

UNE RECHERCHE COLLÉGIALE EN ÉQUIPE SUR LES MANIÈRES D'APPRENDRE DES ADULTES

ÉRAD – JEAN-MARIE LABELLE

Le sigle Érad donné à notre groupe de recherche est lié, par euphonie, à un personnage célèbre en Alsace, *Herrade de Landsberg*, abbesse du Mont Ste Odile, qui écrivit, entre 1175 et 1185, l'*Hortus Deliciarum*. Tenant cet ouvrage pour l'un des premiers livres illustrés destinés à l'apprentissage des adultes, nous avons d'emblée choisi cet éponyme. Nous avons longtemps hésité à propos du A et du D : s'agissait-il d'adulte, d'apprentissage, d'andragogie, de développement ? Les quatre sans doute ? Les deux derniers mots furent retenus lors du 25^e anniversaire de l'Andragogie à Montréal en 1994. Notre groupe, créé deux ans plus tôt, trouva alors son nom : « *Équipe de Recherche en Andragogie Développementale* ». L'apprentissage des adultes, à la lumière de la réciprocité éducatrice (Labelle, 1996), est effectivement envisagé comme levier de leur développement personnel et sociétal.

Cette évocation historique inspire quelques réflexions. L'Érad trouve sa marque et son identité en vivant d'abord et en définissant ensuite son existence. À l'image de l'*Hortus Deliciarum*, bande dessinée qui se déroule

folio par folio, l'équipe n'accède à l'Eden de la connaissance qu'au fil de ses desseins successifs. Sa recherche résulte de l'enroulement heuristique de ses objectifs, de sa démarche, de ses paroles et de ses écrits, réciproquement articulés par ses membres collégialement à l'œuvre. Son identité est devant elle : l'Érad se définit dans le mouvement par lequel elle tend à rejoindre ce par quoi elle se devance. L'Équipe se fait à travers son histoire et son évolution constitue le lieu de sa recherche et le ciment de ses orientations. Son chemin de praticiens est ici présenté dans un texte écrit conjointement à plusieurs voix.

UNE HISTOIRE

D'ÉQUIPE...

Les personnes qui constituent l'équipe depuis sa fondation en juin 1992 sont des titulaires du Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) intitulé « *Responsable en formation d'adultes* ». Elles donnent à

la recherche, non seulement son impulsion, mais son objet et sa démarche, ainsi que ses couleurs. Cette équipe de personnes, collégalement acteurs et auteurs de leur recherche, est, comme toute structure vivante, en permanente évolution. D'autant plus que l'originalité de cette équipe est à souligner à plus d'un titre. Ses membres ne sont ni des professionnels de la recherche ni soumis à faire de la recherche, à l'exception des cinq doctorants et de son responsable. Ils sont tous engagés professionnellement dans divers secteurs de la formation des adultes où ils occupent des postes de responsabilité. Ils font de la recherche de leur plein gré, pour le plaisir de poursuivre leur réflexion engagée personnellement durant leur année de DESS, sans en attendre d'autre gratification que celle de mettre chaque jour un peu plus d'intelligence dans l'accomplissement de leurs fonctions. Le temps qu'ils consacrent à la recherche est un temps prélevé sur leur temps libre, donc fait de temps morcelés qui nécessitent que le fil conducteur du travail, dans sa thématique et sa force attractive, soit un vecteur, suffisamment puissant pour que chacun s'investisse dans cette tâche qui n'est pas son pain quotidien, et fortement fédérateur pour souder l'équipe et y câbler en retour sa résistance. Autrement dit, l'équipe fait les équipiers-qui-font-l'équipe-qui-fait-la-recherche. Du côté institutionnel, se réalise progressivement l'ancrage de l'équipe dans le Laboratoire des Sciences de l'Éducation : informelle à l'origine, elle s'affirme et s'affermite dans l'environnement universitaire.

QUI DÉFINIT SON OBJET DE RECHERCHE...

Il est important de rappeler que notre objet de recherche s'inscrit à la suite d'une formation d'un type particulier, sanctionnée par le Diplôme de troisième cycle universitaire en sciences de l'éducation. C'est une formation en alternance qui s'adresse à des professionnels du secteur de la formation et qui s'appuie donc autant sur les apprentissages et expériences professionnels antérieurs et en cours que sur les savoirs acquis pendant l'année du DESS. Le mémoire de fin d'études, en particulier, constitue un pont entre ces deux sources de connaissance. Diplômés de différentes promotions, nous nous sommes fixé comme premier travail de trouver un objet d'étude et des modalités de fonctionnement qui permettent de prendre en compte la diversité de nos expériences et de nos pratiques, mais aussi la variété des références et des théories dont nous employons les

termes et les concepts, explicitement ou implicitement. Ainsi, partant du *postulat* que les apprentissages des adultes présentent des caractéristiques particulières, notamment en ce qui concerne les stratégies, nous avons retenu comme objet pertinent pour les identifier avec précision le Mémoire qui permet au candidat, pour l'obtention de son Diplôme, d'élaborer l'analyse critique d'une expérience de formation dans laquelle il est impliqué. Le travail ne porte pas sur le Mémoire en tant que produit, mais sur le processus de production du Mémoire – c'est-à-dire sur l'activité du sujet dans les apprentissages qu'il attribue à cette production liée à son expérience – qui représente ainsi un espace typique d'apprentissage-adulte. Il est donc légitime d'ériger ce processus en objet d'étude et la recherche a pour objet de vérifier qu'il constitue de fait un lieu privilégié de mise en œuvre de stratégies individuelles, en les mettant au jour par une analyse distanciée et critique. Ce faisant, chacun est amené à poursuivre sa formation à travers une activité de méta-apprentissage.

SA DÉMARCHE ET SA MÉTHODE...

Nous sommes donc convenus de partir d'une description des traces qu'avait laissées la production du Mémoire de DESS chez chacun d'entre nous. Cette analyse fut introduite par la question : « *Que reste-t-il de mon Mémoire dans ma mémoire ?* » À partir des traces que la construction du Mémoire a laissées dans sa mémoire, chacun se livre à un repérage des apprentissages qu'il a effectués lors de ce travail. Deux phases principales en interaction constituent l'investigation intensive et en profondeur : le recueil individuel des données et leur traitement réflexif en équipe. Dans ce dessein, la méthode privilégie la parole et l'écriture : le travail s'appuie alternativement sur des écrits et sur des échanges oraux dans le respect des positions de chacun. Les réponses écrites individuellement furent donc discutées collectivement lors de nos réunions mensuelles. Les questions soulevées dans la discussion permettaient à chacun d'explicitier pour les autres et d'élucider pour lui-même les raisons qui lui faisaient retenir tel ou tel aspect de ses apprentissages. À partir de ces échanges, nous avons pu faire apparaître un certain nombre d'éléments, communs ou non. Ainsi, dans une seconde étape, nous avons réécrit un texte portant cette fois sur « *que reste-t-il de nos discussions sur les anamnèses de nos Mémoires ?* ».

Méthodologiquement, nous avons continué à suivre cette même voie d'élaboration de synthèses progressives par paliers successifs, cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous posons l'hypothèse que si nous attribuons (Blais, 1992) à la production du Mémoire de nombreux apprentissages liés au fait que c'est un écrit personnel, il doit en être de même pour la poursuite de notre formation à travers l'équipe de recherche. De plus, nous nous accordons à penser que chacun est porteur de questions qui ne sont pas forcément celles des autres et que chacun entend différemment ce qui est dit au sein du groupe. Pourquoi faudrait-il alors que les conclusions soient tirées en commun, de façon unanime ? Loin de conduire à la dilution des personnes dans un énoncé commun (Jacques, 1986), l'équipe est le lieu de leur développement conjoint. Enfin, nos moyens de produire une réflexion théorique approfondie étant marqués de leur contingence et de la diversité de nos approches, ce qui est à la fois notre richesse et notre limite tant au plan humain qu'au plan scientifique, nous nous en tenons à l'effort d'écrire individuellement les jalons progressifs de nos observations à partir de préoccupations communes quant à l'andragogie.

Ainsi, contrairement à un processus d'acquisition de savoirs constitués, notre démarche de travail privilégie l'échange entre les participants, les temps d'appropriation, de maturation et d'intégration, et non la répétition de connaissances. Cette recherche est heuristique : l'équipe revient constamment sur l'affinement des objets différenciés d'étude qu'elle découvre et propose à sa réflexion, elle définit progressivement ses modalités de travail de façon négociée, enfin, chacun accepte d'assumer ses limites et incertitudes ainsi que celles de l'équipe. Cette manière de continuer à se former dans et par la recherche nous semble correspondre à notre souhait de poursuivre, au-delà d'un cursus universitaire, une réflexion, en forme de métacognition, sur ce qu'apprendre signifie pour nous-mêmes et, sans doute plus généralement, pour les adultes. Ce fonctionnement montre qu'il est bien celui d'une légitime équipe de recherche dont l'appellation n'est pas usurpée. Il marque le caractère à la fois personnel et conjoint de la démarche intellectuelle qui, si elle est singulière, ne saurait être solitaire. L'activité langagière s'inscrit dans une authentique réciprocité interlocutive. C'est ainsi que l'histoire d'Érad continue de s'écrire jusqu'à ce jour.

LA PRODUCTION DU MÉMOIRE

AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

La rédaction d'un Mémoire permet à l'adulte de mettre à distance ses découvertes antérieures en les organisant ou plus encore de s'en délester pour faire de cette production un témoin. Elle est œuvre de création, renvoie, à ce titre, à une démarche d'autonomie, et elle est aussi l'occasion de confrontations avec le savoir constitué, avec l'institution-université, avec les pairs, avec le directeur de mémoire et avec soi-même. Ces confrontations multiples ont diverses incidences.

Dans l'écriture elle-même, se succèdent des moments d'enthousiasme – en raison de l'aspect ludique de la fabrication d'un recueil de données, par exemple –, d'inquiétude ou de pénibilité, de débroussaillage, de découvertes, de doutes puis de certitudes, toujours provisoires. Le « point final » du Mémoire apparaîtra évidemment comme une étape essentielle, par la limite qu'il impose à chacun de se défaire de son objet de travail. Cet accomplissement a été comparé, par plusieurs d'entre nous, à la gestation et à l'enfantement. Sans en tirer pour l'instant plus de conclusions, nous avons souligné la complexité des liens qui existent au plan psychique entre le sujet et l'objet de son travail.

Pour l'adulte, il s'agit d'opérer une synthèse personnelle de ce qui fait son expérience et de mettre celle-ci à distance. La production du mémoire constitue en elle-même une expérience à vivre. Elle se rapproche curieusement de la spirale du développement individuel-personnel (Gilles *et al.*, 1994) avec ses accélérations, ses stagnations, ses retours en arrière, son pouvoir de structure aussi pour accrocher l'existant, installer des filiations et donner du sens. Elle se limite apparemment à un traitement cognitif de l'expérience antérieure. Nos réflexions en groupe ont montré combien le traitement émotionnel, affectif, de l'expérience est aussi présent. Il faut sans doute plus de temps pour le faire émerger : c'est ce qui a été favorisé par nos échanges. On peut formuler l'hypothèse que c'est la totalité de ce traitement des expériences (Gaudet, 1995) qui est la garantie d'une bonne intégration personnelle des apprentissages.

À ce titre, la soutenance du mémoire constitue un moment fort d'intégration de ces expériences et d'acquisition des apprentissages : « pour convaincre mon auditoire je fais miennes mes découvertes, je me les

appropriée pour mieux les restituer ». C'est ce qui intervient à un degré d'implication peut-être supérieur lorsque le mémoire devient occasion de changement professionnel et s'inscrit alors dans le réel, pour être force de proposition par exemple. Ce Mémoire s'appuie donc largement sur un passé professionnel et personnel tout en utilisant les outils de compréhension livrés dans le présent pendant l'année de formation DESS afin de donner un sens à l'avenir, qu'il soit fait d'une modification de trajectoire professionnelle ou d'une progression personnelle.

Sur cette échelle temporelle, ce Mémoire semble intervenir comme moment fort, peut-être comme une sorte d'accélérateur ou plutôt « d'activateur » dans le développement de la personne. Il y a quelques années, Raymonde Bujold, professeur à l'Université Laval à Québec déclarait lors d'une conférence à Strasbourg : « Se développer c'est vivre des expériences, les traiter et les intégrer, autrement dit, c'est vivre intensément et comprendre profondément ». Notre observation au cours de notre travail de et autour du Mémoire de DESS permet d'illustrer en quoi il semble engager la personne dans une véritable démarche de développement personnel et professionnel. En ce sens, l'équipe de recherche a continué à jouer ce rôle de prise de recul car si des capacités de distanciation nous sont demandées dans les activités professionnelles que nous exerçons, il n'existe guère de lieu où nous puissions les améliorer. L'Érad, lieu de recherche, fonctionne donc aussi comme espace-temps de formation continuée de ses membres.

DANS UN CADRE INSTITUTIONNEL

Institutionnellement, le Mémoire doit permettre au candidat « d'élaborer l'analyse critique d'une expérience de formation dans laquelle il est impliqué ». En ce sens, la réalisation du mémoire est un processus dans lequel différentes stratégies individuelles se font jour.

L'importance des contraintes institutionnelles oblige à effectuer une production intellectuelle d'une envergure nettement supérieure à ce qui est demandé en formation initiale ou dans le domaine professionnel. La production d'un écrit long, portant souvent sur un champ dont on est le praticien, implique un effort strictement individuel, du choix de l'objet à la conception et à la réalisation définitive, y compris pratique, du projet de recherche.

Il convient d'abord de préciser que chaque membre du DESS s'est porté volontaire pour entamer cette formation. Ce choix, même s'il a pu être renforcé par des causes externes, est premièrement personnel. Chaque adulte « stagiaire » a un double rapport à l'Institution : un rapport avec l'institution qui l'accueille en formation, ici l'Université, avec laquelle un projet de mémoire doit être validé, réalisé et évalué ; un rapport avec l'institution dont il est issu professionnellement (Éducation nationale, organisme de formation, entreprise, hôpital, Police nationale, Fonction publique territoriale, etc.). Notre recherche nous a permis de mettre au jour les rapports entretenus par les différents membres de l'équipe avec l'institution, dans notre cas universitaire, ainsi que leurs incidences. Les premiers constats sont d'ordre général et prennent, avec les individus, des colorations différentes qui demanderaient encore à faire l'objet d'analyses pertinentes à d'autres niveaux. Deux pôles retiendront notre attention : l'un traitant des représentations de l'institution « Université », l'autre abordant la connaissance et la reconnaissance dans le cadre institutionnel.

Les représentations de l'institution « Université » sont fortement associées à la contrainte, à la consigne, au cadre. Les représentations de l'institution d'accueil de l'adulte en formation DESS prennent deux grandes formes. L'une est formelle : l'institution, c'est la méthodologie avec ce qu'elle génère de respect, de rigueur et d'uniformité. Le calendrier précis et la procédure pour chaque étape de formation sont abordés en début d'année, des cours de méthodologie aidant à l'élaboration du mémoire sont dispensés, etc. La seconde est personnelle : le directeur de mémoire, garant et représentant de l'institution. À l'opposé de l'institution, seulement visible derrière les aspects formels, le directeur de mémoire a une image directement visible et moins rigide. Il rééquilibre la relation Formé-Institution. Selon les cas, il est expert, soit du fond, soit de la forme en raison de l'objet du mémoire ou des antécédents de la personne en formation. Il est choisi par l'adulte en formation et peut être révélateur de ses attentes. Certains mettront en œuvre plus ou moins volontairement des stratégies d'évitement. Pour d'autres au contraire, son rôle sera central et important pour continuer à situer ce mémoire comme participant au développement de la personne. Le rôle du directeur de mémoire est différent selon le cas et résulte d'une combinaison entre la personnalité du directeur, la person-

nalité de l'adulte en formation et la nature de l'objet du mémoire.

Le paradoxe de la reconnaissance et de la connaissance : en situation de production, puis d'évaluation du mémoire, la « valeur » de l'adulte en formation passe-t-elle par la « valeur » que l'institution accorde à son travail, et notamment à son mémoire ? En effet, même si chaque mémoire est différent, le but de chacun des auteurs est commun, à savoir d'être reconnu. L'originalité du travail individuel est donc inscrite dans une forme de conformité psychosociale. La valeur singulière du travail de l'adulte en DESS passe par la reconnaissance institutionnelle et sociale de ceux qui ont obtenu le diplôme. Le mémoire renvoie également à la connaissance de soi-même. La notion de sujet-objet du mémoire a été largement abordée. « Qui suis-je en tant qu'adulte en formation ? » est une interrogation renvoyant à l'identité et fonctionnant comme un indicateur de l'angoisse et du désir de la personne qui se forme. Ainsi, dans le rapport à l'institution « Université », le mémoire apparaît comme le témoin d'une autonomie qui se promeut dans un espace d'équilibre entre l'institution, sa conformité, ses contraintes et l'identité de l'adulte en formation, son originalité, ses libertés.

Travailler une démarche personnelle dans un cadre dont sont fixés temps, lieux, voire contenus, n'est-il pas paradoxal ? Être volontaire pour entreprendre la formation DESS, et particulièrement le Mémoire, c'est se mettre dans la contrainte d'un retour vers l'institution, ou de son propre retour que traduit l'inévitable « évaluation ». Il s'agit bien de développer une stratégie paradoxale, à entendre comme de l'autodidaxie (Tremblay et Balleux, 1995) à l'intérieur d'un cadre institutionnel posé. La recherche andragogique prenant pour objet l'élaboration du Mémoire met en évidence que socialité et autonomie sont indissociables dans le développement personnel.

AVEC DES « TIERS »

Le constat que « quelque chose » fonctionne comme « tiers » est un autre résultat de notre recherche. Il est à noter que la réalité de l'existence du tiers est plus facilement discernable et définissable dans les échanges oraux que dans les écrits. En effet, cette notion n'a quasiment jamais été abordée dans les premiers textes : « *Que reste-t-il de mon mémoire dans ma mémoire ?* » Elle a pourtant été débattue dans pratiquement toutes

les réunions dont l'objet était l'étude des premiers écrits. Ainsi dans la relecture des réflexions d'étape, plusieurs tiers ont été nommés ou identifiés. C'est que le tiers n'a pas la même signification pour chacun. Plusieurs tiers se succèdent ou coexistent dans le processus d'élaboration du mémoire et leur ordre d'importance et d'existence varie selon les auteurs. Les rôles de ces tiers sont déterminés ou déterminants. Leur existence paraît indispensable car elle agit comme un vecteur d'aide à la réalisation de la tâche. Nous avons ainsi construit les distinctions suivantes.

« L'institution » et le « groupe DESS » comme tiers : l'institution joue un rôle de tiers car elle fixe les objectifs et les contraintes, lesquels agissent comme déclencheur de la production. L'écrit, sous couvert du DESS, donne un poids institutionnel au propos. L'institution agit comme caution. Dans certains cas, on a pu observer que le groupe DESS a joué le rôle de tiers, lors de débats relatifs aux choix des sujets de mémoire, avant même que le « Directeur » ne soit sollicité. Nous aborderons plus loin la question de l'équipe comme tiers.

Le « Directeur de mémoire » comme tiers : la méthodologie employée dans un mémoire est souvent à relier au Directeur de mémoire qui agit là en tant que tiers entre l'auteur et son projet. Il est en effet sollicité par l'auteur dans l'identification et le choix des stratégies, utilisées ou à utiliser, pour surmonter des difficultés relatives à l'élaboration du mémoire. Le mémoire est le lien entre l'auteur et le Directeur, lequel devient le médiateur entre un savoir institué et la reconnaissance du savoir que cherche à acquérir et à produire l'adulte en formation et en recherche.

« L'objet de la recherche » comme tiers : couramment nommé « sujet » du mémoire, il peut être considéré comme un prétexte pour le sujet-auteur du mémoire. En effet, comme dans une démarche de thérapie, ce tiers participe de la résolution d'un questionnement. Dans cette synergie, le support de la recherche est le tiers qui me mène vers moi-même. En effet, je « m'attaque » à moi par l'objet de ma recherche. Il est aussi un moyen de donner à voir, aux autres, quelque chose de soi, de ses compétences, de ses capacités.

« Soi-même » comme tiers : dans son processus d'élaboration, le mémoire est l'occasion d'un dialogue intérieur sur ses propres interrogations. L'auteur est à la fois orateur et auditoire, puisqu'il nourrit sa réflexion de questionnements auxquels des réponses personnelles

doivent être apportées. Lorsque j'écris, je prends de la distance et ce faisant, je deviens moi-même mon propre tiers.

Le « mémoire » comme tiers : le mémoire, écrit et soutenu, est un exercice de communication dont on attend une reconnaissance, une validation par autrui, comme il est dit plus haut. Il agit comme outil de communication. Il est le témoin de l'autonomie de son auteur ; lieu essentiel d'apprentissage de l'adulte, il est vecteur de son changement. En tant qu'élément fédérateur de la constitution de l'actuelle Érad, il est l'appui tiers de sa recherche.

Il se dégage de nos discussions qu'il est nécessaire d'avoir recours à un ou des tiers dans toutes les étapes du processus de formation et de recherche. Ces tiers ne sont pas tous au même niveau ni n'accomplissent pareille fonction. En conséquence, leur désignation, pas plus que leur catégorisation ne sauraient être définies une fois pour toutes. Car, ce tiers, un ou pluriel, est mouvant pour chacun, parmi ceux que nous venons de présenter. À chaque instant, l'un ou l'autre tiers est sollicité pour faire avancer la recherche et se voit affecté d'un rôle et d'une importance dont la singularité relève de procédures métacognitives. En effet, l'identification de ces tiers résulte d'une réflexion *a posteriori* sur nos stratégies personnelles d'apprentissage et celles du groupe, ainsi que sur les moyens mis en œuvre et les sollicitations diverses propres à une démarche d'adulte en formation. Cette articulation montre bien que la formation ne s'accomplit vraiment que dans et par la recherche andragogique qui, à l'inverse, y trouve sa matière première.

QUELQUES APPRENTISSAGES LIÉS À LA RÉALISATION D'UN MÉMOIRE

L'expérience commune de la réalisation du mémoire de DESS fournit donc à l'équipe le point d'appui de sa métacognition grâce à quoi des traces singulières d'apprentissage apparaissent. En objectivant cette expérience par la rédaction de textes commentés en groupe, nous nous donnons les moyens de repérer les processus cognitifs, révélés dans nos textes ou nos échanges oraux, qui sont mis en œuvre pour réaliser cet objet d'apprentissage qu'est le mémoire. Notre recherche confirme qu'aucun apprentissage ne peut se développer pleinement sans un facteur essentiel, la motivation. Celle-ci, plus spécifiquement chez l'adulte, est indissociable de la recherche de sens, comme en

témoignent les citations sur lesquelles reposent nos propos. Seule, la motivation mobilise l'énergie nécessaire à l'accomplissement du projet : « augmenter de cette façon le challenge est révélateur de mon rapport au savoir, et de mes difficultés à communiquer avec les personnes qui en sont investies institutionnellement ». Cet acte représente pour l'individu une rupture de son équilibre, donc un stress important, car « le mémoire, comme auto-évaluation, donne à la parole une valeur légitimée ». Elle est aussi un gage de l'autonomie de la personne et facilite l'individualisation puisque « le mémoire est une tribune offerte à mes propres interrogations, où je suis à la fois orateur et auditoire ». Déjà acteur de sa formation, l'apprenant en devient pleinement l'auteur, ainsi que de ses conséquences : « le mémoire semble pouvoir être un levier de changement professionnel ».

L'individu, dans sa démarche de recherche, est confronté à ses propres capacités et limites : « le travail d'élaboration du mémoire comporte des phases ludiques, fastidieuses, voire épuisantes ». Il l'est aussi à ses valeurs, ses croyances, ses attitudes qui vont interagir de façon déterminante dans son apprentissage et dans son propre développement, si bien que l'auteur et sa production ne se quittent plus : « le mémoire et moi, vivons l'un à côté de l'autre et partageons le même bureau ». La cohabitation est tout à la fois physique, affective et cognitive, ouvrant sans cesse sur des fonds encore inconnus : « le mémoire me laisse l'impression d'être comme un iceberg, la partie émergente, ou communiquée, ne représentant que le dixième de ce qu'il m'avait permis de concevoir ». La conception de ce qui est sien appelle à un difficile détachement : « il est banal de comparer la production d'un mémoire à une gestation. Ce qui me trouble c'est le prolongement du parallélisme qui mène à la coupure d'avec l'enfant ».

La démarche d'apprentissage intègre également des savoirs et des capacités antérieures qui s'enrichissent dans cette nouvelle expérience, sans qu'il soit toujours possible de différencier les savoirs réutilisés des savoirs nouveaux, les capacités antérieures des capacités nouvellement développées : « j'utilise mon expérience comme illustration » peut s'entendre comme la traduction de cette combinatoire complexe et risquée. Des savoirs sont reliés à l'acquisition ou la réorganisation de connaissances et renvoient souvent à la connaissance d'un terrain, d'un public, d'une problématique : « dans mes

fonctions, j'ai repéré des comportements qui m'apparaissent être des faits coutumiers ; ces phénomènes observés avec attention se dévoilent comme de réels partenaires didactiques ». Par là, la recherche s'élabore et la science se construit : « le mémoire contribue à donner une architecture à des morceaux de savoirs ».

Deux autres caractéristiques retiennent encore notre attention. Il s'agit, d'une part, du savoir instrumental, défini comme l'acquisition ou l'amélioration d'habiletés diverses. Il en est ainsi de l'utilisation de l'informatique « pour réaliser le dépouillement des enquêtes par ordinateur ». D'autre part, les connaissances procédurales sont sollicitées en permanence et intègrent différentes compétences méthodologiques, soit pour accéder aux ressources documentaires, soit pour conduire des entretiens, soit pour « effectuer des analyses de contenu » et « dresser une typologie », soit, plus globalement, pour prévoir l'enquête appropriée et son traitement.

L'acte d'apprendre, au travers de la production du mémoire, nécessite le passage du dialogue interne à l'explicitation du processus d'apprentissage avec un autre. C'est par l'échange et la communication externe de ce nouveau savoir que l'individualisation se manifeste, que les effets de la réciprocité se vérifient et que se crée une spirale du développement (Labelle, 1998). Ainsi, l'examen de quelques manières d'apprendre et de chercher nous fait découvrir que ces conduites épistémiques s'enracinent dans des attitudes communes, au départ souvent ignorées.

Ce que nous avons en commun, c'est d'avoir chacun un questionnement, qu'il porte sur nos environnements (terrain, institution, etc.) ou sur nous-mêmes (motivations). C'est encore le désir de communiquer, de partager un savoir, de le confronter à d'autres savoirs, et de témoigner d'un pouvoir de proposition. C'est l'enrichissement de notre développement personnel par le dialogue. Plus nous progressons dans nos échanges, plus les interactions avec différents tiers se précisent, plus nous avons conscience de la dimension « recherche » de notre équipe. À la relecture de nos textes, cette démarche semble préexister dans nos attitudes individuelles. En serait-il de même pour tout adulte dont l'entrée en formation manifesterait, avant tout, son désir, encore mystérieux pour lui, de se trouver lui-même à travers sa recherche ?

PROSPECTIVE

L'ÉQUIPE ET SA FONCTION DE TIERS

Le rôle de l'équipe de recherche est plus que jamais de favoriser l'interrogation personnelle, la réflexion du groupe et des formalisations théoriques. La volonté de ses membres est d'en faire un lieu de formation continuée, dans et par la recherche, dont la souplesse et l'adaptabilité à leurs moyens permettent de confronter leurs idées, d'enrichir leurs expériences. Cette équipe prend une forme particulière de recherche et de formation, dans le respect des individualités qui la composent. Nous y trouvons de quoi avancer dans notre besoin constant de développement personnel. D'une séance à l'autre, elle nous permet d'orienter notre recherche et d'alimenter notre réflexion.

L'ancrage institutionnel de l'Érad joue comme tiers : un adulte demande à trouver un « lieu-tiers » dans sa formation. Le Service de Formation Continue de l'université, qui a été pour nous tous notre lieu d'études, est celui où l'équipe de recherche s'est retrouvée. Lors de sa constitution, il nous semblait utile de débiter dans un lieu connu et commun : ce « lieu-tiers » a été déterminant pour le démarrage de l'équipe de recherche et sa cohésion ; il a facilité notre réflexion. Actuellement, l'équipe est suffisamment mûre pour pouvoir exister ailleurs. Mais ce n'est pas n'importe où : elle a élu domicile dans les locaux du Laboratoire pour y inscrire son ancrage dans la recherche proprement universitaire. Suffisamment assurée d'assumer maintenant son rôle de tiers, l'équipe ne se substitue pas au lieu de ses rencontres, mais combine avec lui son existence dans le souci de délimiter son espace, hors duquel sa propre réalité serait compromise. Cette problématique du lieu de la recherche rappelle étrangement, et prolonge, celle du lieu de la formation.

L'équipe se soude donc également elle-même dans son rapport avec ses lieux institutionnels. Ce rapport joue comme tiers entre sa composition organique et sa configuration symbolique. Il est ainsi possible de lire l'importance qu'ont eue pour l'équipe des lieux aussi divers que la salle de réunion de ses commencements, sa communication à Montréal en 95 au congrès de l'Association Canadienne pour l'Étude de l'Éducation des Adultes (Chadeyron *et al.*, 1995), ou le local, équipé, qu'elle occupe maintenant dans le Laboratoire des Sciences de l'éducation comme l'une de ses composantes. L'Uni-

versité ne trouverait-elle pas à son tour en cette équipe un intérêt, celui d'un tiers, toujours à inventer, qui favorise le lien entre les dimensions universitaires et professionnelles de l'éducation des adultes ?

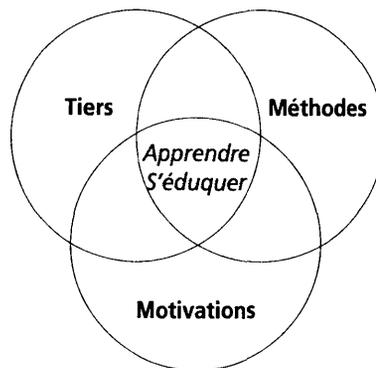
PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE ACTUELLES...

L'équipe s'étant donné les moyens de poursuivre une recherche correspondant à ses attentes a pu établir des constats sur ce que l'apprentissage adulte peut être quand les chercheurs en établissent eux-mêmes les contraintes et les modalités. Ces premiers résultats, mis en articulation convergente, montrent qu'apprendre/s'éduquer/se développer engage une combinatoire, vécue dans la temporalité, des tiers, des méthodes et des motivations et en résulte, comme l'illustre le schéma suivant. Dans la recherche de tout ce qui est présent dans cette combinatoire, chacun est engagé sur un sillon qui lui est propre, mais les sillons mis eux-mêmes en réciprocité rendent compte du lien quotidien entre les apprentissages formels et informels de la vie et le développement du sujet existant (Hrimech, 1996). L'approche est donc existentielle, ou mieux, *expérientielle* (Labelle, 1999). Elle s'inscrit dans la famille des recherches qui, à l'image de celles qui se développent dans la mouvance des « histoires de vie », insistent sur l'importance de ce qui est communément appelé expérience.

La problématique est du coup relancée : ces constats ainsi dégagés ne sont-ils typiques que de l'apprentissage dans ce groupe, ou le sont-ils également de tout apprentissage adulte ? Pour y répondre, il importe que les membres de l'équipe écoutent d'autres adultes qu'eux-mêmes.

Dans ce but, l'équipe travaille à la constitution d'un nouveau corpus et à son traitement. Au premier, composé des écrits répondant à la question de départ sur le mémoire, s'ajoutent des entretiens réalisés, soit dans le cadre de nouveaux mémoires de DESS, soit auprès d'une sélection des diplômés du DESS, plus d'une centaine depuis sa création, qui sont eux-mêmes porteurs des intentions et questions d'adultes de leur entourage professionnel. En effet, comme ces chercheurs œuvrent respectivement dans des secteurs différents et au contact de populations variées, nous avons accès à un échantillon représentatif des adultes qui reprennent ou poursuivent aujourd'hui leurs études. En mettant en perspective les résultats obtenus à partir de notre équipe et à partir d'un public adulte plus large,

nous pouvons proposer une lecture des diverses combinaisons rencontrées dans les situations d'éducation entre les rôles tenus par les autres (Labelle, 2000), les manières d'apprendre de chacun, ses raisons et ses mobiles.



Sous l'éclairage de la réciprocité éducatrice la recherche de l'ERAD a comme problématique de mettre en évidence la combinatoire vécue de trois pôles déterminants et réciproques de l'apprentissage : les autres (ou tiers), les manières d'apprendre (méthodes), et les raisons (motivations).

La méthode de recherche de l'équipe, de type empirico-clinique, dans son recueil des données et leur traitement, est *microscopique* et sa prétention scientifique est qualitative. L'enregistrement des propos des adultes parlant de leurs apprentissages et l'analyse de leur contenu procèdent de l'intention des chercheurs de scruter dans le détail la parole et le geste de l'auteur qui révèlent des significations de ses actes d'apprendre et d'exister. Dans les conduites épistémiques des adultes, en effet, se mêlent réciproquement stratégies et méthodes, outils et techniques, mais aussi valeurs et principes, émotions et pensées.

CONCLUSION : RECHERCHE, ÉCRITURE ET RÉCIPROCITÉ

ou la dynamique de la boule de neige et de la spirale

Par les échanges à partir de ce que chacun écrit, la réflexion prend du volume en s'approfondissant sur des

points déjà abordés. L'apport du groupe ré-enrichit l'apport personnel : chacun découvre des choses nouvelles grâce aux réactions de l'équipe, à ses questionnements et suggestions. L'équipe ne cherche pas à se mettre d'accord, mais à ouvrir des prolongements : l'essentiel est que chacun trouve son propre accord avec lui-même. C'est là une caractéristique des adultes et de leur apprentissage. À chacun sa boule de neige, pourtant faite de la neige de tous.

L'équipe est un espace de liberté pour la pensée. N'est-ce pas cela que les adultes recherchent pour leur apprentissage ? Dans l'équipe de recherche, ils retrouvent le lieu et le temps de la formation, hors des lieux de travail et hors du temps mondain. Ainsi l'un des aspects les plus forts de l'équipe comme milieu de recherche est que la parole de chacun y a tout son poids de parole de sujet, quel que soit par ailleurs le statut de la personne. Un double objectif est par là poursuivi : faire de la recherche et continuer de se former.

Par le jeu des rebondissements de la pensée, les éclairages se multiplient et élargissent la réflexion de l'équipe. Même si les conclusions que chacun en tire restent personnelles, le capital de découvertes de l'équipe, en termes de connaissances et de pensée, s'accroît au fur et à mesure des apports et des échanges. Le bonhomme de neige se construit des contributions de tous. L'équipe m'enrichit et je l'enrichis : l'apprentissage adulte apparaît comme une dialectique entre ce que j'ai dit et écrit et ce que j'attribue au groupe qui me permet de prolonger mon écrit, lequel groupe n'avance que d'un semblable mouvement. Apprendre à saisir ainsi les opportunités d'apprendre et de penser est aussi une habileté d'adulte.

Cette recherche en équipe repose sur le jeu de la parole et de l'écriture. Le jeu, c'est bondir d'une idée à l'autre, d'une case à l'autre, de manière rectiligne comme à la marelle, ou en spirale, comme dans le jeu d'oie. Ce qui peut parfois paraître fastidieux, c'est de revenir en arrière, de s'y reprendre à plusieurs fois, d'avoir le sentiment que le but s'éloigne et se dérobe alors qu'on le croyait atteint. Mais en réalité, les questions anciennes sont éclairées d'un jour nouveau qui les transforme progressivement en savoir inédit. Ces retours sont la condition des avancées : le mouvement est alternatif et spiralé. C'est là que s'éprouve la réciprocité au cœur de l'équipe en recherche.

Ainsi, dans la dynamique de la recherche, chacun est payé en retour de ce qu'il a produit avec les autres et tous

peuvent se reconnaître dans des savoirs formulés conjointement. La réciprocité éducative fait de la recherche en équipe un acte de germination collégiale de la pensée et du développement de soi.

ÉRAD

Équipe de Recherche en Andragogie Développementale

Jean-Marie LABELLE

*Professeur de Sciences de l'Éducation
Université Louis Pasteur de Strasbourg
Professeur associé à l'Université de Montréal*

Les auteurs de ce texte sont : Bausinger G., Benoild M., Blaise D., Chadeyron C., Cordier Y., Dutriez C., Eneau J., François M., Montero J.-P., Orthous M., Saulnier-Cazals J., sous la direction de Labelle J.-M., professeur de sciences de l'éducation, responsable de l'ÉRAD au Laboratoire de Sciences de l'éducation de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLAIS, M. (1992). Activités éducatives et leurs attributions. *La Revue Canadienne pour l'Étude et l'Éducation des Adultes*, vol. VI, n° 1, p. 1-16.
- CHADEYRON, C., CORDIER, Y., DUTRIEZ, C., LABELLE, J.-M., ORTHOUS, M., SAULNIER-CAZALS, J. (1995). L'adulte, auteur collégial de sa formation dans et par la recherche, in Danis, C. & Hrimech, M., *L'éducation des adultes : un passé, un présent, un avenir*, Montréal : Université Concordia, p. 246-252.
- GAUDET, C. (1995). La formation pratique : une analyse épistémologique. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, Montréal, vol. 30, n° 3, p. 291-310.
- GILLES, D., SAULNIER-CAZALS, J., VUILLERMET-CORTOT, M.-J. (1994). *Socrate, le retour... Pour accompagner la réussite universitaire et professionnelle des étudiants*. Sainte-Foy (Québec) : Les Éditions Septembre.
- HRIMECH, M. (1996). L'apprentissage informel voie royale de l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 217-239.
- JACQUES, F. (1986). La réciprocité interpersonnelle. *Connexions*, n° 47, p. 109-136.

LABELLE, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF. (« Pédagogie d'aujourd'hui »). 312 p.

LABELLE, J.-M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne, in Danis, C. et Solar, C., *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal: Éditions Logiques, p. 103-122.

LABELLE, J.-M. (1999). Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 48, p. 7-13.

LABELLE, J.-M. (2000). Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ?, in *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal: Éditions Nouvelles, p. 213-227.

TREMBLAY, N.-A. et BALLEUX, A. (1995). La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie. *Éducation Permanente*, n° 122, p. 149-163.