

**Bernard Donnadiou
Michèle Genthon +
Michel Vial**

Les théories de l'APPRENTISSAGE

Quel usage pour les cadres de santé ?

Masson intereditions

Masson

chapitre III

Se donner un projet d'apprentissage

extraits

Introduction

Si apprendre, c'est faire des liens, alors il est nécessaire de s'y préparer. Mettre les chances de son côté, prendre une attitude qui favorise la réussite de la formation, c'est se gouverner de telle manière qu'une fonction nouvelle devienne possible. C'est mettre en perspective les éléments nouveaux que vous rencontrez avec ceux qui vous constituaient déjà. Cette mise en liens, cette mise en perspective est un travail que personne ne peut faire à la place de celui qui apprend. Cette partie se propose de faciliter ce travail en permettant à l'étudiant futur cadre de se tenir dans les situations qu'il rencontre dans la formation, d'en jouer.

[...]

L'apprentissage est facilité quand on accepte d'avoir à travailler sa posture. La notion de *posture*¹ implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée. A 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 variations, de figures possibles de variations dans les aléas de la temporalité.

Etre en apprentissage, être "motivé"

Apprendre, c'est chercher à comprendre, à prendre avec soi : apprendre n'est pas seulement savoir, Alors on ne peut croire qu'il faudrait d'abord être motivé pour pouvoir apprendre. Or on sait que la motivation existe quand l'acte est finalisé par un projet, donc porté par un désir (pour se faire plaisir). On n'a pas d'abord le projet et le désir et ensuite un acte où ils s'investissent : projet et désir sont en actes. La motivation vient avec l'apprentissage, c'est parce que j'apprends que j'ai envie d'apprendre et c'est aussi, en même temps, parce que j'ai envie de faire quelque chose de ce que j'apprends. Ce que j'apprends prends du sens pour moi dans ce que j'en veux faire.

C'est en apprenant qu'on se "motive", c'est parce qu'on se motive qu'on apprend. C'est une récursivité. On dira, par exemple, que la motivation et l'apprentissage sont en récursivité quand on conçoit que *les effets* que l'un de ces éléments produit (le désir d'apprendre encore et le plaisir d'apprendre) servent, en même temps que se produisent ces effets, à produire *leur cause*. C'est le principe de causalité chronologique qui est abandonné pour le principe de causalité circulaire *en synchronie*. La motivation n'est pas un préalable, un pré-requis, une condition nécessaire, une cause de l'apprentissage.

Si vous allez en formation, c'est parce que vous en voulez faire quelque chose, l'acquisition est donc bien finalisée par votre projet, portée par un désir. Cherchez donc lequel et puis appuyez-vous sur votre désir de changement, faites-lui confiance. L'envie d'en savoir davantage (ce qu'on appelle la connaissance), c'est la motivation dans l'apprentissage, cet appétit de comprendre.

Etre en projet et non pas "avoir un projet"

Celui qui organise l'apprentissage des autres attend souvent de ceux qui apprennent qu'ils fassent des efforts car on affecte encore au travail l'ennui, la peine. Ce n'est pas une fatalité. Mais il faut alors se permettre de faire des rapprochements

entre le savoir qu'on rencontre et le projet qu'on porte. Quand l'apprentissage est mis en perspective avec l'élaboration du projet professionnel, on se met dans une posture telle que l'effort qu'on fait pour comprendre n'est pas ressenti comme une peine. Le temps passé à s'approprier des savoirs, des théories, des modèles ne coûte rien parce qu'ils sont des repères pour construire notre façon d'être sur le terrain, d'être au monde. Les savoirs deviennent utiles pour tenir dans les fluctuations de la pratique. S'interroger sur la pertinence (même indirecte) des savoirs qu'on rencontre avec le projet qu'on est entrain de monter, de faire germer est de la responsabilité du professionnel qui va en formation pour se donner les références qui lui permettront d'inventer sa profession.

L'apprentissage est fonction du projet personnel de l'apprenant.

On n'est pas libre, quand on apprend. Etre en apprentissage, c'est accepter d'être régi aussi par les savoirs qu'on découvre et par le temps de la formation et par les autres avec qui on se trouve, par le responsable institutionnel qu'on m'a affecté (le formateur, le garant de l'apprentissage). La situation d'apprentissage n'est jamais une situation de liberté naïve ou béate.

La situation est aménagée par l'ensemble des acteurs de la formation. Celui qui apprend n'est pas l'objet du dispositif d'apprentissage prévu par le formateur - ou alors c'est une victime dite consentante, c'est un jeu. C'est le formé qui fait marcher la machine et, s'il croit qu'il y a machination, il risque de ne rien apprendre. Il n'est pas libre, il est bien dépendant de la situation organisée par d'autres, des conditions de l'apprentissage mais il participe, lui qui apprend, à l'appareil délicat de la 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, à l'Apprendre 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'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. [...]

Instruire et éduquer, les deux grands projets d'apprentissage

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 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, nécessiterait de passer par des temps d'apprentissage et des temps d'évaluation qui sont en fait, des temps de contrôle.

Cette juxtaposition dans un temps linéaire dissimule des rapports de *subordination*. Le dispositif d'évaluation est assujéti au dispositif dit d'apprentissage lui même réduit aux problèmes de transmission des savoirs. Evaluer est ici au service d'apprendre, c'est-à-dire ici de la vérification de l'intégration des savoirs programmés. Evaluer, c'est 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 d'apprentissage. Choisir les savoirs, choisir un ordre de présentation, assortir les savoirs d'exercices, de tâches, de produits, devient le principal souci du formateur. 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 savoir redite ou refaire.

[...]

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 entrent 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 les 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.

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 d'un "faiseur", sa compétence est de faire faire. La compétence première du formateur, ce n'est pas d'être un expert de ce qu'il faut qu'il transmette, c'est de savoir faire faire. Le savoir dont il a besoin ce n'est pas le savoir, c'est l'analyse du savoir : un prof de français n'a pas besoin d'être un écrivain ; un professeur de mathématique n'a pas besoin d'être un chercheur en mathématiques, un cadre n'est pas un expert du management, un infirmier n'est pas un neurologue ou un 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 "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, alliées au désir de gestionnaire instrumentée par la Pensée Par Objectifs, aidées par la vogue didacticienne et l'ingénierie pédagogique, dissimule alors encore trop souvent sous ce terme élégant d'apprentissage son entreprise de conformisation, sous le couvert de "transformations attendues". Se 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 la fabrication de l'autre, tente de refouler l'Agir, au détriment de la praxis des acteurs.

[...]

4. 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 du produit 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 qu'il 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'exprime 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 :

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 expérientiel 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 bloquages, de ses tendances, de sa vision du monde, du paradigme dans lequel il croit s'inscrire, des écarts, des décalages. Le formé risque d'avoir le vertige, c'est le miroir dans le miroir et on sait bien 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. Donc ce qui compte, c'est que les acteurs se regardent jouer, qu'ils puissent s'autoévaluer. Le questionnement doit se boucler sur le formé lui-même pour lui permettre de produire ses réponses. C'est l'auto-évaluation, cette dimension est présente dans toute situation d'apprentissage qu'on le veuille ou non. 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, sinon on est dans la logique d'instruction et elle devient de

l'auto contrôle. Dans le projet de maturation, on va essayer de ne pas la régler, on la met en scène pour qu'elle se développe. L'autoévaluation 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. 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".

[...]

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. 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 des deux projets. Si vous êtes plutôt un agent exécutant des ordres reçus, on va préférer en rester à l'acquisition. 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 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 la 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 n'est qu'un signe pris dans un code, chargé de quelques significations, ce n'est pas le sens.

[...]

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, 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) ;

- soit on les fait apprendre en favorisant une parole de la personne, on travaille leur appropriation, on développe, et l'auto-contrôle, et l'auto-questionnement 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...

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 à ne pas faire mais ce n'est jamais la majorité des actes professionnels, sinon on pourrait remplacer les hommes par des machines - et la formation par une auto-formation 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.

[...]

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 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 que des

savoirs 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. [...]
