

# Que sommes-nous sensés apprendre? Et cela nous convient-il?<sup>14</sup>

Nathalie Muller, Anne-Nelly Perret-Clermont & Pascale Marro

## I. Introduction-problématique : Quelles implications pour l'étude de situations de formation d'adultes ?

Cet exposé va apparaître peut-être quelque peu différent des précédents. Nous ne parlerons en effet pas d'enfants, mais d'adultes ; et nous n'évoquerons pas le contexte scolaire, mais celui de la formation d'adultes. Toutefois, nous adoptons une approche similaire à celle de nos collègues : une approche visant à mettre en évidence les processus psychosociaux liés à une situation d'apprentissage, considérant les différents participants de cette situation en tant qu'acteurs "interprétants", situés dans des contextes sociaux, institutionnels et culturels spécifiques (Elbers, 1991; Chaiklin & Lave, 1993; Light & Perret-Clermont, 1998; Resnick, Säljö et al. 1997).

Mais le changement d'objet, le passage de l'étude d'interactions entre enfants et enseignants ou expérimentateurs (que nous avons étudiées par ailleurs, par exemple: Perret-Clermont, 1979/1996; Grossen, 1989; Marro Clément, 1999) à celle des relations entre adultes dans le domaine de la formation d'adultes nous oblige à nous interroger sur les spécificités de ce nouveau contexte : est-ce que ce sont les mêmes variables qui entrent en jeu dans les processus d'apprentissage ? Pouvons-nous utiliser les mêmes concepts ?

- En premier lieu, il s'agit de s'arrêter sur la spécificité du public de la formation. Le fait que le public auquel est destinée la formation soit constitué d'adultes n'exige-t-il pas de repenser la situation didactique par rapport aux situations classiques scolaires ? Du fait des expériences professionnelles et existentielles qu'ils ont accumulées, et des expériences scolaires et d'apprentissage préalables ; mais aussi du fait que ce public adulte prend pleinement part – soit financièrement soit matériellement – à la formation... Détenir ces connaissances, ces expériences et ce "pouvoir" signifie que les personnes apprenantes, dans les situations de formation, viennent avec des émotions (peur de se retrouver dans une situation scolaire teintée de mauvais souvenirs ; soif d'apprendre ; résistance à l'obligation d'acquérir de nouvelles connaissances...), des attentes et des exigences certainement particulières ;
- Notre interrogation porte en second lieu sur un concept important lorsqu'il s'agit d'étudier des interactions, celui d'intersubjectivité. Il semble nécessaire, pour les différents acteurs d'une situation de formation, d'établir une intersubjectivité, rendant possible le développement des processus cognitifs liés à l'apprentissage (Grossen, et al. 1996;

---

<sup>14</sup> Ce texte a été présenté en anglais lors de la III Conference for sociocultural research (qui s'est tenue à Campinas (Brésil), du 16-20 juillet 2000), dans le cadre du symposium: "Researching induction into social contexts of collective thinking", coordonné par Peter Renshaw.

Mercer, 1995; Mercer, 1997; Schubauer-Leoni, Grossen & Perret-Clermont, 1992). Lorsqu'il s'agit d'adultes, ancrés dans des circonstances de vie et des pratiques particulières, orientés vers la réalisation d'objectifs spécifiques, les démarches liées à la négociation des points de vue des différents partenaires ne sont certainement pas les mêmes que celles qui prévalent dans le contexte scolaire<sup>15</sup>. Les présupposés, les implicites, les codifications des statuts et des rôles qui fonctionnent comme références partagées dans l'école peuvent difficilement être mobilisées dans le contexte de la formation d'adultes.

Il semble donc intéressant d'étudier les *processus* ainsi que les *conditions de possibilité* guidant l'"accomplissement" d'une définition partagée de la situation : comment s'élaborent les démarches d'ajustement entre les différents acteurs (peut-on encore parler d'intersubjectivité ? nous choisirons plutôt le terme de démarches d'ajustements) ?

Chacun des "groupes"<sup>16</sup>, que constituent d'un côté les concepteurs et de l'autre les bénéficiaires<sup>17</sup> de la formation, abordent en effet la situation de formation en fonction de leurs propres représentations, attentes, objectifs et présupposés ; donne sens et s'implique dans cette situation en référence à des contextes culturels, institutionnels et personnels, et donc à des enjeux différents.

Mais que se passe-t-il avant la situation de formation proprement dite, lorsque les concepteurs d'un projet de formation "proposent" à d'éventuels bénéficiaires leurs objectifs et leurs méthodes ? Quels types de négociations peut-on observer ? Quelles sont les compétences et les ressources qu'utilisent les différents acteurs pour élaborer un accord permettant aux uns et aux autres de s'investir dans le projet d'apprentissage ?

S'interroger sur ces aspects nous semble nécessaire à la compréhension des processus psychosociaux sous-tendant toute situation de formation. Il apparaît en effet que la manière dont un projet de formation est utilisé, investi par ses bénéficiaires n'est pas toujours celle qui avait été prévue... Comprendre ces mécanismes permet également de comprendre les échecs de certains projets qui sont trop souvent expliqués par des raisons internes aux bénéficiaires

---

<sup>15</sup> Les processus de négociation des significations, menant à l'élaboration d'une intersubjectivité entre les différents partenaires d'une situation de formation, sont souvent considérés comme nécessaires à la mobilisation des processus cognitifs permettant l'apprentissage. Les recherches qui mettent en évidence ces phénomènes les ont en général étudiés au niveau des interactions didactiques proprement dites, que ce soit dans le cadre scolaire (Mercer, 1995; Schubauer-Leoni et al. 1992), de situations de test (Perret-Clermont 1979/1996; Grossen, 1989), de réseaux d'échanges de savoirs (Muller & Perret-Clermont, 1999b).

<sup>16</sup> Nous sommes bien conscientes que parler de deux groupes distincts représente une simplification abusive par rapport à la complexité de la réalité sociale. En effet, les groupes dont nous parlons ne sont, d'une part, pas homogènes et peuvent, d'autre part, connaître des perméabilités que le terme de "groupes distincts" ne rend pas. Toutefois, il est possible d'identifier des enjeux et des points d'ancrage différents ; et c'est en se basant sur cette observation que nous nous permettons ici d'utiliser cette catégorisation.

<sup>17</sup> Nous évitons de parler d'enseignants du fait que ce terme est utilisé dans un autre type de contexte et renvoie à des statuts et rôles qui ne semblent pas pertinents ici. Nous parlerons donc de concepteurs du fait qu'il s'agit des personnes qui ont conçu, pensé et mis sur pied ces dispositifs de formation, tout en jouant parfois le rôle de formateurs. Nous préférons le terme de bénéficiaires à celui d'apprenants qui nous semble trop limitatif dans ce contexte, même s'il ne rend pas la multitude d'identités et de rôles investis par les personnes qui participent au dispositif.

(" ils sont incapables d'apprendre, de se motiver, d'être actifs "... ) ou externes (" leur culture est trop différente, l'institution à laquelle ils appartiennent est trop contraignante "... ), plutôt que de s'interroger sur le type de communication instauré.

Pour illustrer notre propos, nous prendrons deux projets de formation qui nous ont particulièrement intéressés, du fait qu'ils ont été objet de redéfinition et finalement de recomposition. Le premier est une situation interculturelle où une équipe de concepteurs suisses tentent de mettre sur pied un dispositif de formation à Madagascar (nous parlerons dans la suite du texte du "projet TSA"). Le second se situe dans une vallée suisse italophone, Poschiavo, dans laquelle des concepteurs ont mis sur pied un projet de formation aux nouvelles technologie (nous parlerons dans la suite du texte du "projet Poschiavo").

## **II. Deux projets de formation d'adultes**

D'un point de vue historique, les deux projets ont connu des changements importants au cours de leur mise en application.

### **1) Le projet TSA à Madagascar.**

Dans un tout premier temps, l'équipe de l'institution suisse, Intercoopération, à Madagascar avait pour objectif de soutenir des formations dans le domaine de la foresterie auprès des communautés de base. après s'être aperçu que son appui aux institutions de formation (écoles de foresterie nationales) n'avait que peu d'impact sur les populations. Mais après quelques mois de travail sur le terrain, le projet d'appui à la formation en foresterie s'est transformé en projet d'appui à l'expression des besoins en gestion des ressources naturelles. Le thème de la foresterie s'est donc élargi à celui de "ressources naturelles" ; et l'appui à la formation s'est transformé en élaboration de situations permettant l'expression des besoins en formation... (Muller & Jonarisona, 1998; Muller & Perret-Clermont, 1999a).

### **2) Le projet Poschiavo**

L'équipe de D. Schürch de l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Lugano, à l'origine de ce projet, confrontée aux problèmes liés à l'éloignement de certaines vallées italophones (situées dans les montagnes à l'extrême sud-est de la Suisse, entourées par des vallées de langue allemande) par rapport à leur centre de formation, ont souhaité former et familiariser la population aux nouvelles technologies. Leur but était ainsi de leur permettre des accès à des formations, des informations et des mises en réseau avec le "monde extérieur". Or, la population avait des projets spécifiques concernant certaines activités locales et ont demandé le soutien des concepteurs dans leur démarche. Et le projet Poschiavo s'est alors transformé, à travers la demande des bénéficiaires, en une démarche de soutien à des initiatives locales (concernant le projet Poschiavo, voir Marro & Perret-Clermont, à paraître).

On peut ainsi observer que ces deux projets ont été l'objet de réaménagements, de réorientations. Les finalités premières se sont transformées en se confrontant aux réalités des terrains dans lesquels ces projets se sont implantés.

### **III. Les processus liés à l'ajustement des points de vue**

Comment se sont passé ces réorientations ? Qu'est-ce qui les a motivées ? Comment les participants ont-ils fait pour que les concepteurs comprennent leurs perspectives et leurs besoins ? Comment les concepteurs ont-ils gagné la confiance des bénéficiaires ? Y a-t-il eu négociations entre les différents partenaires ? Y a-t-il eu conflits ? Nous avons pu observer des démarches d'ajustement des attentes et objectifs des concepteurs et des bénéficiaires, entreprises pour éviter l'échec du projet initial.

Dans une certaine mesure, ces questions ressemblent à celles posées par Grossen & Perret-Clermont (1992) dans un autre contexte, celui de la rencontre thérapeutique. Dans l'expression comme dans le décryptage de la demande, lors d'une interaction thérapeutique - avant même de se mettre d'accord sur le cadre qui réglera leurs rencontres et permettra aux processus thérapeutiques d'émerger - le psychologue et son patient se réfèrent chacun à leurs systèmes d'interprétation, ancrés dans des pratiques distinctes. D'une manière un peu semblable, pour penser le dispositif de formation qu'ils allaient proposer aux personnes intéressées, les concepteurs des projets TSA et Poschiavo ont mobilisé un certain nombre d'outils intellectuels, ancrés dans ce qui constitue leur système de références :

- Un ensemble d'objectifs, définis par l'institution à laquelle ils appartiennent ("donner des outils techniques et intellectuels aux populations leur permettant de préserver leur environnement de vie, se développer"...);
- Les théories explicites et implicites qui fondent ces objectifs (autour des notions d'écologie humaine, d'"empowerment", de participation, d'andragogie, etc) ;
- leurs expériences et connaissances passées, leurs préjugés ou pré-connaissances ("les habitants de Poschiavo sont isolés du monde"; "les paysans malgaches ont besoin de connaissances dans le domaine de la foresterie") ;
- un ensemble de valeurs culturelles (la solidarité, l'économie de marché...).

Mais ces éléments - qui ont permis aux équipes de conceptualiser et d'opérationnaliser un projet de formation - se sont confrontés à une réalité qui a résisté : ancrés dans des contextes physique, social et culturel spécifiques, les bénéficiaires ont interprété l'offre de formation en fonction de leur propre point de vue ; se référant donc à d'autres objectifs, d'autres théories explicites et implicites, d'autres expériences et d'autres valeurs...

#### **a) Des espaces de "résistances"**

Les bénéficiaires de ces projets n'ont pas joué le rôle de récepteurs passifs d'un projet conçu en dehors d'eux; ils ont en effet participé activement au processus d'élaboration du projet – ou en tous les cas, ils ont su trouver l'espace leur permettant d'intervenir dans ce processus. Cette participation a pris des formes différentes pour chacun des projets :

- à Poschiavo, c'est au cours des séances réunissant concepteurs et bénéficiaires que ces derniers ont exprimé leurs attentes et leur demande vis-à-vis du programme : ils ont parlé alors des projets dans lesquels ils étaient déjà impliqués et qu'ils désiraient continuer avec l'appui du programme ; projets ancrés dans leurs préoccupations liées à leurs activités d'entrepreneurs ;

- Les paysans à Madagascar sont familiers des projets d'aide mis en place par des institutions de coopération étrangères. Mais ils se sentent souvent insatisfaits du type de démarche mise en place par ces institutions. Lors de rencontre avec l'équipe TSA, les représentants d'organisations paysannes ont exprimé leurs craintes et leurs attentes : "nous ne voulons plus être considérés comme des cobayes des projets qui s'installent un moment puis repartent, alors que nos objectifs ne sont pas atteints". L'équipe du projet TSA, souhaitant justement mettre en place un espace davantage ouvert à l'expression des besoins des communautés villageoises, ont tenté de les rassurer. Mais les paysans leur ont demandé : "êtes-vous prêts à ce changement ?". A travers cette interrogation, c'est un véritable bouleversement dans les positionnements des acteurs qui émerge : de bénéficiaires passifs appelés à accepter et remercier les institutions qui leur offrent leur "aide", les paysans se situent – et ici de manière discursive également – à une place dans laquelle ils se donnent le droit de questionner et même de remettre en question l'institution étrangère.

Les discussions qui se sont déroulées entre organisations paysannes et le projet TSA sont à l'origine de l'élaboration et l'application d'une démarche concrète, appelée *Diagnostic paysan* : avant de proposer une formation "clé en mains", les paysans, dans leur village, discutent

ensemble et analysent les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur quotidien, pour formuler les besoins en formation les plus adéquats ; cette démarche se fait avec l'aide d'un membre de la communauté paysanne, formé à cette tâche par l'équipe TSA.

#### b) Conditions de possibilité d'un processus de réajustement

La question se pose toutefois des conditions ayant permis à ces deux programmes de continuer leurs actions, et ceci malgré les nécessités de reconsidérer leurs objectifs, en fonction des demandes exprimées par les bénéficiaires.

Concernant le programme de formation à Madagascar, le *contexte institutionnel* a joué un rôle essentiel en offrant des ressources, des outils pour penser le changement.

Les caractéristiques de ce programme résident en effet au niveau de son approche de la formation, orientée autour du concept d' "empowerment". Celui-ci, défini dans les documents officiels de manière relativement vague, semble pourtant avoir été utilisé comme un outil pour penser des actions concrètes (par exemple, réunions durant lesquelles les paysans avaient la

parole, démarche d'explication et de formation basée sur la participation et l'interaction...), et pour justifier l'espace de parole que les bénéficiaires se sont approprié. En outre, le projet TSA a été pensé, dès son origine, comme un projet de recherche-action, articulé donc autour de l'idée de changement et d'évolution<sup>18</sup>.

Que l'institution n'aie pas défini de lignes très claires concernant les actions à mener a permis au programme de réagir aux changements de manière relativement souple : le fait même d'être à l'écoute des attentes des bénéficiaires et de s'y adapter, faisait partie, en quelque sorte, des objectifs institutionnels de ce programme.

#### **IV. Conclusion : de la nécessité d'une intercompréhension ?**

Les projets de formation pour adultes impliquent la rencontre entre des "concepteurs" et des "bénéficiaires" - rencontre qui ne se fait pas nécessairement sur le plan concret, mais qui a toujours lieu sur le plan symbolique.

Il semble ainsi que nous puissions associer les situations de formation d'adultes à des "*arènes*" dans lesquelles se déroule une *rencontre entre deux groupes, ancrés dans des pratiques, orientés par des objectifs et des enjeux spécifiques*.

Dans cette perspective, il s'agit d'observer ces acteurs comme participants à une situation de communication :

- en tant que porteurs de représentations, d'attentes explicites ou implicites... qui ne coïncident pas toujours ;
- ancrés dans des systèmes d'activités qui se fondent sur des objectifs parfois différents ;
- jouant avec leurs identités réciproques : les identités revendiquées ne correspondant pas nécessairement à celles qui sont attribuées... (les bénéficiaires peuvent par exemple être considérés uniquement par les concepteurs comme des apprenants alors que ceux-ci se perçoivent avant tout comme entrepreneurs [Aumont & Mesnier, 1992]) ;
- s'étonnant des nouvelles symétries et asymétries émergentes dans ces conditions (les bénéficiaires refusent de recevoir de manière passive, comme dans le contexte scolaire, des objets de savoir à "consommer" ; refusent ainsi de rester à la place sociale basse qui leur est parfois attribuée ; ils ont des demandes spécifiques, des objectifs à atteindre, des exigences et un certain pouvoir par conséquent) ;
- reformulant et réinventant la définition même de la situation (une situation de formation n'est considérée comme telle peut-être que par les concepteurs et les formateurs... Les bénéficiaires peuvent s'y engager pour d'autres raisons que pour celles d'apprendre).

---

<sup>18</sup> En effet, depuis le début de la conceptualisation, les notions comme celles de "recherche-action", "processus itératif", "démarche évolutive", sont centrales. Voici un passage tiré d'un document de l'institution suisse qui met en évidence l'identité spécifique qu'a voulu se donner ce programme. "Il ne s'agit donc pas d'un Programme défini dans toutes ses activités mais bien d'une démarche de recherche-action ou celles-ci - les actions - se profilent au fil des réponses apportées aux interrogations en attente" (TSA, 1998, p. 152).

Observer et analyser des situations de formation d'adultes permet ainsi aux chercheurs, en adoptant le point de vue des individus engagés dans une situation, de comprendre *ce qui est en jeu* pour ceux-ci, considérés à la fois en tant qu'acteurs individuels et ancrés dans des pratiques et des dynamiques sociales.

A la fin de cet exposé, on peut encore s'interroger : Arriver à un accord sur une définition commune de la définition est-il toujours possible lorsque les acteurs sont situés dans des contextes culturels et institutionnels très différents ? Et surtout, est-il toujours nécessaire ? Nous avons pu observer que le succès d'un programme de formation pouvait être justifié de manières très différentes. Les raisons d'être satisfaits des uns ne sont pas nécessairement celles des autres, et surtout ne sont pas toujours prévisibles ! Si le programme TSA à Madagascar, par exemple, a connu une certaine reconnaissance de la part des paysans malgaches, ce n'est pas seulement grâce aux formations réellement mises en place, mais aussi grâce aux dynamiques que la présence, le soutien et les réflexions de l'équipe ont pu engendrer.

### Bibliographie

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1993). *Understanding practice. Perspectives on activity and context..* Cambridge: Cambridge University Press.
- Elbers, E. (1991). The development of competence and its social context. *Educational Psychology*, 3(2), 73-94.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir. de) (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* Paris, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M. (1989). Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test. *Revue suisse de Psychologie*, 48(3), 179-189.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J., Perret-Clermont, A.-N. (1996). Construction de l'interaction et dynamique socio-cognitive. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
- Light, P. & Perret-Clermont, A.-N. (1998) : Social contexts in learning and testing. In J. A. Sloboda (Ed.), *Cognition and Social Worlds* (pp. 99-112). Oxford : Oxford Sciences Publication, University Press.
- Marro Clément, P. & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner (Ed).
- Marro Clément, P. (1999). Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement, *Verbum*, 21(2), 175-189.
- Mercer, (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Mercer, N. (1997). Socio-cultural perspectives and the study of classroom discourse. In C. Coll & D. Edwards (Eds.) : *Teaching, learning and classroom discourse. Approach to the study of educational discourse* (pp. 13-21 ) Madrid : Graficas Rogar.
- Muller, N. & Jonarisona, A. (1998). Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources naturelles). Université de Neuchâtel (Switzerland) : Séminaire de Psychologie.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.N. (1999a) Cultural, institutional and interpersonal issues of "thinking and learning settings" (conference proceeding at *EARLI*, Göteborg, Sweden)
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.N. (1999b) : Negotiating Identities and Meanings in the transmission of Knowledge : Analysis of Interactions in the Context of a Knowledge Exchange Network. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.), *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning* (pp.47-61). Oxford : Pergamon.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996/1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne: P. Lang.
- Resnick, L.-B. Säljö, R. Pontecorvo, C. Burge, B. (Eds) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning, essays on Situated Cognition*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Schubauer-Leoni, M.L., Perret-Clermont, A.-N. & Grossen, M. (1992). The construction of adult intersubjectivity in psychological research and in school. In M. Von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representation and the social bases of knowledge*. Bern: Huber.
- TSA (1998). *Rapport d'activité*. Berne, Antananarivo : Intercoopération.