



HAL
open science

Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes

Emmanuelle Betton

► **To cite this version:**

Emmanuelle Betton. Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes. *Éducation permanente*, 2013, Travail et développement professionnel : construire l'expérience (2), n° 197, pp. 161-174. hal-02290493

HAL Id: hal-02290493

<https://cnam.hal.science/hal-02290493>

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes

EMMANUELLE BETTON, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), EA 4132
(emmanuelle.betton@cnam.fr).

Mon expérience d'enseignant-chercheur au sein de l'équipe « métiers de la formation » du CNAM m'a amenée à établir un certain nombre de constats et à soulever plusieurs interrogations. La réflexion qui suit est née du besoin d'approfondir ces constats pour en faire des axes de recherche, ou d'intervention.

La pédagogie est trop souvent réduite à une affaire de technique

Les personnes qui s'inscrivent à l'unité d'enseignement « animation, gestion et évaluation d'une séquence pédagogique » dont j'ai la charge sont des formateurs, permanents ou occasionnels, débutants ou déjà expérimentés, mais aussi des responsables et des conseillers dont la fonction intègre le montage d'actions de formation, le choix des intervenants, l'accompagnement des parcours... Ce module est également choisi par des adultes venus d'autres champs professionnels, qui souhaitent se reconverter ou développer

une activité dans l'animation de séquences pédagogiques, et n'ont eu jusque-là qu'une pratique limitée et souvent empirique de la formation. Quels que soient leur parcours ou leur positionnement, ils viennent avant tout chercher un ensemble de méthodes et de techniques pour faire face à la diversité des situations pédagogiques qu'ils sont susceptibles de rencontrer (diversité des publics et des profils d'apprenants, des situations institutionnelles, des commanditaires, des conditions matérielles, etc.). Cette demande, qui a trait à l'une des dimensions de la pédagogie, se trouve aujourd'hui confortée par le contenu et par le style des ouvrages publiés dans ce champ de pratiques : qu'il s'agisse de devenir un « parfait formateur », voire « le nouveau formateur », la plupart de ces manuels développent un point de vue essentiellement technique sur la fonction. Dans le même temps, les enseignements dits « pédagogiques » sont de moins en moins souvent considérés comme prioritaires dans l'offre de

formation, au profit de ceux abordant les dimensions gestionnaires, financières et juridiques. Nous savons par ailleurs qu'interviennent dans le monde de la formation de nombreux acteurs n'ayant aucune culture pédagogique, ni même parfois aucune culture de la formation, notamment en raison d'un renouvellement permanent des acteurs dans ce secteur. Cela ne semble pas poser problème en soi, comme s'il était possible de « produire » de la formation (des dispositifs, des projets) sans nécessairement qu'intervienne, à un moment du processus, une réflexion sur les modalités pédagogiques de l'action ou du dispositif. De fait, même les débats autour des dispositifs de formation professionnelle (alternance, formation à distance, formation en situation de travail, etc.) et leur développement ne questionnent pas toujours l'acte pédagogique lui-même. Il semble que les contraintes et les critères auxquels se trouve soumise la production d'un dispositif ou d'une action de formation (obligations réglementaires et juridiques, politiques de formation, règles du marché, critères imposés par les financeurs, normes qualité, etc.) épuisent, dans tous les sens du terme, la question pédagogique, et qu'à vouloir éviter le risque d'une « autonomisation mutilante » (Lesne, 1994) de la pédagogie, on finisse par oublier ce qu'elle a de spécifique. Le constat qu'établissait Marcel Lesne il y a plus de trente ans semble n'avoir rien perdu de son actualité : la réflexion pédagogique tend à osciller entre une approche de type instrumental ou technique, au

risque d'une autonomisation qui la dévalorise, et une approche globale qui privilégie les variables institutionnelles ou sociales, au risque de se trouver niée dans sa spécificité (Lesne, 1980).

Si, dans les années 1970, le développement de la formation des adultes a produit des débats pédagogiques importants, il semblerait que la pédagogie ne soit plus au cœur des préoccupations actuelles. En 2004, Maubant formulait déjà un point de vue similaire en invoquant un état d'« impensé pédagogique ». Cela n'empêche pas un discours pédagogique de continuer à se déployer dans les espaces de formation professionnelle, le plus souvent sous forme d'injonctions (principalement en faveur de la pédagogie active) et de prescriptions (d'outils, de méthodes, de techniques). J'entends ici par pédagogie à la fois l'étude et la mise en œuvre des conditions d'apprentissage (en éducation et en formation), ainsi que la réflexion appliquée à ces questions. Dans ce contexte, il me paraît essentiel d'engager une réflexion sur ce que les questions pédagogiques ont de véritablement spécifique, et en ce sens de fondamental, comme dimension des pratiques de formation professionnelle, et dans le même temps, d'interroger les raisons pour lesquelles cette spécificité se trouve aujourd'hui relativisée ou occultée au nom d'autres exigences (notamment celles du travail ou de l'emploi). A partir d'un exemple issu de ma pratique professionnelle, je souhaite montrer que s'engager dans une telle réflexion suppose de questionner les croyances et les représenta-

tions sur lesquelles reposent, souvent de façon implicite, les pratiques de formation.

La pédagogie fonctionne trop souvent comme une rhétorique

Au sein de notre équipe, les modalités pédagogiques de l'unité « animation, gestion et évaluation d'une séquence » font l'objet de fréquents débats. Les questions portent notamment sur la place et la fonction des mises en situation professionnelle pendant les séances de formation, et corrélativement, sur les modalités d'évaluation. C'est ainsi que j'ai observé que ce qui est présenté comme un accord (les termes utilisés faisant consensus) repose en réalité sur des conceptions pédagogiques bien différentes.

Nos échanges révèlent différents usages des techniques de mises en situation professionnelle. Elles constituent souvent l'activité centrale des séances de formation. Il s'agit, pour chaque membre du groupe, de prendre en charge la préparation puis l'animation d'une séquence pédagogique, les autres participants du groupe jouant alors le rôle d'apprenant. Ces mises en situation sont soumises à l'analyse critique du groupe et constituent le matériau à partir duquel est mené un travail de formalisation et de généralisation, support de l'apprentissage escompté. Elles peuvent être également utilisées en début de module pour faire un diagnostic des compétences d'ani-

mation à acquérir ; dans ce cas, elles révèlent l'écart entre les capacités actuelles d'animation et celles visées au terme des séances de formation. Enfin, elles sont souvent utilisées comme moyen d'évaluation finale, pour mesurer les capacités d'animation acquises au terme de la formation et vérifier l'appropriation des ressources mobilisées pour combler l'écart identifié au départ. Ces différents usages sont présentés comme relevant d'un même principe pédagogique, privilégiant l'action comme mode majeur d'apprentissage. Est notamment soulignée la connivence entre le principe d'une mise en situation pour apprendre et celui d'une mise en situation pour évaluer. Il est d'ailleurs fréquent que ces usages soient mobilisés dans le cadre du même module d'enseignement. Or, ces usages ne sont pas cohérents d'un point de vue pédagogique. C'est ce point qui m'intéresse : la centration sur le « faire » suffirait ici à rapprocher des modalités d'apprentissage pourtant fondamentalement différentes.

A partir de cet exemple, je fais l'hypothèse que la dévalorisation ou la mise à l'écart dont souffre aujourd'hui la pédagogie dans le champ de la formation d'adultes renvoie à une réflexion pédagogique qui se serait en quelque sorte « figée » autour de principes dont on aurait oublié l'origine et le sens. Il semble que cette hypothèse puisse être étendue à l'état de la réflexion pédagogique dans le champ de l'éducation¹. S'agissant de l'exemple que j'ai choisi

1. Cf. à ce sujet le récent ouvrage de Philippe Meirieu (2013).

de retenir, il manifeste la possibilité de malentendus autour de ce que Meirieu (2013) nomme des « lieux communs pédagogiques ». En l'occurrence, la centration sur « le faire » – et sa valorisation en formation – peut renvoyer à des modalités pédagogiques distinctes qui restent confondues tant que les présupposés théoriques ou idéologiques de ce choix ne sont pas explicités. Or, tels qu'ils apparaissent dans les discours ou dans les manuels à l'usage des formateurs, les choix pédagogiques se présentent le plus souvent comme des évidences non questionnées, recouvertes d'un jargon qui ne fait qu'en renforcer l'impact. Le débat pédagogique continue ainsi à fonctionner comme discours mais pas comme fondement d'une pratique et instrument de réflexion sur cette pratique. Les conceptions pédagogiques sous-jacentes aux pratiques de formation sont rarement questionnées, ou resituées dans l'histoire des courants pédagogiques, ou par rapport à leurs fondements théoriques. J'entends par conceptions pédagogiques les « manières de penser » la formation, au sens où les définit Jobert (2000) : ce sont d'abord « des manières de voir et des manières de dire avant d'être des savoirs référentiels constitués ». Elles sont généralement caractérisées par une certaine conception de l'acte d'apprendre ainsi que de l'objet d'apprentissage.

Si les pratiques de formation ne peuvent être conçues et interprétées comme la stricte application de modèles théoriques, elles ne sont pas non plus uniquement le fruit d'une

expérience qui aurait « progressivement dégagé de l'action individuelle ou collective des manières de faire ajustées à son objet » (Malglaive, 1987). Elles relèvent justement d'une réflexion particulière que l'on nomme pédagogie, et que Durkheim (1966) définit comme une « théorie pratique ». En tant que telle, elle ne cherche pas à « connaître pour connaître » – et en cela n'est donc pas une science – mais elle vise la généralisation, et n'est donc pas seulement une « pratique pure » (Lesne, 1984). Elle puise des outils conceptuels ou des cadres théoriques dans les sciences sociales, tout en procédant de la pratique qui ne peut elle-même être pensée comme simple mise en œuvre de concepts. De la nature particulière de la réflexion pédagogique, de sa proximité avec les pratiques de formation, qui sont des pratiques sociales, il ressort que « les spéculations pédagogiques » des praticiens sont toujours susceptibles d'être « guidées par l'évidence ou la conformité à l'usage ou à la mode pédagogique », contenant beaucoup de « généralisations hâtives » (*ibid.*). En d'autres termes, la réflexion pédagogique court toujours le risque de se figer dans une rhétorique pédagogique, ignorante de ses fondements et de ses sources d'inspiration, comme coupée de son « processus de production » (*ibid.*).

C'est précisément ce qui me semble pouvoir caractériser un certain état de la réflexion pédagogique en formation d'adultes aujourd'hui. Il en découle les conséquences déjà en partie évoquées plus haut : un désintérêt assez général

pour ce qui touche de près ou de loin à la pédagogie, au mieux pensée comme un inventaire de techniques, au pire considérée comme le sous-produit de l'ingénierie de formation (et donc comme un acte qui va de soi dès lors que toute la chaîne de l'ingénierie a été pensée) ; le développement de la formation comme production de dispositifs et de projets sans réflexion pédagogique ; la tendance à désavouer la formation au profit de l'intervention en situation de travail, au motif que la formation ne produit pas les effets escomptés.

Des fondements théoriques parfois incompatibles...

Considérant l'ensemble de ces conséquences, il me semble qu'il y a une nécessité théorique et pratique à penser la formation autrement que sous l'angle technique, et pour cela à redonner une place à la réflexion pédagogique pour ce qu'elle a de spécifique et de fondamental. Cela suppose d'introduire du mouvement dans ce qui est aujourd'hui figé, c'est-à-dire de s'autoriser à penser à nouveaux frais les questions pédagogiques, de questionner les évidences, et d'interroger, dans la perspective d'une réflexion pédagogique, les croyances et les représentations sur lesquelles reposent les pratiques de formation. Jobert (2000) qualifie cette démarche d'« archéologique », remontant des pratiques de formation vers les manières de penser la formation, dégageant les « conceptions explicites ou implicites qui inspirent les pratiques

effectives ». C'est ce que j'ai essayé de faire s'agissant des pratiques pédagogiques décrites plus haut, et présentées comme relevant d'un même principe, en essayant de caractériser les conceptions pédagogiques dont elles s'inspirent, sous l'angle ici des théories de l'apprentissage.

Ces différentes « manières de faire » se trouvent traversées par plusieurs conceptions. En tant qu'elles se présentent comme cohérentes et pouvant relever d'une même stratégie, elles sont en réalité un métissage de conceptions pédagogiques, qui ont fait alliance de façon inattendue, grâce à une sorte de connivence objective (sur laquelle nous reviendrons), alors qu'elles reposent sur des options idéologiques et épistémologiques plutôt contradictoires. Il me semble intéressant d'essayer de désimbriquer ces conceptions en présence. Trois conceptions pédagogiques semblent ainsi mobilisées, et chacune fonctionne comme une évidence partagée : une conception pédagogique que l'on peut qualifier de « traditionnelle » ; une conception d'inspiration constructiviste ; une conception d'inspiration comportementaliste. Je ne ferai ici que présenter succinctement les courants pédagogiques dont il est question, même s'il aurait été intéressant de développer davantage ce point.

L'attention portée au « faire » et sa place centrale dans le dispositif relèvent d'une conception d'inspiration constructiviste, et plus précisément du principe piagétien selon lequel « le savoir se construit par l'action du sujet

sur le milieu », principe qui a permis le développement d'un « concept flou », celui de pédagogie active, se résumant dans la majorité des cas, selon les termes de Perraudeau (1996), « en simple agitation verbale ou motrice ». Par ailleurs, considéré comme une ressource à s'approprier pour combler un « manque » de capacité, le savoir s'apparente ici à un « stock » identifié à s'approprier, selon une perspective cumulative et traditionnelle de l'apprentissage. Enfin, il est considéré que l'évaluation d'une bonne appropriation du savoir passe par l'évaluation de la pratique ainsi transformée par l'application du savoir acquis. Cela est fidèle à une conception applicative du rapport théorie-pratique, ainsi qu'à un principe d'inspiration comportementaliste selon lequel « seule l'action peut être interprétée et donc seuls les comportements peuvent faire l'objet d'une intervention éducative » (Maubant, 2004), et par conséquent d'une évaluation². La place ainsi laissée à l'action dans ce contexte dévoile des positions qui, au final, sont incompatibles, au plan théorique, avec une position d'inspiration constructiviste. En effet, si l'action est valorisée, elle n'est pas pour autant perçue comme source d'une activité mentale spécifique qui permettrait la construction de savoirs, mais elle dévoile la nécessité d'un apport d'apprentissage. Par ailleurs, l'apprentissage est pensé non pas comme source d'un développement, mais comme support d'une

adaptation. L'apport de connaissance doit permettre d'agir ou de transformer l'activité dans un sens prédéfini et attendu. C'est en cela que la mise en situation professionnelle peut être objet d'évaluation : on vérifie que le sujet s'est déplacé dans le bon sens suite à l'apprentissage réalisé.

Si ces trois conceptions pédagogiques éclairent chacune une partie de la réalité des processus d'acquisition ou de construction de savoirs, elles semblent difficilement compatibles au plan pédagogique parce qu'elles ne reposent pas sur la même théorie de la connaissance³. Si bien que, prises ensemble comme sources d'inspiration, elles ne peuvent que conduire à une difficulté à penser l'action pédagogique dans sa cohérence. On peut en effet difficilement prôner l'action comme mode majeur d'acquisition des connaissances et dans le même temps décrire l'apprentissage comme acquisition de savoirs constitués, ou alors il faut préciser à quelle théorie de la connaissance on se réfère : si les principaux savoirs à acquérir sont des savoirs à construire, quel rôle jouent les savoirs constitués dans ce processus ? Si l'action est au cœur du processus d'acquisition de savoirs, de quelle façon le processus de formation permet-il de transformer l'action en savoir ? Quel type de savoir se trouve ainsi construit ? Jusqu'à quel niveau de théorisation peut-on aller ? Quel lien peut se faire dans ce processus avec les savoirs

2. Sur le comportementalisme, cf. Skinner (1968) et Watson (1928).

3. Sur le lien entre théories de l'apprentissage et théorie de la connaissance, cf. Pastré (1994).

constitués ? Derrière les questions pédagogiques, se dévoilent des questions épistémologiques.

... et pourtant un métissage pédagogique légitimé par les usages sociaux

Ce métissage pédagogique est courant parce que chacune des conceptions pédagogiques rencontre des usages sociaux qui la légitiment indépendamment de ses prolongements pédagogiques ou de ses étayages scientifiques. S'agissant de la métaphore du savoir comme stock, Jobert (2000) suggère qu'elle tire sa puissance instrumentale d'une nécessité sociale et économique. Elle est efficace parce qu'elle est adéquate avec l'exigence sociale de rationaliser la distribution des places dans la société, dans l'institution scolaire, et sur le marché du travail. S'il se donne à voir comme un stock, le savoir peut servir de principe de classement ou d'étalon des mérites parce qu'il est doté d'une certaine autonomie : il est extérieur aux personnes et indépendant des circonstances de sa production et de sa mise en œuvre. Parce qu'il est formalisé, on peut aussi facilement en faire l'inventaire ou en prendre la mesure. S'agissant de la conception d'inspiration comportementaliste, on sait à quel point elle est prégnante dans les pratiques de formation, qu'il s'agisse de la pédagogie par objectifs ou plus généralement de l'ingénierie de formation. Son succès révèle ici « la convergence d'intérêt » (Maubant, 2004) qui existe entre sa

visée de rationaliser les pratiques de formation et l'instrumentalisation qui est faite de la formation professionnelle pour servir les fins de l'entreprise et du marché de l'emploi. Comme l'écrit Houssaye (1987), « les arrière-pensées productivistes se conjuguent avec les présupposés behavioristes ». Dans ce contexte, l'usage social des thèses comportementalistes est immédiat. Ce sont d'autres pratiques sociales qui sont en jeu ici, non pas celles de classement mais celles de production dans le contexte de nos systèmes économiques. Quant à la conception d'inspiration constructiviste, elle tend malgré tout à persister et à coexister avec les deux autres, dans la mesure où elle répond à un autre usage social : la construction de l'identité professionnelle des formateurs par différence avec le modèle scolaire et « la revendication, pour le formateur d'adultes, d'une spécificité pédagogique » qui constitue justement « un argument de distinction » (Maubant, 2004). Cette spécificité est invoquée plus que réellement démontrée. Cela étant, lorsque les formateurs cherchent à lui donner corps, c'est le plus souvent en se référant à une pédagogie dite « active », réputée adaptée aux besoins du public adulte, et dont les principes s'inspirent du mouvement de l'éducation nouvelle, lui-même fondé en partie sur les thèses constructivistes. Ainsi, les incompatibilités pédagogiques sur lesquelles reposent certaines pratiques de formation peuvent être non perçues, parce que les usages sociaux qui en sont faits permettent des connivences objectives.

Réfléchir simultanément aux moyens et aux finalités

Il s'ensuit que la mise au jour des présupposés théoriques ou idéologiques qui soutiennent les choix pédagogiques, en vue de leur discussion, est susceptible de libérer la pratique pédagogique des impasses dans lesquelles elle se trouve dès lors que les usages sociaux qui en sont faits prennent le pas sur la possibilité de penser les choix d'action. Autrement dit, c'est une chose de reconnaître que le double héritage des modèles comportementaliste et constructiviste rencontre aujourd'hui des tendances sociales qui le favorisent (forte instrumentalisation économique et sociale de la formation qui entraîne une attente de rationalisation sur le plan technique d'une part, volonté politique de favoriser des dispositifs où l'apprenant est réputé acteur de sa formation d'autre part). C'en est une autre de considérer que la pratique pédagogique, quant à elle, doit se limiter au métissage particulier décrit plus haut, avec ce que cela suppose d'incohérence et d'injonctions contradictoires dans la pratique pédagogique des formateurs. Il s'agit ici de prendre acte d'une tendance générale qui se dessine – pour éventuellement la freiner –, où se combinent et se renforcent mutuellement deux effets : l'un concernant la pensée pédagogique en formation des adultes et son manque de « vitalité », l'autre concernant le champ de la formation dans son développement actuel comme marché et comme instrument d'une demande sociale d'effica-

cité. Plus l'activité de formation se développe en ce sens, moins elle questionne l'acte pédagogique. Plus la pédagogie se donne à voir comme assemblage de techniques sur la base d'évidences partagées entre les formateurs, et plus elle se trouve dévalorisée comme telle, moins elle est sollicitée dans la production des dispositifs ou des projets de formation. Il en découle plutôt une surprescription pédagogique par les commanditaires eux-mêmes, qui laisse finalement peu d'espace de choix et de négociation aux formateurs. Ces deux effets se combinent si bien que ce sont parfois les acteurs de la formation eux-mêmes qui se font complices de ce mouvement de fond. Alors même que seul le redéploiement de la réflexion pédagogique, en ce qu'elle est une réflexion non seulement sur les moyens mais aussi sur les finalités de l'action de formation, serait susceptible de perturber la tendance générale décrite plus haut.

Il apparaît ainsi que l'enjeu est important de s'intéresser ou non à la pédagogie. Il ne s'agit pas seulement d'une affaire d'adjuvent technique, ou ludique, des actions de formation. Il est plutôt question de savoir si l'on souhaite que les acteurs de la formation se questionnent sur les finalités, autres qu'immédiates, des dispositifs mis en œuvre. Parce que la formation est devenue un marché et un instrument au service des politiques publiques ou des politiques d'entreprise, parce qu'elle est sous contraintes, le risque est de ne plus la penser que comme un acte technique qu'il convient de rationaliser. Or,

qu'il s'agisse de poursuivre à travers elle des objectifs sociaux ou économiques, soit de s'adresser à des chômeurs peu qualifiés, des jeunes non diplômés, dans « une logique défensive et curative » ou à des salariés dans une « logique d'investissement productif et de développement » (Santelmann, 2013*b*), les faits de formation ne sont jamais seulement des faits techniques ; ce sont des « faits sociaux totaux » (Lesne, 1984) qui, s'ils sont influencés par l'ensemble du contexte social (y compris dans ses dimensions idéologiques) ont eux-mêmes des effets sociaux autres que ceux intentionnellement visés par les acteurs à travers des politiques spécifiques. Ses autres effets sociaux sont ceux-là même qui sont produits par la façon dont les dispositifs et les actions de formation s'adressent à leurs bénéficiaires (ou les sollicitent) et par le type de rapport que ces dispositifs permettent de construire au métier, au travail, au savoir et à soi-même comme personne.

La pédagogie est aussi une réflexion sur les effets sociaux de la formation

Qu'on le veuille ou non, la formation agit sur les personnes avant d'agir sur ce que nous voulons que les personnes transforment par le biais de la formation, et cela quelles que soient les modalités de la formation (présentielle, à distance, en situation de travail, etc.). Ce n'est pas parce que la formation est aujourd'hui devenue un instrument de conformation des personnes aux

besoins du marché de l'emploi ou de l'entreprise qu'elle n'est dans les faits que cela. Même lorsque la formation est à visée professionnelle, ce qu'elle n'est pas par nature, elle n'est jamais seulement pure acquisition de savoirs et/ou de savoir-faire, car elle constitue une forme d'intervention sur les personnes dont les modalités ne sont jamais neutres et dont les effets ne sont pas que des effets d'apprentissage et d'instrumentation sociale. D'ailleurs, il est essentiel qu'il en soit ainsi, même et surtout lorsque c'est le travail ou l'emploi qui sont en jeu. De ce point de vue, le désintérêt qui frappe la pédagogie n'est pas justifiable au regard précisément de la place du travail dans nos sociétés. Une formation qui ne serait que « technique » (en ce qu'elle n'aurait que des effets en termes d'acquisition de savoirs ou de savoir-faire constitués) n'atteindrait pas son but pour deux raisons. D'une part, ce sont d'abord des compétences, c'est-à-dire des capacités à agir en situation de travail, qui sont visées en formation professionnelle. De ce point de vue, la dimension apprentissage au sens strict ne suffit pas, dans la mesure où la simple application de savoirs généraux ne suffit pas à produire de la compétence. D'autre part, il faut autre chose qu'une somme de compétences pour tenir un poste, s'engager dans un métier, s'adapter à des changements ou négocier des transitions professionnelles, sans parler d'innovation ou de créativité au travail. Ce n'est qu'un aspect du travail que d'exiger quelque chose qui ressemblerait à une somme

de compétences à produire. Mais ce n'est aussi qu'un aspect de la formation que de consister en une accumulation de savoirs et de savoir-faire constitués. L'autre aspect est la formation de la personne elle-même, son émancipation, la qualité des rapports qu'elle va pouvoir développer avec son métier, l'organisation du travail et le système social dans son ensemble. Si éduquer n'est jamais seulement adapter et préparer les individus à une société donnée et aux rôles sociaux qu'ils auront à y jouer, mais aussi émanciper, c'est-à-dire « rendre possible le surgissement d'un autre », alors cela est vrai aussi de la formation, si ce qui concerne l'éducation la concerne également (Meirieu, 1991). Et c'est précisément au cœur de la réflexion pédagogique investie dans l'acte de formation que se situe la possibilité pour la formation d'être également sur ce terrain-là.

Analyser le travail, mais pas seulement

Il en va de même si l'on considère que la formation professionnelle doit viser non pas uniquement la performance économique mais aussi la justice sociale, à travers la promotion sociale, et donc contribuer, de ce point de vue, non seulement à conformer les personnes aux besoins du marché de l'emploi mais aussi à favoriser leur développement personnel, leur ouverture culturelle, leur autonomie (Santelmann, 2013b). Là aussi, la

réflexion pédagogique est centrale en tant qu'elle est réflexion sur les effets sociaux de la formation (effets d'assignation des personnes à des rôles donnés, développement des capacités d'adaptation au changement ou de transformation des conditions de travail et de vie), selon la façon dont les personnes vont se trouver sollicitées par la situation pédagogique (en tant qu'objets de la formation, sujets de la formation ou agents de socialisation)⁴. Il ne s'agit pas de dire ici que les pratiques de formation ne doivent pas être associées à l'analyse du travail et de l'emploi au sens large du terme, du moins en formation professionnelle, et que la pédagogie ne doit pas être « ancrée dans le réel » (Santelmann, 2013a). Il est clair que l'on attend des formateurs une capacité à être à l'écoute des évolutions des métiers, des univers de travail, des compétences souhaitées par les employeurs (*ibid.*). Mais pour autant que cela soit juste, cela ne fait que militer en faveur d'un enrichissement de la réflexion pédagogique. Qu'il s'agisse de la diffusion des TIC dans de nombreux métiers, de l'importance accrue accordée à la relation client ou aux normes qualité, ou des nouvelles organisations du travail qui exigent un élargissement des marges d'initiative et d'intervention des salariés, c'est bien dans le choix de méthodes pédagogiques, favorisant notamment la réflexivité, l'autoformation, la prise d'initiatives, l'usage des TIC, et donc dans la réflexion en amont

4. Cf. la description que fait Marcel Lesne (1984, 1994) des différents modes de travail pédagogique.

que cela suppose, que peut se construire la pertinence des pratiques de formation en réponse à ces évolutions du travail. Car l'autoformation ou la réflexivité ne se décrètent pas, ni ne se réduisent à des choix techniques. Elles supposent une réflexion pédagogique et une maîtrise des stratégies d'apprentissage, afin que les pratiques dans lesquelles se trouvent engagés les participants ne soient pas simple pantomime.

Ce sont ces mêmes arguments qui justifient aujourd'hui le discours en faveur de l'analyse du travail et l'invitation faite aux formateurs de s'intéresser précisément au travail (Jobert, 2011, 2013) : évolution des modes d'organisation du travail, insuffisance des savoirs ou de la prescription à produire de la compétence en situation, nécessité d'une présence humaine dans le travail pour que la performance soit atteinte, etc. Mais étrangement, ils conduisent souvent à une défiance à l'égard de la formation elle-même. Or, loin de devoir conduire à renoncer à la formation formelle, quelles qu'en soient les modalités, ces arguments militent en faveur d'un intérêt renouvelé pour la réflexion pédagogique, afin notamment que les pratiques de formation sortent des impasses décrites plus haut. De fait, si l'on reste prisonnier d'une perspective néocomportementaliste, mâtinée de constructivisme, alors en effet on ne peut emprunter que deux voies, également insatisfaisantes du point de vue de la formation : soit la formation est conçue selon un modèle applicatif des savoirs (cohérent avec la perspective

comportementaliste) ; soit il est préférable de renoncer à la formation au profit de l'intervention au prétexte que le travail excède toujours ce qui peut être appris en formation. Mais c'est confondre la critique d'une certaine pédagogie avec la critique de la formation que de renoncer à la formation au prétexte que le travail humain dépasse nécessairement la prescription. De cette définition du travail, il ressort au contraire qu'il est nécessaire aujourd'hui de penser la formation comme devant servir à ce développement de la personne, au travail mais pas seulement. Une réflexion pédagogique est ainsi à engager pour concevoir des dispositifs de formation permettant de penser son expérience dans une perspective développementale (Jobert, 2013). La question du développement peut alors être resituée au sein de l'action de formation, sans que soient opposés formation et développement. Cette analyse n'exclut pas l'idée que la formation formelle n'épuise pas toutes les modalités possibles d'apprentissage et de développement des compétences des adultes (et qu'il est même intéressant, pour la formation elle-même, d'explorer ces processus), ni l'intérêt qu'il y a à enrichir les options pédagogiques au-delà de la forme classique du stage de formation, notamment du côté des dispositifs de formation en situation de travail.

La question reste de savoir si, en tant qu'acteur de la formation, l'on souhaite aujourd'hui s'interroger sur les finalités de la formation, au-delà de ses buts immédiats, autrement dit sur le type de

personnes que l'on souhaite « produire » à travers elle. Cela reviendrait à assumer le questionnement éthique inhérent à toute démarche d'éducation ou de formation (Meirieu, 1991). En tant qu'elle est un « processus délibéré d'intervention sur les personnes, leurs schèmes de pensée et d'action » (Lesne, 1994), la formation, comme l'éducation, a « une dimension axiologique qui lui est essentielle » (de Villers, 1994). Or, « l'interrogation éthique implique de se poser la question de soi en tant que formateur, mais c'est aussi et surtout se poser la question de l'autre et des effets de sa pratique et de ses valeurs en acte sur son devenir. Elle revient à interroger aussi la question du pouvoir dans la relation pédagogique et la transmission du savoir, à s'interroger sur son rôle et sa volonté de puissance » (Lenoir, 1998). Cela suppose, pour les formateurs, d'être au clair avec ce qu'ils font et pourquoi ils le font, de se situer par rapport aux enjeux de société. Mais cela exige aussi de dégager les présupposés de leur pratique pédagogique, afin que « les acteurs entendent quelque chose à ce qu'ils disent, qu'ils évitent les pièges de la démagogie et les lieux communs. [Et que] les participants sachent reconnaître les conceptions implicites qui se cachent derrière des décisions qui souvent semblent purement techniques » (Meirieu, 1996, cité par Lenoir, 1998). Cela revient enfin à souligner que « tout outil pédagogique doit être questionné sous l'angle éthique, en raison du statut de la pédagogie elle-même » (Meirieu, 1991).

La pédagogie doit redevenir objet de pensée pour les acteurs de la formation

L'importance de la réflexion pédagogique est à la mesure de ces questions. En tant que choix des moyens et des modalités de l'action de formation, la pédagogie ne se réduit pas à une technique mais elle investit inévitablement le champ des finalités de l'action. Comme le souligne Maubant (2004), « débattre de la question pédagogique, dans un système d'éducation, c'est poser in fine la question des valeurs recherchées, c'est interroger ses missions, c'est aussi discuter du sens que l'on souhaite donner au système social dans lequel s'inscrit la politique éducative ». Inversement, « ne pas débattre de la question pédagogique, c'est refuser tout débat sur le modèle politique qui détermine l'ingénierie de formation. Les décideurs n'ont pas intérêt à croiser le fer sur cette question pédagogique, au risque de voir la mystification apparaître au grand jour ». Dans cette perspective, « produire » de la formation sans réflexion pédagogique semble problématique, de même qu'il serait problématique de réduire la pédagogie à sa seule dimension technique sans la rapporter aux présupposés théoriques qui l'animent. Il est essentiel que la pédagogie redevenue objet de pensée pour les acteurs de la formation et objet de recherche pour les sciences de l'éducation, et plus largement pour les sciences sociales. En tant que théorie pratique, elle « ne peut être pensée en dehors de la

pratique elle-même, dans laquelle elle se réalise entièrement » (Malglaive, 1987). Si la réflexion pédagogique doit se développer, ce ne peut donc être qu'avec les acteurs de la formation eux-mêmes. Les chercheurs ont certes aussi leur rôle à jouer, dès lors qu'ils sont susceptibles d'intervenir sur « le processus même de construction des théories personnelles d'action, sur le va-et-vient entre la pure maîtrise pratique et certains savoirs scientifiques rigoureux, dans leur interaction, à travers leur interaction, à propos de leur interaction, plutôt que sur l'une ou l'autre des

composantes de ce processus » (Lesne, 1984). Entre « technicité excessive » et « simplifications abusives » (Meirieu, 2013), il y a place pour une réflexion pédagogique qui, prenant la formation comme objet social, travaillerait en même temps à identifier la façon dont les pratiques se trouvent influencées par l'usage social de la formation, et à questionner les présupposés théoriques et idéologiques des choix pédagogiques. Ce travail devrait être mené collectivement, avec des acteurs de la formation qui estiment que les questions traitées ici sont fondamentales. ♦

Bibliographie

- ASTIER, P. 2006. « Actions de formation, rencontre d'activités ». *Education permanente*. N° 166, p. 137-146.
- BACHELARD, G. 1993. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris, Vrin.
- DURKHEIM, E. 1966. *Education et sociologie*. Paris, Puf.
- HOUSSAYE, J. 1987. *Ecole et vie active. Résister ou s'adapter*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- JOBERT, G. 2000. « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes ». *Education permanente*. N° 143, p. 7-28.
- JOBERT, G. 2011. « Intelligence au travail et développement des adultes ». *Dans* : P. Carré, P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 2^e édition, p. 357-381.
- JOBERT, G. 2013. « Le formateur d'adultes : un agent de développement ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 15, p. 31-43.
- LENOIR, H. 1998. « La question éthique chez les formateurs ». *Dans* : G. Ignasse, H. Lenoir (dir. publ.). *Ethique et formation*. Paris, L'Harmattan, p. 65-84.
- LESNE, M. 1980. *Spécificité et globalité de l'acte pédagogique*. Communication aux 7^e journées nationales du GARF. Paris, juin.
- LESNE, M. 1984. *Lire les pratiques de formation : essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris, Edilig.
- LESNE, M. 1994. *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris, L'Harmattan, 2^e édition.

- MALGLAIVE, G. 1987. « Note de lecture sur Marcel Lesne. *Lire les pratiques de formation d'adultes : essai de construction théorique à l'usage des formations* ». *Revue française de pédagogie*. Vol. 78, n° 1, p. 112-116.
- MAUBANT, P. 2004. *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris, Puf.
- MEIRIEU, P. 1991. *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris, esf.
- MEIRIEU, P. 1996. « Préface ». Dans : C. Gauthier, M. Tardif (dir. publ.). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Gaëtan Morin.
- MEIRIEU, P. 2013. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris, esf.
- PASTRÉ, P. 1994. « Variations sur le développement des adultes et leur représentations ». *Education permanente*. N° 119, p. 33-64.
- PERRAUDEAU, M. 1996. *Piaget aujourd'hui. Réponses à une controverse*. Paris, Armand Colin.
- PIAGET, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël.
- SANTELMANN, P. 2013a. *Une pédagogie ancrée dans le réel*. Afpa Web tv, Archive du blog, 20 août.
- SANTELMANN, P. 2013b. *Redonner du sens à la formation professionnelle...* Afpa Web tv, Archive du blog, 9 octobre.
- SKINNER, B.-F. 1968. *La révolution scientifique dans l'enseignement*. Liège, Mardaga.
- VILLERS, G. de. 1994. « Ethique des pratiques de formation ». *Education permanente*. N° 121, p. 53-64.
- VYGOTSKI, L.-S. 1985. *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales.
- WATSON, J.-B. 1928. *Les voies du behaviorisme*. Paris, Puf.