

Pratiques professionnelles et apprentissages, auto-développement individuel et collectif

Anne-Nelly Perret-Clermont & Sophie Lambolez

Institut de Psychologie

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Université de Neuchâtel

Espace Louis Agassiz, 1

CH-2000 Neuchâtel

Anne-Nelly.Perret-Clermont@unine.ch

Sophie.Lambolez@unine.ch

C'est en tant que psychologues sociales que nous nous intéressons ici aux questions de formation et à ce « miracle », à nos yeux, qu'est la transmission de connaissances : il ne nous semble, en effet, pas évident qu'une génération parvienne à transmettre des connaissances à une autre.

Dans un premier temps, nous allons « revisiter » les apports de la psychologie sociale de l'apprentissage qui sont susceptibles de contribuer à cette problématique : revisiter, car le lecteur va se rendre compte que ces apports sont marqués, à la fois, par des traditions idéologiques datant de l'Antiquité, et par la (mauvaise) habitude de concevoir que c'est pendant la jeunesse - l'adolescence surtout- qu'il faut apprendre et que, par conséquent, les destinataires d'une formation seraient toujours des enfants et des adolescents... Ce qui n'es plus le cas de nos jours !

Revisitation des apports de la psychologie sociale de l'apprentissage

Nous allons ici critiquer quelques idées courantes sur l'apprentissage qui semblent évidentes et qui sont pourtant en bonne partie fausses.

- L'ascèse ou le plaisir comme moteur de l'apprentissage ?

Certaines personnes témoignent du « goût » de l'apprendre, de la « saveur » de cette expérience de se sentir resitué dans une nouvelle compréhension. D'autres parlent de la joie d'Archimède s'écriant : « eurêka ! ». Ce goût du savoir est même comparé à la prière par d'autres. Mais nous pouvons nous demander quelle part de la population a goûté à cette saveur du savoir, au plaisir de l'acte de connaître. Nous craignons qu'il n'y en ait pas assez pour partir de l'idée que les gens aiment apprendre. D'ailleurs n'avons-nous pas fait que trop rarement, en tant qu'élèves, l'expérience d'avoir été tellement captivés par un sujet, emportés par l'activité même d'apprendre que nous en avons oublié tout le reste ?

Apprendre n'est pas une activité valorisée et recherchée pour et par tous. Accepter d'apprendre c'est admettre que l'on ne sait pas. Apprendre renvoie à des ignorances, des faiblesses, des incertitudes et des doutes : depuis l'Antiquité, nous savons qu'apprendre renvoie à des manques : si nous devons apprendre telle ou telle chose, c'est que nous ne la savons pas, c'est que nous sommes ignorants de ce sujet ; apprendre renvoie à l'incertitude : dans notre activité professionnelle, si on nous demande d'apprendre, c'est peut-être que nous sommes dépassés... ; apprendre naît du doute : sûr de tout, nous n'apprenons rien. Or le doute n'est pas un sentiment agréable...

- **Apprendre serait une activité valorisée, recherchée ?**

L'apprentissage est très bien décrit et documenté pour l'enfant de 0 à 3 ans, mais l'est beaucoup moins pour l'enfant plus âgé, l'adolescent ou l'adulte, à part, peut-être, dans des cas très particuliers, par exemple quand on cherche à comprendre le relatif échec de l'enseignement des matières scientifiques aux filles qui ne s'identifient pas aux modèles masculins qu'il véhicule. A tout âge de la vie, apprendre c'est revêtir le savoir d'autrui. Nous ne pouvons pas apprendre de quelqu'un que nous n'aimons pas, dont les mœurs nous déplaisent, qui appartient à un groupe qu'il nous est interdit de fréquenter. Apprendre est notamment une conduite sociale d'imitation, d'identification, d'affiliation. Apprendre c'est aussi, à certaines étapes, une démarche conformiste d'entrer dans un groupe ou dans une profession, encore faut-il s'en sentir autorisé. La psychologie clinique nous apprend qu'il y a un certain nombre de jeunes, en particulier chez les garçons, qui rencontrent des difficultés « à passer le cap » au moment de leur formation où ils atteignent le même niveau de scolarisation que celui de leur père. Ils semblent ne pas s'autoriser à aller plus loin que leur père n'a été ; ils ont parfois même de la peine à choisir un métier qui correspond à celui de leur père, du chef de famille.

- **L'attention de l'apprenant serait centrée sur le contenu de l'apprentissage ?**

Que l'attention de l'apprenant soit seulement centrée sur le contenu enseigné : ce doit sûrement être le rêve de tout enseignant ! Mais, en fait, l'élève est tout autant aux aguets pour surveiller l'enseignant, les camarades, l'ambiance, le matériel de cours, l'institution offreuse, les procédures d'évaluation ! Sans oublier aussi les droits et devoirs des diplômés, le marché du travail, etc. Si nous prenons la métaphore du football, nous pourrions dire que l'attention de l'apprenant n'est pas seulement centrée sur le ballon, mais sur tout le jeu ! Il est vrai que, généralement, quand on parle de formation, on parle de façon hypertrophiée des contenus - sources de la légitimité de l'acte de formation ? - sans toujours prendre en compte le reste de la scène qui, du point de vue de l'apprenant, est tout aussi important.

- **L'apprentissage solliciterait essentiellement la pensée et la mémoire ?**

Ce qui pourrait être interprété par certaines personnes de la façon suivante : si on n'apprend pas bien, cela signifie qu'on n'est pas intelligent et qu'on a pas de mémoire... Or, apprendre ce qu'on ne sait pas, c'est douter de ce qu'on sait déjà et cela peut créer un sentiment d'incertitude, devenir une marche vers l'inconnu, l'angoisse, et à plus forte raison lorsque ce que l'on va apprendre nous conférera à la fin une autre identité (professionnelle, par exemple). Le nouveau savoir met souvent en crise non seulement les anciens savoirs mais parfois aussi l'équilibre général (citons le cas, par exemple, de personnes ayant des responsabilités dans des activités soignantes qui, un jour, apprennent les dangers, les risques parfois les méfaits de certains soins qu'elles ont prodigues pendant des années : elles sont susceptibles de traverser une crise qui peut être décrite en des termes assez semblables aux crises que l'on décrit chez l'adolescent). Ce que nous voulons dire par là, c'est qu'affectivité et identité sont sollicitées dans l'acte d'apprendre et qu'elles exigent de la part de l'apprenant de la patience, du courage et de la distanciation (ne serait-ce que sous forme d'humour pour commencer).

- **Apprendre nécessiterait de s'abstraire de l'activité présente et des apprentissages antérieurs pour aller vers des savoirs nouveaux?**

Dans bien des modèles du développement des apprentissages, comme chez Jean Piaget par exemple, l'abstraction est le stade ultime du développement. Certes, il est effectivement parfois nécessaire ou fécond de savoir s'abstraire de l'activité présente. Mais est-ce vraiment possible ? Et alors, à quelles conditions ? Car les connaissances antérieures ont un rôle très important soit

de « levier » soit d'« obstacle ». Prenons l'exemple du passage de l'arithmétique à l'algèbre : l'élève y est invité à « oublier » l'arithmétique pour « passer à l'algèbre ». Or, non seulement il est presque impossible d'oublier le premier, mais d'autre part ce même élève aura de nouveau fort probablement besoin, quelques années plus tard, dans son activité professionnelle, de ne pas avoir oublié l'arithmétique !

Les expériences de Schwartz et Migne (Migne, 1970 ; Schwartz, 1998) et de beaucoup d'autres, ont montré le rôle très important des connaissances antérieures. Ainsi, par exemple, lorsqu'à la fin des années soixante, lors des tentatives de recyclage des mineurs de la sidérurgie en Lorraine, Schwartz et ses collègues se rendent compte que, par exemple, on ne peut pas enseigner l'électricité à ces mineurs sans tenir compte du fait qu'ils savent déjà résoudre des problèmes électriques qu'ils rencontrent chez eux. Ces auteurs ont compris qu'ils ne parviendraient à leur enseigner l'électricité que lorsqu'ils partiraient des connaissances intuitives des apprenants (même si elles étaient fausses du point de vue scientifique). Pour les apprenants, « le courant est du jus qui coule » et s'ils voulaient leur enseigner l'électricité, il fallait leur parler « de jus qui coule », quitte à en redéfinir progressivement les termes.

De plus, le projet ou la nécessité d'apprendre se situe toujours au sein d'autres projets, d'autres activités : apprendre n'est parfois qu'un moyen d'atteindre d'autres fins. La plupart des adultes apprennent pour pouvoir réaliser quelque chose : apprendre au sein de l'activité présente pour aller au-delà de l'activité présente. Même ce que l'on appelle un « intérêt intrinsèque » désigne souvent le goût pour l'activité qui permet l'apprentissage que pour l'apprentissage lui-même.

- Réussir un apprentissage contribue à une image de soi positive ?

C'est ce que prétend une grande partie de la littérature scolaire, or ce n'est en réalité pas aussi simple que cela ! En situation d'apprentissage, l'image de soi n'est pas toujours positive puisqu'elle invalide souvent l'image passée. La difficulté de réussir à apprendre, qui existe chez tous, peut conduire à une image négative de ses capacités ; et les savoirs acquis peuvent être « colorés » socialement de façon négative au vu de l'identité (masculine ou féminine ; autochtone ou étrangère, etc.). Ainsi certains savoirs peuvent, par exemple, être ressentis par les femmes comme trop techniques, par les hommes comme trop « attentifs » aux émotions et relations. On peut aussi ressentir le savoir comme étranger, voire envahissant et colonisateur. De plus, quand on acquiert de nouveaux savoirs, on devient certes expert, mais le statut d'expert n'est pas toujours facile à assumer dans son environnement social, en déracine parfois au point que il peut condamner à une forme l'exil.

- La relation d'enseignement est asymétrique. Toujours ?

Toutes nos situations d'éducation ou presque sont construites sur cette relation d'asymétrie (Muller & Perret-Clermont, 1999). Il est néanmoins important de ne pas oublier que beaucoup d'apprentissages se font de façon informelle dans le côtoiemement des camarades, voisins, collègues, etc.

Les savoirs nouveaux et la créativité surgissent souvent de confrontations aux points de vue différents d'autrui sans que l'on ne sache nécessairement si l'un est plus expert que l'autre (Perret-Clermont, 2001 ; Perret-Clermont & al., 1996 ; 2001). À l'école, nous aimons vivre avec le rêve que ce sont les professeurs qui enseignent et les élèves qui apprennent. En fait, une partie du dévolument de la connaissance est certes le fait des professeurs, mais les activités d'entraide, d'explication, d'imitation d'un camarade à l'autre, de « solidarité dans la tricherie » (en lui soufflant la réponse par exemple) ont également un rôle fondamental, et par seulement chez les jeunes, il en est de même chez l'adulte.

- *Si la plupart des savoirs à apprendre sont des « réponses », des « savoirs positifs », des techniques, alors d'où viendrait le doute qui fait apprendre ?*

Il est vrai que durant toute la scolarité, l'élève doit souvent montrer et démontrer qu'il sait. Or, le doute fait partie de l'activité de connaître. Il est également important, dans la vie professionnelle, d'apprendre à connaître ce que l'on ne sait pas, c'est-à-dire à connaître ses limites (question de réalisme, non de honte) : savoir où aller chercher l'information, savoir remettre en cause un procédé, une idée pour élargir une compréhension, une approche, etc.

- *Les destinataires de formation seraient toujours des « bénéficiaires » de formation ? Et les enseignants « promoteurs » de ce bien ?*

C'est bien entendu à souhaiter ! Mais pour que ce soit le cas, il est important de développer un esprit critique à cet égard. Les soi-disant « bénéficiaires » de la formation ne le sont, en fait, pas toujours : parfois ils ont besoin d'autre(s) chose(s) que ce qui leur est présenté. Parfois, la formation est obligatoire. Dans d'autres cas, elle est contractuelle : l'enseignant peut aussi être dans le rôle d'employé en position asymétrique basse. Dans certains cas, les élèves sont les employeurs. L'enseignant ou le formateur peut aussi se retrouver « bloqué » entre les injonctions contradictoires de son employeur et de ses élèves.

- *L'apprentissage chez l'adulte n'avait rien à voir avec celui de l'enfant ?*

En fait, l'adulte apprenant est toujours un ancien élève marqué par ses expériences. Et l'école a laissé des souvenirs d'échec, ou d'ennui, ou de manque de sens, à beaucoup d'adultes. Se retrouver « élève », « sur un banc d'école », à l'âge adulte, peut le laisser inconsciemment croire qu'il est redevenu un enfant et réveiller toutes sortes d'émotions (aussitôt refoulées mais tout de même existantes) liées à ses souvenirs. C'est parfois une forme d'humiliation sociale pour l'adulte d'être remis en situation d'élève et ce, d'autant plus si les formateurs, par leurs conduites, ou le cadre institutionnel, rappellent l'école.

- *L'institution formatrice doit opérer de multiples contrôles : contenus, modalités, lieux et temps, évaluation, indicateurs de qualité. Est-ce toujours valable ?*

Certes, il relève de la responsabilité de l'institution de formation de faire preuve de compétence et de pertinence dans l'offre de formation (la tenir à jour, en contact avec les transformations scientifiques, sociales, économiques, etc.) ; c'est seulement dans ce cas qu'elle peut d'ailleurs considérer avoir le droit de s'appeler ainsi. Mais en éducation des adultes, ce n'est pas suffisant : l'offreur de formation ne peut pas définir, de façon unilatérale, les lieux et les temps des groupes d'apprenants. Il est important, pour un adulte, de pouvoir apprendre quand il le peut (il n'a pas forcément congé au bon moment), dans les lieux qu'il habite (et qui ne sont pas forcément au cœur des grands centres). Pour beaucoup d'adultes, ce n'est pas le diplôme qui importe mais le « bon savoir, au bon moment » c'est-à-dire en lien avec son propre projet, au sein de ses propres activités. Les institutions de formation ont peut-être raison de se donner des indicateurs mais elles doivent être très attentives à ce que ces indicateurs de qualité ne deviennent pas abstraits (c'est-à-dire en rapport avec la logique du système et non pas au service des projets des acteurs) et ni sans lien avec les processus d'apprentissage.

Leçons apprises dans les expériences de terrain

Nous présenterons, ici, plusieurs exemples d'expériences de terrain se rapportant à des dispositifs de formation dont nous n'étions pas les auteurs mais que nous avons observés, parfois accompagnés, et tenté de documenter afin d'analyser ce qui s'y passait et de garder mémoire des leçons à en tirer.

- L'expérience Paidos

Cette expérience a été conduite au Mexique par T. Gardūno Rubio (1998), une enseignante, directrice d'école, qui dans le cadre du mouvement des écoles actives, et avec le soutien du Ministère de l'éducation et d'autres instances, essayait de mettre au point des méthodes pour l'école primaire, adaptées, dans un premier temps, aux enfants de différents quartiers de Mexico, puis à des enfants de différentes régions (Bonilla Pérez, A. & al., 1999). T. Gardūno Rubio était engagée dans un processus visant à mettre au point des méthodes, les essayer dans son école-pilote, puis à former des enseignants à les utiliser. Lors de sa venue à Neuchâtel, dans le cadre de sa thèse de doctorat, elle avait pour but de se donner une assise scientifique plus large afin de pouvoir accomplir au mieux son mandat, dans les termes que nous venons de donner : mise au point de méthodes, démonstration qu'elles sont valables, transmission de ces méthodes. En fait, nous nous sommes très rapidement rendu compte qu'une fois qu'elle avait mis au point une méthode et qu'elle démontrait éventuellement, d'un point de vue scientifique, ses succès, elle rencontrait des difficultés lorsqu'elle voulait la transmettre aux enseignants en formation ou à ses collègues, dans son école. Nous avons, finalement, compris que la méthode mise au point était étroitement liée à sa manière d'être, à sa manière de faire et que pour transmettre une méthode à d'autres personnes (et ceci est sans doute vrai dans d'autres domaines), il est indispensable de pouvoir prendre du recul par rapport à sa propre manière de faire. Cela nécessite de savoir observer les manières de faire de l'autre, puis de lui proposer, dans un esprit instructif, l'objectif visé -de faire naître le désir de se former dans cette direction et de développer sa propre manière de faire- tout en étant accompagné dans cet acte d'innovation. Une des leçons tirées de cette expérience mexicaine a été qu'il ne suffit pas de mettre des méthodes d'enseignement nouvelles au point, il est important de créer des méthodes d'observation des enseignants, des méthodes d'animation pour qu'elles greffent ces innovations sur leur manière de faire existantes, tout en observant les motifs des difficultés rencontrées, les raisons des choix opérés et leurs effets, le sens que les acteurs donnent à ce qui se passe.

Elargissant cette démarche, au-delà de l'école pilote initiale, rédigée et analysée, T. Gardūno Rubio entraîne une mise en route de changements à différents niveaux du système scolaire mexicain. Son expérience n'est pas sans analogie avec une autre, tout à fait indépendante et ultérieure, conduite par Ivic et al. (2001), en Yougoslavie, qui forme en réseau une très large partie du corps enseignant de son pays dans des circonstances pourtant difficiles, à des méthodes pédagogiques nouvelles.

- Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques dans le Jura suisse

Au début des années 90, la direction d'une école suisse de formation professionnelle (élèves mécaniciens, électroniciens et techniciens) nous a sollicités afin d'avoir des conseils sur comment former ces élèves, dans un contexte où ces métiers évoluent, les instruments deviennent informatisés, le matériel dans les entreprises change : doit-on encore enseigner à ces élèves à limer, à faire fonctionner un tour, ou faut-il les mettre d'emblée devant un ordinateur, etc. ? Grâce au Programme National de Recherche n° 33 (dirigé par W. Hutmacher et U. Trier), nous avons obtenu le financement nécessaire pour observer pendant trois ans cette mutation dans

cette école (Perret & Perret-Clermont, 2001 ; Perret-Clermont, 2000). Nous aimerais retenir ici deux des enseignements tirés de cette expérience :

- Le premier : le problème d'identité

Les directeurs d'école, dans un système de la formation professionnelle en pleine transformation, mais surtout leurs élèves ne savaient plus très bien qui ils étaient car ils ne savaient plus qui ils seraient. Ils n'arrivaient pas à se projeter dans l'avenir de leur métier et à savoir en quoi il allait consister (seraient-ils seulement « des presse-boutons de machines sophistiquées » ou seraient-ils des ingénieurs, alors qu'on leur a assez dit à l'école qu'ils n'en étaient pas capables ?). Précisons également que cette école se situe dans une région horlogère porteuse d'une grande tradition de mécanique de précision, d'où aussi la crainte d'une certaine coupure dans les relations inter-générationnelles avec l'arrivée d'outils à supports informatiques qui changent les règles du jeu professionnel et les critères de qualité.

- Le deuxième, lié au premier, concerne les machines

L'école était fière d'avoir investi une forte somme dans l'achat d'une machine à support informatique qui permettait de programmer l'usinage de pièces (on concevait la pièce, on la programmatait et on l'exécutait depuis des consoles d'ordinateurs). Les professeurs ont mis beaucoup d'énergie à faire fonctionner la machine, à en organiser l'enseignement, etc. et, face à eux, les élèves ne se montraient pas motivés, ce qui décevait énormément les enseignants. Nos entretiens, nos questionnaires et surtout nos conversations plus informelles avec les élèves, ont montré qu'ils ne « croyaient pas en la machine », pour reprendre leurs termes, même s'ils savaient que leur école était à la pointe et que d'autres écoles ne bénéficiaient pas d'une telle machine, même s'ils savaient que les enseignants s'y consacraient beaucoup. Ils répondaient qu'ils savaient que les usines utilisaient d'autres machines que la leur, et qu'ils pensaient que tout ce qu'ils allaient apprendre à l'école, pour programmer celle-ci, ne leur servirait pas une fois dehors, avec d'autres machines. De plus, ils étaient terriblement vexés que la machine que l'école avait achetée, usine de la résine et non pas du métal (pour des raisons de sécurité et pour que la machine puisse être « transparente », étant abritée par des parois transparentes et non pas en métal) alors qu'une « vraie machine » est blindée ! Ce « jouet », aussi cher soit-il, les décevaient. Ceci pose un problème pédagogique fondamental, facilement réparable pour autant qu'on y pense : la nécessité du méta-discours en éducation, « du discours sur le sens ». On n'avait pas expliqué aux élèves pourquoi leur école avait choisi d'acheter cette machine et pas une autre, pourquoi cette machine usinait de la résine et non du métal, comment cette machine pouvait se comparer aux autres machines sur le terrain : ce qui était transposable, transférable et ce qui ne l'était pas. Apprendre à programmer cette machine leur permettrait d'en programmer d'autres moyennant quelques petits ajustements. Ils voyaient les différences et ne percevaient pas les similitudes faute d'une « théorie » des machines.

- *L'expérience SUMUME*

Il s'agissait d'une expérience tout autre, tripartite : collaboration entre l'Etat de Neuchâtel, une entreprise -la société BIP Info SA- et l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, engagés dans l'introduction de moyens multimédias dans l'enseignement de l'école secondaire. Les enseignants étaient assez réticents à l'arrivée des technologies de la communication et de l'information en classe (« c'est un métier assez compliqué comme ça », « il va falloir gérer des machines en plus des élèves », « il faudra changer notre manière de faire voir le programme », « on risque de retrouver des élèves perdus sur des sites Internet non fréquentables », etc.). Ils craignaient, de plus, que ces outils transforment leur rôle. Comment avons-nous procédé ? L'Etat a proposé à un certain nombre d'enseignants des heures de décharge pour élaborer des séquences d'enseignement avec outils multimédias, s'insérant dans le programme scolaire du niveau concerné ; en leur demandant de le faire en fonction de leurs aspirations et de la didactique de

leurs branches, en collaboration avec l’entreprise d’informatique et avec l’aide des universitaires. Nous n’avons pas le temps de rapporter ici la nature des difficultés rencontrées et comment elles ont été surmontées (Lambolez & Perret-Clermont, 2003 ; Lambolez & al., 2003). Mais retenons que finalement, les enseignants, malgré certains moments difficiles, ont été satisfaits de participer à ce projet et que leur plus grande surprise a été de découvrir (ce qu’ils craignaient mais sous un autre jour) que ces outils transformaient leur acte d’enseignement et leur donnait *un nouveau rôle* qui leur plaisait ! Situation paradoxale, en somme, où ils avaient tout fait pour conserver leurs manières de faire, le programme... et se trouvaient heureux de les voir transformés.

- **Expériences d'accueil d'adultes professionnels à l'Université de Neuchâtel : le Certificat de Formation Permanence en Psychologie et Sciences de l'Education (CFP)**

Ce certificat, proposé à des personnes en activité professionnelle, consiste en des études académiques classiques sans limite de temps. Nous y observons non seulement des motivations à apprendre se transformer en cours d'étude, mais souvent aussi les études s'interrompent au moment où intervient une promotion professionnelle (promotion occasionnant un manque de temps pour continuer ou finir les études). Sur le plan universitaire, cela pose un certain nombre de problèmes (notamment un risque de perte de financement) et, dans les statistiques, ces expériences sont comptabilisées comme étant des « échecs » car il n'y a pas eu délivrance de diplôme. Pourtant, le témoignage répété de ces adultes ne reflète absolument pas un échec mais un tremplin que leur a offert cette occasion d'un espace sûre de réflexion où ils ont osé le doute, l'ignorance, la confrontation, l'enquête.

- **Le diagnostic paysan à Madagascar**

Ce fut l'objet de la thèse de Nathalie Muller Mirza (2002) qui a une double formation de psychologue et d'ethnologue. Il s'agissait d'un projet de la Direction du Développement et de la Coopération suisse (DDC) qui, en collaboration avec des associations d'agriculteurs malgaches, essayaient de promouvoir des techniques permettant le reboisement des hauts plateaux. Un projet bien pensé du point de vue des connaissances mais qui ne fonctionnait pas : les paysans malgaches n'étaient pas convaincus. Cette technique d'enseignement a dû être transformée et est devenue un « diagnostic paysan » qui consistait en un accompagnement des paysans malgaches, encadrés par leur syndicat, à diagnostiquer leurs besoins au niveau de l'agriculture et à chercher à y répondre. A nouveau, nous remarquons l'importance de ne pas se centrer uniquement sur le contenu : pour une société traditionnelle (mais en fait, dans tout système relationnel certainement; c'est aussi le cas des habitants de la vallée de Poschiavo, nous le verrons après), toute activité d'apprentissage est aussi un enjeu social. Prenons un exemple : l'institution suisse avait embauché un animateur de formation venant d'une « caste » assez basse qui se retrouvait, tout à coup, en tant que formateur, avec un statut élevé. Son discours allait pratiquement être invalidé et irrecevable par le groupe des formés ; le formateur devenant lui-même très mal à l'aise dans ce nouveau statut. La formation a alors été le théâtre d'une redéfinition des relations sociales et des conditions permettant au discours d'être entendu; ce qui n'est pas tout à fait impossible mais prend du temps, de l'énergie, l'explicitation des objectifs, etc.

- **Les projets de Poschiavo et de la Fondation MovingAlps¹**

Le projet de Poschiavo, tout comme ceux de la Fondation MovingAlps, concernait la formation et le perfectionnement professionnels dans des régions périphériques. Nous allons ici présenter un des enseignements fait en observant et en documentant cette recherche (Marro Clément &

¹ <http://www.progetto-poschiavo.ch/> ; <http://www.movingalps.ch>

Perret-Clermont, 2000). L'hypothèse de départ, au début des années 90, était la suivante : les régions alpines des Grisons, éloignées, qui parlent une autre langue que leurs voisines et qui sont en récession économique pourraient gagner à recevoir des formations à distance avec nouvelles technologies et par là même à l'usage de celles-ci, ce qui leur donnerait peut-être même un avantage sur le marché. L'Institut Supérieur Suisse pour la Formation Professionnelle (ISPFP) sous la direction de Dieter Schürch a donc lancé un projet avec différents soutiens privés et publics dans ce sens. Dans un premier temps, le projet rencontra des difficultés de la part des « bénéficiaires » de cette offre de formation parce que ces personnes ne voulaient pas se retrouver dans le rôle *d'apprenants* ! Ce qu'ils voulaient, c'était développer la vente à distance de leurs produits (saucissons, herbes médicinales, etc.), mettre leur bibliothèque en réseau, instaurer des consultations à distance de spécialistes depuis leur hôpital, etc ; comme le disent Aumont et Mesnier (1992), ils désiraient continuer à être des « entrepreneurs ». Le statut d'élève ne leur semblait pas pertinent. Schürch et ses collègues le comprirent immédiatement et transformèrent avec succès leur offre de formation en une offre d'appuis (techniques, d'animation, d'information, de mise en contact, d'accompagnement dans la gestion de projets) et d'outils technologiques, qui seraient attribués aux meilleurs projets sur la base d'un concours. Quelques années plus tard, ils ont constaté que les personnes de ces vallées éloignées avaient assez vite aussi redéployé leurs stratégies de prise d'appui sur leur diaspora et chaque fois qu'elles rencontraient un problème dans ce nouveau domaine technique, elles trouvaient un membre de leur famille, un proche, un ami, dans une ville ou une autre, qui savait résoudre leur problème sans qu'elles-mêmes n'aient à apprendre tout l'art ; il leur suffisait d'avoir appris, dans l'action, à en faire usage.

Nous venons de présenter quelques exemples de ce que nous pourrions appeler « l'apprendre au naturel », autrement dit apprendre sans avoir conscience que nous sommes entraînés à apprendre (dans le dernier cas, découvrir de nouveaux possibles offerts par un développement technologique). Nous savons tous ceci depuis que nous sommes enfants, c'est d'ailleurs comme cela que nous avons appris à parler notre langue maternelle (mais pas à l'écrire) et que les analphabètes ont appris des langues secondes, par immersion. Les adultes disent rarement qu'ils vont apprendre telle ou telle chose : nous avons rarement conscience que nous apprenons et d'ailleurs ne nous sentirions nous pas infériorisés par la déclaration de manques à combler ?

Trois types d'apprentissage

Pour aider à réfléchir à la promotion des apprentissages, nous vous invitons à essayer de lire votre expérience à travers la classification suivante :

- Les apprentissages de type 1

Ce premier type d'apprentissage vise à mettre au courant les travailleurs ou les habitants d'une région, par exemple, lors d'un changement de procédé, de la transformation d'un système de gestion, d'un nouveau règlement, de mise en place d'un système de sécurité, de vente d'un nouveau légume avec recette appropriée...² Parfois, la certification de ces apprentissages est importante aux yeux des apprenants. Dans certains cas, elle est rendue obligatoire par les contrats de travail, les conditions d'embauche, etc.

- Les apprentissages de type 2

Ce deuxième type d'apprentissage consiste à acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire (des savoirs existants établis par d'autres personnes, des démarches que d'autres savent déjà faire) pour atteindre un but ou réaliser une activité nouvelle : « apprendre pour entreprendre » (Aumont

² Parfois, nous observons, en milieu professionnel, des dérives : par exemple, lorsque les apprenants sont placés plus devant un nouveau langage (à la mode) qu'un nouveau procédé !

& Mesnier, 1992). Souvent la certification n'est pas nécessaire et la formation est interrompue par l'apprenant dès qu'il a atteint son but qui n'est ni le titre ni la connaissance en tant que telle, mais la finalité de l'activité (le diplôme est éventuellement un plus).

- Les apprentissages de type 3

L'objectif de ce troisième type d'apprentissage est de mieux comprendre, de devenir capable de créativité, de se confronter à des perspectives différentes, de devenir capable de réinterpréter les situations, de formaliser de nouvelles problématiques. On n'apprend pas des choses que l'on sait déjà, on apprend des choses qu'il va falloir comprendre : comprendre d'où cela vient (par l'histoire), où cela va (par la prospective). Il ne s'agit plus seulement de faire, d'exécuter, de vérifier la qualité, etc. mais de comprendre les processus en jeu quelque soit la complexité de la situation. On y fait un postulat d'altérité (du réel) : inventer des alternatives (réelles ou imaginaires) à partir d'un mélange de doutes, d'autocritiques, de connaissances, d'expériences, d'imagination, de raisonnement, d'investigations-pilotes. Cette démarche est souvent un peu angoissante, elle requiert de l'autonomie, une bonne socialisation (à tirer partie de l'expérience d'autrui), un sens des responsabilités lorsqu'il s'agit du passage aux réalisations (il n'existe pas de « bienfaiteur de l'humanité a-critique »). Souvent, la motivation à ces apprentissages de type 3 se nourrit d'elle-même, un peu comme le randonneur en montagne qui découvre toujours de nouveaux paysages en grimpant sur le sommet suivant ! Et, dans cette quête, l'expérience rend modeste.

La certification y est souvent nécessaire pour obtenir la reconnaissance scientifique ou pour des responsabilités importantes : pour pouvoir être (re)connu comme chercheur « auteur » de connaissances, ou pour soi-même comme moyen pour se confronter aux experts et vérifier d'avoir vraiment compris un domaine (travail de diplôme, thèse). Et une fois reconnu et établi dans cette dynamique, il n'est plus besoin de diplôme mais de publier ses travaux et de les présenter pour les soumettre à l'épreuve de la vérification par les critiques pour recevoir des échos, justifier des financement, etc.

Mais, attention, parfois nous croyons être entrain de favoriser des apprentissages de type 3 ou du type 2, et nous nous situons, en fait, pour des raisons psychologiques et didactiques, au niveau des apprentissages de type 1 ! Comment soutenir ces apprentissages de type 3 ? Pour y réfléchir, nous proposons de distinguer différents types de recherches.

Evolution des métiers, perfectionnement professionnel et développement de savoirs nouveaux appellent de nouvelles recherches

Nous ne pouvons ni « tout savoir », ni « tout apprendre », il faut aussi inventer, faire preuve de décréativité et d'autocritique, savoir reposer les problèmes de différentes façons, s'informer et enquêter si, pour le groupe professionnel concerné, l'intention est d'atteindre et de conserver, devant les changements, un haut degré de professionnalisme.

Nous pouvons distinguer différents types de recherches qui sont susceptibles de soutenir ces processus. D'abord, classiquement, les recherches fondamentales qui tentent d'éclairer, comme nous l'avons montré dans la première partie de cette communication, les conduites humaines au niveau de leurs « grammaires ». Un autre type de recherches, encore insuffisamment reconnu et développé nous semble-t-il, consiste à établir des descriptions documentées, analytiques et critiques (monographies) d'expériences de formation et de développement régional, avec comme question : atteignons-nous les objectifs que nous nous sommes donnés dans l'expérience précise et pourquoi, avec une attention soutenue aux processus en jeu et aux surprises rencontrées. Et surtout, il semble urgent de développer des recherches en partenariat, centrées sur la solution de problèmes.

Comme exemple de cette dernière approche, nous pourrions examiner l'action DORE³ qui, en Suisse, de façon pionnière, a cofinancé des projets de recherche servant, à la fois, la recherche, la formation et l'amélioration des pratiques professionnelles (DORE - Groupe d'experts, 2002). Il s'agissait, pour des chercheurs liés à des écoles professionnelles du niveau tertiaire (HES), de s'allier à des partenaires de terrain (parfois l'inverse, des partenaires de terrain demandent la collaboration de chercheurs) et de créer ensemble un projet de recherche visant à résoudre un problème lié à l'amélioration de l'activité professionnelle, ou de trouver les informations nécessaires à son ajustement, ou de tester une démarche alternative, ou d'opérer un diagnostic. Le partenaire de terrain finance la moitié (en argent, en heures de travail, en mise à disposition des outils, de personnel, de documentation, etc.), l'école fournit les personnes compétentes (en les mettant en congé d'un certain nombre d'autres tâches) et l'Etat fournit l'autre moitié du financement et la garantie scientifique par les expertises des travaux. En 4 ans, une centaine de projets sur les métiers du travail social, de la santé, de l'éducation, de la musique, des arts appliqués, etc. ont été financés de cette manière, créant l'émergence d'une nouvelle culture faite de professionnalisme, de démarches d'investigation empirique, recherches de données de bilans. Souvent les équipes de recherche montées ainsi ont été multidisciplinaires et en contact avec les Universités.

Il semble important de développer, non seulement, des liens entre les terrains et les chercheurs afin de résoudre des problèmes de terrain, mais également pour que les apprentissages tout au long de la vie ne soient pas qu'une course effrénée de mise à jour constante d'apprentissages de type 1 et 2 mais aussi l'occasion de développements de type 3.

Références bibliographiques

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bonilla Pérez, A., Garduno Rubio, T., González Campos, O., Guerra y Sanchez, M. & Rodriguez McKeon, L. (1999). *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México, D.F.
- DORE - Groupe d'experts. (2002). *Action DORE. Promotion de compétences en recherche appliquée dans les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) cantonales. Rapport d'activités du 19 août 1999 au 31 décembre 2001*. Berne: Fonds National de la Recherche Scientifique et Commission pour la Technologie et l'Innovation (Rapport 2004, à paraître).
- Garduno Rubio, T. (1998). *Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico*. Neuchâtel : Dossiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel (Suisse).
- Ivic, I., & al. (2001). *Active Learning / Teaching. Manual for the application of active teaching / learning methods*. Ministry of Education, Republic of Serbia, Institute of Psychology / Ministry of Education and Science, Republic of Montenegro, UNICEF Belgrade Office.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. (2003). Un exemple de coopération interprofessionnelle: SUMUME – projet d'enseignement avec supports multimédias. *Actes du 12e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations (A.I.P.T.L.F.)*, Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, vol. 3, 475-480.

³ <http://www.dore.ch> ; <http://www.snf.ch>

- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.-N., Berger, C., Delamadeleine, Y., Offredi, E., Lehmann, M., Maréchal, A., Pochon, L.-O., & Perret, J.-F. (2003). From the back of the classroom I understand my students much better ! Secondary school teachers experiment incorporating ICT into their teaching. *Studies in Communication Sciences, Special Issue : New Media in Education*, 117-133.
- Marro Clément, P., & Perret-Clermont, A.-N. (2000). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner & K. Littleton & D. Faulkner & D. Miel (Eds.). *Rethinking collaborative Learning*. London : Free Association Books, 229-247.
- Migne, J. (1970). Pédagogies et représentations. *Education permanente*, 8, 67-88.
- Muller, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge : analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In J. In. Bliss, Säljö, R. & Light, P. (Eds), *Learning Sites, social and technological Resources for Learning*. Pergamon, 47-60.
- Muller Mirza, N. (2003). *La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociation des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar*. Université de Neuchâtel - à paraître à L'Harmattan.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. In U. Trier (Ed.). *Efficacité de la formation entre recherche et politique*. Zürich : Ruegger, 111-134.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Ed.). *Actes du colloque : constructivisme: usages et perspectives en éducation*. Genève : Département de l'Instruction Publique : Service de la Recherche en Education, Vol. I, 65-82.
- Perret-Clermont, A.-N., & (avec la collaboration de) Grossen, M., Nicolet, M. & Schubauer-Leoni, M.L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (5e édition, version augmentée. Version originale 1979). Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Eds.). (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan (1e édition: DelVal 1986).
- Schwartz, B. (1998). Trente ans d'expérience et d'hypothèses sur la formation et l'insertion. In B. Charlet & D. Glasman (Eds). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 38-54). Paris : Presses Universitaires de France.