

Deux modèles pour penser la formation

Maria-Alice Médioni
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Le besoin et la nécessité de la formation sont sans cesse avancés du côté des enseignants que de l'institution. Le métier devient de plus en plus complexe et demande des compétences de plus en plus poussées et diversifiées, ce qui passe nécessairement par une formation de haut niveau¹. Par ailleurs, l'accent mis sur les compétences à acquérir par les apprenants exige de la part des enseignants la mise en place de situations d'apprentissage complexes qui rompent avec l'approche d'une pédagogie traditionnelle toujours dominante².

Deux modèles me semblent aujourd'hui particulièrement puissants et pertinents pour penser cette rupture et engager la formation sur des pistes autrement constructives : la distinction opérée par Jean-Pierre Astolfi³ entre information, connaissance et savoir, d'une part, et d'autre part, le triangle pédagogique de Jean Houssaye⁴.

La formation ne peut se réduire à l'information

Cela peut sembler une évidence mais c'est bien souvent ce dont se plaignent les étudiants ou les enseignants en formation : ils sont saturés d'informations qu'ils pourraient tout aussi bien lire par ailleurs⁵. On rétorquera, bien sûr, que la plupart du temps, ils ne vont pas spontanément la chercher et que c'est une des missions de la formation que de l'apporter dans la perspective d'une « remise à niveau », dans un contexte où les choses bougent très vite, les réformes se succédant plus vite que les ministres, et où la recherche avance à grands pas... Là où le bât blesse c'est que l'information apportée privilégie moins les apports de la recherche que les modes successives — « les îlots bonifiés », « la classe inversée », etc. — dont on peut se demander si elles n'ont pas pour principale fonction de proposer un prêt à penser clés en mains : tout changer pour ne rien changer...⁶.

¹ Médioni M.-A. (2012). Une formation de haut niveau. In APLV. *Les langues modernes*, 2/12 (pp. 39-47). En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/formation-haut-niveau>

² Houssaye J. (2014). Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie. Paris : ESF (pp. 9-20).

³ Astolfi J.-P. (1992). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Paris : ESF (pp. 71-74).

⁴ Houssaye J. (2014). *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.

⁵ Jarraud F. (2015). Collège : Des formations décevantes ?

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/10/30102015Article635817893888082734.aspx> : "C'était de l'information, pas de la formation", nous a dit un enseignant participant. "Les ateliers ont fonctionné de façon très inégales. Des questions sont restées sans réponse. "Les IPR ont animé et c'est tout".

⁶ Pour une analyse de ces modes, voir : Puren C., Médioni M.-A., Sebahi E. (2013). Le « système des îlots bonifiés », de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes. En ligne : <http://maria-alice.medioni.alwaysdata.net/article/le-«-systeme-des-ilots-bonifi%es-»-de-fausse-bonnes-solutions-a-de-vrais-problemes> ; Médioni M.-A. (2015). L'Education Nouvelle et l'innovation. In APEG. *Cahiers Economie et Gestion*, n° 125, mars 2015 (pp. 26-32).

Pour autant, même lorsqu'il s'agit de former les enseignants dans le cadre d'une réforme, la forme adoptée relève le plus souvent de l'information transmise par le biais d'un diaporama ou comme une injonction émanant d'une autorité institutionnelle, dont le caractère principalement descriptif laisse peu de prise à la réflexion et à l'appropriation par ceux à qui elle est destinée.

Si l'information est importante — il faut se tenir au courant de ce qui se passe autour de nous — elle ne peut se transformer en savoir que par le biais d'un processus qui conjugue ce que Jean-Pierre Astolfi appelle une adjonction oblitérante et une rupture épistémologique. Dans un schéma particulièrement éclairant⁷, il explique comment l'information — extérieure au sujet, où prime l'objectivité —, devient connaissance — le résultat de l'expérience, où prime la subjectivité — à la condition de pouvoir opérer un « *traitement de l'information par le sujet pour l'intégrer dans ses structures mentales, en même temps que celles-ci évoluent* » : il y a adjonction puisque l'individu intègre la ou les nouvelles informations à un réseau conceptuel déjà là ; cette adjonction est oblitérante dans la mesure où elle oblige à une réorganisation de ce réseau et qu'elle va se trouver modifiée différemment selon les structures cognitives des différents sujets, voire du moment où chacun se réapproprie la ou les informations.

L'information diversement intégrée devient une connaissance que Jean-Pierre Astolfi qualifie d'« *intransmissible globalement* » et de « *non intelligible pour autrui, de façon directe* ». La connaissance est tellement incorporée qu'elle prend un caractère d'évidence et ne peut plus être interrogée. C'est le constat que l'on peut régulièrement faire d'une connaissance, fruit de l'expérience, « geste » professionnel ou culturel, qui ne peut se transmettre directement et qui, pour Yves Clot⁸,

« n'est pas opaque seulement pour celui qui l'observe de l'extérieur. Le geste réussi, efficace ou abouti, est lisse, souvent machinal. Incorporé par celui qui s'y livre, il a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. Son sens n'est nullement transparent. La deuxième est que l'imitation formelle du geste ne garantit pas contre un usage déplacé. Ajusté dans un contexte, il se trouve, dans un autre, déplacé, tant qu'il reste le geste étranger de l'autre que je reproduis. »

« *Le geste n'est pas un ballon qu'on se passe* », ajoute Yves Clot, ce qui explique la nette différence entre les fonctions d'enseignant et de formateur. La formation ne consiste pas à transmettre une expérience, aussi intéressante soit-elle, mais à faire construire un savoir.

Mais revenons à Jean-Pierre Astolfi qui explicite à quelle condition on passe de la connaissance au savoir, construit par le sujet, où prime l'objectivation. Il y faut une « *rupture épistémologique* » : la « *construction du sens par un processus de « détachement », d'assomption de l'expérience (Cf. « travail de deuil », abandon des certitudes de l'intime)* ». Cette mise à distance permet alors davantage la transmission et surtout débouche sur de nouvelles questions : « *Or, le savoir commence quand une question peut être posée là où régnait l'évidence* ».

⁷ Astolfi J.-P. (2010). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Paris : ESF (p. 71).

⁸ Clot Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? In Entretiens de la Villette. Apprendre autrement aujourd'hui ? En ligne : <https://docs.google.com/document/d/1M2Am1QyhYMeT0YntsqhsbkO2Q14WEISvPBsIC1-OINQ/preview>

La boucle est bouclée quand le savoir devient information par un processus de « *réification* » : « *transformation du processus en un produit stabilisé, recouvrement de la rupture épistémologique, remise en continuité des savoirs* ». Il peut être stocké, disponible comme « *un simple produit* », dans la littérature, par exemple, à laquelle nous pouvons avoir recours lorsque nous avons besoin d'une information. Mais il nous faudra, si nous voulons que cette information devienne un savoir, reprendre entièrement le processus.

La formation ne peut faire l'impasse sur le savoir pédagogique

Si la formation institutionnelle se réduit trop souvent à une information, c'est avant tout parce qu'elle souffre d'un déficit sur le plan du savoir pédagogique, et particulièrement sur les relations complexes qui lient les trois pôles de ce que Jean Houssaye nomme le « triangle pédagogique ».

Pour cet auteur,

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur [ou le formateur] et les élèves [ou les formés], dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort, ou, à défaut, se mettre à faire le fou ».

Toute pédagogie privilégie la relation entre deux de ces trois éléments, selon qu'elle choisit de mettre l'accent sur un processus en particulier :

- *le processus « enseigner »* fondé sur la relation privilégiée entre l'enseignant — ou le formateur — et le savoir : l'élève — ou le formé — est relégué à la place du mort mais peut aussi se mettre à faire le fou, à décrocher ou pire, à chahuter. Dans le contexte de la formation, cela se manifeste par une attention polie ou feinte, contrainte par la situation infantilisante, ou par un refus d'entendre ce qui apparaît comme une leçon culpabilisante au regard des représentations ou des habitudes prises ;
- *le processus « former »* fondé sur la relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève — ou le formateur et le formé — : le savoir fait alors le mort... ou le fou et les apprenants risquent fort de se révolter et de « réclamer un autre processus ». Dans cette configuration, l'attitude du formateur peut être interprétée comme démagogique et entraîner une frustration légitime quant aux attentes de ceux qui attendent de la formation des pistes ou des réponses qui puissent les outiller sérieusement ;
- *le processus « apprendre »* fondé sur la relation privilégiée entre l'élève — ou le formé — et le savoir : l'enseignant — ou le formateur — « fait le mort » et se positionne plutôt comme un accompagnateur dans le processus d'apprentissage. Mais il peut être à son tour gagné par la folie s'il ne maîtrise pas suffisamment cette absence qui est une présence différente et non un abandon. Cette dernière posture prend appui, le plus souvent, sur une *doxa* issue d'un constructivisme mal compris qui conduit, par exemple, à tout accepter pour ne pas décourager et au refus systématique de la réponse comme moyen d'obliger à chercher.

Pour Jean Houssaye, le pédagogue doit être « un équilibriste » : « *il lui faut à la fois un fil porteur (le processus choisi) et un balancier comme contrepoids (les processus exclus)* ». Voilà de quoi alimenter la réflexion du formateur confronté à la complexité de sa tâche et aux savoirs déterminants qu'il lui faut acquérir.

Il est intéressant, par ailleurs, d'observer à quelles pédagogies Jean Houssaye attribue l'un ou l'autre de ces processus. Force est de constater que, pour lui,

« Sur l'axe « apprendre », (...) se trouvent l'Education nouvelle, Freinet, le travail autonome, certaines formes de pédagogie différenciée ; la priorité est alors donnée à la construction de méthodes et de moyens qui permettent aux élèves de se saisir directement du savoir, mais tout se fait dans un climat qui trouve sa souplesse par une relation non figée professeurs-élèves ».

Belle reconnaissance de nos choix et de notre expertise et défi salutaire à relever pour nous au quotidien.

La formation doit respecter l'intelligence du formé

Le travail du formateur se situe au carrefour de la recherche et de l'action. Il sait où chercher l'information et se tient très au fait de la recherche par la lecture assidue de ce qui se publie dans son champ et dans ce qui, chez les autres, peut contribuer à éclairer ou questionner ses connaissances. Par ses contributions aux questions en débat, à travers des publications, des apports dans des groupes de travail, et particulièrement dans la construction de situations appropriées à la construction des savoirs visés pour ceux dont il a la charge, il entre dans un processus d'objectivation que Jean-Pierre Astolfi qualifie de « *processus de « détachement », d'assomption de l'expérience* ».

Il considère ainsi le formé comme doué d'intelligence et de la capacité de grandir en intelligence — de *intellegere* en latin qui signifie « discerner », « saisir », « comprendre », mais aussi « cueillir », « choisir » —, autrement dit, en compréhension du monde, en capacité de faire des choix. Ses interventions, loin d'être infantilisantes, s'adressent au professionnel « en construction ». C'est pourquoi, son action ne se limite pas à transmettre de l'information : il connaît la nécessité, vécue par lui, de transformer cette information pour qu'elle devienne recours pour l'action. Son action se situe sur l'axe « apprendre », tel que le définit Jean Houssaye, avec un effort particulier sur l'accompagnement le plus approprié pour permettre aux formés de se construire les savoirs nécessaires à leur action.