

## La didactique peut-elle casser des briques ?<sup>1</sup>

**L**a notion de didactique est apparue récemment dans le champ de la formation des adultes, notamment celle destinée aux publics ne maîtrisant pas les « connaissances de base », ces savoirs élémentaires — communiquer par écrit mais aussi oralement, compter, raisonner, se situer dans le temps et dans l'espace, etc. — indispensables à tout accès à la qualification, à toute insertion professionnelle et sociale durable. S'agit-il d'une nouvelle mode ou d'une nécessité ? Quelle est la place respective des chercheurs et des formateurs dans ce contexte ?

Didactique est un terme à la fois nouveau et désuet dans le champ de la formation professionnelle des adultes. En effet, si les belles années de jeunesse de la formation des adultes, au moment de la naissance de cette revue, ont vu se développer de nombreux travaux relatifs à la **pédagogie des adultes** et aux processus d'apprentissage de ces derniers, notamment à la question du raisonnement logique dans l'acquisition de connaissances nou-

velles (singulièrement les connaissances scientifiques), le terme **didactique** était absent, sinon la préoccupation, et l'ensemble des réflexions se rangeait sous le terme de **pédagogie**. Les investigations, d'ailleurs, portaient essentiellement sur le sujet apprenant lui-même et son fonctionnement intellectuel.

A cette époque héroïque, a succédé un deuxième temps, celui de la **pédagogie de groupe**, coïncidant, semble-t-il, avec une centration accrue de la formation sur des contenus comportementaux, relationnels, et un certain retrait des contenus purement techniques. La formation visait l'acquisition de nouvelles attitudes, les savoirs proprement dits étant supposés acquis auparavant (en **formation initiale**, peut-être) ou jugés peu importants, hors champ de la formation professionnelle continue. On en était à l'ère de la communication, de l'expression, de la réussite pour tous, où il suffisait (presque) de réunir les conditions relationnelles favorables (et de préférence « innovantes ») à l'apprentissage pour que celui-ci se déroule sans histoire. D'ailleurs, chaque apprenant avait ainsi en lui des trésors cachés de compétences et de capacités qui ne demandaient qu'à éclore..., et à être « reconnus » ou validés... La formation était animation et conduite de groupe. Soulignons que cette ère n'est pas tout à fait, actuellement, révolue...

Pourtant, pendant ce temps, on découvrait l'illettrisme ; Chrysler fermait ses portes et on se trouvait devant toute une population impossible à reconverter, du moins d'emblée ; un dispositif de qualification des jeunes se heurtait de front à un noyau irréductible de difficultés à apprendre ; on avait beau fourbir des moyens ingénieux et indulgents de validation des connaissances acquises, on ne parvenait à en faire bénéficier qu'un petit nombre de ces jeunes ; l'échec scolaire continuait à faire couler beaucoup d'encre (notamment chez les chercheurs...), et les diverses analyses et explications sociologiques, économiques, psychologiques et autres pédagogiques ne réussissaient pas à faire comprendre totalement ni, surtout, à traiter le phénomène.

Alors, la didactique ?

C'est un terme désuet, qui renvoie le plus souvent à « disciplines », à « scolaire » (comme les connaissances du même nom...), évoque la formation initiale (rien à voir avec la formation professionnelle continue...), sonne un tantinet ennuyeux et rébarbatif (« une intervention **didactique** »). Pourtant, passant du statut d'adjectif à celui de nom commun, féminin, la didactique commençait à apparaître comme une solution possible, au-delà et en complément du développement du raisonnement logique (ou de « l'apprendre à apprendre »), revenu en force.

Sans me lancer, pour la nième fois peut-être dans ce numéro, dans une définition de la didactique, je vais tenter d'expliquer pourquoi il me semble, du point de vue du réapprentissage des connaissances de base par les publics — jeunes ou moins — ne maîtrisant pas ces connaissances, que **la didactique est fondamentale pour les formateurs**, et qu'ils doivent tous

acquérir des compétences dans ce domaine, avec l'aide, si possible, des chercheurs en la matière.

## ■ Didactique en formation d'adultes ■

Je commencerai peut-être par cette citation éculée d'Alain : « Pour enseigner le latin à Jean, que faut-il connaître, le latin ou Jean ? »... Les deux... cher Watson !

### Le nécessaire retour à l'acquisition de connaissances

Acquérir des connaissances nouvelles est une activité à part entière, qui mobilise toutes les capacités psychiques de l'individu. C'est aussi une activité finalisée, intentionnelle : on n'apprend pas par hasard, ou comme par enchantement. Je ne sous-estime pas ici les acquis de l'expérience, mais les chercheurs et praticiens de la didactique professionnelle me semblent appuyer mon propos : **faire**, ou **savoir-faire**, n'incluent pas automatiquement **savoir**. Le problème de la conceptualisation reste largement à défricher. De plus, les acquis de l'expérience ne sauraient recouvrir en totalité les principales connaissances « usuelles » qui font partie, aujourd'hui, à la fois du patrimoine global de notre société et des savoirs élémentaires qui permettent à cette société, et à nous-mêmes en son sein, de fonctionner.

Acquérir des connaissances, aujourd'hui, implique obligatoirement un (ou des) **transmetteur(s)** de connaissances, et une **transmission** : chacun d'entre nous, en effet, ne peut jouer à la fois le rôle d'Archimède, de Galilée ou de Pascal... Nous ne pouvons, à chaque génération, au cours de chaque existence, redécouvrir la place et la nécessité du zéro dans la mesure et le dénombrement, ni... l'Amérique ! (Soulignons, de plus, que nombre de ces découvertes et connaissances ne sont pas le fruit de la seule expérience, mais de la réflexion, éventuellement sur celle-là, et d'une conceptualisation de niveau élevé.)

Les connaissances, donc, s'acquièrent, notamment au moyen d'une transmission, ce qui n'exclut pas leur appropriation par chaque sujet apprenant, son activité de reconstruction, ou de construction-pour-lui des connaissances qui lui sont nouvelles. Ce qui suppose, peut-être, que la transmission-acquisition des connaissances s'appuie, à la fois, sur une description ou analyse des connaissances — objet de l'acquisition — et sur une observation ou analyse de la façon dont l'apprenant construit, s'approprie ces connaissances. C'est peut-être cela la définition de la didactique.

Le couple transmission-acquisition fonctionne, le plus souvent, sans même qu'on y prenne garde, avec des résultats (moyennement) satisfaisants qui font que, le plus souvent, et jusqu'à une époque récente, on se posait peu la question des modalités de son fonctionnement. Il doit y

avoir, actuellement, environ 50 à 60 % de la population qui « apprend », du moins en formation initiale, sans que cela semble présenter des difficultés particulières.

Mais depuis que l'on a inventé l'échec scolaire, on a découvert qu'une frange importante de la population présentait, elle, des difficultés dans ce domaine. L'analyse des causes et des moyens d'y remédier devenait d'autant plus indispensable que l'économie et la société étaient de plus en plus exigeantes en ce qui concerne le niveau de connaissance et de compétences nécessaires à leur fonctionnement.

On a pu faire, alors, des constats que je schématise ici :

- il ne suffit pas qu'un apprenant soit « bien dans ses baskets » pour qu'il acquière des connaissances nouvelles, même si ça peut aider ;
- il ne suffit pas qu'il y ait une excellente relation entre un formateur et un apprenant pour que ce dernier acquière, etc., même si la médiation..., etc.

Or, la formation, en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle, des adultes comme celle des jeunes, qu'elle soit initiale ou continue, ne saurait avoir pour seul objectif la modification des attitudes, des comportements, des relations de l'apprenant, même si cela se produit, y compris quand il n'y a pas focalisation sur cet objectif. La formation vise aussi (surtout, dans certains cas) l'**acquisition de connaissances, de savoirs**, y compris particulièrement théoriques, abstraits, complexes (par exemple : la mécanique des sols, le calcul d'une mise en orbite réussie), **la maîtrise de techniques** (la construction d'une charpente de gratte-ciel, ou de cathédrale..., la réalisation d'un dosage chimique précis et sûr ou celle du tableau de distribution d'une installation électrique complexe...). Elle ne vise pas seulement, non plus, l'acquisition de « compétences transversales » (d'ailleurs lesquelles ? Transversales à quoi ?).

Il devient donc indispensable, urgent, de résoudre cette **contradiction** entre l'acquisition, par le plus grand nombre, de connaissances fondamentales d'un niveau qui s'élève sans cesse, et la difficulté, pour une part importante des apprenants, à intégrer ces connaissances.

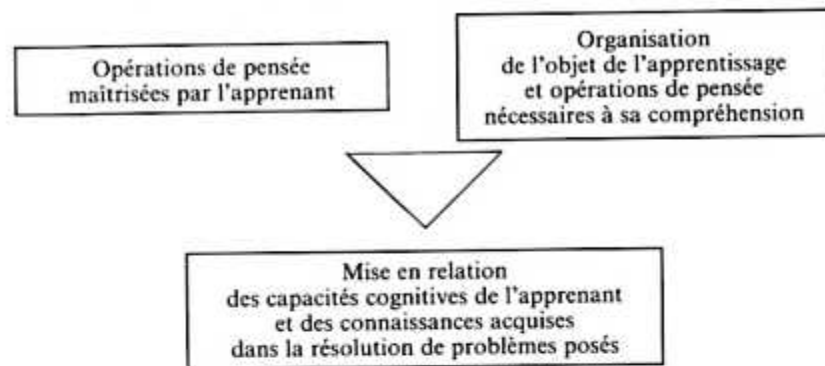
Alors, la didactique, peut-être ?

La didactique, sans doute.

Il s'opère un retour de balancier du sujet apprenant à l'objet de l'apprentissage. Sans oublier le sujet. Il s'agit, en fait, de prendre en compte la logique du sujet, de découvrir et de déterminer la logique de l'objet, de rechercher et de mettre en œuvre la logique de la relation entre ces deux logiques.

La logique du sujet semble, actuellement, assez bien explorée et de mieux en mieux maîtrisée, y compris du point de vue du fonctionnement intellectuel, de la « capacité à apprendre » ; celle de l'objet est relativement développée pour certains d'entre eux (mathématiques et, de façon moindre, connaissances scientifiques), même si la connaissance de cette logique n'est pas très largement partagée, du moins parmi les fondateurs.

En ce qui concerne la logique de la relation entre les deux précédentes, tout reste à faire... ou presque.



### Logique de l'objet et transmission/acquisition des savoirs « de base »

Certains contenus et niveaux de connaissances semblent évidents, du moins à celui qui les possède : la langue courante et le langage, les opérations mathématiques les plus élémentaires, la communication quotidienne, orale ou écrite, certaines activités de la vie courante... On ne sait même plus de quoi elles sont faites, comment on s'y est pris soi-même pour les acquérir, les difficultés qu'elles nous ont, peut-être, un jour posées. Ces connaissances paraissent tellement **simples** qu'il ne peut qu'être simple de les enseigner, de les apprendre.

Leur ignorance fait sourire si on a affaire à un enfant en cours d'apprentissage, ou provoque la stupéfaction si on se trouve devant un adulte, surtout si celui-ci a été scolarisé. Et s'il faut faire acquérir ces connaissances, cela ne doit pas être bien compliqué, ainsi que le suggérait une dame, à l'occasion d'une émission radiophonique sur l'illettrisme : « Si on leur apprend b, a, ba, ils sauront lire ! »

Malheureusement, l'expérience des dernières années montre qu'il ne suffit pas de savoir lire pour enseigner la lecture, ni de compter pour faire acquérir à quelqu'un le sens du zéro, celui de la soustraction et la maîtrise de son mécanisme, retenues comprises. De même, si certaines activités professionnelles demandent une courte adaptation au poste, il est parfois difficile à l'opérateur de ce poste de changer, après un certain temps, de procédures ou de poste, d'intégrer des activités complémentaires à son poste, ou de contrôler ses résultats.

C'est parce que toutes ces activités paraissent simples à l'ingénieur, au lecteur rapide, au citoyen ou au consommateur moyen qu'il est plus nécessaire et urgent d'en faire l'analyse minutieuse, de décomposer ces savoirs élémentaires en unités plus élémentaires encore, de chercher comment ces éléments s'articulent entre eux, quels mécanismes intellec-

tuels ils mettent en jeu, afin de comprendre comment et pourquoi l'apprenant qui ne les maîtrise pas ne comprend pas, comment il va pouvoir parvenir à comprendre. Plus le niveau de l'apprenant est faible, plus il est essentiel que le formateur maîtrise le contenu et le fonctionnement des savoirs qu'il se propose de faire acquérir, et les opérations de pensée qui sont mises en jeu dans leur apprentissage. Et qu'il observe et analyse, en même temps, les opérations de pensée maîtrisées par l'apprenant.

Ce n'est qu'à partir de cette double analyse, de cette observation de l'apprenant en train d'apprendre ou de fonctionner, qu'il deviendra à même de mettre en place les moyens, supports, exercices qui permettront à l'apprenant d'acquérir les connaissances visées.

Une telle démarche est assez éloignée du classique « programme » des manuels, ou de la mise en place d'activités de simple répétition/reproduction. Elle est d'autant plus nécessaire pour les apprenants ayant les plus faibles niveaux de connaissances, ceux pour qui le fait d'avoir été « exposés » aux apprentissages scolaires pendant un certain nombre d'années n'a pas suffi pour qu'ils acquièrent, ou conservent, les savoirs élémentaires ni pour qu'ils construisent les mécanismes intellectuels leur permettant d'apprendre par eux-mêmes.

Cela implique une double compétence chez le formateur. Une compétence dans la décomposition des savoirs et savoir-faire, permettant de repérer les savoirs élémentaires maîtrisés ou « agis », et la mise en œuvre d'activités de « désenfouissement » de ces savoirs<sup>2</sup>. Une compétence dans la médiation entre les connaissances à acquérir — ou problèmes posés par la vie professionnelle et sociale — et les apprenants ; car, en fait, la définition de la médiation est bien celle-ci : interposition, dans le schéma stimulus-réponse, d'un intervenant qui facilite la relation entre le stimulus, ou l'environnement, et la réponse, ou l'individu réagissant/apprenant. Cette relation n'est pas qu'affective, elle est aussi cognitive. Au médiateur — ou transmetteur — de repérer/choisir dans le champ des stimuli ceux qui vont permettre la réponse à la fois adaptée et constructrice de l'individu apprenant, c'est-à-dire transférable.

Cela concerne non seulement les savoirs « théoriques » (communication orale et écrite, mathématiques, sciences diverses), mais aussi les savoirs pratiques et techniques, notamment ceux mis en œuvre dans l'activité professionnelle. A cet égard, le développement d'une « didactique professionnelle », illustrée dans cette revue, semble une avancée fondamentale, surtout pour la formation des personnes de faible niveau de connaissances.

C'est ici, je présume, que devraient intervenir la recherche en didactique, et les chercheurs...

### Recherche en didactique et formateurs

Or, entre les chercheurs et les formateurs, il n'y a souvent que peu ou pas d'espace commun.

D'un côté, celui de la pratique de la formation, du terrain, surtout celui de la formation des personnes « ne maîtrisant pas les connaissances de base », on trouve des formateurs, au statut précaire, aux conditions de travail difficiles, souvent sans préparation spécifique à cette tâche et sans expérience mais qui, avec beaucoup de bonne volonté et de sérieux, d'implication, tentent d'amener les apprenants qu'ils ont en charge à acquérir les connaissances qui leur font défaut. Ils le font avec le moyens du bord, éventuellement avec les « outils », « méthodes » et autres supports qui, ces derniers temps, ont commencé à fleurir dans le commerce. Souvent sans les moyens théoriques et techniques d'apprécier la qualité et la validité de ces outils et méthodes, d'en vérifier la pertinence par rapport à leurs apprenants réels, sans être tout à fait à même d'exploiter ces supports, voire de les « détourner ».

D'un autre côté, on trouve des chercheurs, équipes universitaires, labos de recherche, bardés de connaissances théoriques et d'hypothèses « construites », qui conduisent des observations, des expérimentations, des analyses, explicitent et conceptualisent, construisent des modèles explicatifs, voire des démarches innovantes, sur des « terrains » où se développe la pratique, sans doute, pas toujours avec.

La logique de la recherche et la logique de la formation sont différentes, certes. Il ne s'agit pas de subordonner l'une à l'autre (ni, d'ailleurs, réciproquement). Mais, parfois, les équipes de chercheurs souhaiteraient trouver des terrains de recherche ou d'application, et parfois, même si elles ne le souhaitent pas, on peut se permettre de penser que la confrontation avec la pratique et la réalité leur serait salubre...

Parallèlement, souvent, les praticiens de la formation butent sur des obstacles qu'il ne parviennent même pas toujours à cerner, à identifier ou nommer, sans parler de les franchir ou de les contourner. Ou encore, ils expérimentent, innover, mettent en place des « bricolages » parfois géniaux et/ou efficaces, sans trop comprendre pourquoi ou comment « ça marche », sans avoir les moyens (temps, organisation), voire les compétences (conceptualisation) nécessaires à une prise de recul, une formalisation de leurs expériences. Car il ne suffit pas d'innover ou d'expérimenter pour « faire de la recherche ».

Quelle est la pratique des formateurs, leur fonction, leur mission, et quels sont leurs besoins en connaissances théoriques, techniques et pratiques, notamment dans ce domaine fondamental, pour eux, de la didactique ? D'autres que moi ont déjà posé cette question..., sans y répondre<sup>3</sup> ! En ce qui me concerne, j'ai commencé implicitement à le faire en concevant et mettant en œuvre des formations de formateurs au centre desquelles était inscrite la didactique<sup>4</sup>. Ce qui n'est pas si simple... Car combien de formateurs maîtrisent ce type d'approche ? Voire, même, de chercheurs ? Et qui les forme ? Prenons-en pour illustration cette simple anecdote : à la question (non perfide) « quelle est la différence entre didactique et pédagogie ? », un professeur de didactique dans une université fit cette

réponse inattendue : « Oh ! c'est la même chose »... Il ne suffit pas d'être formateur de formateurs, universitaire ou chercheur pour être compétent.

S'il apparaît donc essentiel de développer les connaissances et compétences en matière de didactique chez tous ceux qui œuvrent dans le champ de la formation, il devient indispensable de créer des espaces communs entre chercheurs dans ce domaine et formateurs (et formateurs de formateurs).

### Le difficile dialogue

Cela n'est pas si simple, comme en témoignent les débats qui ont eu lieu au cours d'un colloque, il y a un peu plus d'un an, dans un groupe de discussion consacré précisément au thème « formateurs et chercheurs »<sup>5</sup>, réunissant des formateurs, des formateurs de formateurs et quelques chercheurs ou des personnes impliquées dans des équipes de recherche ou de coordination dans ce domaine. Les paragraphes suivants s'inspirent largement des propos tenus dans ce groupe. Ils concernent des relations formateurs-chercheurs en général, et dépassent donc le champ particulier de la didactique, mais ne l'excluent pas.

La position respective des formateurs et des chercheurs, dans le champ de la production de la formation, n'autorise pas toujours un travail commun. D'une part, il existe une certaine hiérarchie, même subtile et implicite, qui se traduit par des statuts et conditions de travail différents, correspondant souvent à des niveaux de qualification différents (les formateurs s'échelonnent du niveau V au niveau I, on rencontre peu de chercheurs reconnus comme tels en deça du niveau II). Ces différences sont, d'autre part, consacrées par une division du travail de type taylorien dans certaines grosses organisations de formation : le chercheur appartient à un bureau d'études — ou des méthodes — et transmet, éventuellement par voie hiérarchique ou, en tout cas, de formation « descendante » des formateurs, les nouvelles méthodes à appliquer.

Il y a aussi la barrière du langage : le vocabulaire théorique est, souvent, peu maîtrisé par les formateurs, cependant que le langage de la recherche gagnerait, sans doute, à être simplifié (ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement...). Le formateur a parfois des difficultés à poser même ses questions, il a des intuitions mais pas les mots pour les dire..., et pas le temps de formuler ses interrogations, ses réflexions. Le chercheur n'est pas formé à « transmettre ». Il faudrait donc parvenir à trouver un langage commun entre formateurs et chercheurs, apprendre à identifier, formuler, poser ensemble les questions que suscite la pratique.

Trouver aussi un temps — un tempo — commun : le formateur fonctionne dans l'urgence, le problème que pose tel apprenant ou tel groupe, c'est ici et maintenant qu'il lui faut le résoudre, ou à très brève échéance. Le chercheur, lui, peut s'inscrire dans la durée. A l'inverse, toute

« découverte », toute nouvelle démarche peut être prise en compte immédiatement pour le chercheur ; elle peut, sans délai, modifier les données de l'expérience, alors que le formateur a besoin d'une certaine stabilité dans sa démarche, d'un temps pour la reconstruire, s'approprier une nouvelle approche.

Chercheurs et formateurs fonctionnent aussi dans un espace différent, à trois dimensions et lourd d'épaisseur (et de lenteur...) humaine pour le formateur, peut-être à deux dimensions (l'une étant la verticale...) pour le chercheur, avec la légèreté de la réflexion théorique... Ce qu'un formateur perçoit ainsi : « Le chercheur nous demande de quitter notre "concret" pour "monter" vers la théorie », à quoi répond en écho un chercheur : « La réalité, c'est beaucoup trop complexe pour en faire un objet de recherche »... Tellement complexe, la réalité, que le formateur qui « cherche » des réponses à ses questions dans diverses théories et dimensions peut se faire taxer « d'éclectisme intellectuel » ! Mais, sans aucun doute, la réalité, elle, est éclectique !

L'espace institutionnel est également différent : le chercheur s'exprime, le plus souvent, avant tout par rapport à la « communauté scientifique », ses maîtres et ses pairs, qui conditionnent, au moins partiellement, ses positions, ses formulations, voire ses ambitions (légitimes). A l'intérieur de ce système de contraintes, en partie non dites, il assume largement la responsabilité de ses conclusions dans une relative liberté et indépendance. Le formateur appartient le plus souvent à une unité économique de production, est intégré dans un ensemble hiérarchisé, fonctionne par rapport à un marché, souvent étroit (politiques publiques de formation, politiques d'entreprise). Le système de contraintes dans lequel il travaille est assez complexe, sa marge de liberté parfois très limitée. En particulier, l'innovation qu'il met en œuvre doit pouvoir s'inscrire dans les limites de réceptivité de ses divers partenaires. Ceci peut être d'autant plus limitant que son statut professionnel est précaire.

Les attentes vis-à-vis de la recherche, enfin, peuvent aussi constituer un écran : on attend un peu d'elle « la » vérité, à tout le moins des certitudes (et certaines publications ne laissent que peu de place au doute...); or, nombre de théories ou de discours de chercheurs se contredisent... Comment le formateur de base peut-il faire face à cette ambiguïté, sans instituer le doute généralisé, ou s'enrôler dans quelque chapelle ? D'autant que tous les travaux de recherche ou d'étude ne lui inspirent pas une absolue confiance ?

### Des expériences encourageantes

Et pourtant, le dialogue avec les chercheurs est souhaité par les formateurs : besoin d'un « miroir », de confronter sa pratique avec la théorie, de prendre du recul, de capitaliser son expérience et de conceptualiser à partir de celle-ci. Afin de faciliter cette rencontre, diverses solutions possibles sont évoquées : mettre en œuvre des « recherches-actions »,

trouver des « interfaces ». De fait, des expériences ont lieu, des tentatives ont vu le jour, selon des modalités diverses. Toutes ne sont pas répertoriées, loin s'en faut. Certains des articles de ce numéro témoignent de collaborations réussies, ou émanent de formateurs qui sont devenus chercheurs, voire de chercheurs qui sont devenus formateurs.

Trois types d'opérations semblent se rencontrer : des « recherches-actions », des « formations-production », des recherches de terrain.

Nous ferons un large écho, ici, à l'une de ces « recherches-actions », qui a produit un ensemble volumineux de documents<sup>6</sup>, et dont le principal intérêt réside, probablement, dans l'originalité et l'exemplarité de son dispositif : une structure en réseau connectant cinq terrains d'action (APP) centrés chacun sur une expérience spécifique de formation. Chaque pôle-terrain était constitué, outre des apprenants, d'un (ou plusieurs) formateurs en formation (de formateurs), d'une personne-ressource assurant l'interface avec un chercheur universitaire ou « pilote scientifique ». Ces trois partenaires intervenaient, selon leurs rôles respectifs, dans la mise en œuvre d'une opération spécifique localement, avec les apprenants. En outre, des regroupements des cinq pôles avaient régulièrement lieu.

Intégrée à la préparation au DUFA, la recherche-action répondait « à la nécessité de mettre en place, pour tout acte visant des apprentissages intégrés et transférables chez les formateurs (comme chez leurs stagiaires), un dispositif particulier qui permette, *in situ*, le cadrage des apports théoriques au sein même des pratiques » (Annie Mioche, « Introduction du rapport de la recherche-action »).

Quel que soit, donc, l'objet de cette — ou plutôt ces — recherche(s)-action(s), puisque cinq se sont déroulées en parallèle, ce qui importe ici est de relever quelques éléments du fonctionnement et des acquis de l'expérience.

Ce type d'opération n'est pas toujours simple : on peut, finalement, se laisser déborder par l'action et la recherche passe en second plan, ainsi que ce fut le cas d'un des pôles : « L'urgence à réaliser [...] nous a obligés à adopter une conduite de guidance plus étroite par rapport aux stagiaires, notre position de formateurs prenant, alors, le pas sur celle d'observateurs [...] » (fascicule 2).

Elle suppose, par ailleurs, et induit, un rapport particulier à la relation formateur-apprenant, différent du rapport traditionnel, ainsi que le souligne le « pilote » d'un autre pôle : « Les principaux facteurs de distorsion venaient du mode de relation formateur/stagiaires [...] qui allaient à l'encontre de l'action pédagogique exigée par l'objet de la recherche [...] Ces formateurs avaient une pratique pédagogique de transmission, présentation/réception [...] C'est l'analyse des pratiques et des effets de ces pratiques qui a été facteur de changement, en provoquant sur le vif des prises de conscience » (fascicule 3). Ce qui est repris en écho par une formatrice : « Il y a quelque chose qui ressemble à une remise en cause de nos propres pratiques ».

L'un des pilotes scientifiques, ayant contribué à une sorte d'avant-première de cette opération, sur l'un des terrains, une année auparavant, présente ainsi son rôle : « Facilitateur d'un travail d'analyse et d'échange mené par les acteurs de la formation eux-mêmes [...] Le but recherché n'était pas de considérer les formateurs comme fournisseurs de données mais comme acteurs de la démarche, en construisant avec eux leur grille d'analyse »<sup>7</sup>.

Certains commentaires des différents partenaires, en fin de cette première opération, méritent d'être soulignés :

— du pilote de la recherche-action : « Une telle démarche demande beaucoup de temps [...] ; nous avons quelquefois buté sur cette difficulté : cette démarche suppose une formation des formateurs en vue de les rendre pleinement acteurs de la recherche » (*ibid.*) ;

— des formateurs : « Le chercheur, il apporte les concepts, les hypothèses, ils transposent en mots théoriques nos mots quotidiens [...] Il restructure ce que l'on dit, on a parfois l'impression que ce n'est pas nous qui l'avons dit [...] Il y a des théories, et il y a nos petits mots de tous les jours. C'est douloureux. On a l'impression qu'on commence à se rapprocher [...] » (*ibid.*).

### La formation des formateurs

La première de ces recherches-actions n'avait pas pour objectif la formation des formateurs. Elle a débouché, notamment, sur sa nécessité : « Il s'agit peut-être d'un artéfact, eu égard à nos objectifs initiaux, mais la dynamique engagée entre chercheur et praticiens [...] souligne le rôle fondamental des formateurs ; rien ne se fera sans eux, et il convient, avant de prétendre faire évoluer les publics en formation, d'agir sur et avec ceux qui les forment » (Annie Mioche, *ibid.*, 7).

Ce faisant, elle a aussi contribué à dessiner un mode et une démarche de formation pour les formateurs, cohérente avec les démarches qui, de plus en plus, sont préconisées pour les publics terminaux de la formation. Sur ce terrain, il reste un long chemin à parcourir. Car les formateurs sont encore, consciemment ou non, perçus comme les exécutants ou les exécutés de la formation. Notons que, tout comme leur public, ils ne sont pas toujours demandeurs d'autre chose. A savoir qu'ils demandent plus souvent des techniques, des modes opératoires tout faits, que des moyens intellectuels plus performants pour **comprendre** les phénomènes d'apprentissage, **concevoir** les moyens adaptés à leur situation. Et on ne leur offre, souvent, que des réponses au premier degré de cette (non-) demande : des « stages » de quelques jours, plus proches d'une adaptation au poste de travail, dans lesquels défilent un certain nombre d'intervenants (plus ou moins compétents...), juxtaposés, qui fonctionnent presque exclusivement sur le mode « présentation/réception », ou de la transmission magistrale.

Or, le savoir se construit, pour les formateurs aussi. L'un des modes de cette construction est sans doute « de se mettre en recherche », pour

les formateurs comme pour les apprenants, de mettre en échec ce constat d'un des chercheurs du forum déjà cité : « Les formateurs sont dépossédés de la recherche ; est-ce qu'on ne dépossède pas les apprenants de la recherche ? Il faut mettre en état de recherche ceux qui sont en difficulté, c'est comme ça qu'on trouvera la solution : la solution appartient aux formés, à nous de nous mettre en recherche avec eux ».

Il n'est plus question, alors, de dire, comme le font certains chercheurs : « Les formateurs n'ont qu'à lire »... Une didactique de la formation des formateurs et de la transmission des résultats de la recherche est sans doute à inventer...

C'est le pari — et le parti — qu'a pris la deuxième phase de la recherche-action évoquée plus haut, puisque celle-ci s'inscrivait dans la préparation d'un DUFA, en adoptant le principe suivant : « Pierre angulaire du changement, il leur faut prendre des distances envers leurs pratiques, "constituer leur expérience professionnelle en objet de recherche" et, "moyennant les concours utiles, les méthodes et connaissances requises", apprendre à "élaborer un savoir sur leur pratique"... Pour ce faire, que le formateur "ait besoin de l'autre (chercheur, spécialiste, etc.) pour chercher sa vérité [...] doit conduire non à une relation de domestication mais à un authentique affranchissement". En ce sens, la recherche-action a bien pris une dimension d'intervention propre à rendre les formateurs acteurs de leur propre savoir. N'est-ce pas là ce qui est attendu des publics fréquentant l'APP? (Annie Mioche, fascicule 1)<sup>8</sup>.

Cela exige, de la part du chercheur intervenant (et/ou du formateur de formateurs), qu'il accepte d'adopter une position d'accompagnement plus que de fournisseur de solutions, qu'il se mette aussi « en recherche avec », que ses propositions soient questionnées, remises en cause, qu'il n'y ait pas de définitif, seulement des hypothèses, qui se confirment partiellement ou s'infirment, dans un contexte donné, un moment donné, dans l'état actuel de nos connaissances, qu'il y ait des questions posées, sans doute de plus en plus précises, pertinentes, fécondes..., pas de réponses... Il s'agit surtout, de chercher les bonnes questions.

### Lieux de rencontre

Outre des actions du type de cette recherche-action, des lieux particuliers peuvent fonctionner comme des espaces communs : groupes de travail ou « séminaires », mis en place dans le cadre de laboratoires ou unités de recherche universitaires, plus ou moins publics (séminaires de thèse, réponses à des appels d'offres...).

C'est le cas du groupe de travail « Adultes en reconversion, aspects didactiques », dont cette revue est un témoignage. Mais ces lieux restent trop peu nombreux, y sont directement impliqués trop peu de formateurs et d'intermédiaires ou formateurs de formateurs dont le rôle serait, précisément, d'être des « interfaces ». Il serait essentiel de multiplier de

tels lieux d'échanges et d'élaboration de nouveaux savoirs, de leur donner les moyens de fonctionner.

### Développer l'approche didactique

Il faut conclure, provisoirement.

Par une affirmation, tout d'abord : oui la didactique peut casser les briques..., de la difficulté à apprendre des uns et de la difficulté d'enseigner des autres. Sans en faire une nouvelle panacée, un nouveau dogme, l'approche didactique semble assez fédératrice des divers courants théoriques, pédagogiques et autres qui sont dans l'air du temps. En effet, elle suppose, et exige, la centration sur l'apprenant, son mode de fonctionnement particulier, sa place unique d'acteur de ses propres apprentissages ; on se trouve bien dans le champ de la personnalisation de la formation (acceptation la plus élaborée et la plus pertinente de la célèbre « individualisation »<sup>9</sup>).

D'autre part, elle resitue la place du formateur, **médiateur** dans la relation entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage, non plus comme dispensateur de savoirs ou de techniques élaborés, mais comme instigateur de la construction des savoirs de l'apprenant.

Enfin, elle réintroduit l'importance des savoirs, des contenus dans le champ de la formation professionnelle continue, ce qui est encore loin d'être acquis et compris. Et pourtant, si l'on veut amener l'ensemble de la population au niveau V d'ici l'aube du prochain millénaire, il est urgent de s'atteler à la tâche. Cela ne se fera pas sans une approche didactique de qualité.

Dans cette perspective, la collaboration entre les formateurs et les chercheurs en didactique est un point de passage obligé. Il reste à créer les conditions de cette collaboration, en multiplier les lieux et développer les moyens, dans une véritable conception de la construction des savoirs par tous.

1. A la fin des années 60, alors que la révolution culturelle déferlait en Chine et le maoïsme dans nos universités, des membres du mouvement situationniste avaient détourné des films de karaté en leur ajoutant, en sous-titre, des slogans de leur mouvement ou des extraits de théories de penseurs « révolutionnaires ». Les affiches de ces films fleurissaient au Quartier latin ; l'un d'eux titrait : « Chinois, encore un effort pour être révolutionnaire », et un autre : « La

dialectique peut-elle casser les briques ? ».

2. Terme utilisé par les promoteurs des « formations générales professionnelles » (FGP), mises en œuvre dans le BTP ; cf., *Actualité de la formation permanente*, n° 94, pp. 80 et suiv.

3. Cf., « L'art et la science de l'enseignement », ouvrage collectif coordonné par M. Crahay, en hommage à G. De Landsheere, Labor 1986, Edition 2000.

4. Cf., « Former les formateurs pour le réapprentissage des connaissances de base », C. Dartois *et al.*, *Formation et développement - Courrier de l'ADEP*, n° 78, quatrième trimestre 1987, disponible au GPLI ou au Centre INFFO.
5. Forum Mutations formations, forum européen de formateurs, Strasbourg, 12-14 juin 1990.
6. « Appreneurs apprenant, recherche-action en APP », 6 fascicules, CREDIJ, 1990, 15 rue Duguay-Trouin, 78000 Rouen.

7. « Recherche-action : analyse des blocages dans la formation de stagiaires en APP », CREDIJ, Rouen, 1988.
8. Entre "..." : citations de Ch. Delorme, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Editions Chronique sociale.
9. Cf., « Individualiser la formation ? », C. Dartois, *Formations individualisées. Formation développement*, n° 74.