

APPROCHE formation de la PEDAGOGIE des adultes et de l' ACTE de formation.

Agnès Prévost ¹

Module DUFA de l' axe 1 : la pédagogie des adultes.

La FORMATION Pourquoi, pour qui, par qui et comment ?

*Former n'est pas un acte innocent, ce n'est pas un acte "scolaire" ; c'est amener à réfléchir sur les **origines** et les **buts** de la formation, donc sur "l'Entreprise" elle-même, sur le travail, les conditions de travail. le management, etc. Lorsqu'on se livre aux études préalables et de critique constructive que préconise le B. A - BA, on se rend souvent compte que dans tel ou tel cas, ce n'est pas de la formation qu'il faut donner au personnel, c'est de la communication, c'est des motivations... ou bien alors on se rend compte que ce n'est pas dans tel service de production, de prestation... , que la formation est nécessaire, mais en amont, là où l'on conçoit le "produit".*

Etre pédagogue ?

Etre pédagogue est une manière d'être, et les trucs et recettes ont peu de poids par rapport à l'expérience... qui par nature est intransmissible. J'aurai l'occasion de redire plus loin que la communication est un sport. En tant que telle, la pédagogie s'apprend moins dans les livres qu'à l'entraînement... Cependant, la manière d'être peut utilement donner lieu à réflexion. Ainsi, il est possible de faire réfléchir le lecteur sur son comportement. ²

Sommaire.

Les savoirs et le monde adulte.

L'adulte, les savoirs et les compétences.

La formation et les compétences.

La formation : ses rapports aux savoirs.

Le formateur : ses rôles.

Le formateur : son rapport aux savoirs.

L'acte de formation.

Les savoir-faire du formateur.

Les conditions d'apprentissage.

Les méthodes pédagogiques.

Les supports de métier.

L'acteur apprenant : le système cognitif, les représentations et l'apprentissage de concepts

¹ Concepteur-consultante en formation au Centre de Formation de l'Administration du Ministère de l'Education Nationale (C.D.F.A.) : département de l'Ingénierie et du développement de la formation. Agnès Prévost est décédée subitement à l'âge de 45 ans en février 1997. Pendant plusieurs années elle a communiqué aux stagiaires du Diplôme Universitaire de Formateurs d'Adultes (DUFA) de l'université Paris 8, une réflexion pédagogique directement engendrée par son activité de formatrice. Nous lui rendons ici hommage en publiant un texte qu'elle donnait aux étudiants.

² A. G. Vilquin.

Les acteurs du “système formation” : Comment se situer ?

Les savoirs et le monde adulte

Le Savoir est “coloré” par l’environnement, les institutions et les pratiques (1)

L’adulte, les savoirs et les compétences

Ce chapitre concerne aussi le champ de la formation et ses métiers

Quelques caractéristiques des savoirs sont à dégager pour comprendre toute situation formative qu’elle soit informelle, formelle ou institutionnalisée.

Une situation formative peut être une rencontre, un vécu, une pratique, un acte programmé.

La construction des savoirs participe à la **constitution** de la personnalité ³, au processus identitaire, à l’intégration socioculturelle et professionnelle ⁴ de l’individu.

La **structuration** des savoirs est **permanente** et **mouvante** : plus ou moins active, passive, fortuite, réactive. Elle se fait au fur et à mesure de son existence entre l’héritage, l’accumulation, la récolte, l’opportunité, la quête, la révolte, les ruptures, la crise ⁵, l’usure, l’oubli, tel un “assemblage singulier” ⁶.

L’ensemble des individus ont un Savoir éclaté, morcellé, parcelé, spécialisé, sélectionné et hiérarchisé...⁷. Ceci est *plus* particulièrement observable dans les situations professionnelles puisque le savoir est **tributaire** :

- des moyens et des conditions d’exercice de ces savoirs puisqu’il s’agit de leurs applications pour qu’il y ait des résultats ;
- de l’organisation même du travail, c’est à dire de la coordination et de la régulation des dimensions fonctionnelle et collective du travail en cours et de la législation s’y rapportant (conformité réglementaire liée à la gestion du travail, au personnel et à la sécurité).

Nous pouvons entrevoir que si toute organisation est orientée par les résultats, ces résultats sont aussi tributaires et “évalués” en fonction d’un marché qui dépasse le cadre-même où ils ont été produits.

Ces savoirs conditionnés par la culture, les actes, les usages internes du travail, les conditions matérielles et techniques, participent à la production ou au service à rendre. Le savoir sous-tend les pratiques professionnelles : les savoir-faire, les savoirs procéduraux, les savoirs en usage et les savoir-être.

Par contre, pour des raisons d’organisation, de gestion, de production (et de productivité), de sécurité... la plupart des savoirs professionnels sont énoncés, codifiés et réglementés. Ils font l’objet d’études ⁸ de négociations ⁹.

³ Se reporter à l’ouvrage d’Alex Mucchielli, “L’identité”, PUF, coll Que sais-je ? n° 2288.

⁴ DUBAR Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A.Colin, 1991

⁵ En référence à l’ouvrage collectif sous la direction de René Kaës “Crise, rupture et dépassement”, éditions Dunod.

⁶ “Assemblage singulier” en référence au concept d’étayage de René Kaës.

⁷ Nous entendons par savoir morcellé, les savoir-faire, les savoir-être, les savoirs attendre et devenir, les connaissances... ceux des “professionnels” en posture de stagiaires.

⁸ Etudes et analyses (économique, juridique, sociologique, technique, ergonomique...) pour aussi produire de nouveaux savoirs.

En ce sens le Savoir est un **savoir(s) appliqué(s) et adapté(s)**.

Le savoir est donc ni isolé, ni neutre. Il est neutralisé, délimité, réparti en fonction d'objectifs concrets et du personnel. Les savoirs sont organisés dans une perspective de résultats bien définis et dans un contexte précis et daté.

Les savoirs sont à la fois **fonctionnels, individuels et collectifs**. De nombreux critères déterminent les modes opérationnels et les techniques (pratiques) d'application de ces savoirs. Ces critères varient en fonction de **facteurs internes** (situations professionnelles) et de facteurs **externes** (situations : économique, culturelle, historique ; évolutions : technologique, sociale, politique, etc).

La dimension plurielle de la notion de compétence ¹⁰ .

C'est en partie pourquoi les milieux professionnels de la production et de la formation parlent des savoirs en termes de **compétences** ¹¹ . Ils ont introduit (préfèrent) le terme de compétence depuis peu parce qu'il désigne des **savoirs en acte** se référant à des **capacités** ou des aptitudes, autrement dit à un savoir mobiliser et à un savoir agir et réagir dans une situation donnée (savoirs relationnels opportuns et adéquates).

Si l'apprentissage des savoirs peut être individuel, l'approche des savoirs en ce qui concerne les compétences, suppose de prendre en compte les **aspects** et la **dimension collective** du travail . Il s'agit donc des **rapports** et des **relations** dans le travail.

L'approche compétence se réfère a des attitudes, des conduites, des phénomènes et des

⁹ Négociations et procédures de concertation (professionnelles, sociales, syndicales...) : se reporter à l'ouvrage précité de Claude Dubar.

¹⁰ **Ouvrages de référence** sur les questions de **compétences professionnelles** et de **formation**

- *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Guy LE BOTERF, les éditions d'organisation, Paris 1994. Livre à multiple références théoriques où l'auteur discerne (enfin) la compétence de la performance. La performance se rapporte à l'évaluation des résultats selon des critères définis et choisis. De plus, deux types de compétence collective sont développés. Par ailleurs sont décrits plusieurs modèles et usages des représentations en tant que mécanismes mentaux et relationnels à visée pédagogique et à portée didactique : modèle démonstratif pour problématiser, mode projeté ou à diagnostiquer lors de la résolution d'un problème, modèle projectif pour anticiper et conduire un projet .

- *Sociologie de la compétence professionnelle*, Jean Yves TREPOS, éditions PUF Nancy, 1992. Se reporter particulièrement aux chapitres : l'imaginaire de la compétence; la construction de la compétence professionnelle.

- *Comment investir en formation*, ouvrage collectif sous la direction de Guy LE BOTERF, éditions d'organisation, 1990. Il souligne le caractère contextualisé et pluriel de la compétence professionnelle. Sous forme de fiches-ressources il décline, définit ses composantes et développe une stratégie pédagogique de transfert.

- *L'audit de la formation professionnelle*, ouvrage collectif sous la direction de Guy LE BOTERF, éditions d'organisation, 1985. Il nous est rappelé que la compétence est avant tout finalisée au contexte et à la situation professionnelle, avant d'être fonctionnelle.

¹¹ La notion de compétence est à l'origine un terme juridique : les notions de droit et de légitimité sont présentes. Par déclinaison sont implicitement incluses les notions d'autorité, responsabilité, pouvoir et territoire. Ce terme a été déployé au pluriel dans les domaines de l'expertise professionnelle. Maintenant il est utilisé **indistinctement** dans les champs de la formation et de la production d'où une confusion ou un flou des aspects qu'il recouvre, voire une équivalence "entretenu" entre la compétence et la performance. Cette équivalence rapide nous semble résulter de l'illusion ou de la croyance à penser la formation continuée professionnelle comme (moyen) capable de répondre à tout problème et au mythe des années 85-90 de l'entreprise éducatrice - où sont omis voire déniés, les facteurs dominants et agissant tels la concurrence, l'économie libérale, le marché de l'emploi et ses finalités de productivité. Pour plus de précision, se reporter à l'ouvrage récent de Guy Le Boterf, cité ci-avant.

mécanismes : **processus** étudiés par les différentes disciplines issues de la psychologie sociale et du travail (dynamique et relations dans des groupes restreints, ergonomie, etc) et de la sociologie sociale et du travail (sociologies des organisations, de l'action, de l'expérience).

Ces savoirs déjà construits - nécessaires pour aborder les compétences - sont à la fois des outils conceptuels, le formateur peut alors lire les situations en question suivant plusieurs perspectives et, ces savoirs, lorsqu'ils sont présents dans une situation (les savoir-faire et les savoir-vivre des personnes en situation), ces savoirs sont alors des opérateurs relationnels *natuels* à saisir afin d'appréhender ceux qui ont été considérés comme des "besoins" ou des "manques" pour les traduire en tant qu'écart ou dysfonctions. Cette traduction n'est autre que des savoirs professionnels ou des pratiques professionnelles observés et analysés par l'intervenant afin qu'il anticipe un ou plusieurs modèles de conduites souhaitées et qu'il repère les savoirs nécessaires pour construire (concevoir) l'apprentissage en question. L'intervenant-formateur s'appuie sur (ou repère) ces phénomènes humains - ceux-là mêmes - qui induisent, favorisent ou non ce qui attendu et attendu par compétence ¹² souhaitées. Il s'agit bien d'étude pour qu'il y ait conseil ou préconisations de l'intervenant. Mais les préconisations peuvent faire ou pas l'objet d'un apprentissage des personnels concernés. Les compétences seront à développer sous certaines conditions ; la principale étant, quel que soit la formulation, la reconnaissance et l'élucidation de ce qui se joue avec ou sans programme de formation.

Si les phénomènes, les conduites et/ou les contraintes à intégrer, nous pouvons les qualifier de facteurs, de conditions, de composants des réalités professionnelles, il est nécessaire de les appréhender et/ou les décrire comme tels mais suivant certaines formules, lors de l'étude (rapport oral et écrit). Ceux qu'ils recouvrent sont bien des notions, des concepts et des termes précis à acquérir au cours de notre carrière de formateur, même si nous ne sommes pas consultant.

En effet, que fait le formateur de ces savoirs dits théoriques, abstraits et qui existent ou sont observés comme des manquants ou des dysfonctions dans une situation ?

- Ces "référents" font l'objet de déclinaisons techniques en savoir-faire, savoir être et en pratiques professionnelles qui les incluent, et qu'il faut repérer et mesurer lors de son étude ou de son observation.

- Ces connaissances dès lors que le formateur conçoit un module, une session de formation, sont ou seront des "contenus" à élaborer en termes de traitements didactiques, font l'objet d'une formalisation en termes d'objectifs ou verbes d'action co-observable dans un groupe, lors de l'apprentissage et lors de l'évaluation.

- De même lorsque le formateur fait une prestation, le face à face pédagogique est de fait une situation potentiellement imprévisible qui demande au formateur d'être "spontanément" réactif (aptitude de décentration et de souplesse pour passer sur un autre registre...). Autrement dit, le formateur doit être en mesure de compléter ou de déprogrammer partiellement une séquence afin de faire un apport pertinent ou être en capacité d'improviser en fonction de ce qui se passe.

Constat est que la plupart des notions et des concepts évoquées implicitement dans ce développement, sont des savoirs méconnus, qualifiés d'abstrait et non opérationnels, voire tabous dans les milieux concernés.

Illustrons notre remarque par une énumération sommaire et questionnante des termes suivants : *pourriez-vous expliquer en termes simples ces notions ou mots, et en quoi ils*

¹² En ce sens, si la compétence est définie comme de multiples savoirs mobilisés - en acte - présentement, les compétences évoquées signifient l'ensemble des savoir-faire redistribués suivant une logique organisationnelle des rôles et des statuts - conditions d'exercice ou de réussite de celles-ci. Les notions déclinées sont alors des facteurs humains étudiés en autre par Michel Crozier. Ces phénomènes sont : les différents jeux des acteurs professionnels, les stratégies face au partenaire, les règles et les zones d'incertitude . Se reporter à l'ouvrage "L'acteur et le système".

sont opératoires ou ont un intérêt dans le champ de l'Education des adultes ?

- La socialisation et la problématique identitaire - Les représentations - L'estime de soi, la valorisation, l'autonomie - L'acteur et l'actant, la responsabilité, la délégation, l'interdépendance et la dépendance, les rapports de pouvoir, la réification, la mobilisation, les jeux, la zone d'incertitude, les règles, les logiques - le système, l'interaction, la transversalité, etc.

Les compétences interrogent les domaines de l'organisation matérielle, humaine et technique ; autrement dit, les moyens d'agir, les conditions pour agir, les modes de collaboration, les méthodes de travail et les rapports humains socioprofessionnels.

Les compétences actuelles sur et quel qu'il soit le site de travail, ont donc recours, résultent ou s'inscrivent dans ce qui est appelé des "phénomènes" formels (institués), des phénomènes informels (non réglementés) et instituants (non conformes aux us et coutumes du site. Ils peuvent être contestataires, marginaux, oppositionnels mais ils peuvent être conformes et appréciés ou valorisés suivant les normes d'un autre site).

Analyser des documents tels un organigramme, un plan de carrière, des règles, observer des procédures, des mécanismes, des processus lors d'une activité de travail (poste, un atelier, un service, une réunion), s'entretenir avec une personne pour qu'elle décrive ses pratiques, sont des manières d'appréhender les pouvoirs et les influences, comprendre les appartenances, leurs interactions en réseau.

Au cours des échanges, ces phénomènes sont plus évoqués en termes de cause, de produit ou d'effet. Parfois ils sont exprimés en termes de difficultés, de contradiction, de conflit, de paradoxe et d'implication, mais ces mots "communs" recouvrent des "nuances" par ceux qui les utilisent.

Mais suivant le cas, la personne qui le relate, la culture, l'ambiance et l'idéologie du lieu ou du moment, le jargon professionnel et l'objet de cet échange, l'emploi des termes diffère, *ils s'habillent* : Quelques exemples :

- les conditions "optimumes" de réalisation, de réussite, la performance, le changement, la modernisation...
- un sujet qualifié de délicat voire de difficile à aborder parce qu'il est question d'une personne précise ou qu'implicitement le terme a une connotation psychologique ou "pathologique" pour la personne qui l'entend.
- d'autres formules sont *plus* utilisées lorsqu'il s'agit du domaine réservé ou non à la politique de la structure : le stratégique, les procédures, la négociation, la régulation, l'évaluation, un bilan, un audit, la validation...

Pourtant, lorsqu'il s'agit d'acquérir ou de développer des compétences - objet même de la demande d'un employeur, du choix de prescrire une formation sur un site de travail, d'interroger la pertinence des prestations parce que les préoccupations sont celles du transfert et des effets de la formation - peut-on faire l'économie des questions relatives à l'organisation de ce site - quid de l'étymologie même du terme politique, c'est à dire de l'organisation de la cité ?

L'illusion de travailler sur le changement, sur la finalité, sur les modes de collaboration, peut porter à croire qu'une réponse formation aide et l'accompagnera. Mais pourra-t-elle faire l'impasse sur les intérêts multiples en présence ou les conflits latents - qui sont les sources des attentes, des besoins ou les origines de ces écarts ? Toute réponse formation qui se veut en "extériorité", refuse de considérer les effets inhérents de perturbation, occulte les intentions, les positions, les freins, les contradictions, les rapports de force et de violence, ne pourra éviter le travail sur le sens de ces changements. Par contre si les craintes et le sens de ces changements ne sont ni évoqués, ni exprimés, c'est que le changement n'est pas de même nature. Il y a de grande "chance" pour que celui-ci soit unilatéral et qu'il soit conquis ou extorqué de manière *plus qu'habile* !

Dès lors qu'il s'agit de compétences, l'apprentissage passe par une délimitation des

contraintes et des possibilités d'action pour qu'il y ait une réelle application des savoirs en usage et les savoirs utiles. L'acte de formation y remplit en partie ce rôle.

Nous sommes dans la dimension **adaptative** des adultes et des situations de travail. La compétence déplace en quelque sorte l'acquisition des savoir-faire et les procédures habituelles de la formation. Il s'agit alors de prendre plus en compte et d'intégrer au mieux l'ensemble du **contexte** pour cerner les conditions et les manières dont ces savoirs actuels sont exercés, d'appréhender les freins et ce que recouvre le "Changement". Autrement dit, la démarche de contextualisation passe par des procédés d'analyse de la situation de travail, bien au delà de la procédure - première et classique - utilisée en formation dont l'intitulé générique est : l'analyse des besoins.

Nous entrons dans les méthodes et les savoir-faire des études ¹³ . Si cette démarche passe par une étude plus approfondie, c'est avant tout pour se donner les moyens de cerner les compétences et les conditions ¹⁴ nécessaires pour que les compétences à acquérir puissent s'exercer **après** la formation. L'analyse du contexte ne se réduit pas à une traduction "de contenus et de didactique" que recouvre une réponse ¹⁵ ou un acte de formation.

L'étude, même courte, a pour objet de comprendre les situations professionnelles, c'est à dire d'inclure l'ensemble des données qui interagissent sur les conditions de travail et parmi ces éléments, ceux qui infèrent sur le **transfert** des savoirs déclinés en compétences souhaitées et l'exercice de l'activité professionnelle. Les attentes, les demandes et les

¹³ Par études, nous entendons inclure toute instrumentalisation, procédure et méthodologie des recherches appliquées issues des disciplines techniques et humaines et qui seront retenus en fonction de l'**objet** à étudier, de la commande et des **décisions** à prendre.

¹⁴ Si les conditions sont des moyens d'exercice au travail, matériels, techniques, organisationnels... elles sont aussi les difficultés et les limites qui doivent être repérées voire soulignées, discutées, négociées. En effet l'ensemble de "ces conditions" impliquent les agents et ceux de la formation puisqu'elles soulignent les multiples aspects liés au monde professionnel. De fait il est question de la politique de l'entreprise. Les aspects économiques, socioprofessionnels et culturels sur la *touche* relèvent des domaines de gestion de l'entreprise et non du champ de la formation et, le **rôle d'interface** de la formation est toujours *ambigu* . La légitimité des actions, le statut de celle-ci ainsi que de ses acteurs se posent généralement en termes de place(s) dans le système de décision et de reconnaissance(s). Par exemple, les aspects financiers sont considérés en premier comme des dépenses d' EQUIPEMENT (humain, technique et matériel) et sont perçus comme des dépenses *obligées* y compris pour celles qui concernent la formation. Suivant l'*optique* de l'organisation et le facteur temps, il peut être démontré que les dépenses sont le plus souvent un investissement matériel et *immatériel* (Guy Le Boterf) puisqu'il s'agit alors de la politique des **ressources** (humaines et matérielles) de l'entreprise. Au delà des aspects juridiques et techniques, les gestions sont en quelque sorte des marges de manoeuvre d'un équilibre dialectique entre les conséquences et les limites liées à la Production (la production de l'entreprise et le contexte général économique) et les conditions de travail. Pour l'entreprise il s'agit de profit tout en se maintenant sur le marché. En fonction de la conjoncture, il peut être question de développement, de modernisation, de changement, de réduction de ses activités et suivant le cas, les effets et les conséquences sont prévisibles. Leur traduction pour les personnels sont des attentes telles que la reconnaissance des acquis, une promotion ; ainsi qu' une série d'interrogations sur la (ré)organisation du travail et les conditions de travail : les compétences à actualiser ou à acquérir. Les changements opérés peuvent aller d'une ouverture de carrière à une reconversion, dans la variété des conséquences et des conditions, celles *vécues* et celles *accordées* : opportunité, contrainte, obligation, moyens ou limites ? Si la formation est une des composantes, un des moyens d'y répondre, suivant les exemples énoncés et l'ampleur du traitement, l'organisation, la place de la formation et les procédures pour les garantir seront différentes de celles *communément* en usage.

¹⁵ Bien que les ouvrages actuels sur la formation s'accordent à définir les besoins de formation comme des écarts repérés face à un problème réel ou posé, les manuels techniques du formateur donnent peu d'explication ni de procédures et méthodes sur les traitements de ces écarts. Il faut aller les chercher dans les ouvrages dits théoriques". Les difficultés de l'édition et les modes sur les publications, hélas ne laissent plus de place à ces auteurs qui conservaient des cas, des observations en illustration. Par contre, la réponse formation déclinée en catégories (public cible, objectifs formalisés, contenus, méthodes pédagogiques, etc) reste l'objet essentiel des publications de type manuel, fiches ressources etc .

compétences sont en quelque sorte des résultantes de ces interactions.

Pour un formateur, la connaissance de ces facteurs “internes” au travail sont non négligeables, mais il n’est pas toujours facile ni souhaitable, voire coûteux, d’engager une telle démarche. Tout dépend de la commande, des pratiques de son employeur, du statut, des capacités, du rôle qui lui est attribué et du contexte de la prestation.

Nos remarques se bordent à mettre en garde le formateur dès lors que dans son cahier des charges, il est inscrit le terme de compétences sans que celles-ci soient clairement définies ou décrites sur un support quelconque sur lequel il peut s’appuyer : un répertoire de compétences, rapport d’étude, un référentiel métier ou diplôme, etc.

Dans le cas où le formateur n’a pas un de ces supports de référence, outil indispensable pour qu’il soit en capacité de travailler correctement sur les compétences ; celui-ci sera amené à questionner, à faire formaliser avec précision tout ce qui semble être des *allant de soi* pour ces partenaires, être en recherche d’information, de supports, etc. Il peut même envisager d’autres approches. Mais dans le cas où il se retrouve sans outil préalable, il est préférable de prévenir le commanditaire ou l’employeur, de l’inconfort de la situation, de la précarité des outils face à une démarche que l’on peut, en tant que professionnel de la formation, qualifier de téméraire ou “d’ambitieuse”

Dès les premiers contacts, il est possible de demander des précisions ou de se renseigner discrètement. Les données et les divers documents sur et de l’organisme de formation (son employeur) ou ceux du site où travaillent les stagiaires, l’analyse des besoins qui précède au contrat, peuvent être des matériaux à examiner, des “indicateurs” utiles.

Par ailleurs le temps (la durée et la fréquence de ses prestations) est aussi un élément à prendre compte. Le formateur peut faire usage de certaines procédures d’enquête et d’évaluation auprès des stagiaires comme des supports d’apprentissage et d’animation (expression) pour se rapprocher des situations de travail des apprenants. Ces données et ces renseignements sont des moyens complémentaires ou stratégiques d’étudier collectivement l’aspect concret des situations de travail et pour le formateur d’envisager des conditions d’animation des sessions dans une perspective de transfert de ces savoirs à transmettre ou à compléter.

Autrement dit le **processus acquisition-application** des savoirs et les manières de le traiter supposent une pédagogie et des modalités appropriées qui tiennent compte de la culture ambiante, des intérêts et des contenus de l’apprenant mis en posture de “travailleur”. Celui-ci sera *plus* en capacité de découvrir, de reproduire et de mobiliser ce qu’il est venu chercher. Il est ici question du premier niveau de transfert des savoirs ou niveau pédagogique

L’ensemble du processus transformation-transfert suppose donc qu’on puisse le retrouver en filigrane dans le programme de l’action puisque la finalité énoncée des compétences à acquérir est l’intitulé de l’offre de formation, le titre de la fiche technique d’animation ou d’un exercice. L’objet d’une transmission thématique opérationnelle est l’animation ou la mise en acte de contenus théoriques, techniques, pratiques.

Au delà de la session de formation, le savoir acquis doit être ensuite utilisé en temps opportun. Il est ici question du pouvoir et de la capacité de **transformation** du savoir en compétence que la personne est censée opérer sur le site professionnel.

Deuxième étape du transfert, celui du professionnel ex-stagiaire, de pouvoir faire seul le repérage, la délimitation et l’ouverture de ses pratiques, activités. Il s’agit donc pour la personne de comprendre les (et ses) limites, les possibilités, les différences dans les applications opératoires et suivant les situations concrètes d’appréhender les variables d’action.

La plupart du temps les compétences acquises en formation sont en grande partie celles reconnues comme utiles (admises et utilisées) sur le site de travail.

Par contre les compétences acquises en formation peuvent demander certaines conditions : matériel autre, modification organisationnelle, changement de conduite ou de statut de la personne, légitimité et/ou reconnaissance de la compétence et de la personne, etc.

Nous soulevons les questions très actuelles telles que :

- La **cohérence** d'une action de formation.

Exemple : une formation où des conditions indispensables n'ont pas été intégrées ou négociées (niveau ou nombre de stagiaires, le programme par rapport au but...)

- L'**opportunité** d'une action de formation.

Deux exemples : le premier est une action programmée trop tôt et qui pose le délai, la durée, le rythme entre l'acquisition en formation et l'application sur le site de travail. L'autre est celui d'une formation informatique qui réclame que les stagiaires aient l'outil utilisé en apprentissage sur leur lieu de travail.

- L'évaluation des **effets** de la formation.

- Les modalités de **validation** (contrôle, diplôme, certificat) et la **reconnaissance** et le suivi des acquis (fiche de suivi des stages, prise en compte dans la carrière : salaire, statut, etc).

Par ailleurs l'environnement professionnel direct de l'apprenant est non négligeable.

Les collègues et le personnel d'encadrement ont un rôle plus ou moins formatif, sont des facteurs de freins, de transfert ou de développement des compétences.

Cet ensemble **situationnel** détermine les habitudes, les règles, les conditions de travail et de cultures de travail (sous-cultures) et qui participent à la construction et déconstruction des représentations ; **représentation** (s) que chacun peut se faire des savoirs, des compétences professionnelles, de l'autre et de ce que "l'on espère" de la formation.

La caractéristique principale de la compétence est d'être à la fois multiple et multiforme puisque la compétence fait appel au **contexte** et à la notion de capacité comprise comme des "moyens" variés et mobilisés pour sa mise en oeuvre et en application.

Ce qui est observable et le plus souvent attendu de la compétence c'est la dimension fonctionnelle de celle-ci. Les compétences ont une **fonction** opératoire pour celui qui les mobilise. Les compétences s'intègrent ou doivent s'intégrer aux fonctions de celui qui veut les acquérir.

Mais les compétences ont aussi une **finalité** puisqu'elles s'exercent sur un site spécifique. Le processus de professionnalisation est la mise en acte de compétences organisées et orientées vers une finalité.

C'est le repérage de l'ensemble de **fonctions finalisées** des compétences qui déterminent un processus de **professionnalisation** de la personne.

Si les compétences doivent être traitées dans leur dimension fonctionnelle, force est de constater que les finalités - soit de l'acte professionnel, soit des compétences, soit des effets et non des résultats - sont des questions rarement abordées.

Pourtant des compétences repérées identiques sont exercées différemment suivant le site. L'habitude ou l'évidence de l'acte pour certains ne l'est pas pour d'autres. Une apparence qui fait l'objet d'un traitement ou d'une mise en application particulière ou singulière des compétences montre des caractères spécifiques de la profession exercée ou des résultats attendus.

Pour illustrer nos propos, prenons l'exemple des métiers de l'entretien suivi de deux cas réels, sélectionnés par leur caractère dramatique afin d'attirer l'attention du lecteur sur un sujet "sans intérêt" puisque ces métiers sont le plus souvent qualifiés d'ordinaire,

subalternes et d'exécution.

Généralement le nettoyage repose sur des notions de propreté de l'objet et de ses aspects. Concrètement il s'agit de l'entretien d'un objet et des "manières" pour y parvenir dans un contexte donné : l'usage de l'objet, les procédés du manipulateur, les résultats et dans certains cas, la réglementation. Une kyrielle de questions sont alors soulevées.

* Lorsqu'il s'agit de nettoyer, est-il question de propreté, d'hygiène, de conservation, de protection ou de pénibilité ?

* La pratique de nettoyage est-elle une combinatoire de plusieurs objectifs dont les résultats recouvrent (certains) des domaines cités ci avant ?

* Quels sont alors les critères retenus pour chacun d'eux afin d'évaluer au mieux les résultats et les usages en cours ?

* Pour effectuer le nettoyage, parle-t-on de produit nettoyant (la connaissance de dosages) ? D'outil à manipuler (machine, instrument) ? Ou de méthode (mode d'emploi, posture corporelle, procédure particulière) ?

* Ces gestes exigent-ils une aptitude *naturelle-ordinaire*, une aptitude spécifique telles l'agilité (souplesse), une habileté (précision+acuité ou une capacité gestuelle d'agilité) qui alors demande soit un physique particulier (être petit, fin, robuste, grand, etc) soit d'acquérir cette habileté ?

* Les procédures de nettoyage s'appuient-elles sur un équipement spécifique ? Des préconisations d'usage ou une technicité particulière ? Réclament-elles des conditions de sécurité pour l'agent, de contrôle pour l'acte, de protection pour l'objet ?

Autrement dit la propreté et le nettoyage diffèrent lorsqu'il s'agit d'un verre de cantine, un verre doseur de laboratoire ou un gobelet de l'égypte antique. Ces interrogations portées sur des actes professionnels si quotidiens et parfois tellement simples, peuvent vous apparaître tatillonnes voire obsessionnelles... et pourtant !

Un article du Monde paru en 1995, nous faisait part de la triste découverte d'un conservateur d'un musée de province. Une toile de maître du 18^{ème} siècle, fleuron de ce musée, pâlisait. L'enquête mit à jour l'entretien régulier de l'oeuvre avec un produit utilisé pour les sols, ceci pendant près de deux années. Personne ne s'était posé de question sur le changement d'organisation du travail liée à une restriction des postes, à la présence de personnels sous contrat emploi-solidarité (CES) et la venue d'une entreprise privée à charge du nettoyage des salles d'exposition. Celle-ci entreposait les produits dans un placard proche du tableau. En l'absence de formation des agents CES et parce que de nombreuses remarques sur l'état indésirable des locaux étaient formulées par tous, y compris par les visiteurs ; un des agents sous prolongation de contrat et soucieux de la dignité du lieu, avait pris l'initiative de le dépoussiérer comme il se doit, les oeuvres d'art exposées.

Que dire de l'expérience relatée par une professeur brésilienne du département d'Education de l'université de San Paolo. Dans le cadre d'une recherche sur les logiques d'apprentissage des adultes illettrés, elle met en place deux ateliers, l'un d'expression orale et écrite et l'autre sur les notions de calcul, ceci avec des personnels volontaires de nettoyage de cette université et un groupe d'étudiants en didactique. Le dispositif de recherche-formation était conçu sur le principe de la réciprocité afin de faire bénéficier tous les participants des effets de formation et la dynamique des échanges était basée sur la vie quotidienne professionnelle et familiale de chacun. Ils ont dévoilés au grand jour les à priori et la manière dont travaillaient les personnels en toute *évidence* - non qualifiés, ni encadrés. Trois d'entre eux nettoyaient, sans gants ni consignes, avec des chiffons lavés lorsqu'ils étaient trop sales, des laboratoires où s'effectuaient des manipulations de déchets nucléaires. Les allers retours entre les laboratoires, les couloirs, les salles de cours et leur lieu d'habitation (favella) duraient depuis de nombreuses années. Cette enseignante catastrophée a alerté l'administration *surprise* et exigé l'achat de gants. Rapidement le groupe, étudiants et stagiaires-agents, s'est réuni pour réfléchir sur les problèmes professionnels de sécurité et de contrôle et sur les gestes précis à acquérir. Grâce au microscope emprunté, les personnels ont découvert un monde vivant invisible à l'oeil, impossible à imaginer. Ce dispositif improvisé permit de sensibiliser durablement les

personnels aux risques encourus et à l'incontournable besoin d'acquérir des gestes techniques et des méthodes de travail plus compliquées. Cette approche déboucha sur l'attrait certains des agents pour les sciences naturelles et une demande de leur part de prolonger leur formation dans cette direction.

Si l'histoire a une fin pédagogique heureuse, qu'elle débouche en plus sur une activité de type formation professionnelle pour ces personnels et sur une ouverture vers la culture générale, les faits démontrent l'irresponsabilité de la structure, l'état des systèmes socio-éducatifs du pays, la colère et l'indignation des participants du groupe de recherche. Or l'ironie en quelque sorte de cette aventure est qu'elle s'est déroulée en même temps que le congré international sur les problèmes écologiques, tenu à Rio de Janero.

Mais il est probable aujourd'hui, dans ce pays comme ailleurs, que si nous regardions de plus près, nous rencontrions des situations similaires.

La formation et les compétences.

Dans le cadre d'un dispositif de formation, d'un acte de formation ¹⁶ : la demande et l'analyse des besoins c'est à dire présentement les écarts entre le réel-situationnel et l'attendu de la formation ¹⁷, sont le plus souvent prédéterminés et définis lors de la commande donc bien **en amont** des actes de formation.

Leurs traductions sont en quelque sorte intégrées dans les propositions de formation : programme, catalogue, convention... les procédures et les **modalités** de la **formation**.

Les modalités ¹⁸ ou la conception d'un module ou d'un dispositif, induit un type

¹⁶ Dans le meilleur des cas la commande résulte des demandes et d'une analyse des besoins qui ont été clarifiées, négociées et formalisées par écrit : contrat, convention et (traduction en) plan de formation et programmes, etc. Différentes modalités de contractualisation sont proposées dans l'ouvrage "*Comment investir en formation*" cité ci-avant.

¹⁷ Depuis ces cinq dernières années, l'analyse des besoins est définie dans les publications comme des écarts qui nécessitent des **référénts** pour être mesurer : nous discernons les attentes, les désirs et les besoins. Mais le "réel professionnel" et l'attendu de la formation supposent de distinguer aussi les intérêts qui ne sont pas de même nature suivant les différents acteurs qui participent ou sont concernés par les résultats ou les conséquences.

Pour la formation, la traduction se fait en termes d'objectifs visibles, contrôlables par une progression "nourrie" d'une multitude de savoirs déclinés et animée par une "stratégie" et des supports pédagogiques.

Il nous apparait important de faire la distinction entre le réel professionnel et le réel situationnel où la profession s'exerce. Au delà des effets de mode et de commerce sur les référentiels (métier, diplôme, compétences et autres), **un référentiel** est le listage pour mesurer des écarts entre ce qu'il faut savoir et (savoir) faire, voire savoir-être qui intègrent les savoirs en usage conformes et souhaités. Ainsi le référentiel détermine en grande partie, les savoirs à transmettre et les modes d'application. Il profile les types de pédagogie, de pratiques et de formateur(s). Les premières étapes de transfert sont alors celles où le stagiaire s'approprie et applique les savoirs dispensés en formation. La prestation peut être de qualité c'est à dire répondre aux attentes des différents acteurs.

Mais discerner le réel professionnel et le réel situationnel où s'exerce la profession, le métier, l'activité ... comme nous cherchons à le faire, c'est interroger la **transférabilité** des compétences acquises en formation sur le lieu professionnel au delà de l'acte pédagogique. Il est parfois opportun, en amont de l'acte de formation, de poser les cadres, les modes, les conditions et les relations de travail comme des facteurs conditionnant les pratiques professionnelles donc les compétences.

- C'est d'une part et si possible : de réfléchir sur des modalités de formation plus appropriées, attirer l'attention sur des conditions nécessaires pour faciliter ce transfert.

- C'est d'autre part : favoriser le transfert sur le lieu professionnel en conseillant d'autres types d'action. Exemples, réunion d'information, action de sensibilisation...etc ou en ciblant un autre type de public.

¹⁸ La demande comme la commande et l'analyse des besoins sont tout d'abord les "inducteurs" de l'acte de formation. Elles sont aussi des actes différents d'acteurs qui en amont ont des intérêts autres. C'est en cela que l'analyse de la commande est particulièrement conseillée (tout comme la place du commanditaire) lors d'audit ou d'intervention. La préconisation de l'analyse des propositions de formation que font les "auditeurs" prestataires se fait "très" rarement par les commanditaires. Est-ce parce que les consultants sont "reconnus" ou considérés (représentation) comme des experts qu'ils seraient dénoués d'intention(s) ou d'intérêts ? Recherche et étude : si il est de plus en plus question de l'analyse de l'implication du chercheur pour *garantir en quelque sorte* la

d'animation, de pédagogie plutôt qu'un autre. Le traitement des compétences à acquérir s'avère délicat et complexe pour les formateurs qui de fait ignorent, le plus souvent, les tractations ou le milieu professionnel des stagiaires. La question du **transfert des savoirs** dépasse largement les questions pédagogiques d'appropriation des savoirs.

Si la transférabilité est un processus, il nécessite un déplacement des pratiques d'apprentissage vers les pratiques professionnelles. Parfois l'action de formation se déroule sur le site de travail. Autrement dit, la formation attendue implique pour être "réussie" des conditions de transfert. Par nature, l'adaptabilité est un processus dialectique de changement (concept d'altérité). Or l'adaptabilité interroge ou non (implicitement, indirectement ou dans la méconnaissance des acteurs) les **rappports** au savoir.

En effet les compétences repérées sont le plus souvent **décontextualisées**. Elles sont prises dans leurs caractères individuels et non dans une dimension collective et un contexte précis.

La formation : ses rapports aux savoirs.

Nous retrouvons encore ce même phénomène de décontextualisation ou de "neutralité" au sujet du stage de formation¹⁹ où les savoirs, les objectifs et les exercices de support sont par nature centrés essentiellement sur l'apprenant et ses résultats, même si l'acte de formation est tributaire de la commande et des moyens accordés.

Alain Meignant précise que la formation est à la fois un **acte** qui consiste à placer la personne dans une situation lui permettant l'apprentissage d'un certain nombre de savoirs et de comportements nouveaux. Elle est aussi une **institution** puisqu'inscrite *dans un ensemble de règles, de procédures et d'acteurs dans l'énoncé de finalités et d'objectifs* qui lui sont propres. Cet ensemble définit un **système** spécifique et singulier en interaction plus ou moins étroite et cohérente avec d'autres systèmes.

De ce fait, pour l'organisation d'un stage²⁰, le formateur doit tenir compte non seulement

scientificité et l'objectivité de ses recherches, la démarche nous semble concerner tout autant celle des implications d'un consultant et des organismes d'appartenance ou de tutelle lors d'une étude et de ses conséquences.

¹⁹ Article "L'offre et de la demande d'audit de formation", Alain Meignant, revue *Education permanente* N°91, décembre 19987.

²⁰ Il nous semble important de rappeler sommairement l'histoire de la formation des adultes.

A l'origine la formation professionnelle s'est structurée autour de la notion de stage en référence au modèle scolaire, tant au niveau de son organisation (groupe / classe) que dans l'élaboration des contenus (la logique de programme). Le terme de "stagification" de Jacques Guigou souvent repris par Guy Jobert dans plusieurs articles sur l'évolution de la formation pour rappeler cette époque, nous semble actuellement une vision conceptuelle restreinte de la formation. De multiples modèles depuis lors se sont développés. Néanmoins le stage reste une forme pertinente.

Dans le cadre de l'évolution de la formation, des modalités de formation et des logiques, l'acte pédagogique dans un "groupe/individu/formateur" peut s'apparenter au stage pour le formateur, mais la situation ne peut plus être considérée comme le stage des années 1971. La prestation pédagogique du formateur doit s'appuyer sur le système auquel il est inséré avec les apprenants.

Deux exemples diamétralement opposés, celui d'une prestation dans un dispositif de formation-action et l'autre dans un dispositif de formation individualisée vous ont été présentés pour expliciter le propos et les principes qui sous-tendent ces deux formes de dispositif de formation.

Pour compléter l'information sur la diversité des dispositifs actuels et de plus en plus complexes, se reporter au chapitre 2 de l'ouvrage collectif "Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles", Jean Kuperholc, Alain Mor et François Piettre, édit : EL éditions liaisons, 1993.

d'un certain nombre de facteurs mais doit prendre en considération les différents acteurs qui sont directement ou indirectement impliqués par la formation.

Nous pouvons parler ici de **savoirs impliqués**. Les savoirs s'organisent autour de **trois pôles** quelle que soit l'institution de tutelle ou d'appartenance ²¹ qui exerce ou produit la formation.

La structure de formation doit définir ses activités, ses relations avec l'environnement, ses programmes et les types de formation qu'elle propose. Elle choisit ses formateurs, ses intervenants... autour de trois pôles de formation qui intègre les préoccupations professionnelles.

Les savoirs s'organisent autour de **trois pôles**

* **le pôle des sciences** : savoirs, techniques, disciplines....

* **le pôle professionnel** : les métiers, les professions, les pratiques auxquelles la formation prépare directement ou indirectement.

* **le pôle pédagogique** : c'est à dire les méthodes et les supports d'appropriation et de médiation des savoirs.

Suivant la structure de formation, ces éléments sont toujours présents mais à des degrés différents. Ces composantes cernent le type d'institution et de formations qu'elle propose ainsi que l'autorité de tutelle sur laquelle elle repose. Il en est de même des *formes* (styles) de formation, des dispositifs (modalités et pratiques) de formation que nous avons évoquées.

Le formateur, ses rôles.

Nous avons vu que la formation est tributaire d'un bon nombre de facteurs internes et /ou externes à l'acte pédagogique. L'évolution même de la conception de la formation et les coûts croissants obligés²² positionnent la formation comme un des moyens ou une des variables d'action pour répondre à ces facteurs.

D'où peut être les réflexes simplificateurs voire simplistes de penser et de parler de la formation en termes de "réponse-formation" à toute difficulté ou manque.

Sur le plan social et économique, la fonction **régulatrice** de la formation ne peut être niée.

Tout en étant agent de transmission des savoirs le formateur a un rôle fondamental socio-professionnel. Deux exemples pour illustrer l'implication du formateur dans le champ social et économique du monde du travail.

Le rôle socioprofessionnel du formateur.

Premier exemple.

Dans le cadre de l'évolution technologique et sur un plan économique, une masse importante d'adultes sont en décalage. Beaucoup ont acquis un métier en contact direct avec le matériau. Or l'évolution technologique et les facteurs de concurrence et de rentabilité ont amené du matériel sophistiqué : contrôle et commandes numériques d'une machine de pâte à papier ou de pâte à pain.....

²¹ L'institution ou l'organisme de tutelle : la formation continue, professionnelle, organisme public, privé, association loi 1901, les services du personnel ou des ressources humaines ...

²² En référence à la loi de 1971 sur la formation.

Dans ces cas précis les savoir-faire manuels sont remplacés par d'autres types de savoir. Pour utiliser ces nouvelles machines une transposition des repères et un travail d'**abstraction** doivent s'opérer bien au-delà d'une accumulation des savoirs repérés et déclinés en objectifs. La formation doit en tenir compte.

Du sensitif c'est à dire du visuel et tactile de sentir la pâte/temps/chaleur/couleurs... aux schèmes abstraits des opérations de compréhension et d'anticipation ainsi que l'utilisation de la machine numérique demandent à l'apprenant des facultés intellectuelles et des savoirs techniques correspondants.

Au delà des apprentissages indispensables et des connaissances classées sous appellation "culture générale", l'apport du formateur tournera autour de la curiosité et de la ludicité des **pertes** en termes : de sensibilité, de repères, etc. Certes pour ne pas décourager tout en permettant l'expression des résistances mais aussi pour conserver la réalité de la situation c'est à dire celle des questions qui se posent au sujet des intérêts et du sens de ces évolutions.

Le changement radical qui s'opère implique intimement les professions de la boulangerie, pâtisserie...etc, monde culturel et social en mutation y compris celle des identités professionnelles et personnelles. Une souffrance peut être ressentie et les effets de la modernisation ont des conséquences multiples au-delà des discours idéologiques.²³

Deuxième exemple.

Nous pouvons constater un écart entre les compétences spécialisées, techniques et, la connaissance des rapports humains nécessaires pour remplir des fonctions de cadre responsable d'une équipe ou d'un service.

Les relations humaines celles difficiles et celles hiérarchiques de surordination et de subordination sont inévitables. Les problèmes de communication, de responsabilisation, de rétention d'information sont partout présents.

Quels que soient le public et le type de formation ces questions sont latentes. Parfois il est nécessaire de sensibiliser les stagiaires sur les phénomènes relationnels et les conduites socioprofessionnelles. Le formateur doit donc créer un climat de confiance pour permettre l'expression de chacun, prendre un temps propice ou adapter un exercice dans cette direction.

Le rôle **pédagogique** du formateur.

Dans l'acte de formation, **le formateur a des savoirs à transmettre**. Sinon nous ne pourrions pas parler de situation pédagogique ni de savoirs impliqués. Le formateur a un rôle éducatif d'instructeur. Les rapports au savoir sont des déterminants importants dans l'acte de formation y compris pour le formateur.

Quatre axes sont en interaction à des degrés divers, dans toute situation pédagogique.

²³ Dans ces propos, en aucun cas je minimise l'importance du politique dans son sens étymologique de *gérer la cité* en incluant les dimensions économique et philosophique. Si ces aspects nous amènent à nous positionner personnellement voire à agir en conséquence, la **question** reste celle de **ne pas se tromper de rôle ni de terrain d'action**, de mesurer les conséquences pour après soit proposer une méthode plus appropriée, engager des procédures qui permettent de garantir en quelque sorte ; soit *simplement* refuser un contrat, une participation, etc.

Les 4 axes sont en interaction dans toute situation pédagogique.

SAVOIR

l'organisation ²⁴

FORMATEUR

détermine la **nature** des relations

GROUPE

Le rapport que le formateur a
au savoir : conviction, message,
attitudes

les rapports que le groupe a
au savoir : attentes, représentations
motivations

Pour se faire, le formateur doit clarifier certains points et chercher à compléter l'information. Le **cahier des charges** est à la fois une garantie et un instrument de contractualisation qui permet une formalisation des objectifs, des moyens et des modalités de formation. La demande doit être **explicite**. La construction d'un module passe par des procédures d'explicitation. Le programme peut alors s'élaborer en partie avec le cahier des charges.

Le formateur dans **son organisation** de stage doit donc s'interroger ou interroger.

Les questions :

- Qui est le commanditaire et quel est son statut ?
- Qui sont les financeurs ?
- Dans quel contexte la formation a été ressentie comme nécessaire ?
- Qui réclame le stage ? Pour quelle mission ?
- Quels sont les niveaux d'écarts ? Quel est le constat ? Quelles sont les contraintes ?
Peuvent-elles être formulées ?

²⁴ L'organisation de la formation est fonction de l'organisme de tutelle et/ou de la structure d'appartenance. Exemples : institut privé, association, institutions publiques (AFPA, CAFOC...), service des ressources humaines de l'entreprise.... et formations continue (professionnelle, universitaire). L'organisation conditionne les modalités et les finalités de l'acte de formation.

- Qui est le public cible et quelles sont les personnes concernées ?
- Quels sont les objectifs visés ? Quelles sont les modalités de contrôle ?
- Qui sont les intervenants ?
- Quelles sont les formalités du contrat de travail ?

Le formateur : son rapport aux savoirs et l'acte de formation.

Trois dimensions sont à prendre en compte dès lors que nous sommes en **statut de formateur**. Il est alors plus facile d'appréhender les différents rôles qu'on attend de lui. Nous abordons les rapports au savoir et les rapports dans l'acte de formation (dans le savoir).

La première dimension est tout d'abord celle des **motivations** du formateur **dans son rôle** de formateur.

Pour se faire le formateur doit être en éveil de ce qu'il doit faire mais aussi de ce qu'il peut faire en fonction des demandes, des interpellations, des situations. Être attentif, curieux, s'informer, oser dire : *Je ne comprends pas. Pouvez-vous répéter.* Faire reformuler pour qu'il y ait une explication voire une explicitation ou *je ne sais pas, peut-être quelqu'un sait et peut nous expliquer ?*

Ces démarches de sollicitation dans un rapport d'**authenticité** et de **réciprocité** permettent de replacer le statut des savoirs dans l'acte de formation des différents acteurs. D'une part les rapports au savoir sont aussi ceux du formateur et d'autre part, ces rapports au savoir passent par le statut et les rôles que le formateur "pense être et faire".

Il en est de même pour les stagiaires et pour l'institution ou l'organisme de tutelle. Nous l'avons vu en illustration ci-avant. En pédagogie ces phénomènes sont appelés les **représentations** (représentation sur les savoirs, représentation sur les rôles).

Quelques exemples.

Lorsque le formateur ne sait pas bien les finalités du stage ou qu'il est un formateur débutant. La plupart du temps les réactions ou ses comportements sont : chercher "à prouver" ses compétences, son savoir à peine acquis, à conserver quoi qu'il arrive son programme, se positionner comme "le" spécialiste...

Or dans la situation ce qu'il faut envisager c'est de réduire cette différence de situation, de circonstance, de connaissance. Le formateur doit être curieux, disponible, en formation constante, en recherche sur le "terrain" ou il se forme en complément à l'extérieur.

Il est donc nécessaire d'apprendre à se connaître et à chercher ses points forts et ses points faibles pour y remédier. Le formateur doit particulièrement développer et travailler ses lacunes.

La deuxième dimension est **collective** et **interactive**.

C'est à dire entre le formateur et le groupe des stagiaires ou entre deux personnes comme entrevue ci-dessus.

Nous abordons ici les phénomènes relationnels nécessairement dynamiques et réactifs dans les actes de formation :

la **condition collective**,
l'**hétérogénéité** des personnes, des attentes, des intérêts,
les **représentations**, les **rapports** et les **enjeux** liés au Savoir... etc.

L'animation met en oeuvre le jeu des positionnements : un objectif ou un but et les règles, les places, les rôles, les statuts, etc.

Tout se joue et se vit en interaction dans une dimension collective

- 1 - La dimension interindividuelle.

* La relation duale, le formateur et le formé.

Les savoirs de chacun c'est à dire les acquis et les prérequis -positions d'entrée -, le système de référence, les représentations et le système cognitif de chacun, les rapports au savoir et la relation pédagogique.

* La relation entre deux stagiaires.

La relation duale d'affinité sous diverses formes ou celle contraire qualifiée de répulsion c'est à dire de conduites duelles (antipathie, rivalité, etc). Elles peuvent être conséquentes d'une interaction avec d'autres personnes, d'une situation antérieure à celle présente (représentation, projection, etc).

Que doit, dans la situation précise, faire le formateur ?

Nous ne pouvons donner dans la généralité de la question un comportement exact. Par contre deux domaines d'action sont possibles et /ou à combiner en terme de conduite du formateur.

* Recentrer sur la situation de formation : donner une méthode opératoire, participer comme apprenant, clarifier l'objectif, proposer un changement d'organisation...

* Intervenir dans la relation : sur le moment, en différé c'est à dire hors présence de l'un deux ou en aparté ailleurs pour les raisons suivantes : ne pas gêner, prendre du temps, faire intervenir la personne adéquate par rapport au problème...

La seconde dimension est groupale²⁵.

Il est question des interactions et des interrelations dans le groupe. De manières mouvantes, elles interrogent la place et les intérêts de chacun : la personnalité de chacun en rapport aux attitudes et aux comportements des autres et des rôles qui s'y jouent. Une dynamique s'engage (processus).

Le sentiment d'appartenance au groupe est plus ou moins fort. Il dépend de la **subjectivité** de chaque *membre* (personnalité + expériences antérieures) de la **dynamique du groupe** dans ses composantes relationnelles, auto organisationnelle et imaginaire (groupe objet et groupe sujet de Félix Guattari), du **climat environnant**.

La troisième dimension est organisationnelle et concerne les rôles de chacun.

Inscrits dans un temps donné, la dimension organisationnelle est un processus interactif des conduites individuelles par rapport à un **objet** (savoir) un **objectif** (exercice de traitement ou d'acquisition), un **but** (résultat).

Les attitudes et les conduites sont par exemple : les déplacements, les évitements, le refus,

²⁵ De nombreux textes fondamentaux concernant la dynamique des groupes et les conduites collectives. Quelques références suivant l'approche ou l'objet d'étude à titre d'exemples : *La dynamique des groupes*, J. Maisonneuve, PUF, Que sais-je ? n° 1306. *La vie affective des groupes: esquisse d'une théorie de la relation humaine*, M. Pagès Max, Paris, Dunod, 1984. *Le groupe et l'inconscient*, Didier Anzieu, éditions Dunod. *Fantasmes et formation*, D. Anzieu et R. Kaës, Dunod. *Psycho-sociologie des affinités*, Jean Maisonneuve, PUF, 1966. *L'intervention psychosociologique*, Dubost, PUF, 1987. *L'emprise de l'organisation*, M. Pagès, M. Bonetti, V. De Gaulejac Vincent, D. Descendre, Paris, PUF, 1979. *Les minorités actives*, Serge Moscovici, PUF, 1979. *Inconscient collectif et changement social*, M. Pagès, *Bulletin de psychologie*, Paris, XXVI/17-18, n° 308, pp. 928-940. *La psychologie sociale*, J. Maisonneuve, PUF, Que sais-je ? n° 458.

l'agressivité, la séduction, le jugement, le pouvoir et les rapports au(x) pouvoir(s)....
Les phénomènes sous-jacents sont : le transfert et le contre-transfert, la projection, une représentation de, le déni, le principe de plaisir, la puissance de destruction ou de domination...

Le formateur doit non seulement en tenir compte mais travailler avec.

Illustration de rapports au savoir dans le cadre d'une dynamique collective.

Nous savons par expérience que la **passion** ou l'**émotion** ²⁶ sont des composantes du rapport au savoir.

1 - Le cas d'un stagiaire qui est ou se positionne en spécialiste.

Le stagiaire énonce les savoirs en question. La place du formateur s'apparente plus à une "posture" de stagiaire.

* Comment le formateur réagira-t-il au savoir du participant ? Sera-t-il agacé ? Se sentira-t-il remis en cause ? Donnera-t-il le temps d'un savoir partagé ? Ecourtera-t-il les propos de celui-ci si sa motivation, sa connaissance déborde largement le sujet, qu'il monopolise le temps ou la parole d'un autre, que de toute évidence il s'agit d'une autre raison plus personnelle que celle du savoir en question ?

* L'agacement sera-t-il celui d'un autre participant qui ne supporte pas ou se met en compétition ?

* Le groupe se sentira-t-il "écrasé ou écarté" de la situation ? De l'indifférence ou de l'agressivité latente est ressentie. S'agit-il d'une réaction liée à perte de temps, à une conduite ressentie comme une imposition, à l'effet de brillance du savoir énoncé produit volontairement ou non par celui qui monopolise la parole ? Serait-ce la parole première d'un timide, une tentative de séduire quelqu'un ou de créer un rapport de force avec le formateur ? Est-ce une résultante d'un caractère égoïste ou celle d'une posture égocentrée du participant ? Ou alors la résurgence de besoins affectifs, d'une dépendance antérieure, réactivés en quelque sorte par la similitude relative avec la scène pédagogique, actuelle ?

Or suivant la situation et le cas, c'est à dire le public, les objectifs de formation, le climat, le phénomène observé, etc) : le doute, l'incertitude ou la difficulté énoncée s'installe.

Le phénomène explicité ou retraduit, le non-savoir "reconnu", partagé ou complété, **démontrent concrètement** des situations pédagogiques où le **rapport de réciprocité** est présent, sans pour autant gommer les rôles et places de chacun et tout en énonçant si nécessaire, des règles de conduite, les contraintes du temps et du programme.

Parfois, l'attitude du formateur de laisser la parole, de partager son rôle, de prendre la place de..., la reconnaissance formulée qu'il ne sait pas, peuvent avoir un "côté rassurant" pour des stagiaires, être une nécessité de compréhension pour la poursuite de l'exercice, une illustration ou un complément du sujet concret à aborder.

Le formateur peut clairement expliciter la difficulté contextuelle comme un phénomène qui, dans la dimension groupale, la décuple ou oeuvre dans sa pente naturelle. Celui-ci peut tout aussi bien proposer une participation, une aide des stagiaires comme une "construction collective" et élaborer une règle, être covigilant, etc.

La simplicité, la souplesse, la réflexivité dans les propos pour démontrer les rapports en présence peut soit être un message implicite en acte qui illustre des rapports au savoir, des rapports de pouvoir, des modèles et des représentations exprimés des rôles, des conduites, des places, de soi, des autres et du formateurs. Soit elle est une application de la démarche pédagogique de réciprocité.

²⁶ Se reporter au Que sais-je ? n° 2380, *Les émotions*, Robert Dantzer, et plus particulièrement aux chapitres 2 et 5 : expressions des émotions (pp 17/31) et facteurs de variations dans l'expression des émotions (pp 89/111). *Trace ou sens - le système émotionnel*, M. pagès, Paris Hommes et groupes, 1986. Les systèmes socio-mentaux, M. Pagès, université de Paris VII, UER sciences humaines cliniques, novembre 1980, *Bulletin de Psychologie*, T. XXXIV, n° 350, 1981.

- * *Le savoir est grand et le non-savoir est immense.*
- * *Le formateur n'est pas un sur-homme (femme).*
- * *Peut-on être coproducteurs de ce qui se joue ? Maintenant comment faire (en suivant les objectifs) pour construire, dépasser, réguler ? .*

Ici nous abordons sommairement les questions des interactions dans un groupe et des relations interindividuelles c'est à dire des comportements, des rôles suivant deux **types d'objectifs** et ces composantes dynamiques déterminent les rôles ponctuels de chacun et la place du formateur.

- * S'agit-il d'objectifs opératoires pour produire, pour qu'il y ait résultat ? Nous sommes dans les situations d'apprentissage ou d'exercice. Le rôle du formateur est de réguler, d'énoncer seul ou ensemble la règle pour continuer.

- * Ou s'agit-il d'objectifs pédagogiques pour qu'il y ait des conditions de transmission ? Le contenu est-il suffisant ? A-t-il à voir avec les conduites humaines présentes et ainsi être interrogé voir être complété par un des aspects de ce cas concret.

2 - Le cas où le sujet abordé se révèle être un point clé pour l'apprenant ou un point "sensible" en tant que personne.

La situation soit met l'individu dans un rapport de "fragilité", soit la personne est dans un moment d'insight ou en relation directe avec un événement personnel antérieur. Situations où les émotions émergent.

Les émotions sont démonstratives, peu *acceptées*. dans la réalité sociale. Il suffit de consulter les traités de pédagogie pour comprendre le peu d'intérêt sur les sujets de l'émotion et des sentiments. Leurs caractères intimes et de débordement rapide pour la personne en question et/ou pour les autres. Les situations fortes d'émotion créent des phénomènes de gêne, d'agacement, de jugement, porteurs des processus épidémique, de déstructuration ou de destruction. Chacun aimerait éviter ces dérangements par la magie du silence, du déni, de l'évitement hélas maladroit ou tardif et qui l'accroît inévitablement.

Que fait lorsqu'on est formateur ?

Suivant les circonstances - le contexte - et non les faits seuls.

Le formateur doit réagir et non feindre, autrement dire faire semblant de ne pas voir ou de ne pas comprendre ; d'autant plus que le groupe n'est pas une identité-personne pour s'en apercevoir et que l'ensemble des personnes qui le compose est dans la méconnaissance de ce qui se joue. Mais, malgré tout chacun est dérangé voire atteint.

Par contre si les émotions ont un caractère de débordement, l'expression émotionnelle peut être parfois la résultante d'un dépassement inévitable et nécessaire pour la personne.

Le formateur utilise un signe ²⁷ (réconfort, reconnaissance), des techniques de régulation (le contrat entre deux personnes, etc). Il peut aussi faire référence à un auteur pour que la personne soit conviée à approfondir le sujet.

²⁷ En référence aux microsignes, se reporter à *L'analyse transactionnelle*, G. Chandezon et A. Lancestre, Puf Que sais-je ? n° 1936, et plus particulièrement aux chapitres 5 et 6: les signes de reconnaissance (pp54/59) et les différentes formes de sentiments (pp 60/74).

La troisième dimension est **institutionnelle** ²⁸ .

Par son statut professionnel le formateur est placé dans une position d'autorité.

Il faut accepter ce rôle comme l'autorité reconnue d'être un professionnel qui apporte quelque chose, qui contribue à... qui est le garant de...

Mais cette autorité de statut (par le statut) n'est pas à confondre avec :

- l'autorité c'est à dire la consistance, la fermeté que peut avoir le formateur ; ni avec
- l'autorité reconnue de la compétence voire de la spécialité du formateur, celle d'une spécificité d'approche ou celle de l'expertise et qui le place dans une position d'intervention (les divers modes d'intervention) ; encore moins avec
- les autres aspects de l'autorité : celui hiérarchique dans une relation de subordination, celui institutionnel (sans corrélation statutaire) dont le rôle est d'être un responsable de.. (en responsabilité),
- avec l'aspect *plus* caractériel en prenant l'exemple d'une personne autoritaire ou celui *plus* comportemental par illustration de l'autocrate.

Cette confusion généralisée des notions d'autorité, fait du formateur une figure de pouvoir. Elle peut être celle que le formateur se représente ou ce qu'il croit devoir être : les représentations du rôle du formateur, le caractère du formateur ou les styles de formateur c'est à dire celui idéalement "adopté" par le formateur sans tenir compte de la situation ou de ce qu'il est ²⁹ .

De plus, par sa place dans l'organisation ou par rapport à l'organisme demandeur (commanditaire ou client de la formation) font que le formateur est pris souvent pour "le responsable" de l'organisation, de l'entreprise. Il peut en être ainsi de tout partenaire ³⁰ du système formation.

Nous abordons les formes d'autorité et les rapports à l'autorité ainsi que les formes de pouvoir et les rapports au pouvoir dans les rapports au savoir. Etre formateur et le statut de formateur induisent ces différentes formes et rapports à des niveaux multiples.

Les notions d'Autorité et de Pouvoir ne sont pas à occulter, bien au contraire. Elles sont dans le registre des connaissances que le formateur doit s'approprier ³¹.

²⁸ Quelques outils, supports théoriques et disciplines d'appui pour analyser les situations institutionnelles et les jeux des acteurs : l'analyse institutionnelle, l'éthnométhodologie, la sociologie des organisations, les phénomènes bureaucratiques, etc.

²⁹ Nous faisons référence à trois auteurs qui chacun à leur manière nous interrogent sur nos conduites en tant que formateur. L'article "La petite galerie des portraits de formateurs" où Eugène Enriquez avec beaucoup d'humour amène une réflexion à partir d'une typologie de formateurs en quête de modèles ; les "identités de façade" démontrées par Alex Mucchielli dans "L'identité" (référence citée) ; et plus particulièrement à *l'attitude rogérienne* érigée en mythe dans le milieu de la formation. Figure mythique du *bon* formateur, dûe en partie à :

- une confusion entre l'attitude, le rôle et les prestations du formateur,
- une incompréhension de l'oeuvre ou des pratiques de Carl Rogers,
- une méconnaissance de ce qui se joue au niveau du formateur dans la situation.

³⁰ Tout partenaire de la formation peut entretenir cette confusion. Il s'agit aussi bien des stagiaires que des acteurs directes et indirectes que nous énonçons au long de cet exposé.

³¹ De nombreux ouvrages théoriques et techniques traitent des rapports de pouvoir et des notions d'autorité. Pour une approche **pluridisciplinaire** de leurs aspects, nous vous proposons deux références qui nous semblent être complémentaires :

- "Les théories du pouvoir", Jacqueline Russ, Le livre de poche *références*, 1994.
- "L'autorité, Maurice Marsal, PUF, éditions Que sais-je ? n° 793, 1982.

Il est nécessaire d'apprendre à les connaître, les reconnaître, les nuancer et nous connaître. Nous avons constamment à élucider ces rapports entre pouvoirs, autorités et savoirs.

L'acte de formation.

Les savoir-faire du formateur et les "supports" de métier.

Les **savoir-faire du formateur** sont les démarches, les attitudes et les méthodes d'appropriation, de médiation et de dynamisation des savoirs qu'il propose et met en oeuvre dans l'acte de formation. Sa pédagogie est en étroite relation avec les objectifs fixés, l'animation et le public concerné.

Les registres perceptifs.

Les registres perceptifs sont les premières courroies de transmission des savoirs. Pour se faire, le formateur intègre (si possible) dans ses pratiques et ses prestations, les trois registres de perception : le **visuel**, l'**auditif** et le **kinesthésique** ³².

Les perceptions ont une importance capitale dans les rapports au savoir ³³. Prenons deux exemples pour illustrer l'intérêt de ces registres pour transmettre que nous qualifions premières et nos "primaires" courroies de transmission des savoirs.

1- Les savoirs cumulés.

Prenons l'image de l'apprentissage "arrosoir" où les savoirs sont déposés et le stagiaire se les approprie. Le formateur a la possibilité de faire :

- découvrir par un des sens telle odeur, couleur...
- de faire expérimenter par manipulation de produits telle réaction chimique.

Les pédagogies actives utilisent des méthodes qui mettent en oeuvre ces registres. L'accès des démarches pédagogiques passe par l'animation de...

L'approche a des effets ludiques, d'étonnement et des conséquences de vérification, de répétition qui permettent une plus grande mémorisation des savoirs ou des savoirs procéduraux, objectifs d'apprentissage.

Nous parlons des savoirs **exogènes** à transmettre.

2 - Un apprentissage comportemental.

La formation s'appuie et/ou implique fortement certains registres perceptifs.

Les savoir-faire et être passent par des exercices où le corporel, l'affectif et les difficultés se laissent à voir. Les perceptions, les émotions sont intenses. Elles renforcent les "mises en jeu" souvent vécues comme une atteinte à l'image du corps, de soi, ou est une confrontation avec ses représentations.

Des sentiments d'insécurité voire de peur peuvent être ressentis par les participants.

Cet "ensemble perceptif" se traduit et explique en partie les sensations exprimées en termes de déstructuration, de fissuration.³⁴

³² Par kinesthésique nous entendons les registres **affectif** et **corporel**.

³³ Actuellement de nombreuses recherches en sciences cognitives portent ces questions et ont tout intérêt d'être connues des pédagogues.

³⁴ Nous faisons référence au concept de dissonance cognitive de Festinger (Dissonance cognitive, culturelle et sociale) et aux expériences décrites dans des ouvrages collectifs sous la direction de René Kaës.

Le changement ne se décrète pas. Il n'est pas non plus un objet "extérieur" que l'on apporte ou que l'on pourrait emporter. Travailler sur le savoir-être comme sur le changement c'est travailler sur les résistances et les mécanismes défensifs liés au changement. Le mécanisme en jeu est celui d'une **réduction des tensions internes**.

Festinger dans sa théorie de la dissonance cognitive montre que le système de connaissances, de croyances et des représentations d'une personne intervient sur les perceptions et les conduites, pour réduire les désaccords logiques.

Les principaux résultats des expériences sur la dissonance soulignent que la négation pure et simple d'une connaissance ou de ce qui se passe, peuvent se produire par le fait même que la personne est dans une impossibilité de l'entendre ou alors l'interprétation qu'elle en fait pour se l'expliquer ou se préserver est tendancieuse : déni, refus, déplacement, etc.

Le système cognitif évolue en quelque sorte de manière "la plus" économique pour la personne dans le but d'intégrer le facteur de perturbation virtuelle (ou non) et *atteindre* un équilibre. L'individu dans ce cas n'est pas prêt intellectuellement ou psychologiquement.

Dans ce type de formation ou de situation, les apports du formateur "extérieurs" à l'apprenant, servent d'explicitation et d'élucidation : de savoir ce qui se passe et se joue ; d'engager un processus d'intégration et d'intériorisation de ces savoirs.

La théorie de la dissonance cognitive s'applique à la structure cognitive. Elle peut être transposée au système culturel et à la mentalité. *Ces dissonances identitaires existent aussi bien dans le système culturel que le système cognitif individuel... Dans de tels systèmes il ne peut subsister sans tensions des éléments antagonistes. Les conflits internes ainsi créés sont plus ou moins supportables et l'identité en subit des contrecoups plus ou moins sérieux.*³⁵

Nous disons que ces savoirs sont **endogènes** : les savoir-être intégrés, des comportements en conséquence, un travail personnel de sa conduite professionnelle, qui participent à la construction de son identité, processus permanent .

Nous pouvons rencontrer des phénomènes similaires dans d'autres circonstances, conditions et situations différentes :

- les formations de longue durée et de fréquentations intenses, mêmes lieu et participants.
- les formations de reconversion professionnelle,
- les formations dites de développement personnel,
- les séminaires en résidentiel.

Pour le formateur il sera nécessaire de partir, si possible, sur des exercices d'action et d'application afin d'entretenir l'effort et permettre cette médiation entre la difficulté et l'estime de soi (estime de soi du stagiaire) : l'encouragement par un travail d'équipe, la dynamisation et l'explicitation des difficultés et des résultats même s'ils sont partiels et la reformulation parfois questionnante, explicative, synoptique ou synthétique du formateur, la difficulté soulignée ou la prise de risque reconnue et remerciée, l'humour (et non le sinisme), le tact.....

Les conditions d'apprentissage

Les conditions seront en grande partie déterminées par les moyens mis à disposition et les "supports" proposés ou conseillés. (formateur, stagiaires, organisme..)

Quelles sont les conditions d'apprentissage des adultes ?

Si nous voulons bien être attentif et mieux écouter les stagiaires, sans chercher à imiter voire reproduire nos souvenirs et/ou nos expériences passées, nous pouvons dégager une petite

³⁵ p 92, "L'identité", Alex Mucchielli.

dizaine de conditions et autant de questions pour trouver des dispositifs, des stratégies (modalités, supports, démarches, etc) qui répondraient en partie à ces conditions.

Pour qu'il y ait apprentissage, il faudrait ...

L'existence d'un désir d'apprendre.

Le postulat du volontariat et le principe de base de la demande personnelle du stagiaire, ne sont ni des indicateurs suffisants, ni des garanties.

Le désir apparaît quand on sait à quoi va servir ce que nous apprenons ou lorsque nous y avons des intérêts : promotion, diplôme, gratification, aération, intérêts intellectuels...

Les intérêts comme les désirs, les manques et la "dynamique" sont des facteurs de motivation. Rares sont les stagiaires qui ont un intérêt unique.

Pour illustrer nos propos prenons l'exemple de l'intérêt intellectuel unique.

Il est plus facilement énoncé puisque :

- cohérent, conforme, à la démarche de se former,
- convenable socialement,
- avouable sans restriction ni risque de se sentir jugé.

Les sources et les structures d'information des savoirs sont nombreuses et variées : livres, bibliothèques, vidéothèques, musées, conférences.... Les savoirs déjà construits sont disponibles et les infrastructures ont été largement développées par les services publiques. Ils sont à la portée de chacun en termes de prêt face à des dépenses personnelles ou à un budget restreint. Ils répondent aux besoins et à la "curiosité" intellectuels.

La diffusion tout comme la mise à disposition sont opératoires lors d'apprentissage ; ceci à condition que la personne ait acquis une autonomie ou ne soit pas dans une représentation d'un interdit, social ou culturel ³⁶ !

Si notre exemple fait appel aux diverses notions et dimensions d'autonomie - celles-ci sont réduites voire minimisées alors mêmes qu'elles demandent d'être et en permanence explorées et que formateur ne peut les ignorer.

En formation, l'autonomie est une donnée plus considérée comme une des conditions, une composante ou un facteur pour définir des choix, des supports et des modalités d'apprentissage. La diversification et le développement des techniques pédagogiques, l'introduction de certains supports comme les logiciels informatiques et l'apparition de professionnalités dans le métier de la formation, ont permis d'engager des programmes plus intensifs, de concevoir la formation en dispositif(s) plus complexe et dans une logique combinatoire (rythme, durée, lieu, supports et personnels de formation).

Conception de la formation au-delà de l'acte pédagogique et qui demande un savoir organiser, coordonner et réguler (piloter). Ceci nous amène à une vision architecturale et technique de la formation d'où l'apparition des notions d'ingénieries ³⁷ et d'un nouveau métier : l'ingénierie de formation est une conception de la formation avec ses propres procédures et un métier celui d'ingénieur de formation avec des savoirs ceux déclinés ci avant. Par contre l'ingénierie pédagogique est plus une organisation entre les pédagogues et une compétence de se centrer sur les difficultés d'apprentissage de chaque stagiaire :

³⁶ En référence à la névrose de classe, Vincent de Gaulejac.

³⁷ C'est dans une conception d'ingénierie que les dimensions d'autonomie apparaissent le plus comme une condition première ou un des facteurs pour déterminer des modalités. Pour exemples :

- En ingénierie de formation, les degrés d'autonomie sont appréhendés et mesurés sous formes de contrat et de tests de niveau lors de dispositifs d'individualisation.

- En ingénierie pédagogique, les processus d'autonomisation participent à l'axe "stratégique" : animation, rythmes, supports et apports...

- Pour les supports didactiques en informatique, il est présumé que l'appropriation des savoirs passe par le principe d'autonomie du manipulateur et la compréhension des apports par la programmation pédagogique des logiciels .

aptitude de travailler en équipe pour permettre de varier les situations et une utilisation multiple de techniques et de supports pédagogiques.

Dans l'axe pédagogique, l'autonomie est plus abordée sur l'angle du savoir à prendre et à comprendre : le processus d'appropriation des savoirs, ceci à l'exception des publics défavorisés et des jeunes en difficultés.

D'une manière générale l'autonomie semble *aller de soi* puisque nous avons affaire à des adultes ! Or si l'autonomie nous semble être une préoccupation majeure pour l'éducation des jeunes enfants et pédagogique pour la formation initiale, elle est tout autant importante dès qu'il s'agit de former des adultes ; des adultes qui ont acquis l'autonomie physique, civique et financière. Alors quels sont les autres aspects de l'autonomie que le formateur peut inclure, quelle que soit la prestation de formation, ceci en termes de développement personnel, de conduites sociales et affectives, d'aptitude intellectuelle de l'apprenant stagiaire ?

Il est regrettable que les orientations actuelles de la formation réduisent l'autonomie à l'usage *stricto sensus* des procédés pédagogiques : des manières de transmettre un apprentissage de savoirs exogènes. Ou alors l'autonomie est classée dans deux registres : les formations *personnelles* et celles approfondies ou techniques réservées à certaines catégories socioprofessionnelles. Leurs intitulés sont pour illustrer nos propos : la gestion du temps, du stress, des ressources humaines, les techniques créativités, etc.

Pourtant l'autonomie déclarée être une compétence, reste le *parent pauvre*, peu considérée ni développée dans les milieux d'adultes et plus particulièrement dans le champ de la formation pour concerver sa visée éducative³⁸. L'autonomie est à faire (re) connaître comme une des compétences professionnelles et personnelles à acquérir, au même titre que les savoirs théoriques, techniques, les savoir-faire ... programmés.

³⁸ Si la formation a une fonction adaptative et qu'elle est fortement tributaire des facteurs socioéconomiques et budgétaires, ces raisons ne peuvent pas expliquer pour autant la *presque quasi disparition* du terme éducation dans les textes officiels et les articles actuels sur la formation des adultes. Quant à la mission éducative de la formation professionnelle et malgré les nombreuses déclarations, dispositifs formation et propositions financières engagés depuis les années 85 pour que les entreprises remplissent ce rôle, la fonction éducative de la formation semble bien compromise. Le livre "L'entreprise tutrice" et en particulier le titre est *un bel exemplaire* des discours incantatoires et des revendications des entrepreneurs qui *occupent* le *marché* de la formation. Il est à souligner que si les milieux de la production jouent un rôle de plus en plus important, ils ne revendiquent plus aujourd'hui la vocation d'éduquer tel qu'il est *entendu* encore dans les milieux de la formation. C'est à dire d'une éducation qui se voudrait *généreuse* tout en restant lucrative pour beaucoup, *bénévole* pour certaines associations, "*neutre*" pour les partisans de la démocratie voire *critique* pour les libres penseurs ou ceux qui développent cette **capacité intellectuelle** afin de permettre aux "stagiaires" de rester des sujets. Or si le : *nous* sommes dans l'ère du *s'adapter à toute conjoncture*, force est de constater que clarifier ce qui se joue et comprendre comment s'y prendre demande avant tout l'utilité de la capacité critique.

La situation présente posée par la réduction des moyens et par conséquent ceux pour se former, nous apparaît avoir toujours été le cas dès l'origine des besoins de transmission des savoirs appliqués dans le monde du travail et de son organisation. C'est en ce sens que certains parlent de régression ou de pertes des acquis sociaux. Elle nous ramène (dévoile) ou rappelle les **liens étroits** qui ont toujours existés entre le monde du travail, celui de la formation et l'histoire des institutions éducatives et sociales (ex : la famille, l'école, associations culturelles, etc) ainsi que les luttes politiques pour obtenir des protections et des garanties sociales et culturelles : une éducation sans sélective et éloignée des contraintes économiques ou patronales. Or le lien le *plus évident* est celui des conditions premières qui régissent le droit à formation : il faut être en statut de travailleur pour déposer un congé formation ou que celle-ci soit financée. Le droit à la formation est donc un corollaire du droit au travail.

L'oubli de ces liens peuvent s'expliquer en partie par la loi de 71 qui participait à l'essor de la formation à une période économique encore favorable pour penser investir. Les années 80 et une succession de crises ont développé pour ainsi dire la fonction *plus* sociale de la formation afin de tenter d'endiguer un chômage croissant ou de réguler une situation sociale et économique, ceci en accordant des allègements, des crédits, des dispositifs de formation ou des statuts juridiques particuliers (exemple le CES) pour de nombreux et divers publics "hors" travail.

C'est dans les formations dites de développement personnel que nous retrouvons la notion d'autonomie. Elle est alors la compétence induite ou à travailler collectivement dans le groupe (dynamique de groupe) ou lors d'exercice. Son apprentissage passe par l'expression de... et l'élucidation "éclairée" (apports théoriques et techniques) des comportements et des phénomènes de groupe. Nous parlons alors d'autorisation³⁹ et de maturation⁴⁰.

Mais comment tenir compte des situations "limites" où la nécessité voire les urgences et contraintes extérieures aux apprenants font que : l'autonomie, le désir, les besoins de formation sont vécus comme étant le "luxe des autres" ?

Certes l'incertitude, l'angoisse du licenciement, la marginalisation... sont des peurs et des souffrances qui peuvent l'emporter sur les états d'être et d'âme. Si le : *On n'a pas le choix* semble être une réponse de (la) raison rationnelle ou un processus de soumission (victimation) **plus** qu'une motivation. La situation est délicate et plus complexe que les logiques et les discours formels. Que fait-on en tant que formateur du : *J'ai besoin seulement du papier signé pour recevoir mes assédic ?*

Les effets *dits* secondaires de la peur de l'exclusion, d'être différent, de la galère ou de la dérive suivant l'âge de la personne... peuvent créer des phénomènes de démobilitation, de paralysie, d'agressivité, de rationalisation, de discours multiples.

Là plus que jamais apparaissent les nécessités d'exprimer et d'appréhender ce qui se passe et de faire simplement et progressivement des liens.

- Le lien.

Les liens sont nombreux et de nature différente.

Les liens participent aux critères de cohérence dans l'acte de formation.

Nous retrouvons la problématique du lien dans l'approche du concept de reliance de Marcel Bôle de Bale et la notion de lien dans le théorie de la motivation de J. Nuttin ainsi développée pour comprendre les facteurs et les variables de motivation et de désir d'apprendre. Les mises en situation (action) ou en exercice à plusieurs permettent de développer des sentiments de solidarité : un aspect social du lien.

Si la solidarité est un des liens puissants qui a des effets de levier et de bien être, actuellement le formateur ne peut guère compter sur le *hors* formation pour que les stagiaires aient ces réflexes de partage, de stimulation et d'encouragement ou soient affectivement épaulés par l'ère ambiant⁴¹.

Une discipline unique pour comprendre les liens entre la formation, les savoirs et la motivation nous semble plus que restrictive. Le désir, le plaisir par empreints de concepts des théories psychanalytiques comme produits du manque, de la frustration, de la libido, de la sublimation etc, en termes de sexualité ou de défenses, nous apparaissent une approche insuffisante pour comprendre les aspects pédagogiques des situations (dé)formatives présentement exposés.

Si des liens entre les savoirs peuvent "solidifier" les connaissances et restructurer les savoirs morcelés, parfois, les rapports possibles entre l'Histoire, les expériences du stagiaire et des autres stagiaires sont les liens bien venus. Ceux de la situation de formation par rapport à la situation professionnelle et/ou les autres situations sont aussi des liaisons possibles.

³⁹ S'autoriser : concept de Jacque Ardoino, développé par Rolande Robin (DEA).

⁴⁰ Maturation, notion développée par Bernard Honoré (processus de maturation, réflexivité et formativité) et Alex Mucchielli (identité mature), dans deux ouvrages présentement référencés.

⁴¹ Nous faisons ici allusion au post-modernisme avec ses conséquences: l'individualisme, le système D des notions de stratégies du vainqueur ainsi que les ambiguïtés et les malaises actuels relatés dans *La misère du monde* sous la direction de Pierre Bourdieu, éditions Seuil.

Le stagiaire est co-acteur voire **auteur**⁴² de sa formation.

Pour qu'il y ait appropriation et/ ou confrontation, il faut que les stagiaires aient quelques choses à réaliser : c'est en faisant que l'on apprend.

C'est en se heurtant à une difficulté que le stagiaire appelle la connaissance ou qu'il sent un appel de connaissance qui réponde à un besoin : théorique, technique, pratique ou **explicatif**.

L'apprentissage procure un **sentiment de liberté**, d'autonomie voire de dépassement. Un programme trop académique, trop rigide le permet rarement. Il est nécessaire de réfléchir au rythme, aux supports, aux conditions entre les sessions. Exemples : Que faisons-nous de la fatigue de la troisième heure, de la "sieste intellectuelle" de l'après-déjeuner, d'une saturation du théorique ?

Le travail, l'exercice, le support d'apprentissage... doit procurer un **certain plaisir** pour celui qui apprend.

Ceci nécessite une programmation parfois la construction de l'exercice, d'un outil : une aide, une méthode opératoire intermédiaire expliquée, une gestion du temps et aussi une alternative dans les exercices, les modalités, pour qu'il y ait choix des stagiaires.

Nous abordons la question des **stimulations** entretenues.

Par exemple pour des résultats opératoires intermédiaires lors d'une "oeuvre", d'un mémoire. Les méthodes, les supports, des personnes ... toute modalité existante peut être proposée ou inventée.

Sauf exception, l'apprenant ne doit pas être "seul" dans une situation d'apprentissage.

Mais la **situation groupale** est à gérer. Si la situation collective permet de ne pas être isolé, elle peut aussi favoriser des réactions d'isolement : les phénomènes d'évitement et de retranchement.

Le formateur doit avoir de bonnes expériences des dynamiques et des phénomènes de groupe, être vigilant et créer un climat de confiance. Des régulations, même non programmées peuvent être nécessaires. Le formateur doit développer des solidarités (lien et soutien) parmi les stagiaires.

Que faire des exercices lorsqu'ils renforcent des phénomènes de rivalité ou de compétition qui "naturellement" ont émergés ?

Un **accès** à des **sources** d'information **diversifiées**.

Si nous avons un enseignement ou un programme uniquement basé sur un type d'information, il y a de grandes chances que les sources uniques ne conviennent pas à tous. Peut-on parler d'autonomie, de rapports au savoir...?

Les diverses conditions matérielles que nous n'énonceront pas ici, influencent aussi l'acte et l'animation d'une formation.⁴³

Les méthodes pédagogiques.

⁴² Etre auteur dans une perspective de formation, revient à dire se conformer en incluant trois aspects : l'autonomie, la dimension collective (s'autoriser) et celle organisationnelle en tant que co-acteur. Alors les questions sur l'engagement tridimensionnel sont posées : les responsabilités et la responsabilisation à tout niveau (personnalité, potentialité, motivation et intérêts, place, rôle, objectifs...).

⁴³ 1- Les conditions matérielles : de l'environnement à l'architecture des locaux, du petit matériel à la disposition de la salle, des petites pauses fumeur-boisson à une salle de détente....

2- Les modalités d'un dispositif de formation conditionnent aussi l'acte pédagogique. Pour exemples : l'individualisation, le modulaire, l'alternance, les recherche-formation, recherche-action, formation-action...

Les méthodes sont le plus souvent classées en trois grands types de caractéristiques.

- Les méthodes **actives** permettent que le stagiaire retienne mieux ce qu'il fait lui-même. Les études de cas font partis de la classification "active" des méthodes. Celles qui sont proposées par un stagiaire ou qui relèvent d'un cas concret du travail sont plus significatives pour lui. Alors la transférabilité des savoirs peut être envisagée.

- Les méthodes **interrogatives** où le stagiaire découvre selon un "itinéraire" prévu par l'animateur.

-Les méthodes **affirmatives** sont ou **expositives** (le stagiaire reçoit) ou **démonstratives** (le stagiaire reçoit et agit).

Les méthodes peuvent requérir une démarche **déductive** où la règle, le principe, le savoir est exposé puis appliqué.

Par contre la démarche **inductive** est celle où nous procédons par tâtonnement et essais/erreurs, la règle est ensuite exposée.

La démarche **comparative** peut être un développement en "dialogue", une lecture multiple d'un sujet ou d'une progression des connaissances. Exemple : le thème de la famille peut être abordé à partir d'exemples familiaux de plusieurs sociétés, sur le plan juridique, historique, sociologique avec les aspects économiques...

B - Les supports de métier ⁴⁴

L'exposé, la démonstration, la conférence :

Postulat : nous sommes dans les savoirs **exogènes**, extérieurs à l'apprenant.

Principes. Qu'il s'agisse de savoirs scientifique, technique, de savoirs en pratique (expériences relatées) ou d'information - ces savoirs sont considérés comme la "base" indispensable ou incontournable des savoirs existants, déjà construits et qui, dans la situation présente de la formation, sont les manquants (les écarts).

Nous sommes dans les contenus qu'il est nécessaire d'énoncer.

Trois types de contenus exposés demandent à être discerner pour comprendre les niveaux de formation de ceux qui sont en situation "d'écouter".

- les apports théoriques : scientifiques, techniques, sociaux
- les apports informatifs : messages, consignes, orientations, expériences d'un praticien, des actualités...
- la conférence culturelle : une oeuvre, un pays, une économie, un auteur...

Les contenus peuvent prendre diverses formes en termes de traitement et de développement.

⁴⁴ La classification proposée dans ce sous chapitre pour présenter les moyens et les modalités de transmission des savoirs, a un caractère réducteur et volontairement partial, comme toute classification et typologie. Le choix de cette présentation a l'avantage d'être une démarche de traitement donc une méthode pour "cerner ce qui peut être cernable" dans la confusion des intitulés et des appellations "vagues", ou par les mixages (combinatoire) de méthodes, de supports tels que nous les trouvons dans le champs de la formation.

Remarques. D'une part les appellations imprécises ou sans rigueur, pour désigner des modalités de formation et d'autre part les "toilettes" et les nombreuses adaptations pédagogiques confèrent en partie ce caractère nébuleux des pratiques de formation pour toute personne peu expérimentée à ce milieu.

Modalités. Conférence, symposium, cours magistral, intervention d'un spécialiste, d'expert, un "ténor" seul ou en table-ronde, présentation d'un collègue, d'un hiérarchique institutionnel ou autre, démonstration seule ou commentée.

Dans le cadre du séminaire ou d'une modalité "informative ou formative" dont on veut particulièrement marquer le caractère officiel ou événementiel, l'ouverture de séance prendra un ou plusieurs attributs énoncés ci-avant.

Les supports d'accompagnement suivent l'exposé (illustration après) ou servent à exposer c'est à dire comme illustration immédiate.

Exemples de supports : diapositives, transparents, schémas projetés ou distribués pour illustrer, vidéo ou film, démonstration "réelle" simultanément enregistrée et projetée, avec une cartographie, tableauxetc.

Intérêts.

Les supports comme les exposés sont des "renforçateurs" de la démarche pédagogique, des "facilitateurs" d'apprentissage : meilleures mémorisation, visibilité, compréhension.

Ils sont aussi des moyens de rentabilité en temps, en économie (finances et énergie)

La qualité d'illustration permet à l'exposé d'être plus attractif, plus vivant. Ils peuvent être des entractes et des moyens de dynamisation : effets d'aération, d'activation, de curiosité, face à l'usure, la passivité ou l'isolation.

Les stratégies de l'exposé.

Soit en début d'une session pour impliquer ou marquer le stage, ou par nécessité pédagogique avant des exercices.

Soit après un exercice afin de faire un effet d'appel du savoirs en complémentarité, ou lorsque l'apprenant semble "bloqué".

Pour démontrer, illustrer ou éclairer ce qui a été fait antérieurement : exercice, expériences, etc.

C'est donc une question de stratégie pédagogique ou d'animation en relation à : la "culture environnante" qui préfère ou aime le discours, l'abstrait, la brillance de... un certain décorum du prestige ou du spectacle, suivant le public qui attend du pragmatique, d'être animé, en fonction du contenu, des objectifs, des conditions et contraintes diverses. Exemples : une programmation après le déjeuner, une formation très académique, un formateur débutant...

Se reporter au chapitre les méthodes pour choisir la forme (le traitement du contenu) de votre exposé et de ce que vous chercher à démontrer.

Nous retrouvons ici **l'art de l'exposé** dont les formes et les techniques font l'objet de nombreux manuels. Cette compétence s'acquière essentiellement par expériences répétées. L'apprentissage progressif passe d'une demi-heure à trois heures d'exposé. Comment s'aider ?

- en préparant un plan le plus synoptique possible avec des sous-points comme repères en forme de points clés.

- en s'appropriation des contenus bien délimités, en variant les traitements et les développements à partir d'un même contenu, par un choix de la méthode suivant le thème, les contenus, les publics, les moments des exposés et les effets pédagogiques escomptés (inductif, déductif, comparatif, chronologique...),

- en choisissant l'heure si c'est possible : la difficulté des heures est de fait une préoccupation de tous (rythmes, progression, développement, etc)

- en s'exerçant, par simulation et répétition, par traces enregistrées pour s'améliorer (magnétophone et vidéo... voir jeu de rôle, autoscopie), par la formalisation orale, écrite.

Même si de par nature, vous êtes un formateur ou une formatrice des méthodes actives ...!

Les exercices.

Postulat : **faire faire** des exercices.

Principes.

Nous sommes dans l'appropriation, l'application des savoirs par l'exercice et dans la mise à l'épreuve du stagiaire.

Les exercices sont des supports écrits ou des "règles et des consignes" orales.

Dans les deux cas, les consignes doivent être clairement énoncées voire explicitées avant l'exercice. Les exercices oraux sont plus fréquemment utilisés pour des raisons de rapidité ou lorsque l'objectif est la fluidité orale. Ils sont recommandés pour les publics bloqués par l'écrit ou en saturation des écrits. Le passage de l'oral à l'écrit progressif est une stratégie pédagogique pour les publics en difficultés : "B.N.Q" (bas niveaux de qualification), publics de langue étrangère, fragilisé, illettrisme...

Modalités et supports.

Les exercices sont à construire d'avance. Parfois il est nécessaire d'avoir plusieurs types d'exercices pour laisser un choix aux stagiaires, pour gérer l'imprévisible suivant la nécessité du moment. Parfois un stagiaire suggère une modification ou propose un exercice. Vous pouvez aussi vous trouver dans la situation de modifier un exercice, une consigne, au dernier moment. Cela peut aller jusqu'à un changement radical dans votre programme : annulation, temps plus long pour l'exercice, regroupement d'exercices...

Il faut savoir s'adapter et utiliser l'opportunité ou la pertinence des situations.

* L'exercice peut être : individuel ou collectif (petits groupes) ou un "mixage" (individuel/collectif). Il peut correspondre à des étapes d'une méthodologie (addition de méthodes) ou à des objectifs pédagogiques par effets : didactique, dynamisation, valorisation, activation, implication..

* Si l'objectif principal est le résultat, il est question d'efficacité : par énoncé de consignes ou de règles, par explicitation d'une méthodologie si nécessaire, afin d'aider au bon déroulement de l'exercice et du groupe en exercice. Les étapes/objectifs intermédiaires formalisés oralement ou par écrit au paper-board servent de points de repère. Si le groupe doit trouver les méthodes de traitement, il s'agit alors de faire découvrir des savoirs procéduraux par tâtonnement et interroger les comment et formaliser les difficultés pour extraire la méthode sous jacente. SI l'exercice est une application de savoirs procéduraux, le recours à des exemples et des contre exemples peut être l'illustration didactique des différences qui amènent l'usage de telle méthode plutôt qu'une autre.

* Le résultat peut être remis en commun : pour expliquer la méthode utilisée, pour traiter le "sujet" abordé : procédures, analyse.., pour expliquer : "où on en est" et les difficultés rencontrées (pédagogie de l'obstacle).

* Dans le cas de petits groupes (groupes de tâche), il faut de préférence et à l'avance donner la consigne d'un rapporteur et/ou d'un secrétaire : apprentissage du travail collectif.

Intérêts et stratégie des groupes de tâche.

Le savoir abordé est mis en application et à l'épreuve par différents exercices permettant, suivant la construction des exercices, d'exploiter d'une manière plus approfondie le thème. La mise en commun est alors un apport complémentaire pour les autres stagiaires, même si ceux-ci n'ont pas fait l'exercice.

D'autre part, le "choix" des stagiaires lors de la constitution des groupes, permet au formateur d'observer les "intérêts de chacun". Ces intérêts peuvent être de nature différente.

* Le thème : par rapport à la découverte ou la difficulté, à sa ludicité ...Nous sommes dans les rapports au savoir.

- * Les phénomènes relationnels liés à la construction d'un groupe de travail ⁴⁵ : la constitution de groupe faite au hasard, ex : la proximité directe, est plus observée au début d'une formation.
- * Le choix des partenaires par rapport aux comportements et aux relations entre les stagiaires. Exemples : sympathie/antipathie, attraction/évitement, affinités, valeurs partagées ou pas, etc.
- * Par rapport à "l'efficacité" de production dans le groupe. Exemples : choix des partenaires pour la complémentarité des compétences observées, les préoccupations organisationnelles des membres (rappel de règles ou demande d'élaborer une méthode commune, etc).

La discussion de groupe et la conduite de réunion.

Postulat : pratiques collectives, modalités d'échange et phénomènes communicationnelles interactifs.

Principes.

Ces deux modalités d'échange n'ont pas les mêmes objectifs. Les procédures de communication pour organiser les échanges sont fonction des objectifs énoncés ou escomptés. Il en est de même pour l'aide aux décisions.

Modalités.

L'animation doit être menée par le formateur. Les diverses "techniques" de discussion et les procédures de conduite sont largement diffusées. Elles s'approprient essentiellement en les pratiquant et par expériences. Des connaissances issues des sciences humaines, en particulier de la psychosociologie, associées à une bonne écoute et observation, "nourrissent" et complètent la compréhension par une lecture "plurielle" des phénomènes. Ces pratiques de groupe passent par un travail et/ou une connaissance de soi (travail comportemental, de création, d'analyse : jeux de rôle, improvisation, psychodrame, groupe Balint...)

Les jeux de rôle, les mises en situation et les simulations.

Postulat : des apprentissages *grandeur nature*.

Principes : mise en situation réelle, simulée ou fictive.

Cet "outil", ces supports, le formateur doit savoir les manier.

Modalités et intérêts.

Pour ces types de modalité et de support, l'apprentissage est plus de l'ordre du comportemental des savoir-faire, être et vivre. Il suppose des conditions et des règles particulières énoncées voire négociées, dès le début et parfois au cours des sessions. Le respect et un climat de confiance sont à créer, à construire collectivement. Le formateur doit être vigilant, il est le garant.

Les supports d'accompagnement.

De plus en plus ces modalités de formation sont accompagnées voire complétées par d'autres supports techniques. Dans des cas très précis la complémentarité est indispensable. Exemple des formations dites *approfondies* ou de perfectionnement : le recours à la vidéo ou magnétophone pour enregistrer les *traces* de travail, faits interactifs, microsignes, intonations, les expressions, etc. Ce qui permet des arrêts et retours sur images ou des feedback.

D'autres *outils* d'accompagnement sont possibles : le(s) observateur(s) suivant certaines règles, les diapositives, etc.

Les utilisations pédagogiques, les intérêts et les limites.

⁴⁵ En références aux travaux de J. L. Moreno et le sociogramme.

L'apprentissage de certains métiers demande *de jouer le rôle* ou de *se mettre dans la peau de l'autre* pour cerner, comprendre ou intégrer ; les différences, les différents (ceci sans jeu de mots) ou la logique de l'autre.

Exemple de l'apprentissage des techniques de vente : un vendeur et des clients virtuels mis en scène pour vivre différentes situations et ses variables afin d'acquérir des savoirs comportementaux.

D'autres objectifs de formation aux conduites professionnelles: les fonctions d'accueil physique ou téléphonique, la conduite de réunion, etc.

Pour illustrer un apport théorique ou stimuler des échanges ("rompre la glace") : faire exprimer les points de vue entre stagiaires....

Dans ces cas le jeu de rôle est "l'espace possible médiateur", la similitude est une "réalité proche, approchée, vécue. Le formateur doit être le garant d'un code éthique et de conserver "l'intégrité" des personnes.

Dans le cadre de la simulation d'une situation ou pour une "répétition" de gestes avec appui. La cassette vidéo où est enregistrée une "réelle" situation, écoute (bande) de sons, images de synthèse, manipulation d'outils....

La simulation est une condition de repérage et de répétition indispensable à l'apprentissage. En effet certaines professions demandent un apprentissage grandeur nature ou sur le vif, dont les conséquences de l'apprenti seraient "coûteuses", dangereuses voire dramatiques.

Actuellement se développent des **formations interactives** entre stagiaires, le formateur et des stagiaires ou entre un animateur et des participants, ceci par les moyens de communication non-directes tels que l'ordinateur, le téléphone, la télécopie...

Exemples.

- Une formation à l'accueil téléphonique : la conception du dispositif interactif téléphonique est animé par un moniteur, le suivi est complété par des supports papier (apports théoriques, méthodes, programmes, explications "appels"....) - sans rencontres physiques.

- Une émission suivie d'un débat formatif ou informatif par réseau téléphonique, télévisuel ou informatique.

- Un atelier d'écriture "savoir rédiger des articles" dont la conception est une formation alternée de séances groupées pour stimuler, réfléchir et faire des apports techniques, d'accompagnement individuel par téléphone (stimulation et explications) et de corrections par télécopie des écrits personnels.

Parfois le jeu de rôle peut apparaître comme un simulacre, une manipulation pouvant aller jusqu'à un sentiment de réduire, d'infantiliser voire de caricaturer.

Il est préférable de mettre en oeuvre une situation directe, "réelle" avec les stagiaires à partir de leurs suggestions sous forme d'énoncé d'une situation vécue.

Si l'exercice est un récit expérientiel à exploiter, le formateur doit avoir "établi" un climat de confiance et un contrat "moral" avec le groupe, sur la base du volontariat et par la construction de règles : la confidentialité, le non-jugement et l'exploration (questionnante) avec des possibilités énoncées - sans obligation de se justifier - de ne pas répondre, de l'arrêt du récit, de la prise en compte des émotions ou du risque.

Les méthodes de cas.

Postulat : l'étude de cas est "une démarche et une logique inverses de l'exposé".

Principes.

Le problème est un cas concret ou proche de la réalité.

- L'étude pour comprendre, recherche d'événements, de savoirs, découvrir les savoirs nécessaires, d'hypothèses....

- La résolution du problème : appliquer pour traiter le “problème”, vérifier les méthodes utilisées et les résultats. Mesurer les écarts et aller chercher les savoirs manquants.

L'étude de cas part du principe d'adaptabilité : des savoirs adaptés et à adapter concrètement, de l'application des savoirs et des méthodes par le stagiaire pour résoudre le cas. L'étude de cas se veut une appropriation de fait où les questions de transfert des savoirs sont induits par le traitement.

Modalités.

Il est nécessaire de construire ou de prendre des cas appropriés. Les stagiaires peuvent apporter leur expérience, leur cas. Nous sommes au plus près des réalités du terrain, des situations professionnelles, facilitant ainsi une meilleure compréhension des apports théoriques pour les stagiaires ainsi qu'une implication de ceux-ci.

Il faut alors traiter les cas d'une façon rigoureuse et connaître parfaitement les procédures et méthodes de cas. Il faut aussi faire l'exploitation concrètement.

Stratégie pédagogique et intérêts et limites.

Ce sont des questions de dynamique du groupe, du “meilleur” traitement d'un sujet, du contexte de la formation programmée : besoin de valorisation, dynamisation, de la “culture” ou la “température” environnante...du public. Très souvent les stagiaires préfèrent le concret, se “*disent des pragmatiques*”, ont une “*allergie*” du discours ou du théorique.

Les démarches et les techniques de créativité.

Deux principes et leurs intérêts :

*Soit les démarches ou techniques ont pour **visées** l'exploration, l'innovation, le “changement”, le dépassement : révéler, éveiller, rechercher, “changer”, passer d'une logique à une autre, d'un registre à un autre, changer de paradigme.

*Soit les exercices ont pour **objectifs** de dynamiser : animer, débloquer, échauffer, permettre un lâcher-prise, développer l'intuition, la flexibilité d'être et de penser, ses facultés d'improvisation par l'apprentissage de l'insolite, du “non-connu”, du “dit risque” d'être avec les autres pour explorer l'autorisation, l'authenticité, le faux self. La confiance en soi, l'estime de soi pour ne citer que ces notions, demandent de s'exercer dans une dimension collective face aux autres.

Modalités, supports et stratégie pédagogique.

Elles s'appuient sur l'action ou la production, réclament une “bien veillance” de l'ensemble du groupe en acte. Il est à conseiller pour les raisons évoquées ci-avant, d'une part, que les séances se fassent dans le même lieu (et choisi suivant les exigences des techniques utilisées), d'autre part il est nécessaire de réfléchir sur l'usage ultérieur et la protection en cas de production (s)⁴⁶ .

Ces techniques utilisent les modes (méthodes, matériaux) d'expression issues plus souvent des disciplines artistiques et de “l'esthétique” dans son sens le plus large (poésie, musique, arts dramatiques, plastiques, visuels, audio, corporels,...). Elles empruntent des

^{46c} Comme les produits personnels, les productions collectives posent parfois des questions d'attribution, de protection et d'exploitation des créations. Même quand celles-ci sont issues d'un travail individuel, elles sont le fruit d'un résultat en commun. La question *qui est l'auteur ?* est parfois délicat. L'exploitation peut demander un anonymat ou à l'opposé, un partage des *bénéfices*, l'identification des auteurs, d'un organisme.... Des règles de contrat, de procédures ou des conditions, doivent être énoncées clairement de préférence au début.

approches de la gestalt, du développement de la personne, de la bio-énergie et s'appuient sur le kinesthésique (corps et sensibilité)

Elles ont élaboré des procédés et des théories tels le brainstorming, le concassage, la pensée divergente.

Les techniques et les outils d'évaluation.

Postulat.

En ce qui nous concerne, il faut faire la distinction entre :

- les évaluations sommatives (contrôle, conformité), certes sont nécessaires voire instructives, formatives pour le formateur mais beaucoup moins pour les apprenants.
- les modalités formatives d'évaluation que le formateur propose aux stagiaires pour qu'il y ait bilan et progression.

Principes.

Ce qui nous intéresse dans le cadre de l'approche décrite sont les démarches et les supports d'évaluation qui ont un caractère pédagogique pour les stagiaires. Ils entrent dans une logique d'**appropriation récapitulative** des savoirs et des méthodes utilisées, au-delà et en complémentarité des objectifs d'acquisition.

Modalités et stratégie pédagogique.

La reformulation et/ou la formalisation des moyens et des procédures, servent de :

- repères et de bilan lors d'objectifs intermédiaires
- méthodes opératoires acquises comme savoirs, ceci en termes d'énonciation des variables et des possibles pour atteindre un même résultat et des logiques de raisonnement, de programmation, de stimulation, de compréhension récapitulative des décalages incontournables dans un processus d'apprentissage, de reconnaissance.

Les jeux et les supports "clé en main".

Il ne faudrait pas oublier **les jeux**⁴⁷ pédagogiques ou non, d'autant plus qu'ils sont en nombre restreint et d'utilisation peu fréquente. C'est un secteur de la formation peu exploré voire "non développé" et qui demanderait certainement qu'on s'y investisse.

Pourtant des jeux spécifiques peuvent être créés pour les actions dites quantitatives "à grande échelle". Nous trouvons des jeux ou l'usage de jeux dans les sessions de remédiation cognitive. Par contre certains jeux familiaux et dits "intellectuels" et de culture autre⁴⁸, peuvent être utilisés dans le cadre de la formation des adultes⁴⁹.

⁴⁷Jeux et usage de jeu : objets de formes et de matériaux divers, y compris des dessins et jeux sur papier. Les modalités d'usage varient en fonction des règles, des obstacles et du but à atteindre. L'objectif commun est de "faire-faire". Nous pouvons distinguer les jeux collectifs et les individuels.

⁴⁸ Il est à remarquer que l'usage fréquent voire quotidien des jeux sans distinction des usagers est une résultante culturelle. Exemples : les cultures anciennes et celles d'origines orientale, africaine, sud américaine...etc. Les cultures occidentales et industrielles connotent et classifient les jeux en fonction des publics et des usages. La fabrication voire les choix, développement, l'intégration des jeux dépendent en grande partie de ces facteurs.

Les **didacticiels** et les **jeux informatiques** sont en plein essor. Leur conception permet l'introduction d'un usage individuel, formatif sur le site de travail, d'une progression pédagogique programmée et d'une autonomie et un coût économique qui "semble" plus restreint.⁵⁰

Parmi les **supports "clé en main"** de formation, nous trouvons en autres les photolangages et les photo-montages construits ou à construire. Ceux sont des outils d'expression et en même temps des supports symboliques de projection exploitable ou non.

Les supports audio et visuels : les diapositives, des films, une émission enregistrée, un album photos, dessins....sont de très bons supports d'animation. Le choix varie suivant le thème et l'objectif retenu.

Ils sont **objet** d'illustration, d'échange critique, de débat... ou ils sont **sujet** d'expression comme produit qu'il faut traiter : les langages audio-visuels, de l'auteur, ou ses idées ...

Les visites ont les mêmes objectifs. Elles sont en plus des occasions : un partage "l'activités-rencontre-extérieure" dans le groupe, la rencontre "réelle" (autres pratiques, site), une ponctuation de la formation (ouverture ou fin d'une session, vécu commun pour créer une ambiance..)

L'introduction de ce type de supports dans une formation, demande une réflexion sur l'utilité, l'usage et l'animation de la séance⁵¹. Ils demandent certaines conditions et toute une stratégie de la part du formateur.

Il faut parfois attendre ou saisir le moment opportun⁵². Le formateur doit savoir

⁴⁹ Repérer, constituer, un inventaire-guide ou un stock de supports de ce type pour un centre formation ou de ressources, permettrait d'élargir l'éventail des pratiques pédagogiques des adultes. Peu de livres de formation des adultes parlent des intérêts de ce type de support. Dans son livre "Le jeu et les supports ludiques en formation d'adultes", les éditions d'organisation, 1993, Chantal Barthélémy-Ruiz y inclut deux index informatifs et pratiques à ce sujet : des organismes, institutions, entreprises constructeurs et utilisateurs de jeux et des adresses de référence.

⁵⁰ La conception et l'essor des supports informatiques sont liés à notre culture qui valorise la modernisation des moyens, développe la consommation et les usages individualisés et un imaginaire sur le technologique, celui du "magique" de la science moderne au service "miracle" du pédagogique.

L'introduction de ces supports dans la formation est en partie expliquée par le contexte et leurs nombreux avantages. Mais ils ont aussi des limites et des effets qu'il faudrait examiner. Se reporter au point "Les conditions" du texte. Certes nous avons spécifié que l'accès aux sources diversifiées est préférable, mais nous avons aussi noté que, sauf exception, l'apprenant ne doit pas être seul dans une situation d'apprentissage.

⁵¹ En formation comme dans d'autres circonstances, l'utilisation d'un jeu demande parfois que l'usage et les règles soient détournés de sa conception d'origine.

D'autre part nous sommes plusieurs à constater que les jeux étrangers sont mieux accueillis. La dimension exotique, l'écart et la découverte culturels, leur aspect physique, esthétique, comme l'objet (matériaux, originalité, rusticité, symbolisme...) facilitent l'introduction et l'intégration du jeu en formation. Ils sont l'occasion, au-delà des objectifs de la formation et de leurs fonctions médiatrices, d'une rencontre éducative en quelque sorte sur les représentations que nous nous faisons des us et des coutumes et des pratiques en présence, ceci à plusieurs degrés de compréhension.

⁵² Mon expérience des milieux de la formation et des divers publics font que j'introduis ce type de support et des pratiques créatrices avec beaucoup de précautions. Pour exemple, je ne propose jamais d'emblée l'utilisation de ces deux types lors d'un premier échange même si la demande émane de la connaissance de mes compétences de plasticienne et de praticienne d'éducation créatrice. Pour qu'il y ait de bonnes conditions d'utilisation et des effets "réels" d'usage et de pratiques, un processus d'adaptabilité réciproque est indispensable. Il passe nécessairement par la connaissance de chacun, du contexte, des intérêts à tout niveau.

argumenter les intérêts, même si le jeu se justifie et qu'il est bien accueilli. Tout comme les pratiques de créativité, ce type de support provoque une multitude de réactions : de l'enthousiasme à l'oubli, du rejet au refus⁵³. Pourtant les recherches et des études issues de divers champs théoriques et d'intervention⁵⁴ sont connues des milieux professionnels de l'éducation. Elles parlent implicitement en faveur de l'utilité des jeux qu'elles décrivent comme des moyens de médiation, de réparation et de dépassement, comme des "espaces" de transaction, de transition et de construction⁵⁵.

Synthèse des savoir-faire et des supports de métier.

Les savoirs en usage dans le milieu de la formateur ainsi que les supports de métier se réfèrent aux trois dimensions exposées.

La formation.

Nous voyons que les conditions réelles ou à créer, les supports et les techniques d'animation sont intégrés dans la **stratégie pédagogique** du formateur. D'autre part la formation est à la fois un système et un produit issu d'un processus des actes de formation.

L'acte de former.

Ce **processus** peut être décrit comme suit : les besoins, les attentes, les objectifs, les contenus, une animation, des pratiques (exercices et apports théoriques, techniques) une programmation et des évaluations. Il s'inscrit dans le temps, suivant des rythmes, des situations et des publics.

Le formateur.

Tout au long de l'exposé se dégagent des savoirs et des rapports au savoir de deux types. Ils orientent les propositions et les prestations que nous pouvons faire à une structure de formation ainsi que la recherche de l'organisme employeur ou client plutôt qu'un autre. S'il est possible de "deviner" le cursus d'origine du formateur, cerner l'élaboration qu'il fera de son curriculum vitae est une question de stratégies de la complémentarité entre les offres sur le marché de l'emploi en tant que salarié de la formation, les expériences professionnelles et le marché de la formation (les produits, les besoins et les conditions de formation).

Il est à noter actuellement que les valeurs "ambiantes" d'efficience et d'efficacité nous font oublier ou ne facilitent pas les pratiques de jeu, de créativité et les visites. Elles font figures de luxe, d'oisiveté voire de pratiques "démodées". Tendance qui pourrait (pourquoi pas ?) aller jusqu'à interroger les fondements de la formation et le rôle du formateur.

⁵³ Il est à souligner que le type "jeux" de notre classification comme les pratiques de créativité "subissent" des effets de mode et de contre mode, parfois "d'exagérations" dans les méthodes et usages. Ils sont l'objet de réactions vives qui dépassent "l'intérêt de ces outils".

⁵⁴ Sciences de l'éducation, psychologie et psychologie du travail, psychanalyse, sociologie et sociologie du travail, des organisations...

⁵⁵ "**Espaces**" en référence aux recherches suivantes : espaces de transaction pour K. Lewin ; espaces transitionnels pour D.W. Winnicott ; espaces de constructions identitaires pour R. Sainsaulieu et C. Dubard.

Ainsi une orientation générale de formateurs se laisse à voir.

- Le formateur dans ses savoirs à transmettre des savoirs :
capacités relationnelles + appropriation de savoir-faire pédagogiques + connaissance des savoirs en question.

- Le formateur dans ses savoirs “d’animer” :
connaissances psychosociales + capacités relationnelle et d’analyse + appropriation des techniques (d’émergence, d’éveil, de résolution de problème, aide à la négociation, etc.

Or ces compétences relèvent de savoirs, de pratiques et de champs disciplinaires différents.

Si ces deux types de formateur par la distinction des compétences est très nette et actuelle; les évolutions de la formation et la situation professionnelle des formateurs demandent de plus en plus ces deux compétences, quels que soient leur statut professionnel ⁵⁶ la fonction exercée et les savoirs utilisés et ceux spécifiques à transmettre.

Les acteurs en acte.

Nous avons vu les acteurs directs de la formation : le formateur, le stagiaire et le groupe, sans pour autant décontextualisé l’acte de formation de l’environnement; c’est à dire du contexte où se situe le formateur et les contextes qui conditionnent la formation et les demandes de formation.

L’acteur apprenant, le système cognitif, les représentations et les concepts.

Maintenant nous allons centrer notre réflexion sur l’**acteur premier : l’apprenant** ⁵⁷ qui **fonde** le statut professionnel du formateur.

Chacun a des savoirs, des relations au savoir, des rapports au savoir et des approches variées pour les traiter et les organiser. Il est question de l’individu et de son **système cognitif** comme étant un noyau identitaire dans un système culturel donné (société ou groupe).

Les activités cognitives sont les **processus internes** par lesquelles le psychisme **organise** toutes les informations pour qu’il y ait cohérence. Or les courroies de transmission et les circuits de traitement sont des opérations peu fiables ou peu repérables. L’évocation de la boîte noire est l’illustration des préoccupations de nombreux (psycho) pédagogues.

Ces informations internes sont diverses et de nature différente : sensations corporelles, sentiments et émotions, perceptions.. Une partie de ce savoir sur l’extérieur se rapporte à soi-même. Ce savoir cohérent interne ou système cognitif a été abordé par de très nombreux psychologues (psychopédagogues) qui ont fait l’objet d’autant de définition. Les diverses écoles s’accordent sur le fait que les expériences affectives de l’existence marquent l’individu, laissent des traces dans le psychisme et qu’elles interviennent dans la perception du monde et ses conduites.

Le système cognitif est une conception empirique, culturaliste et structuraliste qu’ Alex Mucchielli résume ainsi. *Parce qu’elle offre les avantages de la simplicité, de la cohérence,*

⁵⁶ Pour un repérage des fonctions et une typologie des compétences du formateur, lire : “*les métiers de la formation*” de François Viallet.

⁵⁷ Apprenant : terme québécois utilisé en formation des adultes.

de l'utilité et sans doute d'une grande part de la réalité. ⁵⁸

La définition sommaire est : un système affectif-perceptif et comportemental, une structure de la personnalité sous-tendant tous les actes de l'individu

Nous vous proposons plus particulièrement cette définition du système cognitif puisque nous sommes partis du postulat suivant : l'adulte a des savoirs et une personnalité fortement construite (et non une forte personnalité).

Le formateur d'adultes quels que soient la formation, son rôle et ce qu'il a à transmettre lors d'un apprentissage ... trois types de situation peuvent se présenter.

* Les savoirs sont des compléments pour la personne.

Les savoirs doivent être stockés dans son logiciel mental ou faire l'objet de nouveaux gestes qui ne dérangent pas son ordre ni le processus mental de traitement. Dans ce cadre, l'apprenant et le formateur n'auront pas de difficulté. Les questions d'apprentissage porteront sur l'appropriation et l'animation : les motivations, les intérêts, la compréhension, la répétition ou la reproduction, la traduction, la reformulation, la mémorisation, la rapidité, la joie d'apprendre ou de refaire....etc.

* Les savoirs heurtent les données de l'apprenant.

Soit parce que l'information le dérange (opinion : *c'est ridicule, sans intérêt, inutile*), heurte ses valeurs (réactions : *c'est inacceptable, un silence, une évasion de l'esprit*, etc), ne correspond pas aux représentations qu'il s'en faisait : l'information ne sera pas entendue ou retenue, l'inutilité ressentie du savoir, du but ou de s'engager dans un exercice. ⁵⁹

* Les savoirs à acquérir sont ou des savoirs abstraits ou des savoirs procéduraux.

Ils dépassent le savoir informationnel et qui demandent à l'apprenant un autre système de traitement que ceux habituels ⁶⁰. Les opérations mentales sont complexes délicates et longues à acquérir : plusieurs registres sont exigés. Les opérations mentales démontrent qu'il y a une carence de connexion ou d'abstraction par lacune de certains savoirs qu'il est nécessaire de repérer et d'acquérir. La phase des données de l'exercice montre que le stagiaire connaît le sujet mais il ne peut organiser une cohérence (discerner les données, dégager une logique, extraire les principes, construire un schéma directeur...). L'apprentissage passe par une série d'exercices différents pour qu'il s'approprie les procédures de traitement (savoirs procéduraux) nouveaux. La reformulation et la schématisation sont des méthodes d'appropriation à l'abstraction.

Nous avons mis en évidence les caractéristiques des situations de formation et les positions des différents acteurs associés. En ce qui nous concerne, former des adultes revient à dire que nous avons affaire à des adultes qui viennent en formation pour apprendre.

Nous allons partir sur les trois principes basiques de l'adulte en formation. La personne vient en situation formative :

- avec des **motivations**.

⁵⁸ Approche du système cognitif comme le noyau identitaire individuel : "L'identité", Alex Muchielli, PUF coll. Que sais-je ? n° 2288.

⁵⁹ Le sujet que nous évoquons présentement (formation, système cognitif et dissonance cognitive) n'est pas celui de l'information erronée ou à actualiser qu'il suffit de vérifier, de rectifier. L'information non conforme peut venir du formateur ou du formé. Nous ne parlons pas non plus du cas où le stagiaire sait déjà. La situation devra être regardée de plus près afin d'envisager une solution adéquate (Est-il le seul dans cette situation ? Un exercice différent. Le sujet a-t-il déjà été traité dans la formation et de la même manière ? Est-ce une situation répétée pour le stagiaire ? La question de son choix pour cette formation ou de sa place)..

⁶⁰ Approche du système cognitif pour comprendre comment le système mental procède, ceci à des fins de formation : "Enseigner à des Adultes", Gérard Malglaive, Edilig.

- avec des **représentations**.
- pour **apprendre**.

Mais qu'est-ce qu'une représentation ?

La notion de représentation a fait l'objet de nombreuses définitions. Chaque discipline issue des sciences humaines a donné sa propre définition. Le noyau commun des définitions sur la représentation peut être formulé comme suit.

La représentation est une **image** de quelque chose ou de quelqu'un. Une image mentale ou une **vision personnelle** qui est plus ou moins précise, exacte ou non.

La représentation se construit à partir du système de références de la personne : construction par simplification et par classification de la chose rencontrée en référence du déjà vécu ou connu par l'individu.

La fonction essentielle de la représentation est, pour toute personne, de se donner une **idée** de la chose ou un **sens** à la situation qu'elle rencontre. La représentation condense un ensemble de significations qui dépendent de la subjectivité de la personne. C'est une manière de voir ou de vouloir comprendre : une traduction générale d'une perception partielle (voire parfois partielle) de la réalité.

La spécificité des représentations est de se trouver à l'articulation du social et du psychologique. Autrement dit la représentation se construit et s'alimente par un double mouvement interne/externe.

Toute personne a des expériences et une structure psychique (une personnalité) qui conditionnent sa façon d'appréhender les situations **et** toute représentation se situe dans un contexte de représentations sociales ⁶¹.

Les caractéristiques de la représentation sont bien connues des milieux de la formation et du social. La représentation est, en quelque sorte un liant (ou un écran) entre la mémoire et le présent, un élément dynamique qui peut être moteur mais aussi source de confusion, de controverse et de résistance. Rappelons-nous la formule suivante.

La représentation peut être une image juste de quelque chose ou celle imprécise ou inexacte de la chose réelle.

Vouloir éviter ou supprimer celles "imparfaites" au nom de la rationalité, du pragmatique, du changement ou toute autre bonne raison est une opération impossible. C'est d'une part méconnaître l'utilité et l'intérêt des fonctions de la représentation et par ailleurs c'est croire magiquement ou refuser son existence. La représentation est la présence en quelque sorte de chaque individu. Par contre dans le cadre d'une évolution, d'un apprentissage désirés... une représentation peut résister, se déplacer, se modifier ou la personne peut en construire une autre.

Le repérage des représentations, les siennes et celles d'autrui est fondamental dans un processus de changement. De manière générale chacun entretient une relation "*d'allant de soi*" avec ses propres représentations. La rencontre avec une personne ou une autre institution qui ne produit pas les mêmes représentations peut provoquer un dialogue de

⁶¹ De même l'imaginaire social a fait l'objet de multiples recherches et ouvrages. Pour compléter l'approche de la représentation dans le cadre de la formation, il est intéressant de retenir la brève formulation de Cornélius Castoriadis : l'imaginaire social est un système d'interprétation de l'environnement historiquement daté et qui constitue une contrainte pour l'individu. Et l'imaginaire individuel est nécessairement en interaction avec l'imaginaire social.

sourd, des incohérences, des conflits et des résistances, au pire le déni.

Lorsqu'un adulte vient en formation, trois types de représentation sont en jeu.

Des représentations de l'ordre des savoirs qu'il voudrait acquérir.

Des représentations sur les manières de les acquérir.

Des représentations émergent de la dynamique collective, celles qu'il se fait des relations humaines et des personnes qui constituent le groupe ou qui participent au cours.

Les représentations aux savoirs.

La caractéristique essentielle de l'adulte en formation est que celui-ci a presque toujours une **expérience** (limitée ou non) des connaissances, exactes ou non, en rapport avec le sujet sur lequel il va travailler. Il a une **image** plus ou moins précise, plus ou moins exacte. Les pédagogues disent qu'il a sur ce sujet des REPRESENTATIONS.

Le formateur s'attachera plus particulièrement aux **représentations pré-scientifiques** du stagiaires. Il est indispensable de les repérer pour pouvoir transmettre des concepts scientifiques quels qu'ils soient. Si nous ne le faisons pas, le stagiaire risque de ne conserver des savoirs apportés que ce qui correspond aux idées qu'il a déjà sur le sujet traité par le formateur.

Les représentations pré-scientifiques.

L'adulte possède toujours une **vision personnelle** (une représentation) des notions qu'il vient découvrir en formation. Même s'il s'agit de notions scientifiques, il sait déjà quelque chose : ces représentations personnelles, parcellaires sont appelées des représentations pré-scientifiques.

Les caractéristiques des représentations pré-scientifiques.

- Ce sont des **îlots** de connaissances, sans liens cohérents entre elles.
- Elles dépendent de la **subjectivité** des individus.
- Elles **résistent** au changement.
- Elles sont surtout faites d'**images mentales** : c'est la traduction en termes généraux d'une perception partielle de la réalité.

Selon la qualité de cette perception partielle, nous pouvons distinguer trois types de représentations pré-scientifiques :

Les trois types de représentations pré-scientifiques.

1 - Les représentations simplement descriptives :

Le stagiaire se contente de **décrire** quelques produits, appareils, états ou caractéristiques visibles du phénomène observé, sans forcément chercher à lier ces éléments entre eux ou à fournir une explication.

Dans cette démarche, le stagiaire **n'explique pas**, il fait des constatations.

Nous pouvons formuler ainsi ce premier type de représentation pré-scientifique.

Représentation = collection d'images partielles (attributs, qualités ...).

2 - Les représentations instrumentales :

Le stagiaire fait référence à des **opérations** qu'il a vu faire ou qu'il a eu à faire, à des **instruments** qu'il a eu à manipuler, à des **phénomènes** qu'il a observés. Il décrit des **rappports entre** ces opérations, des fonctions jouées par ces instruments, des effets observés sur les phénomènes. Pour exemples : *l'acide est ce qui fait virer le tournesol au rouge et ça pique* et *le quartz a les mêmes fonctions que le rubis des montres*.

Nous pouvons formuler ainsi ce deuxième type de représentation pré-scientifique.

Représentation = images + actions + buts (fonctions...)

3 - Les représentations rationnelles (pseudo rationnelles)

Le stagiaire cherche à s'expliquer les processus sous-jacents aux phénomènes décrits ou observés, par l'utilisation de variables, la recherche d'interactions causales entre ces variables.

Ce type de représentation est le plus proche de l'explication scientifique mais en reste éloignée. Pour exemple "*dans un avion, le volume d'air est complètement isolé de l'extérieur*".

Nous pouvons formuler ainsi ce troisième type de représentation pré-scientifique.

Représentation = causes et effets (relations.. et tentatives d'explication.)

Les représentations de la et sa formation.

L'adulte a aussi des représentations sur les façons dont il devrait apprendre et comment ça devrait se passer. Nous pouvons dire que chaque adulte a des représentations sociale, culturelle et affective sur la formation puisqu'il a des vécus formatifs et des **rappports** au savoir.

Le stagiaire en formation se fait aussi une idée de la **relation pédagogique** qui n'est pas toujours "alléchante", ni conforme à celle que vous voulez susciter. Il a de la formation une "représentation" personnelle qui s'est peu à peu construite avec des souvenirs (l'école, l'armée, une institution religieuse, la famille ... ou une autre session de formation (par une démarche de corrélation ou de comparaison) et des expériences plus ou moins formatives (lectures, auto-école, cours par correspondance, collègues de travail et/ou leurs dires d'une ou sur votre formation).

Ainsi un adulte, même s'il vient à son premier stage, se fait une idée (vraie ou fausse) de ce qui va se passer.

Cette représentation de la formation peut être une source de malentendus voire de blocages⁶². Ce n'est pas un hasard d'entendre de nombreux formateurs dire que les stagiaires attendaient surtout des *recettes* ou *des ficelles*. C'est tout aussi intéressant d'entendre un formateur ou un des stagiaires parler de *bon* groupe ou de *mauvaise* équipe.

Les représentations et la dynamique groupale.

Chaque stagiaire a une idée minimale de la formation où il s'est inscrit ceci à partir de l'intitulé, du programme et de l'objectif final énoncé, les conditions générales exigées. De là se construit une représentation imprécise de ce que sera sa formation, représentations communes à tous les stagiaires.

Suivant l'organisme et l'objectif final de la formation, la formation peut être plus ou moins longue, plus ou moins contraignante : travail personnel au delà des temps institués, une

⁶² Pour les blocages dans le cadre d'une action de formation, se reporter au chapitre 3 : approche des motivations (pp 33/104), "Les motivations" Alex Mucchielli, PUF coll Que sais-je ? n° 1949.

participation active, une implication plus personnelle, un engagement fort dans l'organisation en fonction des méthodes pédagogiques utilisées ... tels des composants formatifs du programme.

De plus, l'environnement géographique et culturel, le contexte sociopolitique, les conditions pédagogiques, matérielles... sont des facteurs non négligeables de toute situation à la fois collective et qui s'inscrit dans la durée.

Si chaque participant a construit son code de conduites en fonction de son éducation mais aussi des idées qu'il a du savoir vivre en société, des représentations qu'il se fait de la Motivation, de l'Effort, d'être ou ne pas être Adulte. La réalité des rencontres et du (devoir) vivre ensemble est toute autre. Sans organisateur-animateur du groupe comme dans un club de vacances, un centre culturel ou lors d'une formation de dynamique de groupe décrite en détail dans les ouvrages à ce sujet. Sans élective ni exclusive entre les stagiaires, il faut (co) gérer, réguler, négocier : vivre la dynamique coproduite chaque jour dans la réalité d'une formation universitaire et en tirer son apprentissage.

Chacun entretient en général un rapport de méconnaissance avec son imaginaire.

Prenons pour exemple les exercices en petits groupes.

Les contenus des exercices portent sur le formateur ou la formation, la construction d'un module. Le temps est de courte durée, juste pour permettre à chaque groupe de travail de s'organiser et d'élaborer un schéma directeur.

L'implication personnelle est forte puisqu'elle correspond à l'objet même de la formation et de votre présence (de vos intérêts). Les exercices font appel à vos expériences en tant qu'adulte et à votre connaissance que vous avez du sujet. La méthode de travail proposée au-delà des consignes, demande que l'organisation se fasse à plusieurs.

Si le nombre des participants permet une connaissance plus complète du sujet abordé, il ne permet pas d'approfondir ou de peaufiner le contenu, d'entrer dans les détails techniques. Par contre l'exercice porte sur les démarches de traitement, de médiation et les procédures de participation et de négociation pour atteindre un résultat satisfaisant pour chacun.

Dans le cadre précis de stimuler une réflexion sur les représentations et les conduites collectives en formation et plus particulièrement celles qui vous concernent c'est à dire votre formation de formateur : les exercices proposés vont au-delà d'un souci d'animation ou d'un objectif d'application d'une méthode active.

L'objectif final est que chacun puisse tirer de cette expérience une observation de ce qui se joue et une réflexion puis une recherche explicative sur les difficultés rencontrées et qui vous semble être importante pour votre formation personnelle ou celle en cours.

Lors des mises en commun ce n'est pas tant les résultats qui comptent. Ils ont une importance relative puisqu'ils peuvent faire l'objet de rectificatifs. C'est principalement la manière dont s'est déroulé l'exercice qui est l'objectif de la formation : les procédures utilisées et les obstacles de natures différentes. Les réponses aux questions *comment vous y êtes pris*, sont plus de l'ordre des difficultés organisationnelles. Ceci correspond au premier objectif de traiter, d'où la nécessité de comprendre les mécanismes et les principes qui ont amené au produit. La synthèse questionnante et la reformulation participent à laisser voir des logiques des auteurs et du système cognitif qui s'est mis en place lors du traitement collectif. Par contre l'exposé de la façon dont le groupe de tâche a travaillé prend rarement en compte les difficultés relationnelles et les conduites individuelles qui ont oeuvrées. La plupart du temps ce travail semble inutile puisque pour l'ensemble des co-auteurs, le déroulement du traitement et de l'organisation "*c'est bien passé*" et "*les résultats sont corrects*". Qu'en est-il lorsque la difficulté est plus forte, que des tensions se font jour, quelle dynamique s'est engagée, quelles sont les conduites de chacun, les rôles et les places qui ont été prises pour qu'il y ait médiation, que la négociation porte ou pas sur les objectifs de l'exercice à tenir ?

Quelques soient les degrés et la nature des difficultés des situations, celles-ci sont

caractéristiques et ainsi pourraient être qualifiées de résolution de problèmes : intellectuels, organisationnels et relationnels. Rares sont les participants qui s'engagent dans une réflexion ou un questionnement collectif sur ces sujets abstraits ou subjectifs.

La principale raison est celle vécue comme un risque d'appréhender les conduites mentales quelles qu'elles soient face à d'autres qui sont sensés connaître ou les avoir dépassées.

Il est vrai que la part concrète de la pratique est plus facile à exposer. La pratique visible permet ainsi de préserver la personne de la part plus subjective ou intime qui pourrait la dévoiler. C'est en quelque sorte celle qui lui semble la plus présentable face à la conformité des valeurs ambiantes, la plus proche des représentations du *bon* formateur qui se construisent au cours de la formation et des discussions formelles ou non. Les représentations du devoir être sont alimentées par les *scènes* pédagogiques et les compétences observées lors des interventions qui déclenchent, au delà des apports théoriques, techniques et pratiques, un processus d'identification inévitable. Chaque stagiaire, futur formateur, en fonction des divers intervenants, des échanges et des dires opère des modèles et de contre modèles. De plus, il peut arriver qu'il y ait contradiction entre les représentations élaborées par une personne et celles alimentées par l'imaginaire collectif. Dans ces cas, les **conduites réactives** de l'individu sont fonction des enjeux qu'il privilégie : retrait pour préserver une paix, évitement dû à une **peur** d'un conflit éventuel, d'être jugé, l'objet d'une remarque désobligeante ou des regards trop nombreux, l'obtention du diplôme, défendre son intégrité, ses valeurs, proclamer des valeurs contraires pour montrer sa différence, son insatisfaction, sa puissance, se marginaliser....

Réfléchir sur les pratiques revient à faire un travail plus personnel sur soi à partir de ses expériences professionnelles en tant que praticien dans un contexte précis et historique, afin de dégager de nouvelles connaissances et du sens. ⁶³

L'imaginaire collectif est la base de la liaison et de la déliaison des groupe constitués. La dimension fonctionnelle de tout groupe ou organisation est conditionnée par la dimension imaginaire. Il est possible de lire dans l'organisation, qui est une série de construits sociaux et techniques de la dimension fonctionnelle, la dimension imaginaire des groupes de travail.

Pour travailler avec pertinence dans une situation collective il est nécessaire de mettre en lumière ses propres représentations, conscientiser son propre schéma culturel de pensée avant de vouloir comprendre ou intervenir sur ce qui lui est *étranger*.

D'une part chaque groupe construit une mentalité (une identité groupale) spécifique qui se laisse à voir et qui n'est pas la somme des personnalités des individus qui le composent.

Et suivant les conditions de la formation, comme dans toute dimension collective de la vie, les représentations individuelles alimentent un **imaginaire collectif**.

L'adulte vient apprendre quoi ?

“ *Pour nous apprendre c'est former et enrichir des concepts*” ⁶⁴

Apprendre, c'est s'approprier des savoirs mais c'est aussi **mettre à l'épreuve ses représentations**.

Les représentations peuvent gêner ou au contraire faciliter l'acquisition des concepts scientifiques. Elles peuvent aussi être source de malentendus. Le formateur doit particulièrement repérer les représentations. Elles servent de **point d'ancrage** lors de

⁶³ Le concept de **formativité** de Bernard Honoré nous semble être un des concepts de base très opératoire pour tout acte de formation en direction des adultes. Se reporter à son ouvrage “*Pour une pratique de la formation La réflexion sur les pratiques*”, Bernard Honoré, Paris, Payot, 1980.

⁶⁴ L'ensemble de cette partie est très largement inspirée du livre de Dominique Beau “*100 fiches de pédagogie*”, éditions d'organisation.

l'apprentissage. Pour ce faire chaque fois que c'est nécessaire vous pouvez les savoir-faire du formateur.

Faciliter l'expression des stagiaires :

- N'apporter pas vous-même de réponse aux questions que vous avez posées.
- Ne vous contentez pas de réponses ponctuelles : faites expliciter complètement les raisonnements, faites justifier toutes les affirmations.
- Faites leur décrire des expériences qu'ils ont vécues, celles qui ont une relation avec le sujet traité.

A partir d'une expérience commune :

L'étude d'un cas, le travail sur un jeu pédagogique, une visite peuvent fournir un "terrain" de discussion, commun à tous et sur lequel chacun "projette" sa propre expérience, exprime sa propre vision des choses.

Ecouter au sens strict du terme :

Quand un ou des stagiaires s'expriment, le signe que vous les écoutez sera qu'ils puissent se reconnaître dans la reformulation que vous proposez de ce qu'ils ont dit. Vous pouvez mettre en évidence ce que les expériences de chacun ont de semblable et de spécifique.

Pour les représentations pré-scientifiques.

Quand il s'agit de transmettre des notions scientifiques, il devient important de bien repérer leurs représentations pré-scientifiques, c'est à dire ce qu'ils savent déjà.

Mais qu'est-ce qu'un concept ? ⁶⁵

En première approche, le concept scientifique est une **idée directrice** qui permet de **comprendre** et d'**organiser** une réalité nouvelle et complexe.

C'est une **reconstruction symbolique** et **abstraite** que fait l'homme de la **réalité**.

Reconstruction qui se veut : objective, susceptible de généralisation, permanente dans le temps.

Le concept scientifique permet de passer d'une logique basée sur des attributs et des qualités comme l'exemple de l'acide ou un corps tombe parce qu'il est lourd, à une **logique** des **relations** et des **rappports** comme le corps tombe parce qu'il est soumis à un ensemble de forces.

Le concept scientifique met en jeu des opérations mentales : par généralisation et par discrimination.

Les concepts scientifiques ne sont pas des îlots de connaissances. Ils sont reliés entre eux selon des liens logiques : ils forment des corps de concepts, des systèmes dans lesquels tout nouveau concept vient s'insérer. Ce qui facilite sa compréhension par le stagiaire. Ils offrent ainsi un canevas, un réseau de relations structurées qui économise la pensée et facilite l'apprentissage.

Le concept est l'unité de base de la connaissance scientifique. A ce titre c'est à la fois :

- l'outil du chercheur : un concept n'est pas figé. Il n'existe que pour être précisé, rectifié, diversifié...
- l'outil du formateur qui veut transmettre cette connaissance.

Un exemple pour permettre de mieux cerner en quoi un concept scientifique est un outil de travail de base pour celui qui veut apprendre.

⁶⁵ Voir l'article "les représentations pré-scientifiques et l'utilisation des connaissances" de François VIALLET, revue *POUR* : n° 49 juin 1976.

*Quand on se promène pour la première fois dans une grande ville. On est perdu, on ne comprend rien à cette ville : l'abondance du bruit, des automobiles, des piétons, des rues ajoute à la confusion. Il faut trouver un **schéma organisateur** de la ville : repérer les axes principaux et leurs caractéristiques : les quartiers d'affaires, les quartiers universitaires, ceux d'habitation, etc. Ensuite il est nécessaire de repérer les axes qui relient ces quartiers entre eux et les conditions d'accès.*

Un concept est une **idée générale et abstraite** construite par l'esprit, soit à partir de l'expérience soit à partir d'un contenu inné.

Comment se forment les concepts ?

1- Par discrimination :

L'abondance des **exemples** et surtout des **contre-exemples** contribue à faciliter l'acquisition d'un concept nouveau par le stagiaire qui peut ainsi plus facilement rapprocher des phénomènes apparentés et distinguer des phénomènes qui ne le sont pas : les discriminer.

2- Par généralisation :

Entre les faits d'expériences épars ou des idées éparses que rien à priori ne permettra de rapprocher, on établit une relation, un lien abstrait que le nomme. On généralise.

Comment se forme et s'enrichit un concept ?

Un concept s'enrichit quand on l'utilise, particulièrement quand on l'applique à des domaines différents. Ainsi le concept de marché s'enrichit quand on l'utilise pour étudier des domaines aussi différents que le marché du travail, le marché des matières premières, le marché des oeuvres d'art, le marché de la formation, etc.

Comment passer de la représentation au concept ?

1ère phase : Un repérage des représentations des stagiaires.

Comme indiqué ci-avant, vous pouvez faire exprimer un stagiaire sur ce qu'il sait déjà, tout en prenant garde de ne pas porter de jugement sur les erreurs que vous avez relevées.

- Les stagiaires n'oseraient plus dire ce qu'ils ont en tête. Or il vous faut absolument connaître le terrain sur lequel vous travaillez.

- Ils risqueraient d'apprendre ce que vous leur présentez sans le confronter à ce qu'ils savent déjà et qu'ils conserveraient de toute manière.

2ème phase : Une démonstration d'application pratique.

En général, il veut mieux procéder ainsi avant de présenter une théorie. Montrez (ou mieux, faites découvrir) en vous appuyant sur les cas fournis par les stagiaires.

- Ce qui est en commun aux "exemples", pour permettre la "généralisation".

- Les indices qui ne peuvent pas être trouvés dans les contre-exemples, pour permettre la "discrimination".

3ème phase : La présentation des concepts et leur manipulation.

C'est la phase appelée classiquement l'exposé ou le cours mais réduit à sa simple expression si possible.

4ème phase : L'utilisation du nouveau concept.

L'objectif est double : d'une part de transmettre une connaissance et d'autre part permettre

que les stagiaires développent des processus de pensée qui les rendent à même de l'utiliser, puis de le dépasser ces connaissances. C'est le recours aux exercices d'application.

5ème phase : Retour case départ.

Faites exprimer voire porter un jugement par les stagiaires eux-mêmes sur les explications qu'ils avaient données au départ. C'est là que vous vous apercevrez si les concepts que vous avez présentés sont bien venus. Si nécessaire remplacer les représentations.

Les acteurs dans le système formationles : comment se situer ?

La formation est à la fois causes et conséquences, c'est à dire qu'elle est tributaire d'un certain nombre de facteurs externes et internes de l'acte pédagogique.

Un ensemble d'acteurs sont présents dès lors que nous pensons la formation comme un système. Ces acteurs contribuent ou interviennent, ceci à différents niveaux sur la **qualité** du processus de formation : la demande de formation, la gestion de la formation, la programmation, les modalités et l'animation de formation.

Nous avons vu les acteurs directes de l'acte pédagogique. Ces acteurs dans l'approche de la pédagogie d'adulte que nous développons, sont **co-auteurs** de la formation et **coproducteurs** des rapports qui s'établissent dans les actes d'apprentissage, d'où le caractère interactif de la formation et de ses résultats. Nous ne minimisons pas le rôle important du formateur. Bien au contraire, nous voulons souligner les contraintes et les ressources inhérentes à la dimension collective et les stratégies qui doivent être mis en oeuvre pour que s'établissent des processus de collaboration et de mobilisation. Sans oublier que des modalités d'intervention ponctuelles peuvent être envisagées, en complément.

Il en est de même pour les **acteurs indirectes** à l'acte pédagogique qui participent au **système de formation** : les responsables, gestionnaires, administratifs, les financeurs (organisme, subventions, demandeur-payeur, financeur et employeur du stagiaire, etc).
Guy Le Boterf nomme cet ensemble d'acteurs *la chaîne des clients du formateur*.

Ce concept opératoire permet de raisonner la formation en termes de *système d'acteurs* pour poser les notions de qualité des prestations, de(s) fonction(s) et des responsabilités des acteurs de la formation. Sa conception en système-client avec la pluralité des acteurs, oriente le formateur dans une dialectique des "attentes" et des rôles où le *Client n'est pas un acteur unique*.⁶⁶

Ceci nous paraît particulièrement pertinent dans le contexte idéologique et socio-économique actuel. Le formateur, au delà de son statut et de ses convictions, peut se positionner en fonction des limites, des contraintes, des ressources et des possibles : des *plus-ajoutés* en termes de propositions, de suggestions et de prestations ; un refus après avoir mesurer les risques et les inconvénients.

D'autres personnes peuvent aussi être appelées **acteurs extérieurs** à la formateur. Elles sont parfois des facteurs de (dé)motivation : *Je peux aider mon fils dans ses devoirs. Mon mari pense que je perds mon temps. Vous avez senti le changement...et je peux vous confier les raisons : j'ai rencontré ce qui est appelé l'homme de ma vie !*

Partenaires du stagiaires, ces personnes ont une grande influence sur les rapports ou les conditions de formation. Par exemples, beaucoup d'organismes programment peu de

⁶⁶ "Comment manager la qualité de la formation", ouvrage collectif sous la direction de Guy LE BOTERF, les éditions d'organisation, 1992.

formation les mercredis ; pour les périodes de vacances scolaires ce peut être la période *creuse* de réorganisation et de préparation ou le contraire le *plein rendement*.

Ils sont dans les champs professionnel et affectifs des stagiaires et du formateur.