

alors largement infléchie par le présent de l'interaction. Le statut de l'enseignant ensuite, à la fois agent de l'organisation et acteur des situations, rendu fragile par les transformations d'une société « cognitive » qui donne plus de centralité à l'école tout en dévalorisant à bien des égards la forme scolaire. Un enseignant dont le travail n'est plus une vocation, n'est pas une profession malgré le renouveau du thème ces dernières années, et se présente comme un métier aux contours indécis, aux résultats non mesurables, au caractère répétitif en même temps qu'aléatoire. L'expérience de l'enseignant enfin, qui le définit comme sujet herméneutique, et support d'une identité personnelle et collective, et qui se manifeste dans de multiples tensions. Il faut souligner à quel point le livre, malgré son ampleur, est d'une lecture aisée que facilitent la division en de courts chapitres, de nombreux tableaux récapitulatifs, et la clarté des auteurs. Son intérêt majeur est de construire le travail enseignant comme un travail de service rendu spécifique par son objet, des groupes d'humains sur lesquels on agit par des interactions significatives, et par ses sujets, des « exécutants autonomes » au cœur d'une organisation de plus en plus complexe. Le traitement des analyses globales paraît d'ailleurs plus percutant que celui des apports empiriques eux-mêmes, utilisés comme illustrations de constructions préalables, et souvent circonscrits au contexte de l'école primaire. Une focalisation partielle qui explique peut-être la relative impasse faite sur l'évaluation des élèves, et les tâches du verdict scolaire, conseils de classe et orientation, des préoccupations majeures dans l'expérience des enseignants du second degré français. Pourtant, l'ouvrage donne à la fois une vision remarquablement synthétique d'un objet déconcertant par sa pluri-dimensionnalité et nombre d'instruments d'analyse pour des situations et contextes précis d'enseignement.

Anne BARRÈRE  
Université de Lille 3

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean (1999 a). – *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 222 p. (2<sup>e</sup> édition mise à jour).

BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean et al. (1999 b). – *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan, 186 p.

Ces deux ouvrages de porution proche sont très complémentaires. Ils proposent des analyses diversifiées sur l'apprentissage des adultes en situation de formation : construction théorique dans le premier, étude de cas dans le second.

*Apprentissage et formation des adultes* s'ouvre par un débat sur la pertinence – contestée par les auteurs – de l'opposition, très marquée depuis deux ou trois décennies, entre le « paradigme andragogique », ou l'irréductible spécificité des

apprentissages adultes, et les connaissances déjà plus établies sur la construction des savoirs par l'enfant. Cette interrogation liminaire sur la pertinence d'un tel clivage n'empêche pas E. Bourgeois et J. Nizet d'afficher une grande prudence sur la légitimité du transfert, dans le champ de la formation continue, de notions conceptualisées dans celui de la psychologie du constructivisme génétique : l'assimilation, l'accommodation, le conflit sociocognitif des néo-piagétiens et l'apprentissage coopératif, version nord-américaine très proche de ce dernier concept.

Nous les suivons pourtant volontiers dans les développements théoriques du premier ouvrage concernant la dimension opératoire de ces notions clés pour rendre compte de la construction des savoirs chez l'adulte. Comme chez l'enfant, le savoir adulte s'élabore à partir d'une structure d'accueil permettant l'assimilation de données nouvelles, si tant est que cette structure soit prise en compte comme telle et activée. L'assimilation précède l'accommodation et le conflit intracognitif. Cette affirmation « heurte encore les pratiques et les idées courantes dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Combien d'enseignants et de formateurs ne font-ils pas encore « comme si » il suffisait de donner l'information nouvelle pour que l'apprentissage se réalise, sans se préoccuper de la disponibilité et de l'activation effective des structures d'accueil pertinentes chez l'apprenant » (1999 a, p. 60).

L'analyse du cas de Georges par E. Bourgeois (1999 b, pp. 39-57) s'appuie sur cette élaboration conceptuelle à partir de l'étude d'entretiens menés à trois moments significatifs d'un itinéraire de formation. Elle souligne l'importance de l'appropriation de « catégories langagières pertinentes » permettant à l'apprenant de nommer des situations vécues antérieurement et de les élaborer. Dans le cas ici analysé nous identifions davantage des changements de comportements qu'une construction cognitive complexe et cohérente, mais l'important est de repérer le mécanisme de confrontation entre les expériences du sujet et les notions rencontrées par lui dans l'espace de formation.

Les théories du conflit sociocognitif et de l'apprentissage coopératif font l'objet d'une remarquable synthèse dans la troisième partie d'*Apprentissage et formation des adultes*. Les auteurs en induisent d'intéressantes pistes de réflexion pour les pratiques de formation, reprenant et prolongeant les approches récentes sur les fonctions de médiation exercées par le formateur et le groupe dans la construction des savoirs. S'ensuit une critique argumentée de la posture « magistrale » conçue dans son fonctionnement restreint de simple exposition des connaissances : « [...] on peut considérer que ce type d'intervention pédagogique, par essence, 1. ne favorise pas le développement d'interactions coopératives entre pairs ; 2. décourage l'élaboration, l'expression et *a fortiori* la confrontation et l'argumentation de points de vue alternatifs ; 3. renforce l'asymétrie de la relation sociale apprenant-formateur et favorise dans cette mesure une régulation purement relationnelle des conflits sociocognitifs lorsqu'ils émergent ; et enfin 4. ne favorise pas à terme le développement chez les

apprenants des dispositions socioaffectives qui leur permettraient, le cas échéant, de tirer meilleur parti d'interactions sociocognitives ; » (1999a, p. 199).

Le second ouvrage revient sur cette thématique du « fantasme d'omnipotence pédagogique » (1999 b, p. 164), peur mettre en garde également contre celui de « l'omnipotence de l'apprenant » qui réduit la fonction du formateur à une sorte de « contemplation bienveillante du processus d'apprentissage » (*ibid.*), alors que la confrontation du projet de l'adulte apprenant avec celui du formateur est une source fondamentale de l'accommodation.

Une autre originalité de ces deux études tient dans l'articulation entre les concepts piagétiens évoqués ci-dessus et des approches plus récentes en psychologie sociale concernant les trajectoires et dynamiques identitaires. C'est l'objet d'un chapitre important dans le premier ouvrage et d'une fine analyse des propos de l'adulte référent dans *Regards croisés sur la formation*. La construction, l'activation et la perturbation des connaissances sont provoquées par la rencontre entre l'histoire du sujet – les « saillances » et les significations que ses expériences offrent pour l'appropriation de savoirs situés – et les propositions de contenu inhérentes au programme de formation.

Une des conclusions qu'en tirent les auteurs mérite particulièrement l'attention et le débat. Il s'agit du principe de « l'espace protégé » de formation, présenté comme condition essentielle pour « l'expérimentation intellectuelle », dans une position de démarcation forte avec les innovations tendant à rapprocher – en particulier dans l'entreprise – espace de formation et espace de travail. Le risque inhérent à cette collusion serait de gêner la construction d'apprentissages « fortement investis sur le plan identitaire. Le développement d'une pensée critique ne peut se faire que dans la préservation d'une mise à distance de l'espace et du processus de formation par rapport à l'action » (1999 a, p. 152).

C'est ainsi, par exemple – cas imaginaire développé dans le premier ouvrage – qu'une formation aux méthodes informatiques récentes en matière de gestion comptable risque de rencontrer de bien plus grandes résistances chez un proviseur confirmé, déterminé à informatiser son établissement dans ce domaine, mais potentiellement confronté, dans ce contexte, à une forte déstabilisation de ses représentations, que chez un enseignant pour lequel l'enjeu identitaire sera bien moindre (1999 a, pp. 133-134). Ne pourrait-on tout aussi bien penser – après tout, il s'agit d'un cas fictif – que l'enjeu, l'urgence et le défi d'innovation suscités, pour ce responsable, par un projet réel, ont des chances de provoquer chez lui – dans un contexte favorable à une attitude « entrepreneuriale » – un réel désir d'apprendre, peur autant que celui-ci ait le temps et la possibilité de s'épanouir dans une dimension d'exploration et de recherche ? (Voir Aumont et Mesnier, *L'Acte d'apprendre*, 1995.) E. Bourgeois et J. Nizet sont, par ailleurs, très sensibles, nous l'avons compris, à la diversité des sources d'apprentissage pour l'adulte, aux interactions entre

ce qu'il vit dans l'espace de formation – sa rencontre avec les savoirs enseignés – et ce qu'il vit en dehors de cet espace – les événements, l'expérience. L'activation d'une structure de connaissance est, pour eux, étroitement liée aux « significations sociales » que celle-ci revêt pour le sujet apprenant, lesquelles « renvoient pour une large part aux caractéristiques et à la trajectoire du sujet comme personne mais aussi comme acteur du champ macrosocial » (1999 a, p. 102).

Si les expériences et les observations réalisées sur le terrain constituent, avec les enseignements, des sources essentielles, on voit mal comment un apprentissage « en grandeur réelle » – pourvu qu'il puisse s'articuler à des temps d'incubation faite de recherche libre et de confrontations sociocognitives – comporterait, de soi, un risque de blocage identitaire. C'est peut-être dans ce type de situations où apprenants et formateurs partagent les mêmes objets de connaissance au service de la réalisation d'un projet que pourraient être favorablement régulés les effets de l'« asymétrie » – obstacle majeur au conflit sociocognitif – que les auteurs analysent avec grande précision.

On pourra enfin regretter que les connexions entre les registres affectif, cognitif et conatif de l'apprentissage, autour des thématiques du désir d'apprendre, de la motivation et du projet, soient juste évoquées en fin d'ouvrage (1999 a, p. 205).

La complexité du concept d'apprentissage – c'est la conclusion du premier ouvrage – nécessite des approches diversifiées. C'est à quoi se consacrent, de façon très neuve, les *Regards croisés sur la formation* (1999 b), soumettant le cas de Georges aux analyses successives de pédagogues instruits de la psychologie piagétienne et de psychologie sociale, d'un philosophe rompu aux conceptualisations lacaniennes sur le sujet divisé – remarquable contribution de Guy de Villers – et de spécialistes de la microsociologie goffmanienne ou de l'étude des représentations des valeurs dans le champ de la formation.

153

C'est tout l'intérêt de ces deux ouvrages d'avoir tenté, avec succès, de proposer un modèle théorique cohérent et de tisser des liens convaincants entre des disciplines rarement convoquées ensemble, pour mener une nouvelle approche de cette « boîte noire » que demeure l'acte d'apprendre, processus complexe et fascinant.

Pierre-Marie MESNIER  
Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.