

CONTEXTE ET METHODES D'INVESTIGATION

Claudine CORMIER,
Paris X, Nanterre, France,
Rectorat de Bordeaux, France,
Université de Pau et des Pays de l'Adour, France

Cette communication porte sur une expérience menée à l'UPPA (Université de Pau et des Pays de l'Adour). Le dispositif de formation (constitué de 8 modules) s'inscrit dans le cadre d'une offre de formation continue diplômante (Diplôme Universitaire) pour des personnes appelées à mener des actions d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme en France ou à l'étranger.

Cette étude porte sur une année d'observation (état des lieux en 1997 sur la 6^{ème} promotion de ce DU) et trois années d'élaboration et d'expérimentation d'une approche pédagogique différente de celle généralement pratiquée à l'université. Durant la première année, l'observation s'est orientée sur deux axes :

- ◆ le vécu des étudiants en formation par de courts mais nombreux entretiens informels ;
- ◆ la demande et les besoins des professionnels par des visites répétées dans plusieurs organismes de formation, d'insertion, d'alphabétisation ou d'accueil de jeunes en difficulté, ces organismes accueillant des étudiants en stage ou employant des personnes diplômées des promotions précédentes.

L'analyse de ces observations nous a conduit à créer un nouveau module vraiment axé sur la profession et animé par un responsable d'institut de formation, et à entièrement restructurer le module « apprentissages » (30 h) jugé trop magistral et théorique par les étudiants et d'investissement inefficace sur le terrain par les professionnels. Je rendrai compte ici de l'élaboration et de la mise en œuvre des stratégies pédagogiques spécifiques à ce dernier module et à son public particulier.

I - PROBLEMATIQUE

Cet enseignement concerne les métiers de la formation et de l'enseignement et, paradoxalement, le public est en majorité constitué par des personnes présentant un parcours scolaire difficile, souvent interrompu puis repris au bout d'un temps parfois très long. Ces étudiants ont une représentation plutôt négative de l'enseignement (scolaire) et souhaitent venir en aide à des personnes en difficulté. Tous ont eu une expérience professionnelle de durée très variable (6 mois à 15 ans) menée soit sur un mode empirique soit sur un mode pragmatique empreint d'affect non repéré et par suite non maîtrisé. La moyenne d'âge est assez élevée, 32 à 37 ans selon les années. Dès le début des formations ils manifestent très vite, lors des entretiens, leur crainte ou leur aversion envers les savoirs savants, pourtant ils vont devoir au cours de cette année de formation professionnelle diplômante prendre de la distance par rapport aux représentations implicites qu'ils ont de leur vécu professionnel, aborder les théories psychosociologiques de l'éducation afin d'être en mesure de théoriser leurs pratiques et d'élargir le champ de leurs connaissances. En effet, la construction identitaire professionnelle est au carrefour du vécu du sujet et de la réflexivité qu'il porte sur son rapport au monde et à lui-même, mais le sujet étant souvent emprisonné dans son vécu, son rapport au monde et à lui-même lui reste opaque. Or pour que les actes et théories prennent sens, le sujet-étudiant devra effectuer un retour sur son vécu pour exprimer son identité singulière, favoriser son développement et s'ouvrir à une autre lecture de son propre vécu et de celui des autres. Vaincre les résistances, (re)valoriser l'image de soi et les capacités de chacun, permettre une investigation sur soi-même par un travail coopératif pour viser la création de modèles interprétatifs : c'est sur cet enseignement en forme d'accompagnement que porte ma réflexion.

II - METHODOLOGIE

L'objectif est d'amener les étudiants à apprendre à apprendre au travers de leurs propres situations de travail. Cette démarche ne se réduit pas à l'exposé d'actes techniques mais repose sur la création d'attitudes favorables à l'explicitation de sa subjectivité, à la prise de conscience de la complexité de l'acte d'apprendre, à la gestion des incertitudes, au recours à des analyses explicatives étayées par des arguments théoriques.

Le dispositif s'est construit par ajustements successifs, réalisés à la fin de chacune des trois années lors de réunions d'auto-évaluation du module amenant les étudiants et l'enseignant à faire une analyse de cette formation et à proposer des aménagements ou de nouvelles modalités pour la promotion suivante.

Lors de l'année d'observation, il était apparu que les étudiants avaient des représentations d'actions de formation relevant de l'apprentissage par conditionnement et nous avons pu constater que, sur le terrain, certains formateurs pratiquaient cette méthodologie auprès des analphabètes et des publics d'adultes en difficulté d'insertion (le comportement étant parfois différent pour les jeunes en difficulté).

Cette approche unilatérale de l'apprentissage nous paraissait plutôt réductrice dans ce contexte de formation de formateurs pour public spécifique. La condition essentielle de l'apprentissage par conditionnement est constituée par l'existence d'un renforcement, c'est-à-dire d'une récompense, à la suite de la production par l'apprenant de la réponse attendue. C'est Pavlov, qui a explicité le conditionnement répondant, ses travaux furent repris par Skinner, qui définit le conditionnement opérant puis proposa les bases de l'enseignement programmé (pratiqué dans certains instituts d'alphabétisation). C'est la rencontre de l'enseignement programmé et de l'informatique qui a conduit à l'avènement de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) finalement peu pratiqué dans ces instituts par manque de moyen.

Il nous est apparu impératif que l'étudiant prenne conscience du rôle que joue l'apprenant dans l'installation de la relation entre la situation et la réponse, de l'existence d'une activité mentale de réorganisation des données ou d'élaboration d'une représentation pour construire la réponse (constructivisme) sachant que cette activité dépend de facteurs cognitifs, affectifs et volontaristes. Ces facteurs correspondent à des fonctions à remplir pour réaliser un apprentissage. Dans une conception constructiviste on peut retenir des fonctions de développement d'attitudes favorables de d'élaboration de projet (motivation), de choix de situation, de traitement, de prise de distance, que chaque apprenant réalise selon sa manière propre (style, mode ou processus d'apprentissage).

Pour nous l'idée de départ fut qu'il fallait se rapprocher du vécu de l'étudiant en situation d'apprentissage pour qu'il puisse appréhender ses connaissances d'une part et ses processus cognitifs mis en œuvre d'autre part. Mais cette auto-réflexion risquait d'être stérile si elle n'était pas suivie d'un échange et d'une interaction cognitive entre les étudiants d'une part et l'enseignant d'autre part.

La première année, l'accent a été mis sur la prise de conscience individuelle des divers modes d'apprentissage au travers d'exemples personnels et ludiques exposés oralement. Cette phase, très appréciée, a permis à chacun de parler de lui, d'écouter les autres avec intérêt, de communiquer, de construire un savoir partagé. Cependant la phase de théorisation des éléments apportés n'a pas été acceptée par tous, même si l'intérêt pour ce passage à la formalisation théorique fut plus vif que les années précédentes. Les étudiants se sont beaucoup investis dans les propositions de méthodologies d'apprentissage (nouveau dans ce module) d'autant plus qu'ils pouvaient faire des tentatives d'application durant les stages en situation. Toutefois il fut noté lors de l'évaluation de fin d'année que ces étudiants, bien que maîtrisant diverses méthodes d'enseignement, aient des difficultés pour effectuer des choix pertinents en fonction des publics auxquels ils avaient à faire.

La deuxième année le nombre plus important d'étudiants rendait impossible la verbalisation de chaque vécu. Il leur a été demandé d'écrire en détail un apprentissage (réussi ou non), en proposant une réflexion sur la question suivante « si l'apprentissage de l'Autre est au cœur du métier d'enseignant ou de formateur, comment moi enseignant ou formateur puis-je m'adapter à sa différence radicale si j'ignore tout de mes propres processus d'apprentissage et de mon identité d'apprenant ? » Pour aider les étudiants à répondre à cette question, des textes (sur proposition de leur auteur) ont été étudiés en cours, ceci a permis d'introduire des typologies de comportements à partir d'éléments concrets. Les autres textes ont été traités en binôme en atelier. A l'aide de ces outils conçus par les étudiants, l'assimilation des théories de l'apprentissage fut assez aisée. Par la suite, ces étudiants devant s'occuper de personnes en difficulté d'apprentissage, il est apparu plus judicieux de partir du terrain. Durant une période de stage, chacun devait repérer une personne qui posait problème, avoir un entretien (non-directif, méthode abordée en cours) avec elle. Chacun devait alors étudier ce corpus selon deux perspectives : celle de l'apprenant (son vécu, ses blocages, son transfert sur l'étudiant/formateur) et celle de l'étudiant (sa position, son contre-transfert) à l'aide de grilles d'analyse construites préalablement ; puis chacun a pu alors choisir de façon plus raisonnée des méthodologies adaptées à chaque cas étudié afin de créer des conditions favorables à l'apprentissage.

Pour la troisième année, il s'est posé à nous le problème de la professionnalisation et de l'identité professionnelle. Depuis le début nous étions bien conscients que les actions menées sur le terrain étaient fondées sur des routines ou des improvisations plus ou moins réglées qui font appel plus à un habitus personnel ou professionnel qu'à des savoirs. L'accent mis ces deux dernières années sur la prise de conscience et l'analyse des pratiques nous est apparue insuffisante. La question de base de cette formation devenait : quelles sont les compétences professionnelles requises pour l'exercice de la profession de formateur pour public en difficulté et/ou défavorisé ? Question difficile car ce métier, qui intervient sur l'humain, doit s'adapter à des contextes socio-politiques, s'exercer dans un cadre de rapports sociaux et de relations intersubjectives, autoriser une marge importante d'interprétation menant à des actions dépendant du niveau de compétence, des convictions et des orientations du professionnel.

Nous étions dans l'impossibilité de répondre rigoureusement et rationnellement à cette vaste question. Les compétences disciplinaires et didactiques étant traitées dans d'autres modules, nous avons limité notre réflexion aux relations intersubjectives et aux interprétations des situations d'apprentissage et des comportements des individus en situations d'apprentissage. Il est apparu crucial que, dans sa professionnalité, le formateur ou l'enseignant développe des compétences dans la gestion et la compréhension des apprentissages de l'apprenant mais sans qu'il s'y projette de façon inconsciente (reproduction de son passé scolaire). L'année précédente de timides tentatives d'approches cliniques avaient été ponctuellement réalisées. Nous avons essayé de mettre en place, pour les étudiants, un dispositif permettant une réelle démarche clinique les amenant à construire une pratique réflexive.

Par rapport aux années précédentes l'analyse personnelle a été plus approfondie. Pour cela, il a été demandé aux étudiants de relater en quelques lignes trois ou quatre situations personnelles d'apprentissage, puis, à travers une grille d'observation, de dégager les similitudes et différences relatives à une dizaine d'éléments intervenant dans ces apprentissages. Ainsi l'étudiant a pu construire son profil d'apprenant mais aussi pointer des singularités propres à son identité et insoupçonnées par lui. Les échanges et confrontations qui suivirent furent plus riches, ont permis d'élargir le champ théorique, de mieux gérer la subjectivité et d'appréhender la problématique de l'Autre-apprenant dans sa singularité pour l'amener à la compréhension. Durant les stages, les actions sur le terrain ont été bien sûr préparées mais en laissant la place à l'imprévisible, à l'inédit, à ces faits qui déstabilisent le formateur lorsqu'il n'a pas pris (ou pas voulu) prendre conscience de leur existence.

Nous sommes sortis du cadre classique de la transmission des savoirs disciplinaires. Nous avons essayé de développer des compétences professionnelles non pas liées aux contenus mais constituant l'environnement psychique de l'apprenant et de l'enseignant/formateur.

BIBLIOGRAPHIE

BARON, G.

(1989) - « *L'informatique, discipline scolaire ?* ». PUF : Paris.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., BOUILLET, A., OBERTELLI, P., MOSCONI, N.

(1989) - « *Savoir et rapport au savoir* ». L'Harmattan : Paris.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., MOSCONI, N.

(1996) - « *Pour une clinique du rapport au savoir* ». L'Harmattan : Paris.

BLANCHARD-LAVILLE, C., FABLET, D.

(1998) - « *Analyser les pratiques professionnelles* ». L'Harmattan : Paris.

BLANCHARD-LAVILLE, C., NADOT, S.

(2000) - « *Malaise dans la formation des enseignants* ». L'Harmattan : Paris.

CIFALI, M.

(1991) - « *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique* ». Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Genève.

IMBERT, F.

(1996) - « *L'inconscient dans la classe* ». ESF : Paris.

MALGLAIVE, G.

(1990) - « *Enseigner à des adultes* ». PUF : Paris.

PERRENOUD, P.

« *La formation des enseignants entre théorie et pratique* ». L'Harmattan : Paris.

PIAGET, J.

(1974) - « *La prise de conscience* ». PUF : Paris.

(1975) - « *L'équilibration des structures cognitives* ». PUF : Paris.

(1994) - « *La psychologie de l'intelligence* ». 1956. Armand Colin : Paris.

VYGOSTKI, L.

(1992) - « *Pensée et langage* ». Trad. Ed. Sociales : Paris.