

INTRODUCTION

Dans cette dernière décennie, le problème des “laissés pour compte” des restructurations économiques est toujours d’actualité : nombreux sont les sortants ou les exclus du système scolaire sans avenir socio-professionnel. On ne parle plus de leur bas niveau intellectuel (qui les renvoie ainsi dans une marginalité inéluctable) mais de “bas niveau de qualification” ! Cette nouvelle appellation révèle bien la primauté d’une préoccupation économique. Dans notre société industrielle, il est clair que le niveau se définit non en lui même mais par rapport aux compétences sollicitées par le poste de travail dont l’exigence augmente avec l’évolution technologique. La notion de bas niveau, qui renvoie à la faiblesse des capacités d’adaptation corrélée aux difficultés d’insertion professionnelle (chômeur de longue durée), présente donc un caractère équivoque et relatif. On peut certes prendre en considération les implications sociales de cette condition : par exemple, l’accès à l’éducation, la possibilité réduite d’avoir pu bénéficier d’un capital culturel permettant une réelle intégration sociale et professionnelle¹; mais il est toujours difficile d’échapper à la relativité des critères retenus, selon les lieux et les époques. Le discours dominant était celui de l’inadaptation liée à des aptitudes individuelles, à des handicaps sociaux.

¹ Cf. la notion explicative de “déprivation culturelle” proposée par Feuerstein que nous présenterons plus loin.

Aujourd'hui le problème est plus complexe et inquiète les institutions et les élus locaux, confrontés au risque de la marginalisation d'un nombre croissant d'individus. En effet, la perte d'un emploi peu qualifié entraîne le plus souvent dans un engrenage d'exclusion professionnelle et sociale. Le problème n'est pas nouveau, mais l'environnement socio-économique et les nécessités politiques le réactualisent avec plus d'acuité. La faillite du système scolaire devient plus criante lorsqu'on découvre que ces "bas niveaux" ne sont pas les débiles d'antan. "Avec le traitement social du chômage, les pouvoirs publics ont mis en place des dispositifs de formation visant «l'élévation du niveau», elle-même devant améliorer l'«employabilité» de ces chômeurs. Les formateurs se sont vus sollicités par les pouvoirs publics pour œuvrer à la lutte ainsi conçue contre l'exclusion." (F. Ginsbourger, 1992)².

La classe politique, à cause du chômage et de ses conséquences électorales, les industriels, en termes de concurrence et de productivité, et surtout les intéressés eux-mêmes, au nom du droit au travail, chacun est concerné.

Les industriels redécouvrent le capital formation et son investissement dans l'entreprise. Il est plus rentable d'adapter le personnel à de nouvelles fonctions que de licencier et d'embaucher. Mais il faut qu'il soit adaptable pour supporter la transformation des postes de travail et l'évolution des techniques. Les moyens utilisés jusqu'ici (élévation du niveau scolaire) pour parvenir à ce résultat semblent inefficaces lorsqu'ils sont mis en œuvre auprès de publics adultes dits de "bas niveau".

Ces derniers, paralysés par leurs handicaps et les difficultés qu'ils rencontrent, se trouvent le plus souvent dans un processus d'exclusion sociale lié à l'évolution économique. Selon la typologie

² Le nom des auteurs et l'année d'édition de l'ouvrage cité servent de référence vers la bibliographie, elle-même suivie d'un index permettant de retrouver, dans le corps du texte, les citations ou références attachées à ces auteurs.

que Serge Paugam a constituée, dans son étude de la “disqualification sociale” (1991 p. 31), ils sont plus ou moins “fragiles”, “assistés”, ou “marginaux”. La “logique” de l’assistance est vécue le plus souvent comme une “épreuve humiliante qui peut introduire un changement profond dans l’itinéraire moral d’un individu” (op. cit. p. 25), marquant l’ensemble de son rapport avec autrui. Ce phénomène de disqualification sociale peut guider les démarches de formation à entreprendre.

En effet, la capacité à se situer se trouve centrale dans la problématique d’insertion et semble être, en même temps, une conséquence de cette situation. C’est un des facteurs sur lequel la formation peut et doit agir pour favoriser l’acquisition des compétences nécessaires permettant d’être employé.

Nous allons nous efforcer de dire comment (en sollicitant les apports de l’approche didactique, des théories de l’apprentissage et des méthodes pédagogiques), pourquoi (par un certain nombre de constats), et dans quelles conditions, cela est réalisable. C’est à l’accueil en formation qu’on se rend compte à quel point ces situations sont fréquentes et massives dans l’histoire des individus. Ces traits psychologiques se sont révélés être d’une telle fréquence et prenant une telle importance dans la formation, que nous les avons considérés comme déterminants et devant faire l’objet d’une attention particulière: ils cernent la capacité à se situer dans le temps, l’espace, la communication et, corollairement, dans la connaissance.

L’environnement socio-économique de ces formations affecte les conditions dans lesquelles elles sont organisées. Certaines contraintes (temps et moyens) ont des effets pervers. D’autres, au contraire, ont induit, par un phénomène d’adaptation obligatoire, des pratiques empiriques et implicites qui semblent conduire à de “bons” résultats en terme d’emploi à la sortie des formations. Quelles contraintes pèsent sur les organismes de formation? Quelles sont les caractéristiques de ces pratiques?

En outre, puisqu'un enseignement de type scolaire s'avère inopérant, les solutions ponctuelles de rattrapage sont les bienvenues : on voit se multiplier, dans les offres des organismes de formation, l'annonce d'utilisation de telle ou telle méthode de "remédiation". Quelles sont-elles? Sur quelles théories sont-elles bâties? Quelles sont leurs limites, leur intérêt? Qu'en est-il des compétences dites cognitives, de leur genèse et de leur mise en œuvre? Quels principes peuvent être généralisés dans les situations de formation?

Les organismes de formation professionnelle sont confrontés à une "clientèle" dont le niveau ne lui permet pas de suivre l'enseignement correspondant à la qualification visée. Une pré-formation s'impose (pré-FPA, péri-FPA par exemple). Ce n'est plus un problème de "simple" rattrapage scolaire. C'est celui de la capacité à acquérir des connaissances dans un laps de temps toujours trop court. On ne peut pas "tout reprendre à zéro". La question des moyens est posée aux formateurs.

F. Ginsbourger et V. Merle (1989, p. 41) lient ce problème à l'absence de normes générales en matière de contenus, de méthodes et de validation des formations et, de façon encore plus décisive, à l'absence de perspective d'emploi précis à l'issue de l'opération de formation : ce qui renforce l'autonomie du formateur.

Celui-ci devra inventer, choisir des moyens, des méthodes, des techniques et des outils. Il n'existe pas de "standard" en la matière. Tout ce qui pourrait "élever le niveau de qualification" est bon à prendre.

Cela permet d'expliquer, en partie, l'engouement des formateurs pour des "outils" leur permettant d'agir sur les mécanismes d'acquisition et d'utilisation des connaissances chez l'individu à former. Il existe cependant un risque : celui de lui faire perdre sa place de sujet, car l'on est dans un secteur (le marché de la formation) où le "produit" (offert à l'organisme payeur) doit être rapidement "transformable" pour être performant. Comment, sans tomber dans ces excès pour la formation des adultes en difficulté d'insertion

professionnelle, les savoirs acquis peuvent-ils être “réactivés” et favoriser de nouvelles acquisitions? “Pour ce qui est de l’adulte biologique, sexué, doté d’une expérience sociale, et des apprentissages relatifs à ces activités socialement organisées que sont les activités de travail, il y a des angles morts dans le regard que les chercheurs portent sur l’homme et la société.” (F. Ginsbourger, 1992, p. 14). La recherche en didactique doit se déplacer vers ce “point aveugle”.

Dans ce contexte, traité volontairement à grands traits, s’ouvre un nouveau marché de formation.

Pour les formateurs (qui doivent se faire reconnaître³) le “comment faire pour que ça marche ?” entraîne un besoin croissant d’outils adaptés.

Les organismes de formation ressentent le besoin de méthodes performantes et doivent pouvoir démontrer la pertinence de leur “produit”. Sur le terrain de la formation des adultes, l’éducabilité cognitive est à la mode.

A l’Université, dans les départements “Sciences humaines”, la recherche se poursuit.

La didactique s’instaure en discipline, mais les praticiens semblent avoir quelques difficultés à utiliser les résultats de ces travaux. Les cadres théoriques ont été développés surtout autour des disciplines scolaires. L’approche didactique peut-elle se déplacer dans le domaine, nécessairement pluridisciplinaire, des apprentissages relatifs aux activités professionnelles ? Ils exigent la mise en œuvre combinée de plusieurs types de compétences scientifiques, techniques et sociales. Pour améliorer les situations formatives professionnelles, il faut analyser les phénomènes qui se produisent

3 Voir à ce sujet notamment les travaux de Malglaive. Nous lions ce problème à l’avidité avec laquelle les formateurs se “précipitent” sur toute nouvelle méthode susceptible d’accroître leur efficacité, comblant ainsi la précarité de leur reconnaissance statutaire. Une convention collective n’a vu le jour qu’en juin 1989.

dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, il faut interroger l'implicite des pratiques de formation et la construction des compétences professionnelles. Pour leur permettre d'organiser les situations les plus favorables à l'acquisition des compétences professionnelles il faut mettre à la disposition des formateurs les principes transposables, dégagés des cadres théoriques qui permettent d'établir des liaisons entre les différentes approches didactiques. Alors les formateurs pourront passer de la recherche de solutions miraculeuses à la construction de situations explicitement élaborées en fonction des sujets, des acquisitions visées, avec les méthodes pédagogiques adaptées, choisies autrement que sous la pression de la mode ou des traditions, et conduites en fonction des activités de l'apprenant. Ce n'est pas une utopie, mais la recherche "d'une intervention réellement professionnelle des formateurs" (G. Vergnaud, 1992, p. 31). Cette intention nécessite un cadre d'analyse des situations de formation, un modèle théorique permettant d'étudier les modalités d'intervention en tenant compte, à la fois, des particularités des contenus, des sujets, des mécanismes d'apprentissage et des aspects psycho-affectifs de la relation pédagogique.

C'est lorsque la bonne volonté du pédagogue ne suffit plus que la nécessité "d'outils conceptuels" s'impose.

Nous pensons que les cadres de références de la didactique, que nous précisons plus loin, répondent à ce besoin. C'est pourquoi nous avons retenu cette approche pour notre recherche des conditions qui pourraient favoriser l'acquisition des compétences professionnelles là où les pratiques "ordinaires" échouent.

D'après les conclusions d'un groupe de travail, publiées sous la direction de J. Pailhous et G. Vergnaud à la Documentation française (1989) - "Adultes en reconversion", pour tenter d'apporter quelques réponses à ces problèmes dans la formation des adultes, un appel d'offres de recherches a été lancé par le département

“Homme, Travail et Technologie” de la Direction générale de la Recherche et de la Technologie du Ministère de la Recherche et de l’Espace.

Les analyses et les propositions que nous présentons ont été réalisées dans le cadre de cet appel d’offres, auquel nous avons répondu avec Véronique Bonnal-Lordon (psychologue) et Jacques Avice (directeur de l’organisme de formation “Médiation”).

Face à des personnes relevant du “traitement social du chômage”, réputées incapables d’accéder directement à un emploi, y compris le moins qualifié, la question cruciale qui se pose aux formateurs est: quelle démarche didactique est à construire pour que le temps alloué à la période de formation soit efficace? Quelle(s) compétence(s) générale(s) faut-il développer en priorité? Plus particulièrement, comment aborder la phase initiale de la formation de façon à mettre les personnes en état d’acquérir de nouvelles compétences professionnelles?

Nous avons orienté notre travail vers la recherche des conditions d’organisation de situations dont les effets tangibles sont favorables à l’acquisition de compétences professionnelles, en mobilisant les principes généralisables de la didactique.

À partir du constat d’un problème grave pour notre société pour lequel il faut faire des propositions, notre recherche part de la pratique comme objet dans deux directions. Parmi les réponses proposées pour les “bas niveaux de qualification” on trouve, d’une part, les méthodes d’éducabilité cognitive et, d’autre part, des pratiques plus ou moins originales et efficaces dans des associations qui offrent des formations.

Nous avons sélectionné quatre méthodes représentatives des pratiques d’éducabilité cognitive pour en analyser les principes et en dégager les points communs afin d’en tirer un certain nombre de préconisations pédagogiques à l’usage des formateurs. Dans ce

champ, en examinant l'émergence du concept d'éducabilité cognitive, nous ferons apparaître que les théories pédagogiques et psychologiques à partir desquelles ces méthodes ont été élaborées ne sont pas nouvelles. L'originalité des concepteurs de ces méthodes réside dans l'agencement pragmatique qu'ils ont construit à partir des données théoriques. En privilégiant dans ces approches scientifiques ce qui pouvait "faire avancer" les pratiques de formation ils ont participé, de manière empirique, à l'élaboration de nouvelles hypothèses dans le domaine du fonctionnement cognitif et du développement de l'intelligence.

Cette recherche, en Sciences de l'Éducation se situe dans une dynamique semblable. À partir de l'étude de l'existant, d'observations des pratiques, de constats sur le terrain de la formation, nous chercherons ce qui, du côté de la science, permet d'éclairer les pratiques et de tenter de résoudre les problèmes rencontrés. Puis avec cet éclairage, après avoir formulé de nouvelles propositions d'actions et les avoir confrontées aux réalités des situations, nous avancerons de nouvelles hypothèses qui pourraient rendre compte des effets produits. Nous avons, ce faisant, la volonté de participer, même modestement, à une transformation et un enrichissement des points de vue théoriques, en particulier dans le domaine du fonctionnement cognitif, des apprentissages et, par conséquences, d'une démarche didactique spécifique à ce public d'adultes en difficulté d'insertion.

En ce qui concerne les associations de formation, pour des raisons circonstancielles liées à l'appel d'offres, nous avons réalisé notre étude avec l'association "Médiation". Nous avons conduit notre travail d'analyse avec le même cadre théorique et les mêmes intentions que pour les méthodes. Cette association a développé des pratiques intéressantes. Les choix pédagogiques n'étaient pas fondés, a priori sur les méthodes d'éducabilité cognitive mais ne s'y opposaient pas. Ils reposaient sur des principes inspirés de la propre

formation de ses formateurs axée sur le développement personnel, l'expression, la communication et le travail corporel. Nous verrons en quoi les principes sur lesquels ils reposent sont semblables ou différents, comment ils peuvent être formalisés, comment nos observations ont mis en évidence un certain nombre d'aspects concernant les compétences liées au temps, à l'espace, à la communication, au contexte et à la complexité des contenus de formation.

En faisant une description analytique de nos observations nous proposerons un nouveau point de vue explicatif et de nouvelles approches théoriques concernant les mécanismes d'apprentissage permettant d'élaborer des principes généralisables dans le domaine de l'éducation, en général, et de la formation professionnelle, en particulier.

Ainsi notre démarche est praxéologique au sens que J. Piaget donne à ce terme : "recherche interdisciplinaire sur les principes d'action des êtres vivants, les relations entre les moyens et les fins, les décisions"⁴. De plus, nous répondons de cette manière au cahier des charges de la recherche, fixé par l'appel d'offre, et aux objectifs d'une recherche en éducation au sens de V. de Landsheere⁵. C'est-à-dire en rapport étroit avec la pratique et la formation des formateurs plutôt qu'une recherche sur l'éducation dépendante des différentes disciplines scientifiques et tributaire des critères de validité de ces sciences.

Nous ne sommes pas orienté vers une recherche de connaissances scientifiques de lois mesurables mais plutôt vers une recherche pragmatique, de connaissances pédagogiques et reproductibles, qui interroge les résultats pour synthétiser, sous forme de théorie confrontée à la pratique tournée vers la réalisation de projets éducatifs, pédagogiques, de formation.

⁴ Lexique des sciences sociales, Dalloz, 1988, p. 297

⁵ *L'éducation et la formation, science et pratique*, PUF, Paris, 1992.

PRESENTATION GENERALE

Peut-on aider les adultes qui sont en difficulté de réinsertion ?

Presque tous les mots de cette phrase correspondent à une classe de problèmes dans le domaine de notre recherche : les conditions favorables au développement des compétences professionnelles chez des adultes peu qualifiés.

Ces problèmes concernent l'action du formateur (interventions, régulations, étayage, tutorat, etc.), la spécificité de la notion d'adulte en formation, la difficulté "dans" laquelle ils seraient et les moyens d'y remédier, au regard du contexte et des finalités de la formation.

C'est la complexité de la question. Au risque qu'elle soit reçue comme une provocation, nous ne l'aurions pas retenue, si nous n'entendions la notion d'aide comme "l'action d'intervenir en faveur d'une personne, en joignant ses efforts aux siens"⁶. La dimension d'engagement réciproque des acteurs nous semble intéressante lorsqu'on se rend compte à quel point les formateurs eux-mêmes sont démunis face à la multiplicité et à l'ampleur des difficultés qu'ils rencontrent chez les adultes dits "de bas niveau de qualification".

C'est à la recherche d'éléments de réponse à ces problèmes que nous avons consacré notre investigation, dont il convient d'abord de préciser le cadre dans lequel elle s'inscrit, le champ que nous avons privilégié et les références théoriques qui l'orientent.

⁶ Petit Robert 1, 1991.

Nous aborderons ensuite, sur le terrain de la formation, la question de la formation des publics de “bas niveau” puis les spécificités du public reçu en stage.

Avant d’observer les conditions de mise en œuvre de cette formation nous consacrerons un effort particulier à l’analyse des méthodes, dites de “remédiation”, le plus souvent proposées et qui peuvent inspirer les pratiques des formateurs pour ce public. Des principes didactiques transposables ou généralisables peuvent en être extraits et constituer un guide d’action pédagogique. De retour sur le terrain de la formation, nous rendrons compte des observations, des entretiens et des analyses de cas qui nous permettront de mettre en évidence les éléments sur lesquels il semble qu’il faille agir en priorité.

Enfin, nous formulerons un certain nombre d’hypothèses explicatives dont nous pourrions dégager quelques principes à prendre en considération dans la construction des situations didactiques et qui conditionnent la réussite de la formation des adultes en difficulté d’insertion.

Au fil des analyses nous insérerons des remarques qui, se détachant du courant du texte, ouvrent une réflexion critique, soulèvent un problème se rapportant à l’objet du paragraphe qui précède, ou indiquent une liaison avec une autre partie de la recherche.

Ces remarques sont l’occasion d’un commentaire, d’une critique, d’une mise en relation avec d’autres approches, d’une réflexion inspirée par l’orientation de notre cadre de référence. Elles sont filigranées par une problématique qui, lorsqu’elle est centrée sur les acteurs, vise à mettre en évidence l’importance de leurs rôles, lorsqu’elle porte sur les principes pédagogiques présents, à élargir l’analyse et la réflexion et, lorsqu’elle est centrée sur l’objet de l’apprentissage, à relever l’importance des compétences à se situer, en jeu dans le mécanisme d’acquisition.

La perspective que ces remarques font apparaître est multiréférentielle. En effet, nous suivons en cela le point de vue de J. Ardoino qui, à propos de l’analyse des situations sociales, propose de privilégier un regard systémique, compréhensif et herméneutique afin de restituer “le caractère

«molaire», holistique, de la réalité étudiée”⁷. Cependant, notre approche qui se veut compréhensive, interprétative et explicative ne doit pas laisser se distendre le fil conducteur de notre préoccupation issue du cadre général des références que nous sollicitons pour l’analyse didactique des situations de formation. Ce cadre présenté plus loin est organisé autour de notre objet de recherche : les conditions, favorisant l’acquisition des compétences professionnelles, liées aux acteurs, aux contenus et aux situations de formation.

SITUATION DE LA RECHERCHE

C'est dans le cadre de l'appel d'offres, lancé en 1989 par le Département Homme, Travail et Technologie de la Direction générale de la Recherche et de la Technologie du Ministère de la Recherche et de l'Espace, que se situe notre recherche.

En effet, avec Véronique Bonnal-Lordon, psychologue chercheur au laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Education (Paris V) et avec Jacques Avice, directeur de l'association de formation "Médiation"⁸ (loi 1901), nous avons répondu à l'appel d'offres: "Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés". C'est avec leur aide et la collaboration de l'équipe des formateurs que cette investigation s'est déroulée et que nous avons pu recueillir, sur le terrain, les observations qui seront présentées ici.

"Médiation" est un organisme de formation, créé en 1988, qui reçoit des adultes à la recherche d'un emploi, de niveaux IV, V, V bis. Ses onze formateurs conduisent des sessions de "bilan-évaluation-orientation RMI", d'"évaluation-orientation-redynamisation CLD" (chômeur longue durée), des sessions d'orientation approfondie, d'alphabétisation, de préformation, d'insertion, de formation professionnalisante et professionnelle: dans le second œuvre du bâtiment, le secteur de la distribution (par exemple "Caisse-vente", "Télémarketing"), le secteur sanitaire et social ("Aide à la personne âgée", "Auxiliaire de vie").

⁷ L'analyse multiréférentielle des situations sociales, Psychologie clinique, 1990, n° 3 (spécial : "Social-psychique, articulation"), p. 49.

⁸ Voir en annexe la présentation détaillée de l'organisme.

Grâce à l'implication des formateurs l'essentiel de notre démarche empirique a été menée et a pris la forme d'une "recherche-action" après les premiers constats. Ce qui nous a conduit à laisser "parler" le terrain pour tirer ensuite des conclusions théoriques et pour interpréter les phénomènes observés, sous les angles didactique⁹ et pédagogique de notre cadre de référence théorique que nous préciserons plus loin.

Une telle démarche a permis d'analyser les modes de fonctionnement des sujets (et des formateurs) en situation. Elle a mis en lumière les ressources dont peuvent disposer les individus, même lorsqu'ils sont dans la plus grande précarité, pourvu que des situations favorables leurs soient proposées. Nous avons choisi de rendre compte des entretiens conduits auprès des sujets et de relater certaines observations, dans une position qui vise l'illustration de notre propos, par un certain nombre d'indicateurs, plutôt que la volonté démonstrative de preuve.

Les actions de formation à destination de publics "en difficulté", adultes de bas niveau de qualification hors l'emploi, constituent notre terrain d'observation. Nous procéderons par des entretiens, des observations de situations et par l'analyse de productions de stagiaires.

Notre intention initiale était de préciser la nature des processus en jeu dans les situations de formation à partir d'un point de vue extérieur, celui de chercheurs se penchant sur un objet et posant le problème dans leurs cadres de référence. Le projet était conçu comme le regard de spécialistes s'interrogeant sur une partie de l'objet "formation d'adultes". Il devait conduire les chercheurs à "dévoiler" le fonctionnement des sujets dans la situation où ils se trouvent.

Après quelques semaines d'observation sur le terrain, il nous est apparu que la démarche envisagée présentait les caractéristiques d'une relation d'expertise qui faussait le rapport entre "praticiens et chercheurs". La trop grande distance entre les problèmes vécus sur le terrain et l'éclairage scientifique proposé d'une telle approche risquaient d'occulter les

⁹ Nous préciserons ce terme plus loin pour l'instant nous reprenons la définition de G. Mialaret, selon lequel, la didactique inclut la pédagogie et permet de penser les conditions de la transmission et de l'appropriation de savoirs précis (revue "Les sciences de l'éducation pour une ère nouvelle", 1982).

dimensions pragmatiques, c'est-à-dire la réalité du contexte et des contraintes dans lesquelles la formation se déroule.

Or il se trouve que l'appel d'offres imposait une recherche centrée sur les questions émanant du terrain, et leur examen à la lumière des théories actuelles, par des scientifiques, mais dans un aller-retour pratique/théorie.

L'immersion, puis l'inclusion presque à temps plein, dans l'équipe de "Médiation" de notre partenaire de recherche Véronique Bonnal-Lordon a contribué à faire réapparaître le point de vue du "terrain" comme pivot central de la démarche. Ce point de vue de praticiens peut être résumé ainsi :

- Nous, formateurs, avons développé un certain nombre de pratiques et de savoir-faire, dans les situations de formation des publics identifiés sous la nomenclature : "niveau V, V bis et VI". Nous pouvons constater leur efficacité, sans parvenir toujours à les formaliser et/ou les justifier théoriquement.
- Nous avons une connaissance étendue, mais empirique à la fois, des caractéristiques de notre public et des méthodes pour parvenir à nos objectifs. Mais nous ne savons pas toujours pourquoi "ça marche", et certains points particuliers nous posent problème.
- Par exemple, nous ne constatons pas de correspondances entre le niveau de connaissances du sujet évalué à l'entrée en formation et sa capacité à acquérir des compétences dans les tâches professionnelles. On ne peut donc se fier aux évaluations traditionnelles en termes de niveau scolaire ou même de capacités générales mesurées par des tests pour évaluer nos stagiaires lors du recrutement. Nous utilisons donc une démarche plus complexe d'observation des sujets en situation, mais c'est déjà un processus de formation. Quelle évaluation des compétences ou des capacités¹⁰ est-elle possible ?
- Nous avons aussi besoin de comprendre ce qui rend la démarche pédagogique efficace, c'est-à-dire capable de permettre l'acquisition ou la transformation des compétences "transversales".

¹⁰ Nous reviendrons plus tard sur l'intérêt de cette distinction.

- Nous voudrions parvenir à identifier certaines variables cruciales en jeu dans ce processus. En quoi les méthodes d'éducabilité cognitive, que nous connaissons mal, peuvent-elles nous être utiles ?
- Enfin, nous avons besoin que soit élaboré un guide d'action pour les formateurs qui, caractérisant ces variables, récapitulerait les aspects essentiels à prendre en compte dans une formation pour ce type de public.

Cette étude a été réalisée à partir d'environ 300 entretiens individuels et la participation à 17 actions de formation entre 1989 et 1991 avec le public accueilli à "Médiation" (558 personnes en 1990, plus de 700 en 1991) qui peut être considéré comme un échantillon représentatif de la population des demandeurs d'emploi longue durée et des bénéficiaires du Revenu minimum d'insertion (RMI 60%) ou d'autres formes de subsistance économique hors l'emploi ("fins de droits", "allocation parent isolé", etc.).

DOMAINE D'INVESTIGATION DE LA RECHERCHE

Nous situons notre démarche dans le cadre de référence de la didactique (nous le préciserons plus loin). C'est une des premières limites de notre étude. En effet, ce n'est pas, en elle-même, l'analyse des relations pédagogiques du formateur avec les sujets en formation qui constitue l'axe essentiel de cette recherche mais celle, plus large, des conditions de construction, d'animation, de gestion et de conduite des actions didactiques visant l'acquisition d'une compétence professionnelle pour des adultes peu qualifiés et en difficulté d'insertion. C'est une deuxième limite. Il n'est pas certain que l'application des dispositifs que nous pourrions proposer se justifie pour un autre public.

Dans le prolongement de l'analyse de l'action formative, nous chercherons, à partir des actions de formation conduites sur le terrain, les éléments à retenir comme conditions favorisant l'acquisition des compétences professionnelles pour ce public. Comment peut-on réactiver l'utilisation des expériences antérieures et les faire percevoir comme des

connaissances utilisables? Quelles acquisitions faut-il privilégier? Quel type d'environnement faut-il proposer pour redonner confiance, faire sortir le stagiaire de l'isolement et du sentiment d'échec? Quelles situations pédagogiques peut-on construire pour favoriser les démarches d'insertion professionnelle? Ainsi, en travaillant sur les conditions favorables à l'acquisition de compétences, il apparaît que nous ne nous sommes pas centré directement sur le champ de la psychologie cognitive, même si nous nous y référerons largement. De plus, nous ferons, dans notre approche, quelques allusions aux aspects institutionnels et sociaux mais nous n'en ferons pas un objet d'étude.

Pour délimiter de façon plus précise notre objet, il est nécessaire d'examiner les théories concernant l'organisation des situations didactiques, les théories de l'apprentissage auxquelles elles font appel, les courants pédagogiques qui fondent les pratiques et les méthodes ("toutes faites") qui sont proposées aux formateurs.

Cette démarche s'impose d'autant plus que la plupart des recours qui y sont faits relèvent de "l'intuitif" et que les publications, dans ce domaine, n'ont pas franchi l'étape, indispensable, de l'étude des théories sur lesquelles ces méthodes sont fondées.

Nous rassemblerons, dans les principales théories psychologiques et pédagogiques, ce qui paraît constituer les fondements des nouvelles approches pédagogiques, et des méthodes les plus courantes, visant l'opérationnalisation des situations d'apprentissage. Dans cette perspective, nous dégagerons les principes transposables aux situations de formation des adultes peu qualifiés et en difficulté d'insertion : encore une limite de notre étude. En effet, c'est moins du côté de l'analyse de la tâche que du côté des principes et des conditions à observer pour la préparation et la gestion des situations didactiques, que nous tenterons de dégager des orientations et des indications utiles aux formateurs.

Il s'agira pour nous, ensuite, de mettre en relation les "théories académiques" et les "théories en acte" dans les pratiques des formateurs afin de construire un corpus de connaissances leur permettant de concevoir leurs

interventions de formation autrement qu'avec une démarche approximative que l'expression familière "au pif" traduit très bien. C'est le cas de la plupart d'entre eux parce qu'ils n'ont "jamais le temps" et qu'ils n'ont pas, ou peu, de formation. Cette situation est d'autant plus "délicate" que les objets de la formation qu'ils proposent n'appartiennent pas à un contenu correspondant à une discipline stricto sensu (par exemple la lecture, le développement des capacités d'apprentissage, l'acquisition de compétences professionnelles). Les recours aux connaissances développées dans les approches didactiques disciplinaires, rendus complexes par la multiplicité des savoirs sollicités, ne peuvent être que partiels. La facilité, parfois la mode, porte souvent à se tourner vers méthodes de remédiation cognitive sans que la pertinence de ce recours soit justifié.

Pour éviter cette dérive, nous pensons qu'un certain nombre de principes peuvent être dégagés, transposés, contribuant à l'élaboration d'une théorie de construction des situations didactiques professionnelles et aux premiers pas faits dans ce domaine par P. Pastré¹¹, sous un autre angle. Les approches didactiques (que nous aborderons plus précisément) de H. Aebli, E. De Corte, L. D'Hainault, L. Not, M. Roger et plus généralement l'œuvre de G. Mialaret, nous semblent des exemples de généralisation permettant de penser que des principes généraux de didactique peuvent exister. Nous allons nous y associer en nous référant au cadre théorique de la didactique des mathématiques, des théories de l'apprentissage et en analysant des méthodes d'éducabilité cognitive et la formations organisée pour notre public adulte de bas niveau de qualification.

Nous n'avons pas la prétention d'élaborer une théorie globale et universelle, mais plutôt l'intention de dégager les aspects méthodologiques et les modalités didactiques qui pourraient être pris en compte dans l'élaboration des situations d'apprentissages adressées aux adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Nous verrons comment peut s'envisager des liens entre les méthodes d'éducabilité cognitive, les situations didactiques et les apprentissages professionnels.

¹¹ "Vers une didactique professionnelle", thèse de l'Université René Descartes, Paris V, 1991.

D'un point de vue méthodologique, nous dégagerons de la littérature les fondements théoriques de la didactique, des théories de l'apprentissage et de la pédagogie qui seraient à la source du courant de l'éducabilité cognitive et justifieraient les situations de formation proposées à notre public.

Concernant les méthodes dites d'éducabilité cognitive, après avoir exposé les motifs et critères de sélection, nous analyserons quatre d'entre elles, à partir des entretiens que nous ont accordés leurs concepteurs, des articles publiés sur le sujet et d'interviews de praticiens.

Dans la pratique de la formation, c'est par une approche qualitative que nous dégagerons des observations et des analyses des documents de formation (rapports, contenus, fiches, programmes) un certain nombre de principes. En étudiant les fonctionnements des sujets en formation et leur évolution, par des entretiens et avec leurs productions, nous analyserons les relations des savoirs acquis avec le problème pratique à résoudre.

En résumé, notre démarche de recherche des conditions favorables au développement des compétences professionnelles chez des adultes peu qualifiés en difficulté d'insertion, suivra les étapes suivantes :

- Après avoir précisé notre cadre de référence théorique, nous aborderons la formation des "bas niveau", à travers une présentation des contraintes particulières qui s'exercent sur le terrain, et du public de la formation. Nous dégagerons ainsi les éléments qui nous paraissent essentiels et qui doivent être pris en considération dans les formations.

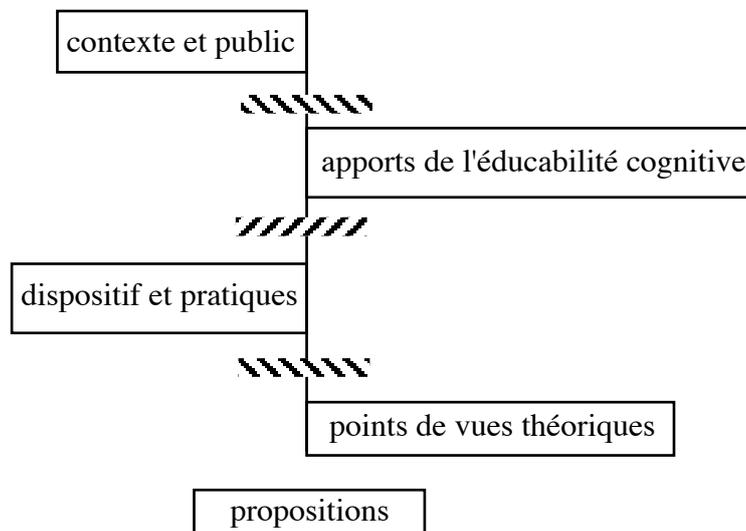
- Ensuite, à partir des théories de l'apprentissage et des grands courants de la pédagogie, nous montrerons les fondements et l'émergence du courant de l'éducabilité cognitive qui apparaît, le plus souvent, de façon plus idéologique que théorique comme une justification de certaines méthodes . En étudiant les quatre principales méthodes utilisées ou recherchées par les organismes de formation nous ferons apparaître leurs limites et leur intérêt afin d'en extraire les principes qui pourraient, cette fois de façon explicite, être retenus dans l'organisation des formations des adultes peu qualifiés.

- Puis, à partir d'observations de cas et de situations mettant en évidence comment les compétences évoluent au cours de la formation, nous étudierons le dispositif de formation, les pratiques actuelles et la démarche de l'équipe de "Médiation", en distinguant en quoi elles s'inscrivent dans les principes formalisés précédemment ou s'en distinguent.

- Alors, d'un point de vue théorique, autour du concept de modifiabilité des compétences, nous étudierons les mécanismes qui expliqueraient la réussite de ce dispositif en favorisant l'acquisition des compétences professionnelles et le développement des capacités à être employé.

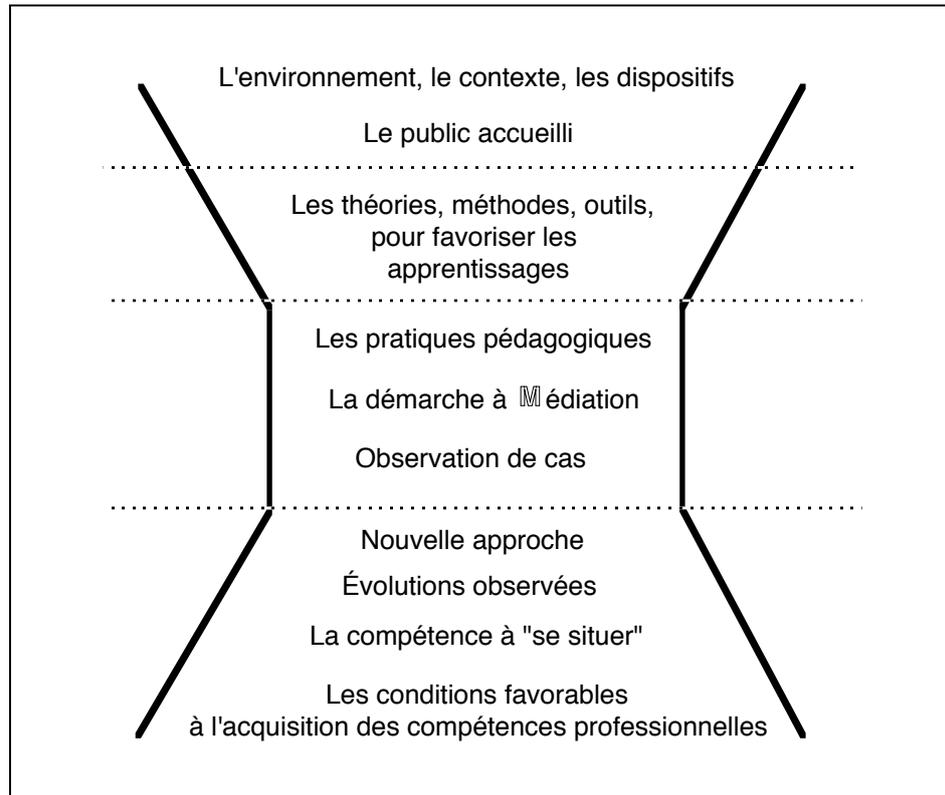
- Enfin, nous retiendrons les éléments et les conditions favorables, à l'acquisition des compétences professionnelles, généralisables aux situations d'apprentissage pour des adultes de faible niveau en difficulté d'insertion.

Comme on peut le constater cette présentation en cinq points montre trois ruptures :



Ces changements d'approches ont été produits par notre souci de tenir le rapport théorie-pratique par des allers et retours terrain-réflexion. Ce fut également la réalité de notre démarche durant ces deux années, convaincu que nous étions qu'un certain nombre de détours, d'écarts, sont nécessaires à la réflexion et la conceptualisation de l'action.

La logique interne de cette présentation qui part d'un point de vue général sur les problèmes de formation pour se focaliser sur les observations de cas pour, enfin, s'ouvrir à des hypothèses et des éclairages théoriques autour du concept de modifiabilité des compétences et à des pratiques pédagogiques, répond aux contraintes d'une recherche-action et aux exigences du "terrain". En faisant apparaître, sous une autre forme, les trois ruptures elle peut être schématisée de la manière suivante :



L'écart entre notre intention initiale et la démarche que nous avons adoptée n'est pas une dérive, mais plutôt une volonté délibérée de porter le débat sur le terrain des formateurs et dans les dimensions où il sera recevable. Le parti pris d'examiner les outils actuellement disponibles vise à relativiser leur toute puissance supposée à résoudre les difficultés d'apprentissage, afin de permettre aux formateurs, de mieux les intégrer dans leurs pratiques, ou d'en construire de mieux adaptés à leurs besoins.

Enfin, compte tenu de la situation de fragilité de ces publics, et de l'urgence de la réponse de formation à fournir, il n'était pas possible d'envisager une autre approche de recherche qu'une démarche clinique

prenant en compte “la singularité et la totalité d'un sujet, son fonctionnement psychique, son mode relationnel, l'histoire vécue et les événements extérieurs” (O. Bourguignon, 1986, p. 752). Si “la personne totale” est le référent sous-jacent, il n'en reste pas moins que le risque de réduction par l'analyse est toujours présent et engage à considérer que les situations observées sont toujours plus complexes: il faut donc “en dénouer les fils avant d'en choisir certains pour les renouer” (A. Giami, 1989, p. 41).

L'observation, renforcée par des études de cas, et la conduite d'entretiens ont constitué notre mode d'investigation. À partir d'éléments recueillis dans des histoires singulières, cette approche ne vise pas seulement à dégager le sens de chacune d'elles, mais aussi à mettre en évidence des processus et leurs variations à l'œuvre chez différentes personnes dans des situations particulières. “C'est à ce titre que l'étude de cas, à partir de l'expérience personnelle, du vécu, peut légitimement prétendre à une forme limitée et contrôlée de généralisation” (C. Revault d'Allonnes, 1989, p. 83).

Pour ne pas clore à l'avance le débat et imposer définitivement nos représentations, il importe maintenant de préciser la perception que nous avons des différences entre “pédagogie” et “didactique” et d'indiquer quel domaine nous semble appartenir à l'un ou l'autre champ. En effet cela orientera, plusieurs fois, notre regard, nos choix méthodologiques et notre analyse. Pour les mêmes raisons, nous présenterons les fondements théoriques principaux de l'approche didactique qui constituent notre cadre de référence.