

3. COMPRENDRE ET CONSTRUIRE LA FORMATION

DONNAY Jean, CHARLIER Évelyne (1990). – *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université, Éditions Universitaires. – 188 p. (Coll. Pédagogies en développement, Nouvelles pratiques de formation.)

GILLET Pierre (dir.) (1991). – *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, ESF. – 158 p. (Coll. Pédagogies.)

Ces deux ouvrages se situent dans un courant de pensée actuel, illustré par le titre et les notices de présentation de plusieurs collections, mouvement qui vise à dépasser un certain nombre d'oppositions anciennes, telles celles entre théorie et pratique, pédagogies non directives et pédagogie par objectifs, projet global fondé sur les visées des acteurs et techniques d'enseignement, à un moment où la rénovation de la formation professionnelle, notamment celle des enseignants, est à l'ordre du jour.

À l'instar d'André de Peretti prônant, dans sa préface à *Comprendre des situations de formation*, une rénovation de l'enseignement par une « ingénierie pédagogique », le principe fondateur de ces livres est qu'il ne suffit pas d'avoir des idées généreuses pour contribuer à la réussite scolaire du plus grand nombre, mais qu'il est aussi nécessaire de former les formateurs et les enseignants à élaborer et à utiliser des méthodologies et des instruments, qui leur permettent de mettre en œuvre concrètement un projet collectif. Cet objectif devient accessible, car nombre de recherches se sont développées dans cette perspective et le problème de la formation des enseignants n'est plus maintenant d'inventer des méthodes performantes mais de donner aux intéressés la possibilité de se les approprier.

Les deux livres ont donc en commun ce souci de fournir des guides d'action aux praticiens, mais sans les réduire à des catalogues de recettes. Sans faire d'exposé des théories dont ils s'inspirent, approche systémique, paradigmes cognitivistes, incitant à un dépassement du comportementalisme sans l'exclure, les auteurs rendent lisibles les références aux cadres conceptuels d'analyse susceptibles de fonder leur démarche de synthèse et d'illustrer ses processus d'élaboration d'outils dans des situations précises.

Jean Donnay et Évelyne Charlier partent d'une analyse de la professionnalité du formateur pour repérer les compétences qu'il doit mobiliser. Le « schéma d'analyse de la professionnalité du formateur » articule indissociablement le projet, les actes et les compétences. La caractéristique de la fonction de formateur est d'avoir à tenir compte du plus grand nombre possible de paramètres à la fois. Ce qui différenciera le

professionnel de l'amateur sera moins la réussite, qui peut être fortuite, que le degré de conscience des processus qui articulent ses actes professionnels. En effet, c'est en cela que résidera aussi la capacité de prévoir les événements éventuels et les composantes de la situation, de façon à extraire des règles transférables à d'autres situations. Pour qu'il y ait possibilité de transfert, la situation doit être analysée et théorisée. C'est cette capacité d'analyse qui fait la différence entre « *formateur expérimenté* » et « *formateur expert* ».

Les auteurs dégagent comme compétence « *génératrice* » des autres l'adaptabilité du formateur à des situations changeantes et complexes, et, comme « *clé* » de celle-ci, la compétence d'analyse. Cette hypothèse est vérifiée, dans le chapitre 2, à partir d'exemples, de « *schémas d'analyse de séquences* », qui peuvent aussi contribuer à la formation du lecteur dans ce domaine.

Le chapitre 3 présente des modèles d'analyse de la pratique enseignante sur lesquels peut s'articuler celle des formateurs, autour de cinq pôles : situation de formation, décisions du formateur, représentations, apprentissage en classe, questionnement en situation de formation.

Il part d'une lecture systémique des situations de formation à plusieurs niveaux, microsystème, la classe, le cours, mésosystème, qui inclut le premier dans une communauté éducative, macrosystème, qui ajoute au précédent le cadre politico-administratif, pour proposer le modèle META (Matière, Environnement, Temps, Apprentissage). Celui-ci intègre les deux premiers systèmes et articule cinq grands registres de variables : le contenu-matière, les apprenants, l'environnement, lesquels s'inscrivent dans un contexte organisationnel et culturel, l'ensemble évoluant dans le temps. Le modèle META vise à esquisser les capacités que la maîtrise de chacune des zones pourrait impliquer. Il est complété par un modèle décisionnel et une étude des représentations, des « *théories personnelles* ».

L'étude des représentations s'inscrit dans une perspective qui consiste à considérer la connaissance comme construction d'un individu ou d'un groupe inséré dans un contexte social et culturel, par opposition à un donné. Elle met l'accent non seulement sur des références cognitivistes et constructivistes, mais aussi sur le rôle des interactions collectives et sur l'organisation sociale ou psychosociale de la construction des savoirs. Les mêmes axes d'interprétation se retrouvent dans les modèles d'apprentissage en classe et de questionnement en situation de formation.

Le chapitre 4 est centré sur « *le diagnostic situationnel* », qui vise à développer la capacité à analyser une situation, en vue de favoriser l'adaptabilité du formateur, dont nous avons vu que les auteurs faisaient la clé des autres compétences. C'est un enjeu majeur pour acquérir

l'intelligence de son propre fonctionnement autant que de celui du système. Des exemples incitent le lecteur à passer à son autoformation.

La dynamique de l'ouvrage est dans ce mouvement entre modèles d'analyse et propositions de situations sur lesquelles peut s'exercer l'esprit critique du lecteur. Citant Gilles Ferry, les auteurs conçoivent la théorisation comme la mise à jour de la théorie implicite de la pratique et sa mise à l'épreuve dans un champ théorique qui lui est extérieur. La confrontation à la pratique n'est pas formatrice en elle-même. Elle ne le devient qu'à condition de disposer d'outils intellectuels qui rendent l'expérience intelligible. La conclusion rappelle cette finalité qui sous-tend l'ensemble du livre.

Cette démarche est aussi celle de l'ouvrage collectif du CEPEC, le Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil, sous la direction de Pierre Gillet, qui se veut « *résolument méthodologique* ». La préface de Charles Delorme, directeur et un des auteurs du CEPEC cités dans la bibliographie, souligne un des axes de réflexion que nous avons déjà dégagé chez J. Donnay et E. Charlier à propos de l'étude des représentations : « *la production collective de concepts et de modèles peut constituer un fait significatif de notre époque* ». Jouer cette carte, c'est aussi proposer plusieurs entrées au lecteur à partir de différents types de textes réunis ici : introduction générale situant le cadre conceptuel d'analyse, chapitres méthodologiques, exemples illustrant les investissements pratiques de l'équipe.

Les auteurs posent comme priorité, avant de traiter les questions particulières de didactique ou d'apprentissage, d'aider les apprenants à retrouver le sens de l'acte éducatif, brouillé dans un environnement « *discordant, hésitant et contradictoire* ». Des solutions durables ne peuvent être construites que si les apprenants mettent en perspective leur investissement personnel dans un projet de formation articulé à l'environnement socio-économique. L'hypothèse déclarée est de « *rechercher en quoi l'utilisation d'un langage significatif et compréhensible par les apprenants, les formateurs, les décideurs, est de nature à les remobiliser, grâce à la meilleure formulation des différents objectifs* ».

Cette visée de clarifier les concepts en stabilisant le vocabulaire traverse actuellement les milieux de formation professionnelle, comme en témoigne la récente parution en cinq langues européennes du *Vocabulaire des formateurs* de l'AFPA (l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes). Pour leur part, les auteurs de *Construire la formation* voient dans cette démarche à la fois une clarification susceptible d'engager la responsabilité de chacun et un moyen de recentrer la réflexion sur des points clés, tel celui de compétence.

La première partie entend définir « *une pédagogie par objectifs deuxième génération* ». Comme J. Donnay et E. Charlier, les membres

du CEPEC sont soucieux de garder les acquis de l'opérationnalisation des objectifs, mais en éliminant de cette démarche la réduction de l'acte éducatif à des procédures parcellaires et isolées à la fois d'un processus de construction conceptuelle du savoir et d'un contexte environnemental et socio-culturel. Il s'agit de proposer un ensemble cohérent, conceptuel et méthodologique, à la place de la formulation comportementale, qui ne « produit » que des objectifs à court terme et ne nomme pas toujours clairement l'objet de l'apprentissage. Les objectifs opérationnels sont resitués dans un cadre conceptuel commun, c'est-à-dire en établissant des liens entre les choix faits aux divers niveaux du système éducatif par les décideurs et les acteurs et en introduisant à la problématique du choix entre les différentes centrations possibles d'un plan de formation.

« La deuxième génération des objectifs » s'articule autour du curriculum, défini comme cursus de formation global, lié à un projet de formation significatif, dans lequel s'intègrent les objectifs opérationnels en cohérence avec des valeurs, sur la base d'un contrat avec les personnes en formation, d'une collaboration verticale et horizontale entre les formateurs, du maintien d'une rationalité forte et d'une évaluation surtout formative, mais aussi sommative et critérielle. La conception CEPEC du plan de formation est d'articuler les différents éléments en interaction, « qui, s'ils sont considérés isolément, deviennent antagonistes ou erratiques » : interaction entre finalités, système axiologique des formateurs et demande sociale et professionnelle, entre court, moyen et long terme, entre offre de formation, demande des formés et besoins de l'environnement, entre plan de formation et plan d'évaluation. On est dans une approche systémique « qui met d'emblée en réseau des "logiques" différentes, mais dont aucune n'est facultative ». Trois concepts opératoires structurent ce modèle d'analyse : compétences, capacités, objectifs opérationnels.

La deuxième partie présente, à partir d'une série de séquences donnant lieu à des exercices, l'élaboration d'un plan de formation. On est dans un écrit de l'ordre du manuel, qui vise à faire acquérir les modes de raisonnement, démarches, méthodes et outils, propres à la mise en œuvre du domaine considéré. Le lecteur passera de la problématique, la construction d'une représentation d'ensemble de la tâche articulant la structure du dispositif de formation à celle d'un module, à l'appropriation de différents outils conceptuels organisés autour de la constellation des buts et des axes de formation, puis à la mise en œuvre d'une progression et à la réalisation. En annexe sont offerts des exemples jouant le rôle de guides pratiques, mettant en relief les techniques précédemment exposées. Un index renvoie aux définitions et au traitement des différents points exposés.

Cet ouvrage, comme le précédent, offre aux formateurs et aux formateurs de formateurs des aides pratiques précieuses, qui néanmoins restent ouvertes et invitent à une réflexion critique, au carrefour de plusieurs courants de recherche, sur les spécificités de la profession.

Danielle ZAY
Université Paris VIII

4. LA DIFFUSION ET L'UTILISATION DES ACQUIS DE LA RECHERCHE

HUBERMAN, Michael, GATHER THURLER, Monica (1991). – *De la recherche à la pratique : éléments de base*. – Berne ; Berlin ; Frankfurt/M ; New York ; Paris ; Wien : Peter Lang. – 335 p. (Exploration : séries recherches en sciences de l'éducation). Suivi d'un Mode d'emploi, livret d'accompagnement, 19 p.

Pour qui s'intéresse à la manière dont les savoirs en éducation se diffusent auprès des enseignants, un nouvel ouvrage de M. Huberman est une promesse de découvertes toujours stimulantes. En effet, chercheur américain installé pendant plusieurs années en Suisse, l'auteur a importé en Europe les acquis d'un mouvement appelé « dissémination et utilisation des connaissances » : « D et U knowledge movement ». Ce domaine, développé dans la période 1930-1950, d'abord en Allemagne puis aux USA, par Lewin et Lazarsfeld, a donné lieu à des synthèses telles que celles d'Havelock (1969), Rogers et Shoemaker (1971) et Glazer (1983). L'auteur, accompagné de M. Gather Thurler, spécialiste d'évaluation scolaire, après avoir présenté ce modèle général de la diffusion des connaissances, enrichi de ses propres études empiriques, se propose de combler le fossé qui, traditionnellement, sépare l'univers des chercheurs et celui des praticiens. Une « technologie douce » doit faciliter le transfert des résultats de recherche auprès de communautés non scientifiques. Celle-ci a été testée auprès de 23 publics-cibles concernés par un programme national de recherche sur l'orientation et la formation professionnelle, Éducation et vie active (EVA). L'analyse croisée et condensée des 199 entretiens enregistrés, des observations d'activités recueillies et des documents de dissémination produits a abouti à 11 études de cas.