

De la pédagogie à l'andragogie ¹

Hugues Lenoir

Enseignant-chercheur à Paris-X en sciences de l'éducation, il est membre du Conseil scientifique de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI).

Repères

1. Les principes fondamentaux

- A. Partir de l'apprenant
- B. Les conditions de l'apprentissage
- C. Rôle, statut et fonctions du formateur
- D. Quelles méthodes ?

¹ Nom donné à la pédagogie des adultes, le mot « pédagogie » étant impropre dans ce cas, hormis pour un usage courant.

2. Choix de méthodes et d'outils

- A. La simulation
- B. Le photo-langage
- C. La formation-action
- D. L'autoscopie et la vidéoscopie
- E. Les situations de travail
- F. Réseaux d'échanges de savoirs

Repères

Nous nous proposons de donner aux acteurs de l'éducation des adultes quelques principes de base et quelques repères méthodologiques pour leur permettre de réfléchir et d'agir dans le champ de ce que l'on a l'habitude d'appeler la « formation ».

L'ensemble des questions que pose cette activité, les recherches anciennes et contemporaines qu'elle a suscitées, les pratiques et les concepts qu'elle utilise sont trop nombreux pour que l'on puisse prétendre en brosser un tableau complet en quelques pages.

C'est pourquoi ce texte tentera de décrire la pédagogie qui semble la plus appropriée aux apprenants adultes – au regard de vingt années de pratique auprès d'adultes en situations ² d'illettrisme, de cadres supérieurs et de formateurs en formation.

Après avoir rappelé que la pédagogie des adultes s'inscrit dans le champ plus vaste de l'éducation permanente, nous présenterons les principes fondamentaux des pédagogies dites « actives », où l'apprenant est directement impliqué, voire acteur de son parcours, de ses acquisitions et de ses apprentissages.

Puis nous décrirons quelques-uns des outils et méthodes pédagogiques les plus souvent utilisés dans la formation des adultes.

La pédagogie des adultes est la mise en acte d'une préoccupation plus vaste : l'éducation permanente. C'est sur ce projet, hérité de l'humanisme des Lumières, que se fondent nos pratiques de formateur.

L'éducation des adultes s'inscrit bien dans la pensée sociale d'aujourd'hui, comme elle s'inscrivait déjà dans le débat lancé par l'encyclopédiste Condorcet ; pour lui, l'instruction ne devait pas « abandonner les individus au sortir de l'école », mais « embrasser tous les âges de la vie » ; car il n'y en a aucun où il ne soit « possible et utile d'apprendre ³ ». Voilà qui témoigne d'une confiance dans l'humanité que tout formateur se doit de partager pour exercer son métier. Il est non seulement possible d'apprendre à tout âge, ce que semblent confirmer les travaux récents de la psychologie cognitive, mais « l'instruction doit être

² Situations, avec un « s » final, car l'illettrisme est un phénomène complexe, lié à autant d'histoires singulières qu'il y a de personnes et de situations.

³ Condorcet, *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792.

universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles ⁴ ».

En plaçant l'apprenant au centre de ses apprentissages, ce chapitre tentera de faire comprendre en quoi cette posture est plus favorable que toute autre aux acquisitions de toutes natures. Il ne s'agit donc pas d'un simple déplacement symbolique de l'acte éducatif : pour le formateur, il s'agit vraiment de redonner à l'apprenant le pouvoir sur lui-même, de lui ré attribuer des capacités d'action propices à l'acquisition de connaissances, d'en faire le moteur et le centre de l'acte d'apprendre.

1. Les principes fondamentaux

A. Partir de l'apprenant

Tout travail pédagogique implique de prendre en considération une double dimension : la logique du contenu et les logiques plurielles des apprenants eux-mêmes, ces derniers constituant toujours des groupes hétérogènes par leur niveau scolaire, leur histoire personnelle et les compétences qu'ils mobilisent dans leur situation de travail : « Dans de nombreuses formations, ce sont les adultes eux-mêmes qui constituent la plus riche

⁴ Condorcet, *op. cit.*

ressource de l'apprentissage ⁵ ». L'hétérogénéité est en effet une richesse, même si elle est un défi pour le formateur qui entend suivre une démarche centrée sur les personnes.

a) Se centrer sur l'apprenant

Il convient donc de s'intéresser à l'adulte en formation dans une perspective pluridimensionnelle ; de tenir compte tant de son appartenance à tel ou tel groupe social, à telle ou telle culture, que de ses mécanismes intellectuels. Les pratiques pédagogiques doivent alors être, sinon spécifiques, du moins adaptées ; elles doivent non seulement solliciter la personne en formation, mais en faire aussi l'acteur et le centre du processus. Une telle démarche rompt avec l'image du formateur comme maître du savoir et de sa transmission, et engage à renoncer, sauf exception, à un « mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative ⁶ ».

Il s'agit donc de tenter une approche contemporaine de ce que proposait déjà Carl Rogers ⁷ lorsqu'il affirmait que toute éducation doit être centrée sur la personne. Ce recentrage est nécessaire : les travaux sur l'éducabilité cognitive font apparaître assez clairement que chacun demeure un sujet apprenant, selon ses rythmes et ses modalités et quel que soit son âge.

⁵ M. S. Knowles, *L'Apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation, 1990, p. 72.

⁶ M. Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, L'Harmattan, 1994.

⁷ À propos de Carl Rogers, cf. le chapitre 17 : « La psychosociologie des groupes ».

Au-delà de ces possibilités individuelles permanentes qui légitiment de replacer l'apprenant au centre de l'acte d'apprendre, il est toujours utile de souligner que « nous ne pouvons enseigner directement à autrui ; nous ne pouvons que faciliter son apprentissage » et que « une personne n'assimile parfaitement que les choses qui lui paraissent nécessaires au maintien de son moi ⁸ ».

L'apprentissage est un acte volontaire et l'on n'apprend rien à l'autre s'il ne se « laisse apprendre ». Constat déjà ancien, mais pas toujours entendu, tant le mythe de la toute-puissance de l'enseignant perdure.

L'éducation des adultes requiert donc la mise en oeuvre de pédagogies différenciées, quelquefois même individualisées. Toutefois, comme le rappelle Philippe Meirieu, il ne faut pas se leurrer sur les limites de cette démultiplication, de cette individualisation. Il convient cependant de renoncer à toute tentative d'uniformisation des procédures, qui ne serait propice qu'à quelques-uns au détriment de tous les autres, et de tenter d'appliquer en la transposant au monde de l'éducation la formule célèbre : « De chacun selon ses moyens, à chacun selon ses besoins. »

b) Redonner sa dignité au sujet

L'éducation des adultes se heurte souvent à la résistance des apprenants eux-mêmes : refus de se retrouver en situation scolaire, peur de l'échec, soumission au maître, image de soi dépréciée... autant de difficultés à lever avant d'entreprendre un quelconque travail éducatif.

⁸ M. S. Knowles, *op. cit.*, p. 54.

Cette « aliénation pédagogique » s'exprime fréquemment par une demande de cours magistraux ou de mise en situation pédagogique reproduisant les conditions anciennes et « re-connués », quitte à nier ou à occulter leurs effets négatifs et pervers. Elle constitue souvent un obstacle majeur qu'il faut contourner, à défaut de l'éliminer immédiatement, afin de convaincre les apprenants de rompre avec les attitudes traditionnelles et leur faire accepter de prendre plus de responsabilités dans leur propre apprentissage.

Il s'agit par ailleurs de partir de ce que les apprenants sont, de ce qu'ils ont acquis : des connaissances, des compétences et des expériences. C'est sur ce substrat que commence tout travail de réactivation des processus cognitifs et d'acquisition ou de réorganisation des savoirs. Une telle démarche implique le sujet lui-même, lui permet de s'affirmer comme détenteur d'éléments de connaissance, renforce son intérêt ; elle lui permettra sans doute, à terme, un transfert de ses acquis dans de nouveaux contextes sociaux ou professionnels.

De plus, une telle démarche, construite sur l'activité réelle et l'expérience, désamorce la tentation de passivité ou les blocages provoqués par des savoirs et des apports ressentis comme trop scolaires ou trop théoriques.

Faire de l'apprenant adulte un acteur de ses propres apprentissages, c'est parler sur son désir d'apprendre et s'appuyer sur lui, car il n'y a point d'acquisition sans motivation. Il conviendra donc de repérer avec l'adulte ou le groupe d'adultes ce qu'il désire apprendre et comment ; ce qui suscite chez lui la plus grande dynamique, le plus grand appétit de savoir.

Ainsi, pour que les savoirs perdurent et que l'apprenant adulte se les approprie, une fois ses représentations réinterrogées, trois facteurs de réussite sont à mobiliser :

- *partir de l'apprenant ;*
- *en faire l'acteur de sa propre démarche ;*

– *s'appuyer sur ses désirs et ses motivations.*

Quant au groupe d'adultes en formation, en tant que collectif, il conviendra de lui laisser toute latitude afin qu'il puisse auto organiser ses apprentissages le plus largement possible ⁹.

B. Les conditions de l'apprentissage

Comme le rappelle André de Peretti ¹⁰, la compréhension générale des conditions d'apprentissage a été largement facilitée par les travaux conduits en sciences humaines depuis plusieurs décennies ¹¹, en particulier par ceux de Kurt Lewin sur la dynamique des groupes, de Jean Piaget et de Carl Rogers. Nous ne reviendrons pas sur leurs oeuvres et leurs concepts, mais nous essaierons d'en dégager quelques facteurs qui facilitent, voire conditionnent l'acte d'apprendre.

a) Motivation, confiance et réciprocité

⁹ Sur cette question, cf. H. Lenoir, « L'autogestion pédagogique, cadre de références et champs de pratiques », in H. Lenoir H., E. M. Lipiansky, *Recherches et innovations en formation*, Paris, L'Harmattan, 2003.

¹⁰ Cf. A. de Peretti, *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991.

¹¹ Cf. le chapitre 1 : « Les bases théoriques de la formation ».

La motivation, nous l'avons souligné, est un moteur puissant de l'apprentissage¹². L'utilité sociale et professionnelle des savoirs à acquérir aussi. Pour être réellement fructueuse, *une relation pédagogique ne se construit pas dans la contrainte*. Le savoir ne s'acquiert pas, ou mal, dans l'insécurité d'un pouvoir coercitif. Un tel savoir nuit souvent aux apprentissages ultérieurs, soit en créant un effet de filtre, soit en replongeant à son insu l'adulte dans des situations pédagogiques traumatisantes.

La confiance et la réciprocité apparaissent aussi comme des composantes essentielles d'une situation pédagogique favorable.

Confiance en soi et en l'autre, qu'il soit formateur ou apprenant. Relation construite dans la réciprocité, au sens où chacun reconnaît l'autre pour ce qu'il est, dans sa richesse et ses insuffisances, en essayant de ne pas s'arrêter à ses premières représentations et impressions. L'éducation des adultes est en cela une bonne école de tolérance et d'ouverture. La réciprocité vise aussi à donner à chacun un statut non dépendant, à faire que la parole soit un acte partagé, à reconnaître chez chacun une expérience sur laquelle s'appuyer.

b) Jouer le conflit socio-cognitif

Au-delà de ces conditions nécessaires pour que s'instaure un climat favorable aux échanges et à l'apprentissage, il est important d'utiliser le « conflit socio-cognitif »¹³. Il s'agit de s'appuyer sur la dynamique des petits groupes qui sont à la fois des espaces de production,

¹² Cf. P. Carré, *L'Apprenance*, Paris, Dunod, 2005.

¹³ C'est-à-dire de jouer sur les interactions, les échanges contradictoires et leurs effets sur la pensée et le raisonnement de l'individu et du groupe : jeu indispensable et nécessaire aux mécanismes de l'apprentissage, comme l'ont montré de nombreux travaux (Lev S. Vygotski, Willem Doise...).

d'appropriation, de mémorisation et de débat. Espace et temps propices à l'écoute et à la libre parole, ils sortent le sujet apprenant de son isolement car « on n'apprend pas tout seul [...] ». Les liens avec les pairs, les personnes-ressources, l'environnement social constituent un facteur primordial de conquête active du savoir ¹⁴ ». De plus, cette situation de groupe est proche des conditions professionnelles : « Dans les situations ordinaires, l'action à plusieurs, outre sa valeur immédiate, revêt aussi une valeur d'apprentissage pour l'avenir et contribue à la constitution de savoirs. Les interactions de travail supposent toutes, de la part de ceux qui y participent, des inférences, des constructions de signification, des confirmations ou réfutations pratiques venant réactiver et enrichir un savoir préalable et contribuer à l'action future. ¹⁵ »

Cependant, quelles que soient les vertus du travail collectif, il ne faut pas omettre de susciter, voire de provoquer, dans des situations plurielles, un autre type de conflit, le conflit « intracognitif » où l'apprenant se retrouve face à lui-même et à ses difficultés. *La conjugaison des dynamiques inter- et intra-groupales avec les dynamiques individuelles apparaît aujourd'hui comme le garant d'une plus grande productivité pédagogique, cette double dynamique permettant à chacun de progresser, seul et avec les autres* ¹⁶.

C. Rôle, statut et fonctions du formateur

¹⁴ B. Aumont, P.-M. Mesnier,

¹⁵ A. Borzeix, M. Lacoste, « Apprentissage et pratiques langagières : perspectives sociolinguistiques », *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, éditions de la MSH, coll. « Ethnologie de la France », cahier n° 6, 1991.

¹⁶ E. Bourgeois, J. Nizet, *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1997.

Le rôle du formateur n'est pas de transmettre un savoir académique (un savoir « pré-pensé »), mais de *proposer des possibles*, d'organiser des scénarios d'apprentissage toujours renouvelés. Son activité ne consiste « plus à transmettre un contenu, mais à gérer un processus [...], fonction pour laquelle il faut établir des relations, évaluer les besoins, faire en sorte que les étudiants s'investissent dans l'organisation, rapprocher les étudiants et les ressources de l'apprentissage et encourager l'esprit d'initiative ¹⁷ ».

a) Le formateur n'est pas un enseignant

Le formateur ne se définit pas seulement comme détenteur d'un savoir à transmettre ; c'est davantage un « facilitateur » qui s'efforce de mettre en place et d'impulser un processus d'apprentissage.

D'où l'importance d'une réflexion sur sa position, afin de déjouer les phénomènes et les souhaits classiques de dépendance de disciples zélés ; afin aussi de déceler les probables identifications et les possibles transferts qui, dans un premier temps, facilitent les acquisitions, mais qui, à terme, deviennent des obstacles.

Le formateur doit accepter les remises en cause, les « atteintes à son statut », les critiques souvent pertinentes de sa gestion pédagogique, de ses manières d'être ou de conduire l'activité ; il doit également accepter de reconnaître ses ignorances et ses insuffisances et d'apprendre de « ses » stagiaires.

¹⁷ M. S. Knowles, *op. cit.* p. 192.

b) Le formateur est un médiateur et un facilitateur

Toute pédagogie implique de créer une synergie, mais elle doit aussi favoriser l'acte d'apprendre, qui est une mise en relation avec l'objet à connaître. Cette mise en relation « s'opère [...] à l'aide de moyens et/ou de personnes qui exercent une fonction de médiation auprès du sujet ou une fonction d'organisation de l'objet ¹⁸ ».

C'est dans cette double fonction que l'activité de formateur prend du sens : médiation volontairement produite plutôt que laissée au hasard ; rencontre opportunément provoquée entre un individu et un geste, un concept, une procédure. Souvent fruit de l'expérience, tout l'art consiste à se saisir d'un environnement, d'un climat, de contenus et de les transformer en occasions d'apprentissage.

En milieu adulte, *le formateur devient une personne-ressource privilégiée*, un conseiller et un médiateur. Il est un faiseur de situations propices aux apprentissages plutôt qu'un diseur de savoir. Il crée ou aide à créer, facilite la rencontre d'un individu ou d'un groupe avec un espace, un temps et une organisation où l'acte d'apprendre devient possible.

Dans ce rôle de médiateur, il « s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissages [...]. Il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse utilisable par le groupe [...]. Il est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues

¹⁸ Aumont, P.-M. Mesnier, *op. cit.*, p. 37.

comme étant simplement celles d'une personne [...]. Il s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites ¹⁹ ».

D. Quelles méthodes ?

La plupart des auteurs qui s'intéressent à l'éducation des adultes critiquent les méthodes pédagogiques où l'apprenant est réputé passif – le cours magistral occupant le centre de cette critique – et préconisent l'utilisation de méthodes dites « actives », dont quelques-unes sont présentées à la fin de ce chapitre.

Néanmoins, en formation d'adultes, il ne saurait être question face à « cette profusion de méthodologies [...] d'envisager l'orthodoxie d'une méthode unique qui serait imposée ²⁰ » à tous les formateurs. La méthode et l'outil sont surtout une affaire de circonstances, une aptitude à saisir des opportunités pédagogiques et relèvent du libre choix des apprenants et du formateur. Le danger serait plutôt d'une autre nature : la sensibilité du milieu aux effets de mode et la croyance en une méthode miracle qui faciliterait les apprentissages de tous les publics. Heureusement, les modes et les méthodes passent, tout en enrichissant les ressources dont le formateur dispose. Il convient donc de ne pas céder aux illusions pédagogiques et de ne pas se laisser asservir par un outillage, des supports ou des aides

¹⁹ C. Rogers, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1972, p. 163. La liste des principes d'action du facilitateur est tronquée. Il ne s'agit ici que des principes 4, 5, 7 et 10.

²⁰ A. de Peretti, *op. cit.*, p. 41. L'auteur rappelle qu'en 1985 l'Éducation nationale a reconnu à chaque enseignant « le droit en responsabilité d'élaborer une pédagogie propre ».

trop sophistiqués. Les outils et les méthodes sont eux aussi des facilitateurs et des médiateurs, et ils ne sauraient devenir des entraves à l'action.

a) Cours et discours

Si l'on accepte le principe que « le formateur ou l'enseignant n'apprend pas aux élèves quoi que ce soit, [qu'il ne peut que favoriser des démarches d'apprentissages en proposant des contenus et des méthodes ²¹ », le problème du choix se pose. Il implique la critique des méthodes informatives et passives – celles où « le maître est détenteur d'une vérité et il l'affirme : il indique ce que l'élève doit faire, doit penser, doit sentir [...] ; l'élève est là pour assimiler, ingurgiter ce qui lui est affirmé ²² ».

En règle générale, et sauf exception pédagogique de circonstance, il est convenu d'éviter d'avoir recours aux démarches démonstratives (centrées sur l'acquisition de savoir-faire par simple imitation) ou expositives (centrées sur la transmission univoque d'informations) ; d'éviter les pédagogies normatives qui souvent vont à l'encontre de l'autonomie recherchée de l'apprenant.

L'apport didactique est néanmoins un outil comme un autre, pour peu que l'on évite l'aveuglement et l'ivresse pédagogiques qu'il produit du fait d'une trop grande centration de l'énonciateur sur lui-même, sur ses modes de communication, ses représentations et ses

²¹ B. Aumont, P.-M. Mesnier, *op. cit.*, p. 36.

²² P. Goguelin, *La Formation animation: une vocation*, Paris, ESF, 1991, p. 96.

savoirs constitués... Car, si l'on cède à l'ivresse, le discours magistral n'est qu'un beau discours et non plus un acte pédagogique ²³.

Dernière critique quant à l'usage non maîtrisé de cette méthode expositive : elle ne stimule pas le travail intra cognitif essentiel à l'acte d'apprendre et elle ne favorise pas le « travail de co-élaboration entre pairs [qui] est le gage même du dépassement. Si l'apprenant sort de la situation conflictuelle en acceptant par complaisance la réponse de l'enseignant, il évite ainsi le travail cognitif à propos de la tâche qui était l'objet de son apprentissage. Il semble fort peu probable qu'il puisse alors acquérir une connaissance ²⁴ ».

Néanmoins, le discours pédagogique peut permettre des gains de connaissance que l'activité ultérieure viendra consolider. L'outil n'est donc pas à employer seul, mais articulé à d'autres pratiques, à certaines conditions et à doses homéopathiques.

b) Agir pour apprendre, apprendre pour agir

L'acquisition du savoir est le fruit d'un cumul, le résultat d'un long processus de superpositions et de connexions entre différentes strates de connaissances souvent intégrées à l'action. Le savoir s'acquiert donc plus facilement dans et par l'action. D'où l'importance donnée, ces dernières années, au recentrage de l'acte pédagogique autour de la notion de « projet » ; car il s'agit non seulement d'apprendre en agissant, mais aussi de placer cette action dans un cadre à forte signification pour l'apprenant.

²³ Cf. G. Malglaive, « Défense et illustration du cours magistral », *Éducation permanente*, no 39-40, octobre 1977.

²⁴ B. Aumont, P.-M. Mesnier, *op. cit.*, p. 192.

Il s'agit donc pour le formateur de donner à agir ou de conduire à l'action tout en évitant les « projets-alibis », c'est-à-dire sans usage social ou ne s'inscrivant pas dans une action réelle.

c) Les méthodes actives

Les méthodes actives sont, à ce jour, les plus pertinentes et les mieux acceptées, celles qui se situent au plus près des exigences que l'on vient d'analyser. Malgré leur grande diversité, elles sont, selon Roger Mucchielli, régies par cinq grandes caractéristiques : activité du sujet, motivation, participation à un groupe, présence d'un formateur-facilitateur, absence de contrôle en tant que tel ²⁵.

Ces méthodes sont très nombreuses. Tout support d'action peut devenir prétexte à l'acte d'apprendre et l'on ne saurait privilégier l'un ou l'autre qu'en fonction de circonstances préalablement analysées. L'éducation des adultes est une affaire d'imagination et une combinatoire de situations utilisées ou construites pour donner à agir et à penser.

²⁵ R. Mucchielli, *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF, 1982, p. 56. Cette cinquième condition est essentielle à plus d'un titre en matière d'apprentissage, l'évaluation sommative jouant souvent soit un rôle inhibiteur, soit un rôle de filtre dans l'appropriation des savoirs.

2. Choix de méthodes et d'outils

Nous présentons ici quelques méthodes et outils couramment utilisés en pédagogie active et en formation d'adultes. D'autres sont exposés dans différentes parties de l'ouvrage, comme le groupe de formation, le jeu de rôle ou l'accompagnement de projet, l'usage des technologies éducatives contemporaines (e-learning et formation ouverte à distance [FOAD]) et les pratiques d'auto-formation.

A. La simulation ²⁶

Elle se réalise à partir d'une ou de plusieurs situations réelles choisies pour leur valeur didactique. Il s'agit donc, après analyse de ces situations, de préserver les éléments, les informations et les caractéristiques essentiels qui en constitueront l'intérêt, la valeur et la pertinence éducative. Ce travail d'analyse et de réorganisation pédagogique du réel se conduit en fonction du public concerné, des objectifs et des apprentissages à opérer.

Dans cette opération, le formateur doit dépouiller la réalité de toutes les scories de complexité qui freinent l'apprenant dans sa progression et nuisent aux apprentissages, pour ne conserver que les éléments significatifs et porteurs de sens. Puis, toujours en tenant

²⁶ La méthode consiste à reconstruire de toutes pièces une situation expérimentale d'apprentissage, et non à utiliser une situation concrète vécue.

compte de la double contrainte de la réalité et du pédagogique, il réorganise les éléments entre eux, définit une progression et un scénario en préservant un certain réalisme afin que la situation simulée demeure crédible. Crédibilité essentielle à la réussite de la simulation et à la plongée dans un réel reconstruit au plus près des conditions de départ, essentielle aussi aux acquisitions, à leur appropriation et à leur transfert. L'animation pédagogique est de même nature que celle qui est préconisée dans la méthode des cas ; elle utilise une mise en situation et favorise les apprentissages de l'action.

L'avantage de la méthode est de faciliter une implication forte des participants dans un contexte proche de la réalité, sans les risques et sans les enjeux – autres que symboliques – du réel et de permettre néanmoins de préparer les acteurs à y évoluer. La difficulté majeure est de réussir à « simplifier » la réalité, à la « pédagogiser » sans être trop réducteur, de manière à conserver à la simulation sa fonction de préparation à l'action.

B. Le photo-langage ²⁷

Son utilisation est multiple, à la discrétion du facilitateur et du groupe qui, aisément, peuvent se l'approprier afin d'organiser des séances de créativité ou de régulation...

Toutefois, même si ceux que l'on trouve en vente sont peu nombreux, il est délicat de créer son propre photo-langage. En effet, cet outil impose des clichés d'une grande qualité et un

²⁷ Cet outil, construit à partir de séries de photographies suggestives et projectives, constitue un excellent support de communication.

important travail de tests et de validation. Ces clichés sont conçus de manière à faciliter l'expression soit des socio-langages, soit des psycho-langages ²⁸. Cette évaluation des effets du support est essentielle pour éviter, dans la mesure du possible, que celui-ci ne déclenche des processus individuels ou de groupe toujours difficilement maîtrisables. Nous proposerons ici trois utilisations : à partir d'une photographie isolée, d'une série entière ou d'une partie de la série. Selon l'objectif visé, le support peut être choisi ou proposé par l'un des acteurs.

– La première utilisation (photographie isolée) consiste à utiliser le photo-langage dans la phase de construction du groupe, chacun pouvant, par exemple, se servir d'un cliché pour se présenter ou développer l'élément de sa personnalité qu'il souhaite donner d'emblée à connaître.

– La seconde utilisation (série complète) en fait un excellent support pédagogique pour travailler sur la communication personnelle ou du groupe. Ce support est performant tant pour développer les capacités d'improvisation, d'argumentation, de prise de parole structurée à partir d'un scénario élaboré en organisant les différentes photos, que pour engager, ludiquement et sans enjeux apparents, une session de conduite de réunion ou de travail en groupe.

– La troisième utilisation (une partie de la série) consiste à se servir des supports selon leur nature afin de faire émerger et évoluer les systèmes de représentations : représentations sociales ou professionnelles, du ou des savoirs, etc. ou représentation de l'image de soi que l'on a ou que l'on donne à percevoir. Ainsi, par exemple, on pourra demander à des

²⁸ Le photo-langage vise à favoriser l'expression du groupe ou de l'individu dans ses codes et en fonction de ses représentations pour ensuite retravailler les sens et les valeurs que ces propos véhiculent et les effets qu'ils produisent.

participants par ailleurs au chômage de choisir deux ou trois photos qui évoquent cette situation, chacun commentant ensuite ses choix.

L'inconvénient, ou plutôt le risque du photo-langage, est de laisser un individu ou un groupe dans une projection affective forte. Il exige donc une certaine vigilance de la part de celui qui le met en oeuvre. Il a l'avantage, cependant, d'être un outil souple, aux multiples facettes et à grand potentiel, qui ne mobilise pas de procédures pédagogiques lourdes.

C. La formation-action ²⁹

Elle demanderait, à elle seule, de larges développements. Nous essaierons, en quelques phrases, d'en décrire l'esprit plus que les procédures.

Parfois appelée formation-coopération, lorsque des principes d'auto-organisation la gouvernent, la formation-action consiste à engager un travail d'apprentissage à partir d'une action motivante et mobilisatrice pour le groupe. Dans ce cas, l'action nourrit et détermine les apports, les recherches, la mobilisation des personnes-ressources. Soit l'action est engagée ou sur le point de l'être et le processus formatif se déroule en parallèle et en accompagnement permanent, les acquisitions de savoirs ou de savoir-faire sont organisées au fur et à mesure qu'elles deviennent nécessaires à la réalisation du projet et, en ce cas, c'est l'action et la manière dont les participants souhaitent la mener – l'erreur est aussi source de connaissances – qui « organise » l'acte d'apprendre ; soit l'action est à venir – on est ici aux marges de la démarche de projet – et il s'agit de repérer et de s'approprier tous les éléments de connaissances qui permettront de la conduire ultérieurement.

²⁹ Même si elle n'est pas toujours facile à conduire, elle apparaît comme une méthode particulièrement adaptée au public adulte, car résolument inscrite dans la pratique, comme son nom l'indique.

Dans la conduite d'une formation-action, le formateur se trouve en réelle posture de facilitateur. Il a la charge de faciliter la réalisation de l'action envisagée et donc de rassembler ou d'aider à rassembler tous les moyens et tous les matériaux définis par le groupe et nécessaires à ce but. Son rôle est encore celui d'un facilitateur en ce qui concerne l'émergence et l'entretien d'un climat favorable à la production d'une oeuvre collective. Il a aussi un rôle d'acteur et de conseil quant au choix des solutions, en prenant garde toutefois, du fait de son statut, à ne pas induire ses propres solutions, à ne pas poursuivre son propre désir. Il est donc essentiel, lorsqu'on engage une formation-action, de renoncer à la logique des contenus, à la supposée logique des apprenants, bref à toute logique de transmission, et d'accepter avec souplesse la logique de l'action.

L'avantage de la méthode est non seulement de favoriser l'acquisition des savoirs, qui n'apparaissent plus comme artificiels et plaqués et qui prennent alors un sens, mais aussi de faciliter leur appropriation, voire leur transfert, grâce à leur inscription dans la pratique. Un autre avantage est que chacun apprend sur soi – et peut-être aussi sur la façon dont il apprend et sur les autres dans la conduite d'un travail solidaire.

L'inconvénient le plus important est celui de la durée et de la lourdeur relative d'une telle méthode. En effet, elle nécessite une action suffisamment importante pour pouvoir mobiliser le groupe, lui permettre d'agir en apprenant et d'apprendre en agissant, et lui donner des résultats tangibles comme signe de réussite. Autre inconvénient, mineur celui-là, la démarche est créatrice d'angoisse, mais celle-ci est vite dépassée : elle peut exprimer une peur de l'échec ou des impasses, tant de la part du facilitateur que des apprenants, cette crainte légitime étant inhérente à toute conduite d'action.

D. L'autoscopie et la vidéoscopie ³⁰

Cette approche (qui sous-tend les deux techniques, autoscopie et vidéoscopie) est relativement récente, car elle est liée à l'apparition d'un matériel d'enregistrement et de reproduction de l'image aisé à manier et relativement peu coûteux. Très utilisée en éducation des adultes, la pratique de l'autoscopie ou de la vidéoscopie est irremplaçable comme outil de mise à jour et de diagnostic de ce qui intervient dans le rapport à l'autre. Sa pertinence et sa force dépassent de très loin tout travail d'observation critique par un tiers. Il n'y est pas seulement donné à entendre sur soi et sur ce que l'on produit, mais aussi à se voir et à s'entendre. L'image de soi perçue par soi en action, accompagnée de l'indispensable discours des autres, que ce soit celui du formateur ou celui du groupe, acquiert une grande force de persuasion et permet, éventuellement, d'engager un travail de modification de son propre comportement et des représentations de soi.

Dans une situation d'entretien ou de micro-enseignement par exemple, l'autoscopie permet à un individu ou à un groupe engagé dans une pratique collective (de type travail en équipe) de modifier ses comportements, ses façons d'être et de faire. Elle permet en outre de travailler et d'améliorer l'image de soi et d'amender certaines « manies » qui parasitent un système relationnel. Elle est couramment employée dans les formations à l'entretien et à la communication directe (en face-à-face ou en groupe) dans les formations de formateurs et les séminaires de vente et de management... Comme elle touche au plus profond de l'image de soi et de l'autre, cette pratique exige du formateur une grande connaissance et une

³⁰ Cette technique, qui permet une analyse de l'image de soi par le sujet lui-même (autoscopie) et/ou par le groupe en formation (vidéoscopie) autour d'un exercice support ou prétexte filmé, favorise, grâce à une analyse ultérieure de l'image, la prise de conscience de ses comportements, de ses attitudes et de leurs effets sur un individu ou sur un groupe.

grande maîtrise des phénomènes psychologiques et psychosociologiques qu'elle peut révéler. Il est donc recommandé de la conduire et de la gérer avec prudence et souplesse, et de toujours ménager la personnalité des participants en leur assurant la confidentialité et la maîtrise de leur image.

L'avantage de la vidéoscopie est sa grande capacité de persuasion et la rapidité des prises de conscience qu'elle facilite ; en utilisant plusieurs prises d'images successives en situation, elle permet la mesure immédiate et crédible des évolutions et des progrès accomplis. Hormis son maniement délicat, ses inconvénients les plus courants sont la dépendance technique qu'elle crée quelquefois et une fâcheuse tendance à devenir « chronophage » par le temps qu'elle requiert en visionnages et en observations ainsi qu'en analyses multiples. Il est donc recommandé de ne travailler que sur des séquences brèves.

E. Les situations de travail

Cette méthode, qui vise à utiliser les situations de travail comme support à l'acte d'apprendre, est une préoccupation centrale, depuis quelques années, de ceux qui agissent dans le cadre de la formation professionnelle des adultes. Ses objectifs sont soit une remise à niveau, soit une adaptation à de nouvelles exigences de l'activité, soit l'accès à une qualification. Dans tous les cas, le dispositif pédagogique est construit en étroite articulation avec la situation de travail.

Le recours aux situations de travail est une opération complexe qui tend à les aménager en situations de formation. Il ne s'agit pas, à proprement parler, de formation sur le tas car, de fait, il est rarement possible d'utiliser la situation de production brute comme objet

pédagogique. Afin de réussir cette conversion et pour éviter les pièges du travail prescrit, il est indispensable de mener, avec les intéressés eux-mêmes, une étude sur l'activité réelle et sur tout ce que l'acte de travail mobilise ou devrait mobiliser comme connaissances et savoir-faire. Cette analyse d'une situation de travail vise à mettre en lumière le système psycho et socio-technique (relations, communication, management, organisation, univers technique et scientifique...) dans lequel s'inscrit l'activité. Une fois l'analyse conduite, il ne reste plus qu'à repérer les micro-activités les plus « pédagogisables » ou celles qui apparaissent essentielles dans la conduite du processus, et à faire le diagnostic de ce qui est déjà acquis ou qui reste à acquérir par l'opérateur. L'utilisation des situations de travail comme situations d'apprentissage favorise une relative individualisation, car elle s'ancre sur ce que l'apprenant met en oeuvre et maîtrise empiriquement ou non. À partir des questions que suscite l'activité elle-même sur les acquis ou les écarts à combler (soit pour mieux tenir le poste de travail ou pour accéder à un nouveau poste, soit pour intégrer une nouvelle procédure, une nouvelle organisation, une nouvelle technologie, etc.), il est possible de construire des parcours pédagogiques gouvernés par l'action et les besoins des apprenants. À partir de ces parcours s'élaborent des progressions qui permettent de consolider les savoirs, éventuellement de les rationaliser, et d'engager le développement et l'acquisition de connaissances.

La mise en place d'une telle méthode est complexe et exige du formateur : une bonne et réelle reconnaissance du monde professionnel ; de grandes capacités à participer à un travail collectif – où se confrontent et s'affrontent des acteurs aux points de vue contradictoires – autant qu'à mener une analyse du travail, qui se conduit généralement en équipes pluridisciplinaires ; une compétence forte à résoudre des problèmes et à imaginer des solutions pédagogiques inscrites dans l'action. De plus, un environnement favorable et ouvert à cette pratique est nécessaire.

L'avantage de cette méthode est de se situer au coeur des préoccupations professionnelles des apprenants, de s'appuyer sur leurs expériences et leurs acquis, d'être très largement déscolarisée. Ce sont surtout sa grande complexité et sa polarisation quasi exclusive sur l'activité « travail » qui en constituent, parfois, la plus grande difficulté.

F. Réseaux d'échanges de savoirs

Nous terminerons cette rapide présentation par une démarche à la fois ancienne, puisqu'elle s'apparente à des pratiques d'enseignement mutuel et solidaire, et récemment réapparue dans les milieux de l'éducation des adultes. Ce qui caractérise le mieux les réseaux d'échanges, à notre sens, c'est que, tout d'abord, ils se déroulent généralement en dehors de tout rapport marchand, de toute logique économique et qu'ils mobilisent aussi bien les savoirs formels et institués que les savoirs informels et expérientiels. Ensuite, ils affirment que tout est savoir et que tout est bon à faire savoir, que tout individu est en capacité de recevoir et de transmettre des connaissances, de les échanger sans leur affecter un système de valeurs autre que celui de l'échange (on peut échanger de la physique des solides contre du jardinage). Enfin, tout lieu étant potentiellement un lieu pédagogique d'échange, les réseaux n'ont pas besoin de locaux éducatifs et ils ne nécessitent pas l'entretien d'un corps de professionnels de l'éducation des adultes.

Le principe des réseaux est l'auto organisation des échanges de savoirs. Ils reposent le plus souvent sur de petites équipes autonomes de bénévoles et sur une association qui les fédère. Le fonctionnement, simple, est organisé autour de la gestion des offres et des demandes de savoirs formulées par ses adhérents. Le facilitateur disparaît pour ainsi dire ou du moins n'intervient plus dans l'acte pédagogique. Son rôle se limite, en effet, à mettre en

relation offreurs et demandeurs, en bref, à faire fonctionner le réseau. Deux questions se posent cependant : jusqu'où peut-on apprendre dans ce système et comment faire reconnaître socialement les savoirs acquis dans l'échange ?

L'inconvénient principal de cette méthode réside surtout dans la difficulté à apprécier la qualité de la relation pédagogique et des savoirs transmis : n'est-on pas trop souvent dans la reproduction de modèles hérités de scolarités anciennes ? Les avantages de ces bourses du savoir sont néanmoins nombreux : leur structure est extrêmement légère ; elles sont autonomes et ne dépendent donc d'aucune institution ; elles renforcent le lien social et la solidarité ; elles s'inscrivent dans une dynamique retrouvée de l'éducation permanente.

Pour conclure

Au-delà de la méthode, l'éducation s'inscrit en premier lieu dans un système de communication où se rencontrent différents acteurs, chacun d'entre eux étant porteur des valeurs et des références culturelles des différents environnements dans lesquels il évolue ; l'acte d'apprendre et les méthodes choisies et pratiquées s'inscrivent dans la gestion de cette communication et de ses interactions. Les apprenants et le formateur sont, en général, trop centrés sur leurs messages et leurs façons d'être, pas assez sur leurs modes de communication et les effets qu'ils produisent chez les autres. Il est donc essentiel, dans cette situation de communication privilégiée qu'est la formation, de définir les rôles et les modalités d'émission et de réception de tous. Sans sombrer dans le mythe « babélien » d'un code

unique transparent et partagé par tous, les situations d'apprentissage nécessitent une grande attention quant à la recherche d'un code commun, de référents collectifs et de canaux de communication appropriés aussi bien aux individus et au groupe en présence qu'au contenu lui-même.