



Marie-José Barbot

EA 1760

Hommage à Claude Debon : la recherche

PLAN

1. Préciser d'où je parle...un champ de recherches récent, interdisciplinaire, en construction, non stabilisé
2. Ce qu'on pourrait dénommer objet de recherche : « l'expérience vécue » autoformatrice
3. La problématique l'autoformation en œuvre dans un environnement
4. Des fondements conceptuels choisis et signés
5. Terrains de recherche où déployer les arts d'enseigner
6. Créativité et originalité des apports scientifiques :
 - La fonction symbolique du dispositif,
 - La place choisie des technologies,
 - L'activité de l'apprenant,
 - La médiation humaine à définir
7. Question à vous et à Claude Debon

Je remercie les collègues du CNAM de m'avoir associée à cette journée en hommage à Claude. En fait, j'ai rencontré Claude dans un séminaire interdisciplinaire de recherches : le SIF, *Séminaire sur l'industrialisation de la formation* de Pierre Moegin et Elisabeth Fichez, qui sont en Sciences de l'Information et de la Communication, séminaire constitué de chercheurs venus aussi de l'économie, de l'informatique et enfin des sciences de l'éducation. Je vais tenter de saisir l'apport original et créatif de Claude à la recherche en 7 points.

1. Préciser d'où je parle : champ de recherches interdisciplinaire en construction En écoutant P. Caspar évoquer l'avant 1973, j'ai mesuré que, comme les fondamentaux étaient là, les sillons se sont creusés et sont devenus nets. J'aurais pu parler de *sujet pédagogique* et de *finalités infinies* en me référant à ce que dit Castoriadis du développement du sujet, tout le monde ne pouvant faire de psychanalyse à l'école, la formation a la responsabilité de construire un sujet cognitif libre, un sujet social, un citoyen. Ici intervient la vraie pédagogie qui est une praxis « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés autonomes. » (Castoriadis 1975 :112). Mais je vais parler de recherche car ce *principe de conviction* n'évince pas le *principe de réalité* et c'est cette tension en éducation qu'il s'agit de comprendre et c'est ce qui nous a rapproché, Claude venant de la *formation*

pour adultes et moi de la *didactique des langues et des cultures*, apprendre de la praxis. Nous nous sommes trouvées dans une proximité à la fois sur des questions épistémologiques qui n'allaient pas de soi et méthodologiques (il fallait inventer), sur des objets de recherche : l'autoformation et l'autonomie de l'apprenant, les évolutions des apprentissages dans un contexte non stabilisé, celui de l'intégration des TIC dans l'éducation auprès de publics caractérisés par leur diversité, leurs exigences et des besoins eux-mêmes sans cesse à renégocier et à redéfinir et donc l'incertitude comme l'a évoqué A.Moisan

Pour appréhender des évolutions et comprendre l'innovation, selon les objets et les terrains, Claude a adopté différents positionnements : chercheur en extériorité ou davantage en action-recherche (Jacquinot parle de *recherche-dispositive*.) Pourtant, et je voudrais insister sur ce point en préalable, cette recherche-action ne s'effectue qu'au prix de choix conceptuels, puissants, toujours mobilisables chez Claude : Rogers, Lewin, Piaget, Vigotsky, Schwartz, Meirieu, Malglaive, Linard, Rabardel et bien sur Ricoeur...continuez vous-mêmes.

Autre précision, il s'agit d'une recherche qui doit prendre ses marques. L'identité de ces types de recherche autour d'objets liés à la rationalisation et à l'innovation pédagogique est encore en construction. Certes s'est développée la sociologie des usages, mais apprendre est un usage bien spécifique. Ces recherches portent en effet sur des **processus d'apprentissage médiés**, elles ne peuvent en aucun cas réduire la pédagogie à la **production de résultats**, car elles convoquent **tous** les facteurs qui sont en interaction dans ces processus. La pédagogie ne peut être identifiée à la **diffusion, transmission, vulgarisation des savoirs produits** ou des savoir-faire mesurables tangibles. Or trop souvent, la pédagogie doit être hissée au niveau de la recherche presque en revendication par rapport à une banalisation de la pédagogie dont tous s'emparent comme d'un mot valise. Ces recherches sont donc marquées d'abord par la complexification des rapports entre savoirs, acteurs et dispositifs ; elles se caractérisent par leur empan, très vaste, enfin, elles s'inscrivent dans un temps, celui des apprentissages. Ces spécificités ont un retentissement à la fois sur la construction théorique et méthodologique de ce champ de recherches encore non stabilisé dans lequel la pédagogie ne peut passer à la trappe.

2. La 2ème observation porte sur ce qu'on pourrait dénommer objet de recherche : « l'expérience vécue » autoformatrice.

Claude m'a toujours semblé très attentive à la **dé-idéologisation du discours scientifique ou encore : à la distinction des plans entre les pratiques, les discours sur les pratiques, les discours –qui risquent de devenir déconnectés**. Par cette référence récurrente au vécu, elle est assez proche de tous ces courants qui vont de Rogers (Carl) à Merleau-Ponty, sur **l'expérience vécue**, en passant par Guy Bajoit (sur le vécu des adolescents par apport à l'éducation) ou même Habermas (qui observe le décalage entre « la normativité instituée » et le « mode vécu »), **qui, par leurs ancrages théoriques pluriels, laissent voir leur caractère incontournable**.

De plus, Claude est aussi très intéressée par **les motivations des « autres »** même, par exemple, celles des tenants du modèle instructionniste qui contestent que l'on apprend quoi que ce soit en s'auto-formant, qui résistent à toutes les dispositions visant à atténuer la place du magistral et du présentiel. En cela, elle adopte une position heuristique radicalement anti-diffusioniste, préférant comprendre de l'intérieur les résistances, plutôt que de les nier comme relevant d'une nostalgie passéiste. Ainsi, et je me réfère à la recherche-action menée en Palestine, il s'agit bien de comprendre quelles logiques d'acteurs, de statut, de pouvoir motivent des investissements dans le changement ou le repli. Il s'agit de repérer dans le détail comment les instances institutionnelles fonctionnent et effectuent ou non un relais entre le politique, la maîtrise d'œuvre et la maîtrise d'ouvrage. Comment le cadre d'action est maintenu ou non par les acteurs et surtout pour quelles raisons ?.

En ce sens son objet de recherche est l'autoformation en œuvre dans les dispositifs. Le vécu est une richesse à partir du moment où il y a formalisation et donc apprentissages. Cette conceptualisation n'est pas spontanée. Ainsi Claude dépasse une approche exclusivement centrée, soit sur les individus et leurs capacités d'autoformation, soit sur les dispositifs et leur ingénierie propre, pour analyser une situation d'apprentissage comme une co-construction dont les formes sont variables en fonction des interactions attendues et réalisées.

3. Mon 3ème point porte sur la problématique commune qui sous-tend les différentes recherches effectuées par Claude.

Ce qui est en question, à propos du rôle joué par l'apprenant/ dans la conduite de ses apprentissages, est de l'ordre de l'identification du fonctionnement **réel** des dispositifs (articulant les aspects institutionnels et pédagogiques), l'organisation et les situations d'apprentissage, les étayages et médiations avec des questionnements sur les formes

d'autoformation produite, sur les décalages entre les objectifs visés et les pratiques, sur les ressentis chez les formateurs et chez les apprenants. Le questionnement porte bien sur les dynamiques identitaires en oeuvre dans ces dispositifs, l'hypothèse étant que, quelles que soient la configuration du dispositif et les activités auxquelles elle donne lieu, l'autoformation est présente : les apprenants comme les formateurs s'emparent des marges de manœuvre que le dispositif leur offre, y inscrivent leurs objectifs, temporalités et types d'action propres, traitent les problèmes cognitifs qu'ils rencontrent .

Un autre élément de problématisation est celui d'un rapport **de l'apprenant aux savoirs (au pluriel) à ne pas rater** (« le rapport au père » ajouterait Claude)... Est ce que la négation, ou tout au moins l'indifférence à d'autres savoirs que cognitifs, par les formateurs ne constituerait pas un blocage à l'innovation ?. Si, comprendre les difficultés de l'apprenant, c'est voir qu'avec les TIC, comme le rappellent Linard et Beslile, de nouvelles compétences coûteuses sont sollicitées, alors comment s'articulent-elles avec des savoirs académiques légitimés et évalués ? L'apport de Claude qui est bien LA, est de mettre en question les choix de formation concernant les objectifs en termes de développement personnel, d'autonomie cognitive et d'opérationnalisation avec les gestes et le rapport à la vie professionnelle. Cette prise en compte et cette déconstruction –reconstruction n'est-elle pas la clé du changement ?. Ce qui ne signifie en aucun cas un déni des savoirs fondamentaux car, par ailleurs, n'y a-t-il pas un risque de perte de leur côté : dans la revue que nous avons co-dirigé, Claude interrogeait à ce propos l'extrême valorisation donnée à des échanges collaboratifs où on ne parle plus de savoirs, seulement de convivialité. De même, c'est avec ce regard qu'elle observe l'accompagnement, lorsqu'il est coupé de toute contextualisation et des enjeux cognitifs. Ces différents facteurs conduisent bien à rechercher et inventer une ingénierie pédagogique comme elle l'a écrit :

« entre la disparition ou l'omniprésence des savoirs et la présence-absence de nouveaux savoirs, la question d'une ingénierie pédagogique des dispositifs médiatisés pertinente de formation reste posée. » REP n°169 p. 17

Une autre problématique est reliée aux réflexions autour des caractéristiques de ce qui est produit dans la logique industrielle. L'enjeu est d'interroger la ressource qui devient produit en tant qu'il élimine le service personnalisé (disparition du formateur), ou qu'il y reste (prescrit et/ou le complète), ou qu'il transforme le service en « self service » (Moeglin), avec des risques forts de déresponsabilisation de l'institution formatrice en faisant porter à

l'apprenant le poids de décisions : « savoir où, quand et comment savoir » qu'il ne peut pas encore prendre.

4. Des fondements conceptuels choisis et signés

Il est impossible pour moi de rendre compte ici des ancrages théoriques de ces recherches aussi vais- je me limiter à quelques points en plaçant en priorité le concept **de reconnaissance du sujet –apprenant** dans une perspective éthique d'une part et psychologique de l'autre. Le sujet–apprenant se forge dans une action visant la réussite. Il s'agit d'une opérativité par constructions successives et par résolution de problèmes permettant l'élaboration de structures mentales nouvelles (Piaget), **Sur le plan éthique, il s'agit de reconnaître cette capacité à l'apprenant, qu'on le veuille ou non, avec ou sans les TIC : ils s'autoforment.** Le parcours de reconnaissance de Ricoeur, dans lequel la demande est infinie, implique la générosité, valeur que Claude promeut bien, la confiance, mais sans complaisance. A ce propos l'affrontement est posé comme nécessaire et le formateur doit faire preuve de lucidité, Ricoeur cite Ulysse « JE NE SUIS PAS DIEU, JE SUIS TON PÈRE ».

Sur le plan psychologique, Claude nous rappelle que l'inconscient est là et joue. L'autre-apprenant est irréductible au dessein du formateur comme le rappelle Ciffaly dans *Les métiers de l'impossible*. **L'autre-apprenant** est imprévisible : le formateur doit accepter sa castration, connaître ses limites et reconnaître que certains apprenants se passent de l'enseignant : distinction entre abandons, vision tuteurs et vision étudiants (se passant du tutorat).

Par ailleurs, il me semble que son enracinement solide en psychologie a permis à Claude d'appréhender la pédagogie dans une perspective sociologique qui institue le formateur comme lien social, structurant qui influence le comportement du sujet en formation (développement personnel, cognitif ou insertion professionnelle) ou en processus de VAE. Il faudrait citer ici *l'Effet Pygmalion* (Rosenthal.)

Ensuite, concernant le courant de l'autoformation, Claude se réfère, je la cite, au « concept sociologique de "configuration dynamique", tel qu'il a été précisé par N. Elias et repris par A. Moisan (Carré, Moisan, Poisson, 1997), permettant d'analyser les relations qui s'instaurent entre un système et des acteurs, et de comprendre les processus d'autoformation dans les

organisations. Les règles du jeu ne peuvent expliquer le jeu. Chaque acteur, dans l'espace propre de liberté et de contrainte qu'il reconstitue en fonction des autres, recompose les règles du jeu en jouant sa propre partition.

Le concept d'"interaction (E. Goffman) lui semble, également, particulièrement fécond pour appréhender les relations d'interdépendance qui s'instaurent entre acteurs et système.

Par ailleurs, le courant de l'autoformation, dans sa dimension "micro", est abordé du point de vue de l'**ergonomie cognitive** (Rabardel 1995) : il est important de substituer, à l'approche "technocentrée", une approche "anthropocentrée" de l'activité qui met au centre l'homme, ses buts, ses compétences et ses stratégies. Les bases de l'analyse de l'activité humaine, correspondent à celles de Monique Linard (1996) qui resitue l'activité d'apprentissage médié comme une activité à part entière, donc **intentionnelle**, où "*les quatre pattes de notre intelligence (la biologique, la psychoaffective, la socioculturelle et l'éthique)*" interagissent ; Claude se fit l'écho de l'alerte de Claire Belisle et Monique Linard(1996), sur les difficultés de l'autoformation. S'autoformer avec les TIC correspond à une conduite d'"expert", non à une conduite de "novice" ce qui exige de Nouvelles compétences des acteurs enseignant et apprenant

Enfin une autre référence significative est celle du courant de l'industrialisation de la formation (Moeglin, 1998) et du détournement de l'autonomie : l'autonomie postulée de l'apprenant peut être récupérée dans une perspective de rationalisation.

5. Maîtriser et déployer les arts d'enseigner, terrains de recherche :

Les terrains de recherche recouvrent l'étape du début des années 90, des formations multimédia, puis celles où les technologies ont pris une place dans des dispositifs de formation "ouverts" qui sont devenus essentiels dans la réflexion et le renouvellement de l'offre de formation, Ensuite celle où "le point de vue des usagers" a recentré les dispositifs sur leurs usages et leur capacité à développer une autoformation "tout au long de la vie" (Glikman, 1997).

Les objets de la recherche et les terrains d'enquête restent bien centrés sur l'autoformation de l'apprenant dans des contextes où l'utilisation de ressources traditionnelles ou de TIC pose spécifiquement le problème de l'apprentissage et de l'autoformation pour les apprenants et leurs formateurs. C'est là qu'intervient le questionnement sur les outils, aujourd'hui

numériques, mais qui n'excluent pas les autres, les *supports* dont parle Martucelli. Ainsi le regard du chercheur se déplace:

- **de** l'identification du **rôle des professionnels de la formation**, dans des formations multimédia : étude sur les centres de ressources de la **Caisse d'Épargne** en Ile-de-France et sur le centre de télé-enseignement et d'innovation pédagogique (CTEIP) à l'ARCNAM de Nantes-Pays de Loire (Debon-Thesmar, Rebondy 1992).
- **à** l'analyse de **dispositifs de formation individualisée** : étude des formations (en autoformation assistée) des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP), du point de vue des compétences d'autoformation qu'ils promeuvent et génèrent chez les apprenants (Debon-Thesmar, Orofiamma, Wittorski, 1995).
- **Vers** la clarification des usages faits d'un dispositif de formation à distance par les apprenants : étude sur l'Enseignement à Distance (EAD) une analyse des usages et des blocages à l'égard des outils numériques, le rôle joué par les outils de médiatisation et de médiation la question de leur instrumentation par les acteurs au CNAM, Pléiade.
- **Vers** l'explicitation des tensions, décalages et complémentarités entre industrialisation de la formation représentée par l'intégration des TIC et la pédagogie compte tenu des enjeux institutionnels et des logiques d'acteurs. A un niveau micro, vers des questionnements sur les conditions du changement offert par la façon dont sont appréhendés les savoirs et les compétences nouvelles vitales dans ces nouvelles situations de formation (FOAD en Palestine)

Les dispositifs observés ont donc des caractéristiques communes qui correspondent à ce que Claude définit comme des **formations "médiatisées"**, objets de discours prophétiques, « pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours" (Barbier) et de médiatisation.

Un fil rouge pour moi est l'intention du changement dans ces dispositifs

6. Point-clés de la réussite de formation ouvertes : apports scientifiques

1. **Tout l'environnement médiatisé exerce une fonction symbolique** Ces recherche ont contribué à faire émerger les problèmes propres aux apprentissages dans toute leur complexité psychologique, cognitive, socioculturelle et sémiotique La fonction symbolique que jouent tous les éléments du système -système de communication qui s'instaure entre dispositif et apprenant- joue un rôle **essentiel** d'étayage et de soutien vis-à-vis de la motivation, de l'activité et de la confiance en la réussite. Le fonctionnement de la gestion individualisée

prend sens, pour les apprenants, du lien que l'institution engage avec eux, du projet qu'elle conduit pour eux et de l'importance accordée à leur engagement et réussite. **La délocalisation** de la formation, reliée à l'individualisation du parcours, nécessite par conséquent sa contextualisation chez l'apprenant dans son système de représentations : tous les éléments du dispositif interagissent dans ce sens

Tout dysfonctionnement du système peut avoir des conséquences lourdes

2. La place choisie des technologies dans la formation

La prise de conscience du pouvoir autoformatif des outils technologiques et l'observation de leur usage réel peuvent contribuer à redéfinir des actions et relations dans l'ingénierie et la mise en œuvre. Les technologies apparaissent comme une aide certaine non seulement à la gestion des parcours individualisés, mais dans des situations classiques d'enseignement car l'apprenant s'en empare pour décupler son autoformation.

Réserve : Elles peuvent accentuer la "déresponsabilisation" de l'institution formatrice, et rompre (au lieu de le consolider) le lien symbolique entre le projet des apprenants et l'institution.

3. L'activité de l'apprenant est facilitée dans des environnements médiatisés

La capacité à autodiriger ses apprentissages se déploie avec le système de contraintes et de libertés définies par le dispositif. Claude dégage trois modèles pédagogiques d'autoformation (en formation classique, autoformation cognitive, projet personnel et professionnel .) Cette capacité d'auto-direction n'est pas seulement à analyser comme une caractéristique psychocognitive : elle a des dimensions biographiques et socioprofessionnelles qui conditionnent l'usage fait du dispositif.

Enfin les pratiques des apprenants confortent le point de vue de la liberté prise par l'apprenant par rapport au « modèle d'usage » proposé par l'institution et il y a cohérence dans cet usage qui concerne tout l'ensemble du dispositif et pas seulement certaines dimensions.

4. Le rôle de la médiation humaine est à revoir

Elle est importante dans les dispositifs dans ses **deux dimensions spécifiques** : le rapport de l'apprenant au formateur, et le rapports entre apprenants, la gestion individualisée et la gestion collective sont donc à distinguer :

- Pour certains apprenants, la relation individualisée formateur-apprenant apparaît nécessaire, elle est à préciser à partir d'un suivi des apprentissages et des résultats et non sous forme de dépannages ponctuel
- Le collectif de formation, en ligne ou regroupé en "présentiel", joue un rôle appelant une animation et une production en amont, en coulisse.

Le rôle de la **médiation humaine** pour des apprenants qui ont besoin de liens à la fois institutionnels, cognitifs et relationnels pour soutenir leur projet d'autoformation recouvre :

- une fonction d'apprentissage et d'aide à l'autoformation favorisant l'appropriation des savoirs
- une fonction de socialisation et de maintien d'un lien social
- une fonction de référent institutionnel, de légitimation et de validation d'acquis de formation et d'acquis professionnels.

Toute fois l'usage de la médiation humaine ne favorise pas forcément la réussite pas plus qu'il n'empêche l'échec.

Conclusion

La recherche appelle une crise et une rupture, un affrontement.

L'attitude de Claude est en cela heuristique et évoque pour moi la distinction de Baktine : se construire contre *l'autre* (**mais avec**, dans le dialogue, le débat) ce qui est différent de se positionner dans *l'anti* (refus éthique ou idéologique).

Enfin je voudrais dire que, personnellement, si je ne partage toujours pas avec Claude l'idée que l'on apprend de la souffrance –j'en concède la difficulté– c'est que je crois davantage que c'est une question de distance juste, et d'avoir, par exemple, dans nos situations de recherches, parfois imprévues il est vrai, ou par rapport à de nouveaux concepts (l'épiphanie), des rires et des fous rires.