

LA POSTURE PEDAGOGIQUE DU FORMATEUR

Jean-Pierre ASTOLFI, Université de Rouen, France

Profil de l'auteur :

Jean-Pierre Astolfi est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Ses recherches et ses publications portent sur la didactique des sciences, mais elles s'élargissent à d'autres dimensions des apprentissages scolaires (différenciation pédagogique, lisibilité des textes didactiques, fonctionnement de la mémoire à l'école, rapport au savoir, interdisciplinarité et transferts d'apprentissage...). Il collabore avec diverses universités françaises et étrangères, et intervient comme conférencier invité dans de nombreux colloques et séminaires internationaux.

Il participe à l'expertise de différents systèmes d'éducation et de formation.

Résumé de l'article :

La formation des adultes à bas niveau de compétence est souvent imprégnée par un modèle du déficit, gommant le fait qu'au-delà de leurs difficultés, ces personnes sont pleinement des adultes, des parents, des citoyens.

Pour éviter de renforcer leur mémoire autobiographique négative, il importe de déconstruire de nombreuses idées qui sont trop facilement invoquées malgré leur polysémie (motivation, projet, individualisation, handicap, transfert...).

L'appui sur la notion de « champ conceptuel », due à G. Vergnaud, permet d'éviter une définition en creux des compétences, pour en montrer au contraire la diversité des facettes. C'est là une condition qui permet d'envisager des dispositifs de formation mieux focalisés sur les acquis positifs à identifier (aussi modestes qu'ils soient)... et surtout à permettre leur identification par ces publics enclins à l'auto dénigrement, peu aptes à assumer leurs réussites partielles.

Les modalités d'évaluation s'en trouvent affectées, dès lors qu'elles cherchent à échapper à la linéarité illusoire et fallacieuse de nombreux outils de formation.

Quelle posture professionnelle pour les formateurs des publics de bas niveau ?

Mon intervention prend appui sur une recherche-action conduite avec les formateurs des Ateliers de Formation de Base de la région rouennaise, qui a conduit à proposer de nouvelles grilles pour l'évaluation des personnes en formation. Mon but n'est pas ici de présenter cet outil en lui-même, mais d'explicitier les principes et orientations qui nous ont guidés tout au long de ce travail. Ce qui est en jeu relève, non pas d'un outil technique, mais de ce que j'appellerai une posture professionnelle pour les formateurs chargés de ces publics.

1. La formation des adultes de bas niveau de qualification relève trop souvent **d'un modèle**

« **déficient** » et « **curatif** » qui fait d'eux des sortes de malades ou de handicapés, que l'on soigne par **un retour sur les « bases » et « pré requis »** considérés comme étant trop lacunaires. Or, aussi démunis qu'ils soient du point de vue de leurs apprentissages, ce sont des acteurs sociaux majeurs à part entière : ce sont des parents, des électeurs, des citoyens, également des consommateurs, etc. Ils viennent par exemple en formation afin de mieux suivre leurs enfants et de pouvoir les aider plus efficacement dans leurs devoirs. Cela suppose d'éviter le recours à ce modèle traditionnel dominant au bénéfice d'**un modèle « civique »** (Coquelle, 1994), qui les **reconnaît comme des personnes à part entière**, disposant de leur complète autonomie et de l'intégralité de leurs prérogatives individuelles et sociales, sauf à rétablir une sorte de suffrage censitaire larvé.

2. On sait à quel point ces personnes en formation ont une image dévalorisée d'elles-mêmes puisqu'elles se sont construites une mémoire autobiographique négative. Elles s'en accommodent d'ailleurs, et peuvent dans une certaine mesure s'y complaire, dans la mesure où **apprendre est toujours angoissant quand échouer est rassurant** (Cifali, 1994). Il existe en effet des bénéfices cachés à être des « *nuls* », puisqu'on vous excuse et qu'on s'occupe de vous, sachant qu'on ne peut guère se montrer trop exigeant...

3. La première précaution devrait donc être **d'éviter de réinstaurer**, de fait, **les conditions scolaires** qui les ont fait échouer, et qui ne sont que trop bien connues d'elles.

Or, dès leur arrivée en formation, elles se retrouvent souvent confrontées aux batteries de questions d'un outil de positionnement ou d'un bilan de compétences. Et cela renforce les normes traditionnelles qu'elles ont intériorisées bien qu'elles en aient été victimes (mais elles n'en ont pas d'autres disponibles), alors qu'elles doivent pouvoir s'en affranchir si elles veulent enclencher de la réussite.

4. L'objectif devrait être, au contraire, **d'identifier des compétences**, qui sont disponibles chez elles, en général d'une façon latente et insu. Compétences **évidemment partielles, mais** qui n'en sont pas moins **réelles**, et qui n'ont pas été reconnues par le filtre des reconnaissances institutionnelles et des systèmes de qualification, (Barbier, 1987). C'est donc tout **un travail d'extraction et de**

conscientisation de leurs savoirs invisibles qui est à conduire avec ces personnes. Non seulement **en termes de restauration narcissique, mais aussi d'efficacité didactique.**

5. C'est cette perspective qui nous a conduits à la nécessité de **déconstruire de nombreuses notions classiques**, qui sont des catégories (trop) familières aux formateurs et qui s'avèrent floues, surdéterminées et souvent même idéologiquement saturées. J'en listerai rapidement quelques unes.

- **L'idée de handicap** a subi une véritable inversion de sens depuis vingt ans. D'abord dénonciatrice de la reproduction scolaire des inégalités sociales et appelant à une transformation des pratiques, elle en est venue à signer une impuissance fataliste face aux déterminismes culturels et familiaux (Charlot, 1997).

- **L'idée de motivation** semble concerner au premier chef l'apprenant, dont la disposition d'esprit ouverte à l'apprentissage apparaît comme un pré requis indispensable. Mais elle concerne tout autant le formateur, puisqu'elle est aussi la résultante des situations créées. Elle traduit certes une tendance dynamique à l'auto développement chez tout individu (Nuttin, 1980), mais cette tendance s'inverse lorsque le vécu négatif de la formation produit un « état appris de résignation » (Deci & Ryan, 1982).

- **L'idée de projet** vise à dynamiser la formation en mettant l'apprenant « sur orbite », à partir de buts qu'il se fixe a priori et autour desquels il mobilise ses ressources. Mais n'est-il pas un peu injuste et pervers d'attendre cela de personnes qui précisément peinent à se projeter dans l'avenir et à savoir anticiper? D'autant que cette idéalisation du projet risque de les détourner d'autres opportunités concrètes qui s'en écartent, alors qu'ils gagneraient à les saisir (Coquelle, 1994).

- **L'idée de compétence** dont la fortune critique est aujourd'hui spectaculaire, paraît incontournable pour penser la formation, alors même que ceux qui la promeuvent ne parviennent pas à s'accorder sur sa définition univoque. Elle cherche le caractère opérationnel et fonctionnel de la formation, et veut se démarquer des «savoirs de papier».

Or, le mot savoir est un doublet du mot *savoir*, et il n'y a nulle raison de le cantonner du côté du formalisme abstrait.

Sans doute n'existe-t-il pas de savoir digne de ce nom s'il ne donne pas de compétence, mais inversement existe-t-il des compétences dépourvues de savoirs? Face à un tel « attracteur étrange » (Le Boterf, 1995), on se dit que l'ambiguïté sémantique maintenue doit bien remplir socialement une fonction idéologique (Dolz & Ollagnier, 2002).

- Quant à **l'idée de transfert**, elle se présente comme allant de soi, le sujet étant censé pouvoir facilement réinvestir ce qu'il apprend dans un contexte donné, pour peu qu'il fasse preuve d'attention. Or, non sans raisons, son attention est plus souvent tournée vers les traits de surface des situations que vers leurs traits de structure, de sorte que transférer reste toujours difficile et problématique. En fait, c'est encore apprendre. L'efficacité du transfert repose donc sur la capacité du formateur à en organiser les conditions spécifiques de réalisation (Rey, 1996 ; Tardif, 1999).

Toutes ces notions fonctionnent finalement davantage sur le mode de la représentation sociale que du concept. Leur caractère construit dans un certain cadre théorique s'évanouit, de sorte qu'elles se présentent sous les traits réifiés de fausses évidences du sens commun. Leur usage naturalisé contribue alors à renforcer - si ce n'est à produire ce qu'elles prétendent seulement décrire.

6. Il faut bien distinguer les deux faces d'une même situation de formation, qu'on a coutume de nommer la tâche et l'activité.

- La « *tâche* » correspond à la structure logique de la situation proposée, avec les opérations mentales et les modes de raisonnement qu'elle implique. Ce point de vue domine lorsqu'on analyse comment s'y prend l'expert usant des procédures canoniques.

- L'« *activité* », elle, correspond plutôt à la façon dont l'apprenant novice se représente la situation, à la signification qu'il lui confère, aux stratégies cognitives qu'il déploie, souvent à l'écart des modalités de résolution expertes.

Contrairement à ce qu'on imagine, l'activité n'est jamais le simple décalque de la tâche. **Ce qui les sépare, c'est** tout ce qui distingue le « *processus enseigner* » du « *processus apprendre* » (Houssaye, 1988). Le premier va du simple au complexe, quand le second commence par la complication (qui n'est pas la complexité) pour aboutir coûteusement à une simplification stylisée.

7. Cela amène à repenser l'usage des nombreux référentiels et outils disponibles pour ce type de formations. Il s'agit là d'instruments dont l'intérêt est indéniable, et qui présentent l'immense avantage d'être bien connus des formateurs.

Mais leur usage optimal suppose de les employer comme des *répertoires d'activités possibles*, et non pas comme l'occasion de « *faire des gammes* » à la difficulté étalonnée car **la structure logique d'un contenu ne fournit pas automatiquement sa progression chronologique.**

Méfions-nous ici de la persistance latente et tenace d'une sorte *d'inconscient béhavioriste*... qui nous saisit sans toujours nous alerter.

8. Nous avons préféré pour notre part nous appuyer sur la notion de « *champ conceptuel* » (Vergnaud, 1990), laquelle permet d'interpréter les importants écarts de réussite souvent observés pour des tâches en apparence voisines.

L'auteur montre spectaculairement que la même opération arithmétique simple $5 + 7 = 12$ est la solution de certains problèmes bien réussis par les enfants de 7 ans, mais aussi d'autres qui font échouer la moitié de ceux de 14 ans.

Au sein d'un même « *espace de problèmes* » se jouent des ruptures et passages obligés, des continuités et filiations, des procédures et représentations symboliques assez diversifiées, qu'on ne saurait imaginer sans conduire d'observations empiriques à leur sujet.

Sur une même notion, il est toujours possible de trouver un type de questionnement qui fait réussir massivement, un autre qui produit de l'échec tout aussi massif, et d'autres encore qui donnent des scores intermédiaires.

Nous avons pu l'expérimenter en proposant des exercices diversifiés à partir d'une même fiche horaire SNCF, d'un article tiré d'un hebdo familial, ou d'une même page de magazine TV.

9. Rappelons en effet que ce que doit viser la formation de ces publics, c'est l'identification du *niveau de compétence déjà disponible* pour chaque type de tâche. Et il y en a toujours un !

Nous avons d'ailleurs préféré parler de *degré d'expertise*, et cela pour deux raisons. D'abord, en raison des connotations négatives généralement associées au mot « niveau », mais surtout, parce que l'appui effectif sur les notions de champ conceptuel et d'espace-problèmes nous fait toucher du doigt qu'il suffit de modifier quelque peu la tâche (et même parfois très peu) pour faire varier le prétendu « niveau ». Déterminer le degré d'expertise, c'est être attentif et vigilant sur la *manifestation d'un niveau supérieur à celui auquel on s'attend*, et c'est noter les conditions d'apparition de ce dernier pour en faire le socle et le point d'appui des progrès escomptés.

Autrement dit,

le niveau de compétence nous centre sur les *acquis disponibles* chez le formé, alors que le degré d'expertise nous centre sur leurs *acquis émergents*, encore mal stabilisés.

L'un concerne l'histoire passée des apprentissages quand l'autre s'inquiète de leur futur proche.

Il ne s'agit pas par là d'une dénegation des difficultés d'apprentissage, mais simplement d'une attention portée à des évolutions possibles, bien qu'encore fragiles. Une telle posture professionnelle dans l'activité du formateur paraît indispensable pour conjurer la tendance lourde et récurrente accentuer ce qu'on sait déjà, puisque les formés viennent pour cela, (leurs manques, difficultés, lacunes, pré requis...) au risque de renforcer les enfermements dont on s'efforce honnêtement de les sortir.

10. L'idée d'expertise se relie de surcroît à celle de « *multi-épisodique* », puisque **de nombreuses réplifications s'avèrent indispensables à la stabilisation d'un apprentissage**. C'est vrai pour qu'un maestro sache diriger sa formation sans lire sa partition, mais c'est tout aussi vrai pour que le portier contrôlant la barrière d'un hôpital ne paralyse pas le service... par une application mécanique des consignes qu'il a reçues. Il doit intégrer, hiérarchiser et automatiser de nombreuses données hétérogènes, et cela passe nécessairement par de nombreuses occurrences dans le temps.

Nous avons pu sensibiliser les formateurs à cette question en leur demandant de traduire une série de mots écrits en russe et en arabe. Précisons qu'il s'agissait de mots, pouvant se comprendre par simple transcription d'un alphabet dans l'autre (France, Paris, Moscou, mois de l'année, taxi, toubib...) sans avoir besoin de connaître ces langues, et que les codes alphabétiques étaient évidemment fournis.

11. Or, ils se sont trouvés en difficulté, alors même qu'en soi l'exercice s'analyse comme un banal transcodage entre deux systèmes graphiques. Ce qui souligne que **la réussite des apprenants est autant déterminée par les limites de l'empan mnésique (mémoire de travail) que par les difficultés cognitives intrinsèques**. Et il suffit de peu pour que nous nous retrouvions nous-mêmes dans la même situation.

Tant que les *automatismes de résolution* ne sont pas construits, la charge mentale reste lourde pour tout le monde (Lieury, 1997 ; Tiberghien, 1997).

Ajoutons encore l'importance des interactions au sein du groupe, dont les effets positifs sur les apprentissages ont été montrés aussi bien par les piagétiens (*conflits sociocognitifs*) que par les vygotskiens (*zone proximale du développement*).

Le degré d'expertise émergent relève encore largement de l'« *inter psychique* », et il s'actualise lorsqu'il est étayé par des points d'appui mutuels.

Reste encore à le transformer en compétence « *intrapsychique* », par un processus d'intériorisation personnelle. C'est cela qui prend beaucoup de temps.

Prenons garde, de ce point de vue, au fait que **l'individualisation des parcours**, qui est rendue nécessaire par les dates décalées d'entrée et de sortie de formation, **conduit fréquemment à la juxtaposition anémique d'individus travaillant côte à côte alors que leur coopération en vue d'une résolution de problème serait plus favorable à leur évolution positive.**

Tout cela conduit en définitive à promouvoir une *intelligence des situations formatives*. Du côté du formateur, cela requiert une évaluation qualitative par l'observation continue des stagiaires en cours d'activité, plutôt qu'un simple repérage de leurs performances à partir d'une grille de référence. On pourrait parler ici d'*évaluation contiguë*.

Le formateur joue ainsi entre une *estime* empathique de la personne et une *estimation* lucide de ses compétences, à la manière d'un « ami critique » (Hameline, 1986 ; Jorro, 2000).

Soulignons même le fait que de nombreuses erreurs peuvent être analysées comme symptomatiques d'acquisitions encore inabouties.

Du côté des formés, cela implique de les associer en permanence à la *prise de conscience et à l'intériorisation de leurs nouveaux acquis encore fragiles et coûteux*, **le risque constant pour eux restant celui de la dénégation.** Monteil (1993) a bien montré que de légères modifications des modalités sociales de passation d'un exercice peuvent aboutir à une véritable inversion des résultats entre les « bons » et les « mauvais ». Cela montre que ces derniers disposent souvent de potentialités supérieures à celles qu'ils manifestent. Simplement, ils ne s'autorisent pas d'ordinaire à les actualiser, et préfèrent rester dans la grisaille. **Sauf si l'on est extrêmement attentif à la dynamique cognitive et aux enjeux sociaux des situations qu'on leur propose.**

J'espère avoir montré que l'obtention de progrès significatifs chez les publics à bas niveau de compétence suppose une réelle articulation entre deux dimensions complémentaires : *une dimension motivationnelle et volitionnelle* qui réveille leur désir d'apprendre, et *une dimension cognitive et conceptuelle* qui leur fait vivre de nouvelles expériences analysées de la réussite.

Du côté du formateur, une articulation symétrique doit être trouvée entre une posture psychologique subjective, attentive aux évolutions personnelles, et une posture didactique objective, attentive à la structure des situations proposées et des savoirs qu'elles mettent en jeu.

