepter d'intégrer les normes sur des produits, sur des procédures, sur des notions... Autrement dit, il faut que vous soyez capable vous-même de déterminer que vous êtes en train de faire le bon produit. Il est nécessaire que vous sachiez, le plus précisément possible, ce que vous savez, que vous sachiez là où vous êtes faible, là où vous êtes fort. Plus vous saurez vous autocontrôler, plus le formateur pourra vous laisser aller. Le formé idéal saura aller voir le formateur en lui disant : « Je n'ai pas compris tel point du programme, que puis-je travailler pour y arriver ? » Le critère premier du bon formé dans ce dispositif-là, c'est que le formé soit *demandeur d'apprentissage, étant entendu qu'apprentissage ici signifie acquisition*.

Enfin ne pas oublier que la qualité de la parole qui sera permise, sollicitée, attendue dans ce dispositif d'instruction est une langue binaire, d'acquis/non-acquis, de juste ou faux : c'est le discours du contrôleur. Si vous voulez user d'une autre parole, sachez-le.

L'APPRENTISSAGE COMME ACCÉLÉRATION DE LA MATURATION DANS UN PROJET DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Dans cet autre projet d'apprentissage, on ne soucie pas de l'instruction, on se soucie du développement des personnes.

L'objectif poursuivi à travers la réalisation de produits en formation, c'est l'évolution des processus du producteur. On va privilégier des activités où la personne se construit pendant qu'elle fabrique le produit. Le produit devient un de ses outils *signés*. Ce sont des produits où le formé sera auteur plus que producteur.

Dans ce projet d'apprentissage, le formateur va privilégier le « relationnel », l'animation, la mise en communication des acteurs. Le formateur a tendance à (faire) croire qu'il lui suffit d'aimer ses stagiaires. Le formateur relationnel insiste sur le climat du groupe, sur les attaches du groupe, pour que celui-ci se constitue comme groupe ou équipe de travail réfléchissant à son propre fonctionnement, prenant en charge son histoire. On évite les conflits pour aller vers des consensus temporaires, discutables. On négocie l'adhésion aux normes du groupe pour produire l'identité groupale.

La dérive possible, ici, c'est *le fusionnel*, l'osmose entre le formateur et le groupe qui ferait que rien ne se passe : on tue le temps à se dire « je t'aime, je t'aime, moi non plus » et pendant ce temps on n'acquiert rien de vrai, de solide. Au mieux, on apprend à poser des questions, et c'est aussi utile.

Le formateur ici n'est pas le guide, c'est un installateur de conditions pour que s'expriment le vécu, le ressenti, la parole. On y parle volontiers de « clinique », d'analyse des pratiques, du sujet divisé, de l'inconscient, d'aide et d'accompagnement [75].

Ce n'est plus l'organisation des savoirs qui permet au formateur de s'orienter, c'est ce qu'il sent avant d'enclencher ou non une procédure. L'enjeu n'est plus le savoir encyclopédique et, comme le savoir expérimental n'est pas constitué en champ clos, il n'est pas prévisible. Enfin, le formateur va éviter de s'insérer, s'ingérer dans le processus d'autoformation, il pratique la stratégie du retrait, il se « contente » de reformuler.

La parole attendue consiste en une réflexivité (se regarder faire, ce qui tourne vite à « s'écouter ressentir »). Le formé est parqué dans le processus de conscientisation de ses blocages, de ses tendances, de sa vision du monde, du paradigme dans lequel il croit s'inscrire, des écarts, des décalages. Les formés risquent d'avoir le vertige : c'est le miroir et on sait bien que nombre de personnes ne supportent pas d'avoir, du balcon, à se regarder passer dans la rue. Mais c'est pourtant la condition de la visée d'autonomie pour la personne. La parole ici consiste à faire que les gens se parlent à eux-mêmes et parlent d'eux-mêmes. Toute personne posant une question doit se retrouver avec au moins deux questions, dont l'une ne peut être issue et entendue que de lui-même. Donc ce qui compte, c'est que les acteurs se regardent jouer, qu'ils puissent s'auto-évaluer. *La questionnement doit se boucler sur le formé lui-même pour lui permettre de produire ses propres réponses. C'est l'auto-évaluation, cette dimension présente dans toute situation d'apprentissage qu'on le veuille ou non* [76]. L'auto-évaluation ne se

crée pas de toutes pièces, c'est une dimension de l'humain qui s'apprend, qui se favorise ; on peut l'institutionnaliser, alors on est dans la logique d'instruction où l'auto-évaluation devient de l'autocontrôle. Dans le projet de maturation, on va essayer de ne pas la régler, on la met en scène pour qu'elle se développe. *L'auto-évaluation ici, en tant qu'autoquestionnement, accélère la maturation.* Dans ce projet de formation, le ressort de l'apprentissage, c'est bien la mise en question d'une pratique, travaillée en lien avec l'imaginaire [76, 77]. On s'écoute... on cherche « l'empathie », cette chose un peu magique. L'écoute, c'est simplement l'idée que, pour entendre l'autre, il faut accepter son référentiel, il faut le comprendre sans jugement de valeurs. Cela s'apprend, et pourtant ce n'est pas une simple technique qui reposerait sur du savoir objectif. C'est un travail sur soi pour une « conscientisation critique » [79].

- Que faire si vous estimez être le sujet d'un apprentissage-maturation ?
 - Ne pas chercher à identifier des savoirs objectifs, reproductibles : ce sont vos attitudes qui sont travaillées.
 - Éviter la culpabilité, chacun fait comme il peut dans l'opacité des relations humaines, nul n'est parfait et surtout pas le formateur.
 - Ce qui sert de repère est votre conception du sujet, de l'autre. Le statut donné à l'autre, le statut donné aux échanges est déterminant.
 - Faire le lien entre un travail sur soi et le projet professionnel qui vous porte.
 - Ne pas laisser ce projet d'apprentissage envahir toute la formation.
- Ces deux projets d'apprentissage : l'instruction ou la maturation, *isolés*, ne sont pas viables — et surtout pas dans la formation professionnelle.

L'APPRENTISSAGE DANS UN PROJET DE PROFESSIONNALISATION

L'apprentissage vécu dépend du modèle dans lequel on se situe. De même, il dépend de la vision du monde qu'on privilégie [72, 77]. Le

rationaliste aura tendance à privilégier l'acquisition et l'intégration des savoirs, alors que celui, qui évolue davantage dans l'énergétique, se situera plus volontiers dans la clinique des pratiques et dans un projet de maturation. Enfin, la manière que vous aurez de vous positionner dans l'Institution de formation et aussi dans l'institution qui vous emploie ou vous emploiera, va influencer le choix d'un de ces deux projets pour tenir votre fonction de formation. Si vous êtes plutôt un agent exécutant des ordres reçus, vous avez les plus grandes chances de préférer en rester à l'acquisition [67, 78]. Il est donc tout un ensemble de facteurs qui vont conduire soit à l'élimination pure et simple d'un des deux projets, soit à les mélanger mais avec des variations notamment selon les moments, selon à qui on parle, selon l'humeur... Le fait de dire qu'il y a deux projets toujours présents, plus ou moins confondus et mêlés — la plupart du temps dans un mouvement de balancier : l'un s'affichant, l'autre étant refoulé — ne nous dit rien de *comment* les gens *font* avec ces deux projets. Avoir identifié les deux projets ne nous dit pas comment les praticiens les combinent, comment ils jouent avec.

On ne peut éduquer quelqu'un sans l'instruire ; il ne s'agit pas de rejeter le technique et le savoir spéculatif, mais la *professionnalisation* vise la *promotion de la personne dans un métier particulier*. Alors que l'instruction a tendance à ne considérer dans cette personne que son intellect, qu'on réduit d'ailleurs par commodité de vérification à la mémoire.

La maturation évacue les contenus pour privilégier le travail sur soi. Et c'est vrai que ce travail sur soi est nécessaire pour se professionnaliser. Pourquoi le taire ? Même si personne ne peut le faire à la place de l'autre, *un accompagnement* à la mise en route de cet inachevable travail est le propre de la formation.

Mais instruction et maturation ne se combineront pas dans un projet de professionnalisation si on évacue la question de l'appropriation et du transfert de ce qu'on apprend. « Ce que j'ai appris ici, comment l'organiser avec ce que j'ai appris là, par rapport au type de professionnel que je veux être ? » La recherche de ces liens donne de la hauteur de vue ; on lève la tête du savoir disciplinaire « donné », on travaille la recombinaison des savoirs, on évalue les contenus qui circulent, on cherche le sens pour soi. *Le contenu, le savoir ne sont qu'un signe pris dans un code, chargé de quelques significations, ce n'est pas le sens* [72].

➤ Un moyen pour vous repérer dans ce tressage des deux projets dans la pratique est de vous interroger sur ce qu'est *le projet du centre de formation* : instruire les étudiants, les rendre savants pour leur donner un label, un quitus, sachant qu'après ils apprendront le reste sur le lieu de travail ? Que fait-on pour que les savoirs acquis puissent être transportés, réorganisés dans des situations nouvelles ? Impulse-t-on suffisamment l'exercice des *transferts*, de procédures au moins [80] ? Plus généralement, quelles hiérarchies met-on en place, dans le dispositif de formation, entre instruction, maturation et professionnalisation ? Le critère de distinction entre les deux projets est bien la réponse positive à : impulse-t-on chez vous la mise en place de transferts ?

En formation, l'acquisition des « gestes » professionnels se fait trop souvent au détriment des *actes* professionnels : on réifie, on rationalise, on réduit les démarches au traitement des difficultés techniques, aux protocoles ou aux « grilles de critères », comme si la technique devait contenir le sens. Quand on fait apprendre les algorithmes d'actions, ces gestes organisés dans un ordre fixe selon un protocole :

– soit on les présente comme ce qu'il faut faire, sans aucune discussion possible et on se cantonne à *un projet d'instruction* (on attend alors que ce savoir soit intégré et reproduit tel quel, comme des lois) ;

– soit on les fait apprendre en favorisant *une parole* de la personne, on travaille leur appropriation, on développe à la fois l'autocontrôle et l'autoquestionnement dans les mises en situation de transfert des procédures apprises, en laissant la possibilité de s'exprimer sur ce qu'on apprend, sur la différence que le sujet construit. Alors on ne se cantonne pas au mécanisme de l'acquisition, on est dans *un projet d'éducation professionnelle*, articulé aux nécessaires projets d'instruction et de maturation.

Il ne s'agit pas de se permettre de prendre des libertés, automatiquement, avec les gestes à acquérir, il est des cas où s'impose le respect de gestes normés. C'est un état légal : on ne peut pas ne pas faire ce qui est prescrit, ce sont bien des normes professionnelles qui doivent être suivies et respectées. Mais même dans ces cas-là, l'infirmier, par exemple, peut toujours se poser des questions et on peut le former à se questionner. Il peut très bien faire ce qu'il faut

faire et ne pas être absolument assuré de faire ce qui pourrait être fait : c'est aussi ça, être formé... [81]

D'autant plus que respecter les éléments incontournables qui relèvent de la prescription, ne constitue pas la totalité de ce qui se passe dans la profession. *Aucune formation où le formateur est nécessaire ne se réduit à apprendre des normes*. Tous les métiers, où existe une dimension formation qui ne soit pas un simple formatage de série, comportent des actions « interdites » mais ce n'est jamais la majorité des actes professionnels, sinon on pourrait remplacer les hommes par des machines — et la formation par une autoformation informatisée.

L'acquisition des normes ne doit pas cacher la personne professionnelle. Les normes ne sont pas contradictoires avec le sens, les interdits aident à se construire une identité.

➤ Quelle place occupe dans votre formation l'apprentissage des gestes normés du métier ?

Mais ce n'est jamais simple, l'erreur de perspective est donnée quand les formateurs et par voie de conséquence, les formés, croient que l'acquisition de gestes rationnels est un apprentissage purement technique qui ne demanderait que de l'habileté et pas d'investissement, donc pas de doute ni d'interrogation de la part de l'étudiant qui entre dans le métier. L'apprentissage des normes n'est pas facile, se plier à la nécessité n'est jamais évident. Le message de la formation qui empêche l'accès au sens, c'est : « Quand tu sauras effectuer le geste, quand tu respecteras la norme, tu n'auras plus de problème. » Or, *c'est à la formation de donner les moyens de comprendre ce qui pose problème ; la reproduction du terrain ou de gestes normés ne saurait y suffire*.

De toutes manières, la question qui intéresse celui qui apprend est bien : « Quel est le sens de ces savoirs ? » Remonter des savoirs aux modèles théoriques dont ils sont issus, prendre de la distance pour analyser les pratiques. Ainsi, éviter de croire que, dans la formation, on apprend des « théories » (alors que ce ne sont le plus souvent que des savoirs disciplinaires, spéculatifs, déconnectés de la profession qui en donnent une image mécanique) et que, sur le terrain (des stages d'abord), on apprend la réalité, la vérité, le métier, « la pratique ». C'est un obstacle à la formation qui empêche tout travail d'appropriation des contenus.

➤ Où en êtes-vous de la place respective de l'expert et du professionnel ?

Vous l'aurez compris, ce questionnement pourrait trouver d'autres objets. Nous avons sélectionné ceux qui nous paraissent importants aujourd'hui en formation professionnelle pour pouvoir se donner un projet, pour pouvoir se positionner de façon telle que l'apprentissage devienne possible. Nous pensons en fin de route que les théories ne portent pas en elles-mêmes de réponses à la question de l'apprentissage que vous allez faire pendant cette formation, ni de l'apprentissage dont vous serez le garant ensuite dans le service envers le personnel. La culture en apprentissage permet de se poser des questions. Ce parcours a voulu vous faire comprendre que les modèles servent à la pratique, certes, mais surtout que *le professionnel est celui qui a des références culturelles*, ce n'est pas celui qui est le plus efficace, le plus technique ou le plus rationnel comme l'expert, c'est celui qui se donne un projet et peut se poser des questions sur sa pratique professionnelle.

Conclusion

Comprendre le processus d'apprentissage lorsqu'on est formateur ou en formation est bien mettre en jeu un questionnement pour construire une conception personnelle de l'apprentissage. Cette conception oriente le projet (du formateur, du cadre ou du cadre en formation) à la fois dans une visée d'instruction et dans une visée de maturation et de développement de l'autre. La première visée entend que le formé intègre des savoirs et acquière les contenus des œuvres d'une culture ; la seconde entend qu'il développe une fonction critique susceptible de l'engager dans un travail de création des formes de son action et de la vie sociale. Dans ce dernier cas, l'apprentissage vise l'autonomisation.

On n'apprend pas sans comprendre et donc sans développer les instruments conceptuels de la pensée qui conduisent à la compréhension. Ainsi comprendre l'apprentissage consiste à expliquer selon quelle loi, quel mécanisme la connaissance vient à l'homme et/ou comment l'homme vient à la connaissance. Les théories qui modélisent le mécanisme du développement cognitif du sujet (partie II), les recherches de la psychologie cognitive, tout comme les travaux des sciences cognitives, proposent toujours des réponses partielles à ces questions. Mais ces théories n'épuisent ni ne rendent transparent le processus de la connaissance, non plus que celui de l'apprentissage. Car si apprendre est comprendre, c'est avant tout *se comprendre soi-même dans un projet qui se construit en construisant la personne professionnelle*.

Cet autoquestionnement n'est pas seulement de l'ordre de l'introspection, car se comprendre, c'est prendre avec soi et donc s'exposer à l'autre, à l'altération à travers les œuvres, les institutions, les pratiques socialement et historiquement données. Il faut bien les prendre pour apprendre, c'est-à-dire comprendre qu'à un moment ou à un autre, ces traces de la culture et de l'action de l'homme doivent reprendre existence pour soi et pour cela être assimilées. En ce sens, apprendre suppose que le temps soit pris pour rencontrer, intégrer le savoir (entendu comme une trace de culture). Cette rencontre avec la culture et l'encyclopédie suppose un travail

qui relève de l'entraînement, de la répétition et toujours quelque peu du conditionnement. C'est bien lorsque je ne sais plus comment j'ai appris que je peux dire que j'ai appris. Je suis alors en mesure de comprendre, d'analyser, de modifier, voire d'inventer et de promouvoir de nouvelles actions, de nouvelles formes à partir de ce que j'ai assimilé.

La visée de l'apprentissage est bien l'autonomisation de la personne et l'engagement dans un *processus d'interprétation* inachevable. Comprendre l'apprentissage n'est pas alors seulement expliquer le fonctionnement cognitif du sujet mais comprendre la personne apprenant, insérée dans les pratiques sociales qui sont mises en œuvre pour qu'elle apprenne. Ces pratiques peuvent se lire avec des langues qu'il faut bien apprendre : la formation, la didactique, l'évaluation, l'épistémologie, la philosophie...

Même si le deuil de la maîtrise de l'autre a été par nous affiché, il reste, dans toute entreprise de repérage comme dans ce livre, un relent de la logique de contrôle, une fascination pour la schématisation et la spatialisation des idées au détriment de l'expérience des sujets. On l'aura peut-être senti, sans que nous le voulions puisqu'au contraire nous œuvrons pour une *pragmatique complexe* qui se réalise entre personnes : le formateur, le cadre, le formé tout au long de ce texte sont encore ceux qu'il faut outiller. Il nous reste à leur dire que *l'instrumentation n'est qu'un passage* pour affermir l'intuition et qu'en définitive, rien ni personne ne pourra faire que la formation puisse se réduire aux conseils même bien intentionnés qu'on peut donner... Et c'est tant mieux.

S'il n'y a pas d'apprentissage pour l'humain sans éducation, alors on conçoit l'éducation comme travail de problématisation à partir des œuvres, des formes produites par une culture et comme possibilité de critiquer ces formes, ces œuvres pour que d'autres formes inédites, d'autres œuvres puissent voir le jour.

L'apprentissage n'est pas simplement appréhendable comme processus spécifique aux vivants, il n'est pas réductible à l'activité de l'organisme, il est une spécificité de l'homme social produit et producteur d'une histoire, d'une culture et des pratiques sociales qu'il organise.

Bibliographie

Ouvrages cités dans le texte

- [1] Popper K.R., *La connaissance objective*. Complexe, Bruxelles, 1991.
- [2] Morin E., *Introduction à la pensée complexe*. ESF, Paris, 1991.
- [3] Ardoino J., Berger G., « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation-analyses*, n° 25-26, 1993.
- [4] Piaget J., *La psychogénèse des connaissances et sa signification épistémologique*. Seuil, collection *Points*, Paris, 1979.
- [5] Lemoigne J.-L., *Les épistémologies constructivistes*. PUF, collection *Que sais-je ?*, Paris, 1997.
- [6] Morin E., *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Seuil, Paris, 1986.
- [7] Vygotsky L.S., *Pensée et langage*. Paris, Messidor, 1985.
- [8] Watson J.B., *Comment un behavioriste voit la psychologie*. 1913.
- [9] Skinner B.F., *La révolution scientifique de l'enseignement*. Dessart, Bruxelles, 1969.
- [10] Bloom B.S. et al., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Éducation nouvelle, Montréal, 1969.
- [11] Vial M., Bonniol J.-J., *Les modèles de l'évaluation, à l'usage des étudiants, des élèves-professeurs, des formateurs et des cadres*. De Boeck, Paris, 1997.
- [12] Hoc J.M., *La psychologie cognitive de la planification, l'analyse de l'activité en situation*. PUG, Grenoble, 1987.
- [13] Lepiat S., « Analyse du travail et genèse des conduites : quelques perspectives théoriques en psychologie appliquée », *International Review of Applied Psychology*, volume 25, n° 1, p. 3-14, 1976.
- [14] Lepiat S., Pailhous S., « Quelques remarques sur l'origine des erreurs », *Bulletin de psychologie*, n° 27, p. 729-736, 1974.
- [15] Inhelder B., Piaget J., *La psychologie de l'enfant*. PUF, collection *Que sais-je ?*, Paris, 1996.
- [16] Perret-Clemond A.N., Nicolet M., *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Delval, Paris, 1988.
- [17] Paour J.L., « Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive » *Interractions didactiques*, n° 8, p. 45-62, 1988.
- [18] Vial M., « L'auto-évaluation, entre autocontrôle et autoquestionnement ». *En question*, cahier n° 12, Aix-en-Provence, 1997.

- [19] Vermerch P., « Une problématique théorique en psychologie du travail : essai d'application des théories de Piaget à l'analyse du fonctionnement de l'adulte ». *Le travail humain*, n° 41, tome 2, 1978.
- [20] Brousseau J., « Problèmes de l'enseignement des décimaux », *Recherches en didactiques des mathématiques*, volume 1, n° 1, p. 11-59, 1980.
- [21] Johsua S., Dupin J.-L., *Introduction à l'analyse des phénomènes didactiques*. PUF, Paris, 1993.
- [22] Chevallard Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, 2^e édition, La pensée sauvage, Grenoble, 1990.
- [23] Vial M., *Cinq idées toutes faites sur la didactique du français*. Voies livres, collection *Se former +*, Lyon, 1997.
- [24] Imbert F., *Pour un praxis pédagogique*. Maitrice édition, Vigneux, 1985.
- [25] Dossé F., *Histoire du structuralisme*. La découverte, Paris, 1991.
- [26] Lerbet G., *De la structure au système*. UMFREO, Maurecourt, 1986.
- [27] Bonniol J.-J., « Évaluation-régulation et appropriation des compétences ». In *L'Évaluation formatrice: une aide méthodologique au développement des compétences*. Actes de l'université d'été 9-13 juillet 1993, Boucrafranc, 1994.
- [28] Tochon F.N., *Didactique du français de la planification à ses organisateurs cognitifs*. ESF, Paris, 1990.
- [29] Fabre J., *Penser la formation*. PUF, Paris, 1994.
- [30] Vial M., « Les lexies, confusions et idées toutes faites sur la didactique du français ». *En question*, cahier n° 4, Aix-en-Provence, 1996.
- [31] Ardoino J., « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». *Pratiques de formation*, avril 1993.
- [32] Le Ny J.-F., *Le conditionnement et l'apprentissage*. PUF, Paris, 1980.
- [33] Gagné R.M., « The acquisition of knowledge ». *Psychological review*, n° 69, p. 355-365, 1962.
- [34] Vial M., *Écrire des dispositifs ? En question*, cahier n° 17, Aix-en-Provence, 1998.
- [35] Hameline D., « Formuler les objectifs pédagogiques ». *Les Cahiers pédagogiques*, n° 148-149, p. 253-1, 1976.
- [36] Galperine P., « Essai sur la formation par étape des actions et des concepts ». In *Recherches psychologiques en URSS*. Edition du Progrès, Moscou, p. 114-132, 1966.
- [37] Vermerch P., « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement ». *Bulletin de Psychologie*, n° 343, p. 179-187, 1979.
- [38] Flament, « Pratiques et représentations sociales ». In S.C. Beauvois, R.V. Joulé, M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduite sociale*. Delval, Cusset, 1987.
- [39] Joulé R.V., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. PUG, collection *Vie sociale*. Grenoble, 1987.
- [40] Nuttin, *La théorie de la motivation humaine*. PUF, Paris, 1980.
- [41] Rosenthal R.A., Jacobson L., *Pygmalion à l'école*. Casternan, Paris, 1971.

- [42] Cardinet S., *L'évaluation interne, externe ou négociée ?* IRDP, Neuchâtel, 1987.
- [43] Vial M., *Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation*. *En question*, cahier n° 6, Aix-en-Provence, 1996.
- [44] Mendelsohn, « La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive », *Cahiers pédagogiques*, n° 281, p. 23-25, 1990.
- [45] Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*. PUF, Paris, 1973.
- [46] Bonniol J.J., « Le formateur est un passeur ». *En question*, cahier n° 1, Aix-en-Provence, 1996.
- [47] Donnadieu B., « La formation par alternance, coopération herméneutique ». *En question*, n° 2, département des sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1998.
- [48] Malgaive G., « Les rapports entre savoirs et pratiques dans le développement des capacités d'apprentissage des adultes ». *Éducation permanente*, n° 92, p. 51-53, mars 1988.
- [49] Lerbet G., *Bio-cognition, formation et alternance*. L'Harmattan, Paris, 1995.
- [50] Morin E., *La méthode*. Seuil, Paris, 1976-1991, 4 tomes.
- [51] Ardoino J., « Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant ». *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, colloque international francophone d'Alençon, Andshta Maitrice, Paris, 1990, p. 22-34.
- [52] Donnadieu B., « Le projet dans la formation professionnelle : de la personne au personnage ». *En question*, cahier n° 7, Aix-en-Provence, 1996.
- [53] Boutinet J.-P., *Anthropologie du projet. Essai sur la signification du temps opératoire*. Thèse pour le doctorat d'État ès Lettres et Sciences humaines, université de Paris-V, Paris, p. 647-648, 1987.
- [54] Boutinet J.-P., *Psychologie des conduites à projets*. PUF, collection *Que sais-je ?*, Paris, 1993.
- [55] Ardoino J., « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet ». *Éducation permanente*, n° 87, (2), p. 153-158, 1986.
- [56] Bonniol J.J., « Évaluation-régulation et appropriation des compétences ». In *L'Évaluation formatrice: une aide méthodologique au développement des compétences*. Actes de l'université d'été 9-13 juillet 93, Boucrafranc, 1994.
- [57] Vial M., *Le travail en projets*. Voies livres, *Se former +*, Lyon, 1995.
- [58] Hussen E., *Idées directrices de la phénoménologie*. Galimard, Paris, 1993.
- [59] Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système*. Seuil, Paris, 1977.
- [60] Donnadieu B., *La régulation du projet professionnel dans la formation en alternance des cadres*. Thèse en sciences de l'éducation, université de Provence, 1997.
- [61] Cardinet J., *Pour apprécier le travail des élèves*. IRDP, Neuchâtel, 1984.
- [62] Vial M., « Conceptions de la régulation et apprentissage ». *En question*, cahier n° 9, Aix-en-Provence, 1997.
- [63] Bruner J., *Savoir faire, savoir dire*. PUF, Paris, 1983.
- [64] Varéla F.J., *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Seuil, Paris, 1989.

- [65] Piaget J., *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. PUF, Paris, 1975.
- [66] Genthon M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulières*. Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, département sciences de l'éducation, université de Provence, Aix-Marseille I, 1993. *En question*, Mémoires 1, 1996.
- [67] Vial M., « L'auto-évaluation, entre autocontrôle et autoquestionnement ». *En question*, titres 1, 1997.
- [68] Astolfi J.-P., Develay M., *La didactique des sciences*. PUF, collection *Que sais-je?*, n° 2448, Paris, 1989.
- [69] De Landsheere G. et V., *Définir les objectifs de l'éducation*. PUF, Paris, 1982.
- [70] Mager R.-F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Gauthier-Villard, Paris, 1972.
- [71] Cardinet J., « L'objectivité de l'évaluation ». *Formation & technologies*, n° 0, p. 17-25, 1992.
- [72] Vial M., *Modèles - références - méthodes, l'articulation des contraintes en évaluation et en didactique du français*. Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Provence, département sciences de l'éducation, 1997.
- [73] Cardinet J., *Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ?* IRDP, Neuchâtel, p. 155-163, 1982.
- [74] Imbert F., « Action et fabrication dans le champ éducatif ». In *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, colloque international francophone d'Alençon, Maitrice Andsha, Paris, p. 105-111, 1990.
- [75] Rogers C., *La relation d'aide et la psychothérapie*. 2 tomes. ESF, Paris, 1977.
- [76] Vial M., « Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif de formation ». *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 69-76, 1995.
- [77] Ardoino J., « Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation ». *Pratiques de formation-analyses*, n° 8/9, 1985b.
- [78] Vial M., *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*. Thèse en sciences de l'éducation, université de Provence, Aix-Marseille I, 1991.
- [79] Ardoino J., « Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique, Préface à Imbert ». In *La praxis pédagogique*. Maitrice Éditions, Vigneux, 1985.
- [80] Genthon M., *Évaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en œuvre*. Thèse en sciences de l'éducation, université de Provence, Aix-en-Provence I, 1983. *En question*, Mémoire n° 1, 1996.
- [81] Vial M., *Le travail en projets*. Voies livres, collection *Se former +*, Lyon, 1995.
- [82] Ardoino J., Berger G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. RIRELF, Paris, 1989.
- [83] - Ardoino J., « Polyémie de l'implication ». *Pour*, n° 88, 1983, p. 19-22.
- Loureau R., *Le journal de recherche, matériel pour une théorie de l'implication*. Méridiens Klincksieck, Paris, 1988.

- Versini-Lanckester N., « Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir ». *Pour*, 1988, p. 61-65.
- [84] Imbert F., *Pour une praxis pédagogique*. Maitrice, Vigneux, 1985.
- [85] Bonniol J.-J., « Recherche et formation pour une problématique de l'évaluation formative ». In De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*. De Boeck, Bruxelles, p. 119-133, 1986.

Ouvrages généraux

- Ardoino J., *Propos actuels sur l'éducation*. Bordas, Paris, 1978.
- Badeley A., *La mémoire humaine, théorie et pratique*. PUG, Grenoble.
- Bachelard G., *Essai sur la connaissance approchée*. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1981.
- Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin, Paris, 1989.
- Bandura A., *L'apprentissage social*. Mardaga, Liège, 1986.
- Berbaum J., *Développer la capacité d'apprendre*. ESF, Paris, 1991.
- Bastien C., *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. PUF, Paris, 1987.
- Bastien C. (sous la direction de J.F. Le Ny), *Intelligence naturelle et intelligence artificielle*. PUF, Paris, 1993.
- Carugati F., Mugny G., « La théorie du conflit sociocognitif ». In *Psychologie sociale du développement cognitif*. Peter Lang, Berne, 1985.
- Chi M.T.H., Fellovitch F.J., Glaser R., Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices. *Cognitive Science*, 5, p. 121-152, 1981.
- Chartier D., Laurey J., « Peut-on apprendre à connaître son propre fonctionnement cognitif ? » *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 1, 21, 1992.
- Chartier D., Lerbet G., *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan, Paris, 1992.
- De Ketele J.M., *Guide du Formateur*. De Boeck, Bruxelles.
- Delacour J., « Étude sur le behaviorisme ». In *Biologie de la conscience*. PUF, collection *Que sais-je?* n° 2811, Paris, 1996.
- De Landsheere V. G., *Les objectifs de l'éducation*. PUF, Paris, 1986.
- De Landsheere V. G., *L'éducation et la formation*. PUF, Paris, 1992.
- Droze R., Rahmy M., *Lire Piaget*. Mardaga, Liège, 1978.
- Galperine G., « Formation par étapes des actions et des concepts ». In Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*. Perspectives soviétique. Presses universitaires de Lille, Lille, p. 167-183, 1980.
- Leplat J., Enard C., Weill-Fassina A., *La formation par l'apprentissage*. PUF, Paris, 1970.
- Lerbet G., *L'école du dedans*. Hachette Éducation, Paris, 1992.
- Lerbet G., *Système personne et pédagogie*. ESF, Paris, 1993.

- Lerbet G., *Approche systémique et production de savoir*. L'Harmattan, Paris, 1993.
- Lerbet G., *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Nathan, Paris, 1995.
- Lesne M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Edilig, 1984.
- Lieury, A., *La mémoire ? Résultats et théories*. Mardaga, Liège, 1992.
- Malgaive G., *Enseigner à des adultes*. PUF, Paris, 1990.
- Mialaret G., *La pédagogie expérimentale*. PUF, collection *Que sais-je ?*, n° 2155, Paris, 1984.
- Monteil J.M., *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. PUG, Grenoble, 1988.
- Montmolin (de) M., *L'enseignement programmé*. PUF, collection *Que sais-je ?*, n° 1171, Paris, 1975.
- Morin E., *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*. Seuil, Paris, 1976.
- Morin E., *La Méthode. 2. La Vie de la Vie*. Seuil, Paris, 1980.
- Morin E., *La Méthode. 3. La Connaissance de la connaissance*. Seuil, Paris, 1986.
- Morin E., *La Méthode. 4. Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Seuil, Paris, 1991.
- Norman L., *Traitement de l'information et comportement humain*. Études vivantes, Montréal, 1980.
- Not L., « Cybernétique et algorithme ». In *Les pédagogies de la connaissance*. Privat, Toulouse, 1988.
- Oleron G., « Le transfert ». In P. Fraisse et J. Piaget. *Traité de psychologie expérimentale*. Tome IV, p. 115-177, 1964.
- Perrét-Clermont A.N., Nicolet M., *Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Delval, Cousset, 1988.
- Poczlar J., *La définition des objectifs pédagogiques*. ESF, Paris, 1979.
- Reboul O., *Qui est-ce qui apprend ?* PUF, Paris, 1988.
- Richelle M., B.F. Skinner ou le péril behavioriste. Mardaga, Bruxelles, 1978.
- Schlangier J., *L'invention intellectuelle*. Fayard, Paris, 1983.
- Schneuwly B., Bronckart J.P., *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985.
- Tardif J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques-Ecoles, Montréal, 1992.
- Tiberghien et al. *Apprendre quoi, quand, comment et pourquoi*. Actes des deuxièmes journées françaises de l'apprentissage. Chamrousse 12-13 mai 1987.
- Varela F., *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Seuil, Paris, 1989.
- Vergnaud G., *Apprentissages et didactiques : où en est-on ?*. Hachette, Paris, 1994.
- Weill-Barais A., *L'homme cognitif*. PUF, Paris, 1993.
- Winnikainen F., *Apprendre en initiant ?* PUF, Paris, 1990.

Lexique

Avertissement : un lexique n'est pas un dictionnaire. Il ne s'agit donc pas de définir les termes utilisés dans leur rapport à la langue en général, mais de mettre leur signification en correspondance avec ce texte qui aborde les problématiques d'apprentissage et plus généralement avec les concepts qui opèrent dans le champ des sciences de l'éducation.

Le signe (*) dans le texte renvoie à ces définitions.

Algorithme : l'algorithme d'une tâche, dans le cas de la résolution de problèmes, par exemple, est constitué par l'exposé de la totalité des actions et des opérations effectués dans l'ordre requis par une logique déductive du type A implique B, afin de parvenir logiquement à une solution ou à un résultat conforme à l'attendu.

Altération : processus naturel par lequel un sujet se transforme, devient quelque peu autre, par l'influence de l'autre, sans toutefois perdre son identité [82].

Cognition : processus par lequel un sujet acquiert, élabore construit des connaissances tout au long de son développement. L'étude de la cognition humaine, des lois et des mécanismes autant biologique, psychologique, sociologique que logique est l'objet de la psychologie cognitive et celui plus récent des sciences cognitives. La psychologie cognitive est une branche de la psychologie qui se propose de comprendre le sujet connaissant à partir d'une démarche expérimentale qui étudie les variables psychologiques, sociales, environnementales qui influent sur les modes de raisonnement, sur l'activité intellectuelle du sujet. La psychologie cognitive est à l'origine du développement des sciences cognitives dont elle fait partie et qui se donne le même objet de recherche à partir d'entrées multiples : la biologie, les neurosciences, les apports de l'intelligence artificielle, les sciences de l'information, voire même la linguistique.

Concept : terme de la langue ordinaire qui se distingue d'une simple notion, dans son acception de sens commun, par le fait que sa signification est sémantiquement liée au modèle, à la théorie, voire au champ disciplinaire dans lequel il est employé et mis en lien avec d'autres concepts du même univers théorique. Par exemple le concept de « groupe » en mathématiques n'a pas le même sens que celui de « groupe » en sociologie. De ce fait, un concept ne trouve pas sa définition dans le dictionnaire, il est situé par rapport à d'autres concepts. De plus des précautions sémantiques,

méthodologiques et théoriques sont nécessaires lorsqu'on emprunte un concept dans une théorie pour alimenter une théorie dans un autre champ disciplinaire; cette vigilance constitue un des critères de la rigueur scientifique.

Critères : ce sont les outils de l'évaluation. C'est à partir, avec et en référence à des critères qu'une action, une production, une méthode, un projet peut être évalué, c'est-à-dire soit vérifié, soit interprété. Il n'y a donc pas d'évaluation possible, c'est-à-dire d'intelligibilité d'un certain rapport avec la valeur (avec ce qui vaut pour le sujet, pour la société, pour l'institution) en dehors de la référence, de l'élaboration, de la mise en questions, de la mise en relation de critères tenus par des acteurs différents. C'est ce que nous faisons de et avec les critères qui déterminent le modèle d'évaluation choisi : ils peuvent être constitués comme norme, comme étalon ou comme échelon dans une échelle de mesure dans les pratiques sociales relevant d'une logique de contrôle, mais ils peuvent aussi se traduire en indices ou indicateurs, en signes plus opératoires ou inversement être questionnés, problématisés quant à leur pertinence à des visées plus larges (éthiques, philosophiques, politiques) dont ils sont les représentants [11].

Dialectique : ici, il s'agit de concevoir l'apprentissage à partir de processus qui opèrent conjointement et peuvent présenter des dimensions différentes, contradictoires, en opposition, en conflit de sens, comme le sont « expliquer et comprendre ».

Dialogue : l'un des principes, avec celui de récurtivité*, qui permet de s'exercer à une pensée complexe [50]. Le dialogisme consiste à associer deux éléments en une seule pensée, de façon inséparable, complémentaire, tout en les concevant aussi comme concurrents et antagonistes. C'est donc un principe qui permet non pas l'associant des contraires dans un tout où ils se confondraient mais qui permet l'articulation des contraires, par exemple, les notions d'ordre et de désordre sont dans un rapport dialectique : on ne peut penser l'un sans penser l'autre. La dialectique se distingue de la dialectique classique par le fait que les contradictions ne sont pas réduites et absorbées par une synthèse de niveau supérieur. Dire et accepter dans sa pratique de formateur que l'éducation vise à la fois l'adaptation et l'activité créatrice relève d'une pensée dialogique.

Dispositifs : structure d'une séance de formation. Agencement et organisation dans l'espace et dans le temps des moyens, des méthodes, des techniques, des contenus d'enseignement et (ou) de formation qui vont permettre, favoriser l'apprentissage. Les dispositifs sont élaborés au nom, à partir des conceptions de l'apprentissage en référence à des théories mais aussi à partir et au nom d'une vision du monde*, de principes éthiques, philosophiques et politiques. Les modes d'action pédagogiques, les cadres

théoriques, les programmes font partie des dispositifs aussi bien que le cadre matériel, les techniques et les procédures.

Formater : en référence au traitement de texte en informatique, désigne ici l'action de transformer, un produit, un savoir ou même l'activité du sujet pour les faire tenir dans des formats, des formalisations, des cadres pré-établis de façon normée et qui servent en quelque façon de moule pour les valider.

Implication : ce par quoi nous tenons à l'existence, aux événements, à notre propre vécu... D'une part nous sommes, tous, libidinalement impliqués par nos structures psychiques elles-mêmes, combinaisons d'innés et d'acquis (phantasmes, désirs inconscients, résistances...); d'autre part, nous sommes socialement impliqués par nos appartenances, nos classes d'origine, nos statuts, etc. Nos implications interfèrent donc avec un objet de connaissance, dans une perspective d'étude de recherche... (et de compréhension) [83].

Méthodologie de la recherche : cette méthodologie ne peut se réduire ni se comprendre comme la reproduction stéréotypée d'une méthode (expérimentale, clinique ou ethnologique), ni comme le choix (même argumenté) de techniques (tel type de calculs statistiques) ou d'outils (questionnaires, entretiens...) utilisés par le chercheur pour recueillir et traiter les données du terrain. La méthodologie est « un discours sur la ou des méthodes ». Il s'agit pour le chercheur de justifier ou plus simplement de rendre intelligible en quoi l'attitude, la méthode, les techniques et les outils employés sont nécessaires et pertinents à l'hypothèse ou à la question de recherche, au type et au niveau des résultats attendus et au terrain dans lequel l'objet de recherche est mis à l'épreuve [5].

Opérationnaliser : action qui consiste à traduire une conception, un modèle, une visée en termes d'action dans une pratique. Opérationnaliser une conception de la formation, c'est donner les principes à partir desquels on pourra construire des dispositifs ou décrire le dispositif avec lequel ces principes entraîneront des situations pertinentes à cette conception.

Pertinence : une méthode, une procédure, un dispositif, un programme, etc. est dit pertinent à autre chose, lorsque sa mise en œuvre sert les intentions, les finalités, les valeurs qui président à son élaboration et à son fonctionnement. La pertinence est la construction d'un lien (pas forcément direct) qui « met en perspective » une chose avec une autre. Ce peut être ce qui articule des significations entre le faire et les intentions. En ce sens, on peut dire qu'un programme compris comme une planification de l'action est ou n'est pas pertinent au projet entendu comme intention, option politique ou philosophique en quête de réalisation. Il convient donc de distinguer pertinence et cohérence; cette dernière assurant la cohésion des éléments d'un programme pour garantir son fonctionnement sans que

celui-ci serve nécessairement des valeurs, des finalités, des intentions explicites.

Pluriréférentialité : manière d'aborder, de construire et de questionner un objet de connaissance, de recherche, ou professionnel à partir de points de vue (qui peuvent être disciplinaires mais plus généralement liés à une vision du monde), d'optiques, de modèles, de perspectives hétérogènes, irréductibles les uns aux autres mais complémentaires, tout en laissant une certaine part d'opacité, de questionnement potentiel dans l'éclairage de cet objet. Voir la notion voisine de multiréférentialité dans l'ouvrage de Berger et Ardoino [82].

Phénoménologie : courant de la philosophie qui propose de comprendre l'homme dans le monde comme un être exclusivement définissable par son intentionnalité qui construit son *devenir homme*. En cela elle s'oppose à l'essentialisme qui admet une nature humaine atemporelle et universelle comme déterminant la nature et la place de l'homme dans le monde. Pose le primat de l'existence sur l'essence. Voir l'œuvre de Husserl, la structure de la philosophie existentielle de J.-P. Sartre et la réflexion ontologique de M. Heidegger par exemple.

Posture : à la différence de *la pose* que le modèle du peintre, par exemple, peut tenir et reprendre pratiquement à l'identique, la posture ne renvoie pas à une figure précise qu'on pourrait dessiner hors le temps. La posture n'est pas une position choisie et qu'on voudrait conserver, c'est bien davantage une façon d'être, une *attitude* c'est-à-dire une façon d'aborder la chose, dans tel ou tel *état d'esprit* et qui va donner lieu à une série de variantes, de figures possibles, de variations dans les aléas de la temporalité. La posture remplace la notion d'état dans l'essentialisme, de fonction dans le fonctionnalisme. *La pose* renvoie à une mécanique de la duplication, *la position* renvoie à un choix cru irrémédiable, dans la résolution de problèmes et la *computation*. *La posture* renvoie au projet [72].

Praxis : c'est l'action de l'homme en tant qu'activité créatrice. La praxis est en lien avec l'activité de fabrication de l'œuvre et donc ne se réduit pas à son activité de fabrication de produits d'usage. Elle situe l'homme comme auteur, comme étant à l'origine de ses actes, de son projet. En ce sens, elle se distingue des pratiques professionnelles qui rendent compte de la façon dont les acteurs mettent en œuvre des activités plus ou moins répétitives dans le cadre du métier [84].

Processus : concerne la genèse, l'activation, le déroulement et l'évolution d'un phénomène dans la durée. L'apprentissage conçu comme un processus relève d'une activité propre au sujet qui apprend et de ce fait n'est pas directement et totalement accessible à un observateur. Le processus d'apprentissage englobe l'ensemble des investissements conscients ou non du sujet sur les plans cognitif, affectif, émotionnel, social, historique, culturel. La recherche va s'interroger sur les liens entre le

résultat de l'apprentissage (ce qui est appris, l'acquis) et le processus (le fait d'apprendre) et sur l'interdépendance de celui-ci avec les procédures (méthodes, dispositif, façon de faire pour apprendre) [85].

Psychologie cognitive (voir Cognition).

Récursivité : la récursivité est une organisation d'éléments selon un processus autoproduit où ce qui sert la cause sert en même temps la production : ce qui génère est généré, en simultanéité. Les effets produits par un processus ne peuvent se distinguer de ses causes. Edgar Morin fait de la récursivité un des trois principes directeurs de la pensée complexe (voir Dialogique*) [11].

Régulation : processus par lequel un individu, une structure, une organisation modifie son comportement, ses attitudes par rapport à une règle qu'il/elle se donne, se construit ou qui lui est dictée de l'extérieur (loi, systèmes de valeurs, vision du monde*). La régulation peut tendre à maintenir l'équilibre du fonctionnement par rapport à une norme, à un projet en repérant les erreurs, les déviations, en palliant ces dysfonctionnements et en valorisant les réussites et tout ce qui va dans le sens du projet initial (c'est la régularisation). Mais la régulation peut aussi infléchir le sens même de la règle antérieurement fixée ou le projet, être une mise en questions de cette norme, de ces règles, une divergence.

Référent professionnel : c'est l'ensemble des références auxquelles se rapporte le professionnel dans l'exercice de son métier pour que deviennent plus intelligibles, pour lui et pour l'autre, son action et ses pratiques. Il est constitué des savoirs spécifiques à sa profession, des théories, des modèles explicatifs mais aussi des éléments de son expérience personnelle et de sa culture. En ce sens, il n'est pas l'équivalent du référentiel professionnel, entendu comme systèmes de règles à suivre, listes de compétences, de savoir-faire, requis socialement et institutionnellement validés qui confèrent le statut de professionnel dans le cadre d'un métier.

Situation d'apprentissage : c'est un ensemble d'événements vécus dans une certaine durée et dans un lieu par une personne généralement en interaction avec d'autres qui s'y trouvent aussi impliqués. Cette implication d'acteurs différents, leurs interactions, leurs projets spécifiques font que toute situation est vécue différemment par les acteurs, l'observateur, l'organisateur, et se trouve nécessairement traversée par des conflits, des échanges, des compromis, des intentions implicites qui font évoluer cette situation. De ce fait, une situation se prête difficilement à la description ou à l'explication ou au pur contrôle, elle peut faire l'objet d'interprétations. Quand il s'agit du processus d'apprentissage, l'interprétation d'une situation peut donner quelques indications sur le devenir de ce processus qui n'est pas circonscrit au lieu et à la durée de la situation.

Sciences cognitives (voir Cognition).

Théories : en sciences humaines, elles peuvent être considérées comme des discours produits par la recherche dans un champ disciplinaire à propos d'un processus, d'un phénomène ou d'une catégorie de phénomènes. A travers diverses formalisations, ces discours relativement clos, se proposent d'en expliquer la genèse, l'évolution, le devenir, la structure, le fonctionnement, l'organisation. La principale caractéristique des théories est qu'elles sont, (selon l'expression d'E. Morin) « *biodégradables* » et en cela distinctes des dogmes. Les théories de l'apprentissage recouvrent et recourent nécessairement la pluralité des champs disciplinaires, elles empruntent tant à la sociologie, qu'à la psychologie ou qu'aux neurosciences par exemple. Une théorie de l'apprentissage en sciences de l'éducation contribue à élucider les influences, les articulations entre ce processus et des processus aussi hétérogènes que ceux du développement, de l'évaluation, de la formation, de l'enseignement, de la didactique...

Vision du monde : terme issu de la philosophie allemande (*Weltanschauung*), désigne la compréhension que le sujet construit de ses environnements, de son milieu, de ses rapports aux autres et à l'autre, de sa place dans le monde. La vision du monde structure les attitudes et les comportements... Cette vision trouve son origine dans l'expérience singulière prenant aussi en considération des déterminismes inconscients. Elle est tout autant enracinée dans l'expérience collective, dans une culture, elle se donne à voir alors sous la forme de paradigmes [2] qui présentent de façon organisée un système de valeurs et de représentations historiques et sociologiquement construites dans l'imaginaire collectif. De ce point de vue, la vision du monde inspire ou détermine les théories comme les modèles élaborés à partir du vécu autant qu'elle construit des attitudes et des façons d'être au monde.

583509 - (IV) - (0,9) - OSB - 100° - SNE

MASSON Éditeur
120, boulevard Saint-Germain
75280 Paris
Dépôt légal : novembre 2002

Achevé d'imprimer sur les presses de la
SNEL S. A.
rue Saint-Vincent 12 - B-4020 Liège
tél. 32(0)4 344 65 60 - fax 32(0)4 341 48 41
novembre 2002 — 26663

Bernard Donnadieu,
Michèle Genthon et Michel Vial

Les théories de l'apprentissage

Quel usage pour les cadres de santé ?

« Nul ne peut prétendre favoriser l'apprentissage de l'autre et mettre en place les conditions pour qu'il apprenne, s'il ne cherche pas lui-même à élaborer, à construire et à expliciter une conception personnelle de l'apprentissage. »

Cette phrase illustre l'objectif de cet ouvrage, invitation à une réflexion sur les processus d'apprentissage et sur la formation au quotidien.

La première partie pose la question de la culture du formateur et démontre l'intérêt des théories de l'apprentissage.

La deuxième partie expose les différents courants qui contribuent à la compréhension de ce qu'est l'apprentissage : approches behavioriste, cognitive, développementale... et les met en perspective pour le formateur : ces repères permettent d'adopter une distance critique indispensable.

La troisième partie permet de réfléchir aux rapports entre l'apprentissage et la formation professionnelle, dans le cadre du projet de développement personnel et de professionnalisation.

Voilà autant de clés pour les professionnels qui seront amenés à assurer une fonction de formation et/ou d'encadrement : **cadres infirmiers** (en formation ou confirmés), **étudiants** en IUFM et en sciences de l'éducation, **enseignants** et plus généralement tous les acteurs de la santé et du travail social.

Bernard Donnadieu et Michel Vial sont enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, à l'université d'Aix-Marseille-I, et participent à la formation initiale des cadres de santé, en partenariat avec les Instituts de formation.

Michèle Genthon, professeur des Universités, à l'université d'Aix-Marseille-I, a initié et orienté les recherches sur l'apprentissage.



ISBN 2-225-83509-8