

CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET RAPPORT AUX SAVOIRS

FRÉDÉRIC HAEUW

Comment expliquer le formateur que je suis aujourd'hui devenu ? Quelle est la part qui me revient en propre dans ma construction identitaire et quelle est la part qui revient aux autres, à tous ces représentants de l'altérité universelle, qui participent à cette construction pourtant individuelle et unique ? La famille tout d'abord, à qui revient les premières étapes de votre éducation ; aux enseignants professionnels ensuite, qui vous mettent le grappin dessus dès la plus tendre enfance pour ne vous lâcher qu'au sortir de l'adolescence ; puis à ces formateurs de hasard, compagnons de vie, de travail, de loisirs qui vous éduquent et que vous éduquez sans même le savoir ; aux auteurs également, à tous ceux qui usent de l'écrit comme d'une passerelle entre leur cerveau et le vôtre ; et puis enfin à tous ceux que votre travail de formateur professionnel vous confie aux fins d'éducation, et qui vous apprennent autant sur vous-même que l'inverse. Il est évident que toute rencontre éducative est "au moins" duale, entre un enseignant et un enseigné, et que chacune de ces rencontres est unique car elle confronte deux identités qui en ressortiront toutes deux transformées.

"apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens -

où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. Ce système s'élabore dans le mouvement même par lequel je me construis et suis construit par les autres - ce mouvement long, complexe, jamais complètement achevé qu'on appelle éducation."

C'est ainsi que dans son ouvrage sur le rapport au savoir, Bernard Charlot représente l'éducation, comme un *"long processus vital et jamais achevé."* En y définissant le rapport au savoir comme rapport au monde, rapport aux autres, mais aussi rapport à soi-même, il élabore autant de pistes possibles pour analyser les rapports d'une personne, tour à tour enseignante et enseignée, avec le savoir. On ne peut qu'être frappé par la dimension identitaire indéniable à tout rapport au savoir :

*"apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres."*²

En retournant l'assertion, nous pouvons dire aussi que l'apprentissage et le rapport que l'on a entretenu jusqu'à présent avec le savoir ont construit notre identité et induisent notre relation actuelle, et future, avec le savoir. Nous devons donc comprendre le passé pour expliquer le présent : mon rapport actuel

1 B. Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

2 *ibidem*.

avec le savoir s'explique par les rapports entretenus avec lui dans le passé. C'est par une introspection, dégagée de la "gangue de la subjectivité", que je pourrais donner sens à ces rapports, ce qui, d'un point de vue scientifique, légitime l'usage des "histoires de vie" comme mode de recueil de données et modèle explicatif.

Le savoir étant avant tout rapport au monde, aux autres et à soi-même, nous devons aller explorer successivement ces trois dimensions. Tout d'abord, quels sont mes rapports au monde, aux choses, aux objets et lieux de savoirs et quels modes d'appréhension ai-je privilégié avec mon environnement culturel, familial, social, scolaire, professionnel ?

Deuxièmement, quels ont été mes rapports aux autres (les enseignants, les pairs, les membres de la famille...) et quelle(s) place(s) ai-je effectivement occupé vis-à-vis d'eux ? Troisièmement enfin, quel rapport ai-je entretenu avec moi-même, quelle représentation ai-je construit des places occupées, quelles relations ai-je noué avec "*ce fantôme d'autrui que chacun porte en soi*" comme l'écrit Wallon³ ?

Je vous convie donc à revisiter avec moi ce "*chemin de praticien*", qui démarre en juillet 1982, dans un centre d'aide par le travail de la région de Lille...

AUTONOMIE, NIVEAU ZÉRO

S'il devait me rester une seule image de ma première rencontre significative avec le monde du travail, ce serait celle des couronnes mortuaires en plastique qui décoraient les murs de la salle qui allait durant quelques années devenir *ma salle*. Ces couronnes étaient le vestige d'une précédente tâche confiée au service d'handicapés profonds du CAT⁴ du Roitelet où je venais, en ce mois de juillet 1982, d'être embauché en qualité de pré-stagiaire, fort d'une toute petite expé-

rience avec ce milieu lors d'une colonie de vacances quelques mois auparavant. Je n'ai jamais su si l'entrepreneur de pompes funèbres avait fait faillite entre temps, s'il était mort ou si les délais de réalisation avaient été si longs qu'il avait renoncé à voir le produit fini, toujours est-il que quelqu'un avait cru bon d'accrocher là cette preuve incontestable d'employabilité de la petite "équipe de travail" que l'on venait de me confier.

Parmi ces travailleurs de l'extrême, je me souviens avant tout de Guy, qu'il fallait chaque matin asseoir sur une table, d'où il ne pouvait descendre seul, faute de quoi il se mettait invariablement à avancer, droit devant lui, à la manière d'un culbutos, jusqu'au prochain obstacle. Il fallait bien sûr penser à l'en descendre toutes les deux heures environ pour le conduire soulager ses besoins naturels, faute de quoi il fallait éponger sitôt passé ce laps de temps. Je me souviens aussi de Franck, qui égrenait à longueur de journée la même scie publicitaire, chopée à la radio un jour inédit où la porte de sa conscience avait dû s'ouvrir, peut-être par mégarde. Plus fortement que par n'importe quel matraquage organisé, c'est de 9 heures à 17 heures sans interruption qu'il vous incitait à vous rendre "dans ce pays où la vie est moins chère". Les fils de pub les plus raffinés n'auraient trouvé meilleur support...

Je me souviens aussi d'Éric, fort comme un taureau et qui fonçait sur vous à la manière de cet animal à la moindre contrariété, et elles étaient nombreuses. Je ne pourrais jamais oublier Nadine, qui me prit très vite d'affection mais qui présentait tout de même deux fâcheuses manies : la première de se promener nue sous son manteau de fourrure, été comme hiver, la deuxième de torturer les animaux de compagnie, oiseau ou poisson, qui venait à passer sous ses mains. Mais à part cela une intelligence remarquable et une finesse de raisonnement qui vous laissaient sans voix.

3 Cité par Charlot, *op. cit.*

4 Un centre d'aide par le travail est une sorte d'entreprise, où des personnes handicapées reçoivent un salaire en échange d'un travail. On n'y soigne pas les handicapés, mais on tente de leur permettre d'acquérir le mode de reconnaissance sociale le plus répandu, celui de l'activité salariée. Il est étonnant pour un néophyte de voir à quel point certains handicapés, dits "LÉGERS", peuvent atteindre un degré de maîtrise d'une tâche, même complexe, mais qui ne s'acquiert que très difficilement, souvent au prix d'un entraînement intensif qui s'apparente souvent à du conditionnement. Il est un travailleur que j'ai pris pour un encadrant plusieurs mois durant tant il m'avait bluffé par ses aptitudes professionnelles et le bagout avec lequel il parlait de son métier. Je dois aussi avouer que l'inverse s'est produit aussi.

Pour attirer votre attention, son plaisir était de se déclencher des crises d'épilepsie juste pour que vous vous occupiez d'elle.

Le Roitelet était décomposé en quatre sous-ensembles de production (la menuiserie, l'imprimerie, l'électronique et l'échantillonnage), encadrés par des moniteurs, tous professionnels dans un domaine technique. Mais au fin fond de l'atelier se trouvait le "groupe profonds", qui lorsque j'arrive regroupait les handicapés les plus lourds, ceux pour qui le travail n'a aucun sens et qui sont les *exclus de ce mode d'exclus*, rejetés autant par les autres travailleurs, qualifiés de "moyen" ou "LÉGER" sur cette échelle de Richter d'un genre particulier, et surtout par la majorité des autres encadrants.

De mes collègues de travail, je ne pus presque rien dire durant quelques semaines. Je suis arrivé en juillet, période de vacances pour beaucoup. D'autres étaient absents pour maladie ; j'ai mesuré à la rentrée de septembre l'état d'usure d'une équipe éducative essoufflée et en déliquescence. Largué presque seul avec mes travailleurs, j'ai dû improviser des activités pour passer le temps, imaginant des répétitions de gestes simples (enfiler des perles par exemple) pour tenter de préfigurer un geste professionnel de base. J'ai souhaité aussi rendre le cadre plus agréable en peignant avec eux des fresques sur les murs, ce dont je pense qu'ils se moquaient éperdument ; cela n'a d'ailleurs pas été du goût de tout le monde : dans cet univers où le travail et l'entreprise sont mis en exergue, tout ce qui touche au ludique et à l'artistique est proscrit. Le travail donne ici l'illusion de la normalité pour oublier le handicap, les crises d'épilepsie, les accès de folie, la démence. C'est un monde où l'on peut très vite tomber soi-même dans la névrose. Du point de vue de l'autonomie, hormis le fait que ces personnes peuvent se déplacer seules (sauf Guy et quelques autres), manger et boire, on a presque atteint le niveau zéro.

Mais aussi curieux que cela puisse paraître, j'étais heureux d'être là, et pas seulement parce que j'avais décroché un travail après quelques années d'errance universitaire et que je réalisais ma propre autonomie financière, mais parce que j'avais choisi d'être avec ces personnes. Pourquoi ? Je ne saurais le dire précisément. Peut-être parce que la folie me fascinait ou que j'étais attiré par l'anormalité, pour des raisons

philanthropiques et humanistes. Peut-être aussi parce que j'en avais assez du monde normal que l'on m'a présenté lorsque j'étais enfant. La vie n'était pas ce que l'on m'a fait croire et je me délectais de m'enfoncer au plus profond de l'humanité.

OÙ L'ON COMMENCE À PARLER FORMATION

Embauché comme pré-stagiaire, avec le projet de passer le concours d'éducateur, je suis resté huit ans au CAT. Le baccalauréat était denrée suffisamment rare dans ce milieu pour me permettre une titularisation, dans un premier temps comme moniteur, puis comme animateur de formation. Que serais-je devenu s'il n'y avait pas eu cette opportunité ? Serais-je néanmoins devenu formateur (plus tard) ou éducateur ? Les bifurcations de carrière semblent parfois le prix du hasard et pourtant...

Ma période avec les "profonds" dura deux années, durant lesquelles je ne me lassais pas de tenter des expériences diverses et variées de prise d'autonomie, que je définissais alors comme "*la capacité à exprimer des choix personnels*". Je les emmenais au restaurant une fois par mois, et il fallait choisir son repas ; j'animais des ateliers de peinture, d'expression corporelle, de musique ; je tentais de leur faire découvrir les plaisirs de la douche, de la propreté, de la marche dans la nature. Mon ambition était de réinsérer les meilleurs d'entre eux dans les ateliers de productions normaux et je n'eus qu'une ou deux réussites de ce point de vue, tant la stigmatisation et le rejet étaient grands.

C'est alors que je fus happé par le service formation du CAT. Légèrement en effet, les centres d'aide par le travail se doivent d'offrir à toute personne deux types de soutien : l'un concerne la mise au travail, l'autre les activités extra-professionnelles (loisirs, ouverture vers l'extérieur, initiation à la vie quotidienne), qui doivent représenter au minimum quatre heures par semaine.

Laissant à d'autres la charge de mes chers profonds (Nadine ne s'en remet jamais tout à fait), je rejoins le service formation du Roitelet, qui proposait ces deux catégories d'action pour l'ensemble de la population du CAT, plus hétérogène en terme de QI et d'aptitude

au travail. J'appris sur le tas les modalités de décomposition extrême des tâches professionnelles, pour aboutir à des "micro-tâches" à faible degré d'initiative et à marge d'erreur limitée. Chaque opération complexe était décomposée en sept ou huit opérations élémentaires réalisées chacune par un travailleur (poser un point de colle par exemple). Taylor n'avait qu'à bien se tenir ! Il fallait parfois aussi suppléer à l'absence d'un geste technique par la pose d'un substitut matériel ou d'un "gabarit".

Considéré comme intellectuel par la plupart de mes collègues, j'ai plus d'une fois souffert de mes inaptitudes manuelles, notamment dans des métiers comme la menuiserie. Dans ce milieu manuel, je me sentais parfois exclu ; je trouvais donc plus sage de me cantonner prudemment à l'atelier d'imprimerie, plus conforme à mes aptitudes, d'autant que l'arrivée de l'informatique venait bouleverser le monde traditionnel de l'imprimerie au plomb.

Mais je m'investis aussi et surtout dans l'acquisition des connaissances scolaires, et notamment de la lecture/écriture et du calcul. Là encore, il fallait décomposer chaque apprentissage en micro-objectif, revenant sans cesse sur les mêmes notions, les mêmes mots. Basé sur la méthode globale, le système informatique ELMO 0 vint à point nommé nous donner la latitude de créer des textes adaptés à notre public, textes issus de la vie courante (les menus, les affiches, les notes de service, la fiche de paie) ou professionnelle. Tandis qu'ailleurs on apprenait que *"Fatima ne lave plus la salade"*⁵ nous apprenions quant à nous *"qu'on ne doit jamais taper sur le bois avec un marteau"*.

Je me rendais bien compte toutefois que je manquais moi-même de formation, et je cherchais ce qui aurait pu m'aider dans l'accomplissement de ces nouvelles tâches. La première formation sollicitée et acceptée fut un stage de quatre jours animé par M. Camusat, auteur de la "méthode Camusat". Avec le recul, je dirais que c'était l'ancêtre des outils de remédiation cognitive. Inspiré de l'entraînement sportif, il s'agissait d'un ensemble d'une vingtaine d'exercices de dextérité manuelle et "intellectuelle" qu'il fallait faire et refaire chaque jour, afin d'améliorer sa perfor-

mance. Le premier exercice, par exemple, consistait à tenir un lacet de chaussures dans chaque main, et à réaliser en un temps limité le plus grand nombre de nœuds possible sur chaque lacet. Les performances étaient soigneusement mesurées et consignées, et au fur et à mesure de l'avancée du stage, vous constatez, médusé, que votre-aptitude-à-réaliser-des-nœuds augmentait considérablement. Ainsi, même les personnes les plus éloignées de l'apprentissage ou les plus dévalorisées à leurs propres yeux pouvaient retrouver un semblant d'estime pour elles-mêmes, tout en augmentant leurs aptitudes.

Ce qui faisait défaut à la méthode était bien sûr la question du transfert : à quoi pouvait bien me servir cette nouvelle capacité, hormis à briller lors de soirées entre amis, si je ne pouvais la transférer à d'autres situations professionnelles ? Comme beaucoup d'outils de remédiation qui suivront, ce point sera la pierre d'achoppement qui en limitera les effets, l'absence de liens entre les exercices de structuration et les situations réelles et concrètes. Ce que l'on évalue, c'est l'augmentation de la capacité des apprenants à réaliser des exercices similaires à ceux sur lesquels ils ont travaillé en séances et non l'augmentation de leurs compétences à traiter d'autres situations.

Certains exercices toutefois attirèrent mon attention, sur le fait d'utiliser à bon escient ses cinq sens ; des jeux en aveugle, notamment où il fallait trier des fils électriques de taille différente, permettaient de mettre l'accent sur le sens du toucher, ce qui pouvait s'avérer utile notamment dans l'atelier d'échantillonnage.

De retour au CAT après ces quatre jours, je conviais donc les travailleurs en formation à réitérer à l'envi l'exercice des nœuds, ce qui fut parfois complexe, vu que certains ne savaient même pas lacer normalement leurs chaussures. Mais je fus surpris de voir qu'ils adhéraient à la démarche et que l'esprit de compétition et de dépassement pouvait être un moteur. Je préfère par contre passer sous silence les réactions de mes collègues moniteurs...

Cette première formation avait toutefois aiguisé mon appétit et je profitais de l'opportunité qui se

5 Titre d'un ouvrage du CUEEP sur la remédiation à l'illettrisme.

présenta peu après. Afin de qualifier leurs personnels, les CAT de la région avaient fait appel au Centre Pédagogique et Technique d'Appui (CPTA) de l'AFPA afin de leur donner un socle pédagogique de base, au cours d'une formation en alternance de quatre mois. Je me suis donc inscrit à cette formation où je découvris, entre autres choses, le concept de l'entraînement mental.

— ÉNUMÉRER, DÉCRIRE, COMPARER...

Distinguer, classer, définir ; elles y sont toutes, ces six opérations mentales, véritables check-lists du résolveur d'énigmes, de dépatouilleur de situations complexes, de débrouilleur d'écheveaux sociaux. Six opérations que je découvris lors des premières séances de formation à l'AFPA où l'on nous donnait à résoudre des problèmes comme *"la femme d'Hector"*, *"les anges et les diables"*, *"les œillets"* ou *"les mots à classer selon leur caractère de généralité."*

Nous nous définirons plus tard nous-même avec humour comme des formateurs "fra-méto", capables tout au plus d'empêcher la rouille de s'installer dans les cerveaux de nos apprenants ; mais, pour l'instant, c'est nous qui avons besoin d'un bon décrassage. Certains d'entre nous étaient en CAT depuis plus de dix ans, souvent employés à contre-emploi (tel cet électricien qui se retrouve en mécanique), fatigués et usés par le contact avec ce public aux progrès aléatoires. Avant de reconstruire de nouveaux concepts, d'imaginer de nouvelles dynamiques d'action, de se remettre en situation de projet, il était indispensable de nous (re)donner les outils intellectuels propres à décoder la réalité.

La méthode de l'Entraînement Mental était à même de remplir cet office. Apparue lors de la Seconde Guerre mondiale, dans l'école des cadres d'Uriage et dans les maquis, lorsqu'il s'agissait de former des combattants de la Résistance, mais aussi les citoyens de l'après-guerre, aptes à reconstruire la société sur de nouvelles bases, son objectif est, selon son créateur

Joffre Dumazedier, de simplifier le travail intellectuel et de *"réduire l'inégalité entre le mode de pensée des travailleurs manuels et celui des travailleurs intellectuels"*⁶.

Comme pour la méthode Camusat, un parallèle est fait ici aussi avec la pratique sportive, l'entraînement régulier devant permettre la croissance et l'augmentation des compétences. Mais plus que la performance en elle-même, on privilégie ici l'alternance entre le jeu et l'entraînement systématique, les exercices globaux et analytiques, l'imitation et la création. Les six opérations de base citées sont les points de passages obligés pour traiter les informations du problème ; elles accompagnent un processus de pensée en quatre étapes, inspiré de la démarche scientifique, qui doit conduire des faits aux actions en passant par les idées. Plus tard⁷, lorsque l'on tentera de repérer les différents courants de "l'autoformation", Joffre Dumazedier deviendra tout naturellement la figure emblématique du courant "socio-pédagogique", dans lequel l'autoformation est considérée comme *"la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens, dans l'acquisition de savoirs définis."*

Durant le premier mois, chaque journée de travail débutait par une heure d'exercice systématique. Comme nos formateurs avaient bien perçu que l'enjeu d'une telle démarche était de dépasser les exercices systématiques pour l'utiliser au quotidien, ils nous aidaient à en faire une grille de lecture et de compréhension des autres temps de la journée, plus directement orientés vers la pédagogie générale, l'étude des postes de travail et l'étude du handicap.

Je plongeais avec délectation dans ce cheminement intellectuel d'un genre nouveau. J'ose dire que c'est avec ces formateurs-là que je compris, pour la première fois, ce qu'était une démarche scientifique construite, bien mieux qu'avec les enseignants rencontrés lors de mon premier cycle universitaire, pourtant "scientifique". Mais ceux-ci l'avaient-ils seulement tentée ? Je retrouvais le goût des énigmes intellectuelles, des résolutions collectives de problème ; je découvrais de nouveaux outils d'organisa-

6 J. Dumazedier, *La méthode d'entraînement mental*, Lyon, Voies Livres, 1994 et M. Giry, *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Paris, Hachette éducation, 1994.

7 Voir en particulier P. Galvani, *Autoformation et fonctions de formateurs : le cas des APP*, Lyon, Chroniques sociales, 1991, qui propose une typologie de l'autoformation en trois courants : "bio-épistémologique", "socio-pédagogique" et "technico-pédagogique".

tion pour redistribuer les données d'un problème : le tableau à double entrée, l'arborescence, l'algorithme. Je mettais des noms derrière des processus intellectuels : le raisonnement inductif, déductif, hypothético-déductif, et apprenait à les manier avec dextérité. J'y réappris aussi à m'exprimer en public, à défendre mes idées et convictions en les argumentant⁸. Plus tard, lorsque je commencerai à réfléchir au concept d'aide méthodologique et d'aide au travail personnel, les outils de l'entraînement mental feront toujours partie de mon outillage de base.

Lors des séances sur la pédagogie, je découvris Mager⁹ et la pédagogie par objectifs. Accessoirement, j'y appris à faire un nœud de cravate, à l'occasion d'un exercice époustouflant où notre formateur décomposa devant nous toutes les étapes nécessaires à la réalisation d'un nœud de cravate, pour les traduire ensuite en séquences d'apprentissage. Je découvris les ficelles d'un métier de bateleur, à mi-chemin entre la mise en scène stricte et l'improvisation. Je visitai les coulisses de ce métier de formateur : les préparations des cours, la construction des progressions, les techniques d'animation, les modes d'évaluation des résultats. Je pris plaisir à voir qu'il existait d'autres manières d'apprendre que la transmission des connaissances.

Délaissant le billard, qui était la distraction favorite de mes collègues, je passais mes temps libres au centre de documentation, m'attirant une fois de plus la réputation d'intello. Ouvert en permanence, ce centre de documentation était animé par une personne très compétente qui savait orienter mes lectures en tenant compte de l'avancée du travail du groupe. Je repris goût à lire, moi qui ne lisais plus beaucoup, tant j'avais soif d'apprendre. Je passais des heures à tenter de comprendre le béhaviorisme, la Gelstat, et Piaget, déjà. Je m'émerveillais des ouvrages si pragmatiques de la collection "Éditions d'organisation", reliés par des réglottes plastiques et imprimés dans les deux sens : d'un côté la théorie, de

l'autre les exercices pratiques, à alterner au fur et à mesure de la lecture.

Enfin, c'est à l'occasion de cette formation que je produisis mon premier écrit. M'étant procuré une machine à écrire d'occasion, je m'autoformais le soir à la dactylographie, avec deux doigts. Déjà, à cette époque, j'étais fasciné par la forme de l'écrit autant que par le fond et la magie du texte imprimé. J'aboutis à un rapport de vingt-six pages (interligne double), conçues dans un mélange de douleur et de plaisir : *"Formateur, encadrant, un même projet pour l'handicapé"*. Cette première production "intellectuelle", à des lieues des dissertations scolaires vides de sens et des quelques poèmes commis à l'adolescence m'a réconcilié pour toujours avec l'acte d'écrire et m'a fait découvrir une source de plaisir inégalée.

Au-delà des nombreux acquis, théoriques et pratiques qui ont étayé mes premiers pas de formateur d'adultes, cette formation a été le déclencheur d'un "mouvement épistémique" qui ne s'est plus arrêté jusqu'à présent. Ce long passage dans un lieu d'apprentissage m'a donné le sentiment de renouer ainsi avec un amour perdu, après une longue, longue dispute et m'a donné à voir sous un jour nouveau mes capacités à apprendre, à me former et à me qualifier. Il m'a en quelque sorte réconcilié avec moi-même. Mon expérience de l'enseignement "traditionnel" avait en effet été jusqu'à présent marquée par une relation douloureuse et ambiguë dont il me faut bien parler à présent.

PARCE QUE PAPA NE L'ÉTAIT PAS

Je suis le frère du plus jeune agrégé de France. Du moins je l'ai cru longtemps, jusqu'à ce qu'un jour, lors d'un cours d'histoire en licence des sciences de l'éducation, j'appris avec un réel plaisir que "le plus jeune ceci ou cela" était un mythe bien français, issu de l'obsession d'être à l'heure (ou en avance) qui marque notre système éducatif. Chaque élève doit faire les

8 Ce n'est que plus tard que je ferai le parallèle avec le "Voir-Juger-Agir" des séances de révision de vie de la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) dont j'avais été un membre très actif, et où là aussi il fallait comprendre le monde pour être en mesure d'agir pour le changer, le tout à la lumière de la parole du Christ. Le parallèle tient dans ce que l'engagement dans l'action nécessite de comprendre tous les éléments du problème, y compris la diversité des opinions en présence, et qu'il est nécessaire de réfléchir avant d'agir, plus que l'idéologie chrétienne.

9 Robert F. Mager, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, 2^e éd. revue et augm. Paris, Dunod, 1994.

mêmes exercices, réaliser les mêmes apprentissages en même temps que tous les autres, faute de quoi il est rapidement exclu. On sait par exemple qu'un élève qui redouble son CP n'a que très peu de chances d'arriver un jour en terminale. Ce système nie la notion de rythme individuel et impose à chacun une vitesse d'apprentissage qui est absurde pour la majorité d'entre eux. Il ne tient évidemment aucun compte de la motivation d'apprendre, dont on sait pourtant qu'elle est la clé de tout apprentissage réussi.

Toujours est-il que j'ai vécu avec cette idée d'être "le frère de..." parce que je l'ai entendu dire un nombre incalculable de fois par mes parents, très fiers de cette réussite et bien entendu beaucoup moins fiers de la mienne, qui de toute évidence ne serait jamais le plus jeune quoi-que-ce-soit de France. C'est très dur d'être le cadet d'un génie des mathématiques (ou de toute autre chose d'ailleurs) quand soi-même on a bien du mal à savoir dans quoi on excelle. J'ai donc "fait des maths" parce que mon frère en avait fait, et je fus un élève moyen car c'est la place que l'on m'avait allouée dans la famille. Je me traînais ainsi jusqu'au bac, sans qu'à aucun moment quelque enseignant que ce soit ne remette en cause ce choix que je n'avais fait que par conformisme à un modèle familial. Jamais mon désir et mon envie intimes n'ont été sollicités par l'institution scolaire, ce dont je lui garde le grief. Jamais non plus, il faut dire, mon milieu familial n'a porté grand intérêt à ce que je pouvais vivre en dehors de l'école. Hors des résultats scolaires (et dans les temps, s'il vous plaît !), point de salut. Le modèle et les valeurs scolaires avaient totalement imprégné l'ambiance familiale, au point que les souvenirs les plus saillants de mon enfance ne sont pas ceux des jours heureux mais les relations difficiles avec mon père du point de vue des études. Cette situation perdure d'ailleurs encore aujourd'hui, même après l'obtention d'un DEA, mais il est vrai en tant qu'adulte et donc trop tard au regard de la tyrannie de l'horloge scolaire. Je ne guérirai peut-être jamais de ce sentiment d'avoir déçu les espoirs et les ambitions d'un père qui s'est peu préoccupé de mes propres désirs et aspirations. J'ai été l'objet du désir d'un autre et ai passé un temps et une

énergie considérables à redevenir sujet de mes propres désirs et de ma propre vie.

C'est dans cette difficile histoire et dans le travail sur moi-même que j'entreprends au cours de ma reprise d'études, (dont l'AFPA ne fut que la première étape) que s'est renforcé mon intérêt pour l'autoformation, que ce soit cette fois-ci aussi bien dans le sens "bio-épistémologique" que dans le sens de "l'autoformation éducative"¹⁰. La première acception du terme autoformation (*se former, se créer, se donner une forme*) prend sens pour moi dans la mesure où elle permet l'émancipation du sujet par la prise de conscience et la rétroaction sur les éléments hétéroformatifs qui l'ont conduit à être ce qu'il est aujourd'hui.

*"l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir sujet"*¹¹,

nous dit Vincent de Gaulejac. Cette définition impose à l'homme de sortir de son ethnocentrisme et de se considérer comme un des éléments d'un processus commencé avant lui et qui continuera après lui. Cela l'oblige à faire un travail sur lui-même, à être capable d'historicité, c'est-à-dire de mettre en jeu sa capacité à analyser et maîtriser les éléments qui le constituent comme sujet historique, de comprendre en quoi son histoire personnelle n'est pas une entité en soi mais s'inscrit dans une histoire familiale, qui elle-même s'inscrit dans une histoire sociale. Ayant ainsi reconnu la façon dont l'histoire agit sur lui, il sera plus à même de mettre en place des stratégies sociales pertinentes afin de s'adapter au changement de société.

Quant à la dernière acception (*augmentation du degré de maîtrise par l'apprenant des ressources pédagogiques mises à sa disposition*), il s'agit de redonner au sujet épistémique la place centrale dans le processus éducatif, celle de l'acteur principal de la construction des savoirs. On découvre (ou redécouvre) enfin que les savoirs se construisent (et ne se transmettent pas) et qu'apprendre est un processus de transformation de ses représentations antérieures des objets de savoir. Mais il ne s'agit en aucun cas d'apprendre seul, mais d'apprendre avec les autres (co-formation), à l'aide des ressources du milieu social et culturel

10 Nous nous référons ici encore à la typologie de l'autoformation proposée par P. Galvani, *op. cit.*

11 V. de Gaulejac, *La névrose de classe*, Paris, H et G éditeurs, 1987.

(éco-formation) et surtout à l'aide de "médiations éducatives" plus ou moins organisées. Enfin, le fait qu'il s'agisse ici de prendre en compte "*l'homme dans sa globalité de citoyen, de travailleur, de consommateur, d'acteur impliqué dans une société*"¹² enrichit les possibilités de l'acte éducatif en sortant du cadre limité de la classe et en prenant en compte tous les aspects de la vie sociale. Cela rejoint tout à fait ce que disait quelques années auparavant Joffre Dumazedier à propos de l'entraînement mental :

*"l'homme cultivé doit savoir analyser les différents milieux où il vit (professionnel, familial, social) pour mieux se situer"*¹³.

On aura compris ici tout l'intérêt que je porte à cette notion d'autoformation, dont, de mon point de vue, les trois aspects s'enrichissent plutôt que de s'exclure, comme le montre encore une fois le parallélisme des deux citations précédentes. Mais ceci est déjà anticipé sur les étapes à venir de mon propre parcours, sur lequel je reviens maintenant. A l'issue de cette formation à l'AFPA, la première conclusion fut que je pouvais apprendre, que j'aimais cela, et que je pouvais briser la chaîne de l'échec ; la deuxième fut la prise de conscience que je pouvais m'adresser à un autre type de public que celui du handicap, et que mes connaissances en mathématiques, liées à une aptitude pédagogique certaine, révélée au cours du stage, pouvaient faire de moi un formateur de mathématiques fort convenable.

J'ai donc entrepris une double démarche parallèle : d'une part de postuler au CUEEP¹⁴ pour un poste de formateur vacataire, et d'autre part de retourner à l'Université pour le DUFA "Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes". On comprendra bien sûr qu'il y avait dans cette double démarche l'esprit de revanche et aussi celui de me réhabiliter aux yeux de mon père et aux miens. Le sujet et le titre de mon mémoire de fin de cycle "*Comptes à rendre - l'analyse*

des blocages socio-affectifs dans l'apprentissage des mathématiques" en dit long sur ce point.

RAPPORT AUX MATHS, RAPPORTS À L'ÉCRIT

La période professionnelle qui suivra (1987-1990) sera une période charnière durant laquelle je peaufinerai ma qualification de formateurs d'adultes, dans une alternance auto-déterminée entre la réalisation d'une nouvelle activité professionnelle (l'animation de groupe de maths en soirée) et une reprise d'études universitaires (le DUFA), tout en poursuivant mon emploi principal au CAT.

Je fis mes premiers pas de formateur en mathématiques en observant la totalité d'un cycle de soixante heures animé par Jean-Michel Dechaume. Enseignant de collègue et vacataire au CUEEP, Jean-Michel m'apprit comment alterner, au sein d'une séance, les travaux individuels et les travaux collectifs. Je découvrais comment passer avec chacun le temps nécessaire, tout en permettant une progression commune au groupe ; plus tard, cela me convaincra de l'idée que l'individualisation ne passe pas forcément par une architecture de formation complètement modifiée, mais que l'on peut aussi individualiser dans le style d'animation, dans le cadre pourtant contraignant d'une séquence collective.

L'une des premières difficultés que je rencontrais était de me mettre à la portée des stagiaires et de respecter leur niveau de connaissance. En effet, habitué (ou conditionné ?) à résoudre les problèmes en utilisant l'algèbre, je peinais à imaginer des résolutions basées sur d'autres stratégies ; il fallait donc bien laisser les apprenants se débrouiller, et c'est d'eux que j'appris de nouvelles stratégies de résolution, plus intuitives ou pragmatiques, mais tout aussi efficaces.

12 D. Poisson, "Ingénierie et autoformation éducative", in Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., *L'autoformation, psychologie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997, p. 103-169.

13 J. Dumazedier, *op. cit.*

14 Le CUEEP (Centre Université-Économie d'Éducation Permanente) est un institut de l'université de Lille 1, qui intervient simultanément sur trois niveaux : la formation pour adultes (de l'illettrisme à bac+5), la formation de formateurs et la recherche en sciences de l'Éducation.

Comment résoudre par exemple sans algèbre le problème suivant :

“soit un rectangle ayant un périmètre égal à 42 mètres ; sachant que la longueur dépasse la largeur de 9 mètres, calculez les deux dimensions de ce rectangle”.

Sans algèbre, voici la stratégie de Didier, apprenant de mon groupe de maths 2 :

“il suffit de retirer 9 mètres à chaque longueur, et on obtient un carré de périmètre égal à $42 - 18$, c'est-à-dire 24 mètres. En divisant 24 par 4, on trouve la largeur, c'est-à-dire 6 mètres, et en rajoutant 9 mètres on obtient la longueur, c'est-à-dire 15 mètres.”

Tout aussi efficace qu'un système de deux équations à deux inconnues, qui aurait eu ici la même efficacité qu'un bulldozer pour écraser une mouche ! Cela conforte l'idée, développée dans la méthode de l'entraînement mental, de l'existence d'une intelligence intuitive, issue de la pratique, qui peut conduire à de nouveaux rapports à la connaissance.

Il est probable que mes premières séances de formation réalisées seul furent très transmissives, bien que je m'en défende. C'est tellement rassurant de préparer un cours et de ne pas s'en laisser distraire ! Je préparais d'ailleurs dix fois plus qu'il n'était nécessaire, de peur d'être pris de court. Mais assez rapidement, la parole fut partagée et l'ambiance de travail devint plus participative ; la pédagogie proposée par le département maths du CUEEP, basée sur la réalisation de fiches d'activités, ne se prêtait guère à un mode transmissif, mais suggérait plutôt un travail individuel ou en petits groupes¹⁵. Je pris rapidement conscience de l'hétérogénéité d'un groupe d'adultes en formation, tant dans les objectifs que dans les profils d'apprentissage, et de la nécessité de considérer chaque cas individuellement, tout en gardant le groupe comme élément de socialisation du savoir.

Très vite, je pris le risque de me mettre en danger, en situation de ne pas savoir répondre immédiatement aux questions. Ce fut pour moi une avancée fondamentale.

“un bon professeur apportera ses brouillons en classe

pour partager avec ses élèves le processus d'essais infructueux qui l'a conduit à la solution”,

nous dit Stéphane Tobias¹⁶. Je mis en application ce précepte, en lançant aux stagiaires des défis, et en recherchant avec eux toutes les façons possibles d'arriver à un résultat correct, en refusant d'être “celui qui sait” face à “ceux qui ne savent pas”. En quelque sorte, je tuais, avec délectation, le mythe de l'enseignant tout-puissant qui m'avait fait souffrir au cours de ma propre scolarité. En donnant la parole aux apprenants, en leur donnant toute la liberté pour apprendre, en leur faisant part de mes doutes et de ma propre expérience, c'est de mes enseignants passés dont je me libérais. Peut-être ne suis-je devenu formateur que pour tuer le maître...

Mais l'algèbre étant, encore et toujours, la méthode reine en mathématiques, il fallait bien aider les apprenants à passer de la méthode empirique à la méthode algébrique et je m'attachais à repérer les blocages “sociologiques et psychologiques” qui rendent insurmontable pour beaucoup ce passage.

Je fus évidemment aidé en cela par les enseignements des Sciences de l'Éducation, qui m'apportèrent différentes grilles de lectures de la réalité. Dans mon mémoire de DUFA, je tentais tout d'abord de démontrer les mécanismes sociaux ayant conduit les mathématiques à tenir le rôle d'outil de sélection sociale. Puis, je montrais l'inégalité des chances face aux mathématiques en fonction de la position sociale occupée dans la société. Je fis (déjà) un petit tour du côté des histoires de vie en repérant les influences de l'histoire familiale sur les résultats en mathématiques. En passant, je savourais la lecture des travaux de Lysiane Weyl-Kailey, de Jacques Minier¹⁷, qui étudiaient l'importance des phénomènes affectifs dans l'apprentissage des maths et surtout de Stella Baruk, qui montre à l'envi la prédestination inéluctable (sauf à en prendre conscience, ce qui peut être du rôle de l'enseignant) de bon nombre de “nuls en maths” désignés d'office, de

15 L'autre idée géniale de ce département étant par ailleurs de proposer des formations de formateurs basées sur le même modèle pédagogique qu'il souhaitait préconiser, selon ce que Bertrand Schwartz appelait la “double piste” – voir également *intra* note 23.

16 S. Tobias, *Le mythe des mathématiques*, Paris, Études vivantes, 1980.

17 L. Weyl-Kailey, *Victoire sur les maths*, Paris, Laffont, 1963 et J. Nimier, *Les modes de relations aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1988.

“tous ceux, qui, arbre généalogique à l’appui, surenchérrissent “vous inquiétez pas, c’est de famille”. Il suffit pour cela de dénicher un cousin, un oncle, une tante, qui n’ont jamais rien pigé. Quand c’est papa ou maman, ce n’est même pas la peine d’insister, puisque c’est héréditaire”¹⁸.

Ce premier travail de recherche lourd, alternant pratique et retour réflexif et théorique sur cette pratique, trouvera son aboutissement dans la production d’un rapport d’une soixantaine de pages, dont la rédaction me coûta bon nombre d’heures prises sur le sommeil, généralement de deux heures à cinq heures du matin. Gaston Pineau parle à ce propos du régime nocturne de l’autoformation en opposition au régime diurne de l’hétéroformation, et propose de :

“considérer le régime nocturne comme régime bio-cognitif autonome à part entière (...) se confronter à ce régime nocturne est donc essentiel pour approcher les conditions de naissance de l’exercice de l’autoformation”¹⁹.

Je fus largement récompensé de mes efforts et de mes nuits blanches, puisque outre l’obtention du DUFA, je reçus la gratification de voir ce mémoire publié en grand nombre et proposé à titre d’exemple aux futures promotions de Dufistes. Être lu par d’autres était pour moi la meilleure des récompenses. C’est ainsi qu’en travaillant sur le rapport aux mathématiques, je nouais des rapports encore un peu plus intimes avec l’écriture.

L’obtention du DUFA marquera enfin le début d’une autre étape, puisque deux mois après la soutenance, je décrochai un poste de coordinateur dans un Atelier de Pédagogie Personnalisée.

UN SI JOLI BÉBÉ...

En septembre 1990, me fut en effet confiée la responsabilité d’un tout jeune bébé de quelques mois à peine, l’Atelier de Pédagogie Personnalisée²⁰ de Marquette lez Lille, porté par un organisme de formation para-municipal. Les APP en étaient encore à leur

début, et celui-ci venait d’être créé. Je m’aperçus très vite qu’il devait être né avant terme, car tout n’était pas encore opérationnel, loin s’en faut, alors que les premiers stagiaires, quoique rares, étaient déjà à l’ouvrage. Dans une grande salle, coquette et agréable, quelques DAFA (dossiers d’autoformation) empruntés au grand frère de l’APP de Lille, quelques ouvrages, pas encore d’ordinateurs (ils n’arriveront que plus tard) et une équipe pédagogique réduite à une secrétaire à mi-temps, un formateur en français quelques heures par semaine et moi-même pour prendre en charge les mathématiques et coordonner l’ensemble.

L’ambiance y était calme et studieuse, et invitait à l’étude. Toutes les personnes qui fréquentaient alors l’APP étaient motivées pour apprendre, chacune pour des raisons différentes. La configuration des lieux et sa taille modeste (le maximum de personnes accueillies sur une semaine ne dépassait pas la trentaine) permettait à chacun de se connaître, ce qui incitait à l’entraide. Des amitiés se créaient, des liens se nouaient, entre les apprenants et avec les formateurs. Je dois bien reconnaître que mes lieux d’exercice professionnel s’étendirent plus d’une fois au restaurant du coin.

Mais au-delà du côté volontariste de leurs reprises d’études, tantôt à des âges où l’on entre dans la vie active, tantôt à des âges où l’on commence habituellement à envisager sa retraite, certains apprenants étaient aussi porteurs d’une histoire singulière, souvent difficile, et confrontés à de réelles difficultés d’insertion socioprofessionnelle, qu’ils venaient me confier, simplement pour se soulager et poser un peu leurs valises. Fardeau lourd à porter pour qui le reçoit, et qui requiert de solides épaules, d’autant que les outils dont il dispose pour changer la situation semblent inadaptés et peu efficaces. J’ai le souvenir de rencontres riches, passionnantes, qui me marquèrent, et aussi le souvenir d’entretiens pénibles et douloureux, du fait de la détresse lâchée tout à trac, qui

18 S. Baruk, *Échec et Maths*, Paris, Points, 1973.

19 G. Pineau, Recherches sur l’autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences, in *L’autoformation en chantiers, Éducation Permanente*, n° 122, 1995, p. 165-178.

20 Les APP sont des dispositifs de formation pour adultes, proposant des remises à niveau en formation générale ; leur pédagogie est basée sur l’individualisation et l’autoformation accompagnée.

me donnait le sentiment d'être face à "la misère du monde". On fait souvent jouer à la formation le rôle de dernier rempart contre l'exclusion sociale, sans que les acteurs ne soient réellement préparés et formés à tenir ce rôle. Drôle de drame, en vérité...

Le premier chantier que j'ouvris fut artisanal, et je ne mets aucune connotation péjorative à ce terme. Il consista à mettre en place les outils mathématiques pour compléter la banque de données pré-existante. Je me souviens d'avoir passé des heures à peaufiner de nouveaux dossiers d'autoformation, autant sur la forme que sur le contenu, ravi de voir mon fonds documentaire augmenter des fruits de mon labeur. Le découpage des notions en thèmes génériques, leurs classements dans une progression pédagogique cohérente, l'architecture de chaque dossier, le mode de présentation de chaque élément, l'invention de mathématisation de situation de la vie courante, tout cela exigeait que je me mette chaque fois à la place de l'apprenant, afin d'anticiper ses réactions et permettre ainsi l'usage autonome des documents produits. Ce qui caractérise en effet les systèmes basés sur l'autoformation assistée, c'est ce décalage temporel entre le travail du formateur et de celui de l'apprenant. L'une des premières critiques opposées aux APP sera d'ailleurs d'être des lieux où l'apprenant travaille seul "dans un système pré-organisé par le formateur", mais qui reste fortement hétéro-directif. Cette critique peut parfois être fondée, mais en dépit d'un même cahier des charges, le degré d'autonomie et d'autodirection laissé aux apprenants diffère en fonction du contexte et de la finalité de chaque APP. Pour constituer ces dossiers, je devais bien souvent me replonger moi-même dans les ouvrages scolaires pour revisiter des chapitres oubliés depuis longtemps ; c'est en réalisant ces exercices que je compris réellement certaines notions mathématiques et que je renouai entre eux bon nombre d'éléments épars, appris ailleurs sans que j'en aie perçu le sens.

La mise en place d'un centre de ressources doit évidemment être un préalable à la mise en place d'une pédagogie basée sur l'autoformation. C'est, selon Philippe Carré²¹, l'un des sept piliers, ou "circonstances facilitatrices" de l'autoformation. Ici, par contre,

il fallait construire en avançant et devancer la demande du public. Ce n'était toutefois pas toujours possible et je devais souvent faire face à des questionnements qui m'obligeaient à jouer à l'équilibriste, afin de rechercher en temps réel, avec les personnes, la ressource nécessaire à la résolution du problème posé. Je me souviens en particulier d'avoir compris les arcanes de la TVA en aidant de longues heures durant une stagiaire particulièrement tenace, avec qui j'eus de forts jolis "conflits socio-cognitifs". C'est d'ailleurs juste après cet échange fructueux, que je conçus le dossier sur la TVA, en reprenant étape par étape notre cheminement commun.

C'est une chose en effet de contractualiser avec les apprenants des objectifs déterminés et choisis au sein d'un corpus clos, c'en est une autre de leur donner la possibilité d'apporter eux-mêmes leurs propres documents et de les aider à les appréhender. C'est autrement déstabilisateur pour l'enseignant, mais incontestablement plus riche et plus formateur pour l'apprenant. L'autre versant de mon travail consistait en effet à aider les personnes dans leur apprentissage, autant en maths qu'en français, et à la demande. Cela me conduisait à passer du temps avec chacun. L'aide apportée pouvait être parfois l'explication d'une notion, par un exposé didactique, une sorte de mini-cours particulier, parfois la mise en place de petits groupes de travail, style atelier de production. Mais mon aide consistait le plus souvent simplement à écouter, attentivement, en posant quelques questions lorsque je ne comprenais pas, ce qui attestait de mon intérêt. J'invitais ainsi l'apprenant à reprendre ses explications, à les simplifier ou à les formaliser encore davantage, et la plupart du temps, ce dialogue était suffisant pour que l'apprenant vienne à bout lui-même du problème posé. Beaucoup d'entre eux m'ont remercié après coup de les avoir bien aidés alors que je n'avais apporté directement aucune réponse.

Au fur et à mesure de cette expérience, j'apprenais la manière de poser les bonnes questions pour faire avancer la réflexion. Il ne faut pas toutefois se méprendre, en assimilant cette manière de faire à la maïeutique socratique, quoi que puisse suggérer le titre de ce chapitre. Socrate, en effet, connaît toujours

21 P. Carré, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française, 1992.

la réponse au problème posé et c'est d'ailleurs lui qui le pose et non l'élève. Ses questions n'ont pas pour objectif d'aider le maître à comprendre son élève, mais de conduire l'élève à accoucher de la bonne réponse. On est loin de l'émancipation de l'élève, mais au contraire, comme le dit très bien Jacques Rancière dans *"Le maître ignorant"*²² :

"le socratisme est une forme perfectionnée de l'abrutissement (...) Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse trouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celui de son impuissance : il ne marchera jamais seul. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester."

Pour être réellement autonomisant, le questionnement ne doit donc pas être entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, mais être un vrai dialogue entre deux intelligences égales et déterminées à s'enrichir mutuellement. Les questions que je pose à l'apprenant me sont nécessaires pour comprendre ce que l'on m'explique. Autrement, le jeu est faussé et l'apprenant, de toute façon, n'est pas dupe très longtemps. Rancière pousse même son raisonnement jusqu'à affirmer qu'on ne peut enseigner que ce qu'on ignore, ce qui revient à questionner, non pas en savant mais en homme, sur tout ce qu'on ignore. De cette manière,

"les questions de l'ignorant sont, pour le voyageur au pays des signes, de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence."

Vous aurez deviné qu'en cette période précise de mon existence professionnelle, cet auteur fut un agréable compagnon de voyage qui me conforta dans la conception émancipatrice de mon métier de formateur.

L'autre chantier auquel je dus très vite m'atteler dès mon arrivée fut celui du raisonnement logique ; nous étions alors à la glorieuse époque des outils de remédiation cognitive durant laquelle tout organisme de formation digne de ce nom devait proposer un service orienté vers cette problématique.

Pour être reconnu apte à proposer un tel service, je me formais aux Ateliers de Raisonnements Logique (ARL) afin d'être homologué en tant que

praticien, ajoutant ainsi une corde à mon arc. Dans les premiers temps, j'appliquais à la lettre le modèle proposé, mais cela ne me satisfaisait qu'à moitié, car les apprenants considéraient les ARL comme une matière en plus, à côté des maths et du français, et non en articulation avec ces autres domaines de connaissance, ce qui est le principal défaut de ce type de méthode "clé en main". Loin de moi l'idée de remettre en cause l'intérêt de ces outils, pour peu qu'ils soient bien utilisés ; je constate simplement que, dans bon nombre de cas, la démarche intellectuelle et théorique qui a prévalu à la mise en œuvre de telle ou telle méthode s'efface derrière les exercices eux-mêmes, qui ne sont que des supports d'activité et non une fin en soi. Il n'était pas rare que les jeunes stagiaires, notamment, considèrent "le prof de logique" au même titre que "le prof de maths" et que l'on n'évalue, comme avec les nœuds sur les lacets de chaussure, que l'augmentation de la compétence à faire les exercices, et non le transfert des capacités développées dans les autres domaines. Pour pallier cette question du transfert, je me détachais donc des exercices en eux-mêmes pour me baser davantage sur les principes théoriques, en proposant une forme d'atelier, toujours basée sur les concepts de base des ARL, mais davantage axée sur l'utilisation ultérieure des capacités mises en œuvre. Fort de mes expériences précédentes, j'y ajoutais en outre un travail sur les outils d'organisation (tableau double entrée, diagramme, etc.) et sur les opérations mentales. J'allais même, comble de la vanité, à nommer cette méthode d'un nom inédit, ajoutant à la liste déjà longue des outils de remédiation cognitive celui d'ORLEM "Organisation, Raisonnement Logique et Entraînement Mental" (excusez du peu !), mais dont la renommée, fort heureusement, ne dépassa pas les frontières de Marquette.

Et puisque je parle des frontières, je ne tardai pas moi-même à les franchir, pour passer dans un autre univers, celui de l'université. Après lui avoir fait des yeux doux durant quelques années, le CUEEP me proposait en effet de rejoindre le rang de ses permanents, ce que je vécus alors comme l'ascension suprême.

22 J. Rancière, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

ENSEIGNER CE QUE L'ON IGNORE ...

En arrivant au CUEEP, je ne quittai toutefois pas les APP, puisque je fus affecté, pour un mi-temps, sur un poste de formateur de mathématiques à l'APP de Villeneuve-d'Ascq. Cela ne me causa pas trop de difficultés car le mode de fonctionnement était proche de celui d'où je venais. La nouveauté venait en revanche de mon autre mi-temps, que je devais accomplir au Centre Universitaire de Ressources Éducatives (CURE) de Villeneuve-d'Ascq. Les CURES ont été créés en 1987, à l'époque où le CUEEP cherchait à enrichir et à ouvrir son offre de formation présente, pour faire face à l'hétérogénéité des publics et au caractère morcelé des parcours de formation. Implantés dans chaque centre CUEEP, ils sont l'un des éléments du dispositif, et jouent le rôle de complément ou de substitution aux autres modes de formation (le présentiel classique, l'enseignement à distance, la formation matière individualisée).

Les concepteurs avaient prévu que ces centres de ressources soient animés par un intervenant d'un type nouveau, dont le rôle, au moment où je pris mes fonctions, était loin d'être défini avec précision. Tout au plus savait-on qu'il comprenait la mise en œuvre globale du centre de ressources (choisir les documents, les disposer de façon à les rendre accessibles, veiller à l'ambiance de travail...), l'accueil du public (écouter les demandes, mettre à l'aise, présenter les ressources...) et enfin l'assistance aux apprenants dans leur apprentissage, sur le plan méthodologique.

Ce projet m'intéressait car il me permettait de pousser plus avant l'hypothèse qu'un autre mode de relation aux savoirs était possible, en dehors de la présence du formateur disciplinaire, mais avec l'appui d'un médiateur, d'un facilitateur, qui ne se préoccuperait que de la méthode de travail. Ce qui revenait pour celui-ci, en quelque sorte, à enseigner sans connaître lui-même l'objet du savoir. On mesure à quel point la lecture de Jacques Rancière

m'avait influencé et combien mon désir était grand de tester de nouvelles méthodes pédagogiques, éloignées de l'enseignement traditionnel.

Je devins donc l'un de ces "tuteurs méthodologues", terme barbare inventé par Daniel Poisson (merci Daniel !) et relativement difficile à porter. La prochaine fois que l'on vous demande ce que vous faites dans la vie, essayez donc de répondre "tuteur méthodologue", pour voir ... Bref, mon identité professionnelle était en bonne voie !

Au-delà de la lourdeur du titre, le flou qui régnait sur la définition des rôles et fonctions exactes qui leur étaient assignés conduisent les quatre tuteurs en titre, dont trois venaient d'être embauchés, à émettre l'impérieux besoin de travailler ensemble pour mettre un peu de clarté dans leur mission. Nous avons donc, logiquement, fait remonter nos besoins de formation à la direction, qui nous les a renvoyés illico, avec la mission de trouver en nous-même, mais avec le recours aux experts si besoin, les réponses à nos questions. C'est un peu plus tard que nous avons soupçonné Daniel et quelques autres de ne pas être dupes de la difficulté de cette tâche, mais de nous avoir consciemment mis en face de ces difficultés, espérant bien qu'en sortirait de la réflexion. Notre situation s'apparentait trop bien au principe de la double piste²³, qui consiste à

"placer le formateur en situation réelle de formé en utilisant les moyens pédagogiques que l'on souhaite analyser (...) si la formation vise à comprendre ce que sont la personnalisation, l'autoformation, l'apport des différents supports, il faut que la formation de formateurs intègre toutes ces dimensions."

Nous avons alors mis en place une forme inédite d'autoformation collective, inspirée de la "recherche action de type stratégique" proposée par Paul Demunter et Marie-Renée Verspieren²⁴. Ce mode d'intervention nous paraissait en effet particulièrement adéquat à notre mode de travail, car il dialectise recherche et action, théorie et pratique, et propose aux praticiens d'adopter une démarche de

23 C. D'Halluin et D. Poisson, Formations de formateurs et nouvelles technologies éducatives, in Actes du colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités", *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° spécial, USTL, Lille, juin 1990, p. 279-282.

24 M.-R. Verspieren, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles ; Paris, Contradictions/L'Harmattan, 1990.

chercheur pour répondre à leur problème d'action. Selon Jacques Hédoux, la recherche action offre la meilleure chance d'utilisation et d'appropriation réelle des résultats des sciences humaines, car elle se situe *"dans une logique collective, appropriative et critique, soit dans le rapport le plus satisfaisant, mais aussi le plus rare, entre praticiens et sciences humaines."*²⁵

Je dois reconnaître que deux faits ont guidé notre choix : tout d'abord mon inscription en licence-maîtrise des sciences de l'éducation, où Marie-Renée Verspieren enseignait, et le fait que Paul Demunter ait longtemps été directeur et chercheur au CUEEP de Sallaumines, où l'un des CURES était implanté.

Initialement composé de quatre personnes, ce collectif s'est étendu à neuf au fil du temps et s'est donné pour objet de préciser les contours de la mission de tuteur, et d'en outiller les différentes facettes, sur le plan des outils et sur le plan théorique ; l'adage de Philippe Meirieu, qui veut que *"tout apport théorique doit être une réponse à une question que l'on se pose"* a pris ici tout son sens. L'un après l'autre, nous avons exploré tous les aspects de ce métier en émergence, allant rechercher de l'information autant dans les livres et publications qu'auprès des experts de tel ou tel domaine. D'une séance à l'autre, nous émettions des hypothèses d'actions, que nous testions durant le mois suivant, consignait par écrit nos avancées.

En trois années, nous avons produit suffisamment de réflexions et d'écrits pour affirmer qu'il existe une vraie place pour l'aide méthodologique au cours des apprentissages, et que cette aide peut être apportée par un intervenant dédié à cette tâche. Nous étions en mesure, non seulement de décrire le rôle exact du tuteur méthodologue en CURE, mais également de caractériser les différents types d'aides à apporter en fonction de la

nature de la demande, du contexte, et du profil de l'apprenant, et de préciser les interactions à mettre en place entre l'apprenant, le tuteur et le formateur disciplinaire.

Au-delà de la compétence individuelle, notons au passage que c'est une réelle compétence collective que nous avons acquise, qui nous a conduit, entre autres, à communiquer ensemble sur la notion *"d'aide méthodologique"* lors du 2^e colloque sur l'autoformation.²⁶

Il est évident que ce travail de réflexion sur les CURES influençait aussi mon travail en parallèle à l'APP. Là aussi, je plaçais pour la mise en place d'un véritable tutorat méthodologique, et mon mémoire de maîtrise portera sur la mise en place d'une autre recherche action, portant sur le thème *"autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ?"*. Plus tard, j'aurais également l'occasion de participer, avec Elisabeth Milot, à la rédaction d'un cahier du CUEEP sur les APP²⁷, dans lequel nous reprendrons une bonne partie de ces réflexions.

Mon activité professionnelle était alors très diversifiée, comme vous pouvez le constater, d'autant que j'allais participer à d'autres chantiers. En particulier, Daniel m'entraîna dans une autre "aventure professionnelle", la formation de formateurs. C'est ainsi que je fus amené à travailler avec le réseau de centres de ressources AGRIMEDIA, avec la tâche de transférer auprès des nouveaux animateurs de centres de ressources ce qui nous avions mis en place dans les CURES. De nouvelles rencontres, d'autres façons d'aborder les connaissances, et pour moi une autre facette de mon identité professionnelle dont je m'emparais avec appétit. Mais en formation de formateurs comme ailleurs, je ne renierai pas pour autant mes principes pédagogiques, restant toujours plus un "accompagnateur" qu'un transmetteur de savoirs.

25 J. Hédoux, Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens, in Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation - tome 1, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 25, Lille, USTL, juin 1994.

26 F. Haeuw, D. Réhouma, L. Thierry, Centres de ressources et tutorat, le cas des CURES, in Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation ; deuxième colloque européen sur l'autoformation, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 32-33, Lille, USTL, fév. 1996.

27 F. Haeuw et E. Milot (ed.), Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en région Nord-Pas de Calais, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 31, Lille, USTL, sept. 1995.

D'AUTRES CHANTIERS ENCORE... POUR UNE CONSTRUCTION INACHEVÉE

Au gré des événements et de la vie du CUEEP, je fus impliqué dans d'autres chantiers : l'organisation d'une université d'été sur le thème des "*formations ouvertes multiressources*"²⁸, puis du "*deuxième colloque européen sur l'autoformation en France*"²⁹, qui seront deux occasions de rencontrer des grands noms de la pédagogie et de l'autoformation : Georges Lerbet, Philippe Carré, Gaston Pineau, Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz ; un atelier d'écriture pratique, qui aboutira, après deux années d'un travail d'accompagnement en compagnie de Gérard Mlékuz, à la publication un ouvrage collectif, qui reste l'une des réalisations dont je suis le plus fier³⁰ ; la rédaction, solitaire cette fois, de plusieurs articles publiés ici ou là ; un DEA de Sciences de l'Éducation, enfin, qui viendra compléter ma panoplie de diplômes et m'ouvrir les portes du laboratoire de recherche TRIGONE.

Puis, en janvier 1996, je pris la responsabilité des APP du CUEEP, tout en gardant par ailleurs une part d'activité en formation de formateur et en ingénierie de formation. La fonction de coordinateur donnant la possibilité d'influer fortement sur l'organisation pédagogique du dispositif, j'en profitai pour pousser un peu plus loin les limites de l'autodirection et renforcer le pouvoir de l'apprenant, au grand dam de quelques formateurs. Depuis 1998, les équipes pédagogiques que je dirige contribuent au développement du réseau régional des APP, notamment en participant activement à l'animation qui réunit l'ensemble des acteurs de ce réseau. Soutenues par un effort de formalisation, les actions que nous menons sur le terrain alimentent plusieurs pistes de développement : l'ouverture de la formation en direction du monde culturel ; l'analyse et la reconnaissance des compétences transversales développées en autoformation ; l'outillage pédago-

gique et technologique du formateur ; l'analyse de ses nouveaux rôles, en formation ouverte et à distance ; l'usage pédagogique des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

On peut bien sûr considérer que ce poste s'inscrivait dans la logique de mon parcours professionnel ; le travail spécifique de coordinateur requiert toutefois d'autres savoirs et savoir-faire auxquels je n'étais pas encore préparé, et pour lesquels il n'existe, à ma connaissance, aucune formation "formelle". Je poursuis donc mon chemin d'autoformation, en retrouvant les réflexes qui m'ont si bien servi jusqu'à présent : l'entraînement mental, le compagnonnage, l'alternance entre théorie et pratique, le recours aux ouvrages et aux experts et enfin l'écriture, qui reste, pour moi, le moyen de formation par excellence.

En définitive, me voilà donc aujourd'hui :

- ingénieur d'études (sur ma fiche de paie) ;
- coordinateur d'APP (sur ma carte de visite) ou directeur, ou responsable (c'est selon) ;
- chef de l'APP (sur les fiches que remplit ma petite fille à l'école – je n'ose imaginer ce que comprennent les instit.) ;
- formateur d'adultes (pour simplifier) voire formateur de maths (pour ceux qui n'ont pas tout suivi) ;
- formateur de formateur, voire même formateur de formateur de formateur (ou cela va-t-il s'arrêter ?) ;
- animateur (au sein du réseau) ;
- doctorant (un peu trop longtemps à mon goût ...) ;
- écrivain (terme barbare là aussi, mais qui reste plus modeste qu'écrivain, ce que je ne suis pas).

Cela montre bien à quel point les identités professionnelles, dans le milieu de la formation continue, restent difficiles à définir avec précision, en dépit des mots savants dont on tente de les parer.

Dans les moments de pessimisme, je m'interroge encore sur la valeur des savoirs acquis au fil de mon parcours, ainsi que sur la légitimité et la pérennisation de mes compétences. Dans ce milieu profession-

28 F. Haeuw et C. D'Halluin (ed.), *Formations ouvertes multiressources*, Actes de l'université d'été de Lille, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 28, Lille, USTL, fév. 1995.

29 *op. cit.* note 26.

30 F. Haeuw et G. Mlékuz (ed.), *Agrimédia Nord-Pas de Calais*, un réseau de centres de ressources pour la formation agricole, *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n° 35-36, Lille, USTL, oct. 1998.

nel, en évolution permanente, la somme de travail qui me reste à accomplir pour entretenir mon savoir et acquérir les compétences nouvelles dont j'aurais besoin pour progresser (voire même seulement pour me maintenir à niveau), me semble infinie.

Dans les moments d'optimisme, qui sont heureusement plus nombreux, je suis content d'avoir progressé dans ce métier en ne reniant pas les valeurs fondamentales qui m'ont conduit à m'y engager : un

regard humaniste sur la société ; la conviction que chaque membre de cette société est unique et mérite un profond respect ; la confiance en la perfectibilité de chaque individu ; la certitude, enfin, que l'engagement dans l'action, individuel et collectif, peut conduire à une société meilleure.

Frédéric HAEUW
CUEEP de Lille