



HAL
open science

L'éducation des adultes entre développement et apprentissage

Emmanuelle Betton

► **To cite this version:**

Emmanuelle Betton. L'éducation des adultes entre développement et apprentissage. Éducation permanente, Arcueil: Éducation permanente, 2014, pp. 86-97. hal-03595019

HAL Id: hal-03595019

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03595019>

Submitted on 3 Mar 2022

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.



L'éducation des adultes entre développement et apprentissage

C'est moins sous l'angle des questions d'éducation permanente que j'ai d'abord appréhendé la pensée de Desroche qu'en tant que sociologue, peu de temps après avoir soutenu une thèse qui, a priori, ne me préparait en rien à œuvrer dans le champ de la formation des adultes. Néanmoins, ma rencontre avec la pensée et l'utopie éducatives d'Henri Desroche, sous la forme concrète du DHEPS et de son déploiement à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3¹, ne fut pas tout à fait un hasard. J'avais défendu dans ma thèse une position selon laquelle les points de vue moraux « ordinaires » (à propos notamment des questions de justice sociale) devaient être expliqués par les « systèmes de raisons » (Boudon, 1995) mobilisés par les acteurs eux-mêmes pour les justifier, plutôt que réduits à des explications de type instrumental ou « conséquentialiste ». Si les acteurs sociaux ont de bonnes raisons de penser ce qu'ils pensent, leurs points de vue ont vocation à servir de points d'ancrage aux théorisations philosophiques sur ce que doit être une société juste, ces mêmes théorisations étant elles-mêmes d'ailleurs toujours fondées sur des sociologies implicites des points de vue moraux ordinaires. Autant dire que le sociologue pouvait difficilement ne pas se préoccuper de l'application qui était faite des analyses qu'il produisait, notamment dans le champ moral et politique, et donc de la place accordée, dans ses analyses, à « la compréhension des acteurs devant l'explication de leurs conditionnements » (Desroche, 1990). Ce faisant, je m'inscrivais dans ce qui, selon Desroche, amorçait une « nouvelle sociologie [où] cheminerait conjointement auteurs de recherche et acteurs sociaux [...] pour esquisser non plus tellement une sociologie de l'action mais

EMMANUELLE BETTON, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, équipe « métiers de la formation » (emmanuelle.betton@cnam.fr).

1. J'ai assumé la responsabilité pédagogique du DHEPS au service de formation continue de l'université Paris 3 de 2002 à 2005. J'ai découvert ce diplôme de formation par la recherche-action en même temps que je découvrais le champ de la formation des adultes. La conception desrochienne de l'éducation permanente comme recherche permanente constitue donc pour moi une entrée dans ce champ, tant sur le plan biographique que sur le plan intellectuel, ce qui n'est pas sans effets sur ma pratique actuelle de formatrice de formateurs.



plutôt – d’une certaine manière – une actionnalisation de la sociologie » (*ibid.*). Si cette « nouvelle sociologie » n’a pas vu le jour en tant que telle, il n’empêche que ce sont ces thématiques qui ont constitué *ex post facto* le décor théorique au sein duquel s’est déployée la stratégie éducative de Desroche.

Une théorisation induite par la pratique

Un aspect me semble essentiel dans l’utopie éducative de Desroche : elle constitue un point de vue politique – au sens d’une certaine organisation des rapports sociaux et des rapports de pouvoir – avant d’être une démarche d’éducation des adultes. Offrir la possibilité à des acteurs sociaux d’entrer dans une recherche-action, assumer cet accompagnement, l’assortir de toutes les exigences inhérentes à la production d’une recherche scientifique, c’est aussi assumer que la production de savoirs scientifiques puisse relever de chercheurs non professionnels, et donc inviter les chercheurs professionnels et les acteurs sociaux à entrer dans un rapport social d’un autre genre. L’utopie éducative de Desroche est une politique en actes. Pour autant, il rappelle qu’il n’y a pas de démarche éducative (au sens d’un engagement concret dans la relation éducative) sans parti pris, explicite ou implicite, concernant le type de rapport social que l’on engage dans le même temps, en tant qu’enseignant et/ou chercheur avec ceux à qui l’on enseigne ou que l’on forme, au sein des institutions éducatives ou en dehors d’elles. La façon dont il a lui-même développé son utopie le manifeste pleinement : ce ne fut une théorie éducative qu’après avoir été une pratique sociale, dont la première dimension fut d’être un certain rapport social à l’autre, issu du terrain, et prêt à s’engager dans un parcours de formation : « C’est l’expérience qui est venue comme ça, comme une grâce, comme un cadeau, comme une rencontre, comme un hasard à la limite, comme un système d’affinité, comme un système d’affectivité [pourquoi pas ?], un système poétique à la limite, une histoire qu’on se raconte... au sens de l’histoire de... » (Desroche, 1994). S’il y a filiations théoriques, elles ont presque toutes été retrouvées après coup : « C’est corroborant, c’est réconfortant, c’est revivifiant, tout ce que vous voudrez, mais la pratique n’est pas la déduction de la théorie. Ce sont les théories qui se déduisent peu à peu, comme induites à partir d’une pratique » (*ibid.*).

Grâce à un compagnonnage avec plusieurs héritiers directs ou indirects de Desroche (Roland Colin, Philippe Missotte, Pierre-Marie Mesnier, Odile Martin Saint-Léon...), je me suis familiarisée avec la démarche d’autobiographie raisonnée, l’animation d’ateliers de recherche-action, la pédagogie coopérative... Je me sais empreinte de ces premiers apprentissages. Et même si elle n’est pas facilement repérable dans ma pratique actuelle d’enseignant-chercheur au CNAM, la question de cette filiation me semble devoir être posée, s’agissant d’une pratique dans le champ de la formation de formateurs d’adultes. Peut-on se reven-

diquer de l'héritage de Desroche sans pour autant être engagé dans un dispositif de formation par la recherche-action ? La question se pose avec d'autant plus d'acuité que le dispositif conçu par Desroche est aujourd'hui moins soutenu qu'il y a vingt ou trente ans². Est-il voué à rester confiné dans des pratiques alternatives isolées, ou peut-on encore imaginer articuler, sinon l'ensemble de sa démarche, du moins l'intention éducative qui la sous-tend, aux cadres sociaux, financiers et institutionnels des pratiques actuelles de formation ? Sans répondre directement à cette question, je souhaiterais montrer ici qu'il est nécessaire de réinterroger nos pratiques de formation et d'éducation des adultes à partir du dispositif conçu par Desroche, afin d'alimenter ainsi une réflexion pédagogique trop souvent réduite à des questions techniques (Betton, 2013).

La recherche-action comme stratégie éducative dans un régime d'éducation permanente

Desroche (1990) réaffirme ce qui fut pour lui un point de départ de sa pratique pédagogique et un point d'arrivée de sa théorie éducative : « Dans le domaine de l'éducation des adultes, seule une démarche de recherche-action risque de conduire à des résultats pertinents ». Selon lui, une telle démarche « n'est pas seulement nécessaire », elle est également « possible dans son ordre et dans ses limites » ; elle est « désirable objectivement » et « désiré[e] subjectivement, pour peu qu'on se préoccupe de désocculter, désinhiber, dérouler ce fil du désir » (*ibid.*).

L'éducation des adultes par la recherche-action est *nécessaire* en un sens méthodologique : pour un adulte porteur d'une expérience professionnelle ou sociale et dont le parcours d'éducation formelle s'est trouvé enrayé ou entravé, l'appréhension de n'importe quel objet d'apprentissage auquel il serait « demeuré allergique » est rendue possible par la culture méthodique des aptitudes à la recherche, qui impulse une énergie mentale « gloutonne de synergies » (*ibid.*). Ainsi la méthodologie de recherche-action est proposée non pour elle-même, en vue d'un apprentissage de la recherche, mais parce qu'elle articule un désir d'expression personnelle à une ouverture inédite à tout ce qui peut, en matière de savoirs et d'expérience antérieurs à soi, alimenter cette expression. Autrement dit, si un didactisme d'adultes ou de jeunes adultes est possible, la recherche-action en est une « condition nécessaire et parfois suffisante » en tant qu'elle déclenche « l'entraînement mental au cœur de ce didactisme » (*ibid.*).

2. Plusieurs facteurs peuvent expliquer le déclin du succès connu par le dispositif novateur de Desroche dans les années 1980-1990. Guy Avanzini en évoque certains dans ce dossier. On peut y ajouter la façon dont se trouvent gérées la politique et l'économie de la formation continue depuis la loi de 1971 et ce qui en résulte : l'émergence d'un marché ouvert de la formation continue qui concurrence l'offre publique de formation, l'instrumentalisation de la formation continue au bénéfice des politiques d'accès à l'emploi ou des politiques d'entreprise, la tendance à n'envisager la formation que sous l'angle de la formation professionnelle, la tendance à la diminution des durées, toutes choses qui ont pour effet de « marginaliser » la question pédagogique (Santelmann, 2015).



L'éducation des adultes par la recherche-action est également *nécessaire* en un sens épistémologique : l'éducation des adultes ne peut être consommation passive de connaissances professorales car une telle consommation ne saurait constituer en soi un apprentissage. Si Desroche récuse une conception de la formation comme consommation d'un hétéro-enseignement, ce n'est pas seulement parce que l'adulte ne serait pas enclin à une telle formation mais aussi parce qu'un tel didactisme serait synonyme d'« asthénie des créativités personnelles » et donc de « perte d'un potentiel éducatif ». Il y a ici un potentiel de création mentale qui ne peut se développer dans le cadre d'une pédagogie didactique, « fût-elle huilée par des méthodes actives » (Desroche, 1990). Desroche ne revendique aucune théorie spécifique de l'apprentissage. Néanmoins, à l'appui d'une mutation possible des relations entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte sur la base du respect mutuel et de la coopération, il cite, comme conditions facilitatrices, les pédagogies Freinet et les expériences de « coopération à l'école », et fait référence à Piaget et Rogers comme soutenant, de façon curieusement solidaire, des expériences de « coopération à l'université ». En outre, sa pratique éducative, qu'il décrit dans ses ouvrages plus qu'il ne la théorise (*cf.* l'article de J.-F. Draperi dans ce dossier), conforte à sa façon l'idée piagétienne selon laquelle l'appropriation de connaissances nouvelles ne peut être le fait d'un individu passif, simple réceptacle de savoirs qui lui seraient inculquées, mais suppose au contraire un individu questionnant et engagé dans une action qui le mobilise, en l'occurrence ici une recherche-action.

L'apprentissage par la recherche est *possible* dès lors que tout adulte ayant une certaine expérience de vie, professionnelle ou sociale, détient un double potentiel : « D'abord un potentiel éducatif, soit en éducation formelle, soit en éducation non formelle, et le plus souvent, plutôt en éducation non formelle [...] Ensuite un potentiel de créativité sociale, dépisable, lui, par l'analyse soit dans les activités professionnelles, soit dans les activités associatives. » En outre, et plus fondamentalement encore, Desroche soutient que « l'aptitude à la recherche dort, sommeille ou se trouve en état de veille chez la plupart des êtres humains » (*ibid.*). Sous-estimer cette aptitude conduit à réprimer ou inhiber les potentiels de création mentale. En chaque être, il est possible de trouver, « par-dessous la jungle de ses phrases ou de ses phraséologies, quelque chose comme un chemin qu'il pourrait ou qu'il devrait ouvrir ». Selon Desroche, tout adulte étant fondamentalement « éducatif », le travail de recherche ne saurait être réservé à une caste de spécialistes. La recherche peut aussi se pratiquer en « amateur » pour peu que l'on suive les entraînements nécessaires.

L'apprentissage par la recherche est *désirable objectivement*, au sens où il répond précisément à ce qui est aujourd'hui prescrit à tout dispositif de formation : que l'adulte soit « acteur » de sa formation et que le dispositif de formation s'appuie sur son expérience. A l'actif des avantages du modèle maïeutique de

Desroche, il y a donc d'abord « la mobilisation du potentiel autodidacte. C'est irremplaçable. C'est un levier pour soulever le monde si la maïeutique offre son point d'appui. Il y a ensuite l'autorégulation des apprentissages parce que c'est le projet qui fait le programme : autant de programmes que de projets. Il y a encore l'autoévaluation des parcours. Pas besoin de passer des examens sinon les soutenances finales sur produit et qualité du produit » (*ibid.*).

Un tel apprentissage est enfin *désiré subjectivement*. Desroche s'adresse à cet adulte qui, imprégné de son expérience studieuse et active, sociale comme professionnelle, se trouve « taradé par le besoin de ou/et l'aspiration à "accoucher" cette expérience dans une expression adéquate pour s'élucider et se communiquer, se reconverter ou se réinvestir » (*ibid.*). La recherche-action permet d'ancre le processus de formation dans un désir de reconquête de soi et de son chemin de vie. Ce n'est d'ailleurs qu'à cette condition qu'il y a formation de la personne, en un sens large. Le mouvement de recherche n'est en effet possible que s'il s'ancre dans un questionnement autobiographique : « Quelle est la question que tu as envie de poser à la vie ? » Ce faisant, il s'arrime à d'autres projets, qu'il révèle ou anticipe, projets multiples mais toujours reliés à des histoires de vie : des projets d'exploration de son passé ou d'identification de son expérience pour mieux imaginer son avenir ; des projets d'écriture libre et personnelle, d'élucidation personnelle de son expérience ; mais aussi des projets d'accréditation universitaire, de carrière, de reconversion professionnelle, de création d'entreprise, de changements de vie.

La formation, entre développement et apprentissage

Former des adultes, dans la perspective dessinée par Desroche, ce n'est pas les inviter à consommer des savoirs selon un modèle didactique ou préprogrammé, mais, en partant de leur expérience déjà acquise et d'un questionnement biographique, c'est les accompagner dans une démarche de recherche-action, en vue d'un réinvestissement de leur expérience en projets d'action futurs. La formation des adultes se trouve ainsi résolument placée du côté du développement – Desroche parle de « pédagogie du sujet » – plutôt que du côté de l'apprentissage, au sens d'une accumulation exogène de savoirs et de savoir-faire constitués. La notion de développement renvoie ici non pas au développement personnel mais à la « psychologie du développement », d'ailleurs essentiellement appliquée au développement de l'enfant, dont les grandes figures sont Piaget et Vygotski (Jobert, 2013). Appliquée au développement de l'adulte, cette notion peut se définir comme « une transformation orientée des ressources disponibles chez un individu, dans un collectif, dans une organisation, sur un territoire » (*ibid.*). Et, pour reprendre une formule de Yves Clot, c'est « faire de l'action passée la ressource d'une action future ». La démarche de Desroche s'inscrit précisément



dans ce mouvement qui consiste à transformer le déjà-là accumulé par l'expérience en ressources pour une expérience et des projets futurs. Ce n'est pas l'appropriation passive de savoirs conçus comme un stock extérieur à soi qui rend possible une action future étayée par de nouveaux acquis, c'est la production de savoirs par l'acteur, à partir de son expérience, qui transforme sa capacité d'action et de réflexion sur soi et son environnement.

Conçue comme développement, la formation devient un processus dont on ne peut prévoir la fin. Telle qu'elle est décrite, la démarche initiée par Desroche ne fixe pas d'états-but (comme dans une pédagogie par objectifs). Les acteurs sociaux sont « lancés » dans un projet de recherche-action dont on ignore ce qu'il produira : déceptions ou merveilleuses surprises ? Seules sont maîtrisées les conditions et les contraintes dans lesquelles se trouvent placés les candidats à la formation, invités à produire une recherche-action et à adopter les exigences méthodologiques afférentes à cette recherche, ainsi que les ressources à leur disposition en termes de programme et de personnes. Sur ce point, la démarche s'oppose à une conception de la formation comme apprentissage, pour laquelle « on peut essayer d'avoir la maîtrise de là où on veut aller » (Jobert, 2013).

Pour autant, développement et apprentissage ne se trouvent pas opposés : si Desroche subordonne l'appropriation de savoirs constitués, antérieurs au sujet et à son expérience, au projet de recherche, il leur donne en même temps une place prépondérante dans le processus de formation. Il ne peut y avoir développement, ou « pédagogie du sujet », s'il n'y a pas en même temps une « pédagogie de l'objet ». Se centrer sur le sujet et sur son expérience sans le confronter à des « programmes » ou à des « personnes-ressources » qui l'interpellent et le questionnent risque de laisser le sujet « plafonner dans une restitution narrative » de son expérience ou « dériver dans l'autolégitimation » : « Si, dans le modèle didactique, le grand inconvénient était l'obsolescence de la créativité, dans le modèle maïeutique, le grand risque serait l'évanescence de la scientificité » (Desroche, 1990).

Desroche propose ainsi une conception de la formation résolument développementale, au sein de laquelle la question de l'apprentissage trouve néanmoins sa place. Ce faisant, il trace une voie possible, nécessaire et désirable, pour tout acte de formation, ou plus largement d'éducation des adultes et de formation professionnelle. Cette voie est celle de l'articulation entre la mobilisation du sujet et de son expérience et la confrontation à des savoirs constitués, ou entre une « subjectivité assumée » et des « objectivités scientifiques » (cf. le témoignage de P. Meirieu dans ce dossier), en vue de produire de nouveaux savoirs à réinvestir dans l'action. Elle interpelle la pratique pédagogique des formateurs de différentes façons : elle interroge les conditions pédagogiques qui permettent d'organiser l'articulation entre expérience et savoirs en vue de la formation ; ce faisant, elle questionne les conditions de la créativité dans le processus de formation : comment la médiation entre expérience et savoirs est-elle source d'une « créati-



vité réfléchi » en formation ? Enfin, elle bouscule une approche pédagogique centrée sur l'instrumentation technique et l'usage de méthodes pédagogiques : une telle approche est-elle pertinente pour penser la pratique pédagogique ?

La formation comme médiation entre subjectivité et objectivité

Nous sommes renvoyés ici à une « tension fondatrice » (voir le témoignage de P. Meirieu dans ce dossier), source de débats pédagogiques entre des conceptions opposées de la formation et de l'éducation, ou source de conflits internes dans les pratiques : d'un côté, une centration sur les personnes, leur expérience, leurs savoirs d'action qu'il convient de valoriser, ainsi que sur les techniques d'animation favorisant l'expression des personnes ; de l'autre, une centration sur les savoirs conçus comme un stock à s'approprier dans une logique cumulative (Jobert, 2000) ainsi que sur les résultats à atteindre. Dans le quotidien des pratiques de formation, les formateurs peuvent être soumis à des injonctions contradictoires qui les placent au cœur de cette tension. Il en est ainsi lorsque les formateurs se trouvent munis d'une « mallette pédagogique » contenant tout à la fois des injonctions à positionner les apprenants comme « acteurs » de leur formation et à leur « faire passer des messages ». Mais nous pouvons aussi être nous-mêmes, en tant que formateurs, porteurs de cette tension lorsque, souhaitant mettre en place une démarche pédagogique active, nous nous interrogeons sur la place à donner aux savoirs constitués dont nous sommes par ailleurs porteurs, embarrassés de nous positionner comme « sachant » dans un contexte pédagogique où il est dit que le formateur doit être seulement « facilitateur » et soucieux de faire émerger un savoir détenu par les apprenants (Brémond, 2015).

Ces questions ne sont pas résolues dans les ouvrages de pédagogie lorsqu'ils distinguent les méthodes selon l'identité de ceux qui détiennent les savoirs : le formateur dans une pédagogie affirmative ou démonstrative ; les apprenants, voire ni les uns ni les autres, dans une pédagogie active. Une telle approche, pourtant largement répandue parmi les « lieux communs pédagogiques » (Meirieu, 2013), élude la question plus qu'elle ne la résout. L'accent est mis sur l'élaboration de situations d'apprentissage censées permettre une construction autonome des savoirs par l'apprenant, ce qui laisse dans l'ombre ce qui se passe ensuite lorsque le formateur « reprend la main » (Brémond, 2015). Ainsi, si la démarche inductive est souvent valorisée dans les situations de formation, il est rare que soit questionnée la portée créative et heuristique de cette démarche dans le cadre d'une pédagogie des adultes : quels savoirs se trouvent ainsi construits ou reconstruits ? Quelle place prennent les savoirs constitués dans ce processus ? Quels rapports dialectiques entre expérience vécue, activité d'apprentissage et savoirs constitués permettent que s'élaborent de nouveaux savoirs ? On peut faire l'hypothèse que



laisser dans l'ombre de telles questions autorise toutes les formes possibles de reprise en main didactique au cours d'une séance dont il est pourtant annoncé qu'elle met en œuvre une pédagogie active. Notre propre expérience de formatrice de formateurs est riche d'exemples de séquences ainsi construites.

Le dispositif de formation par la recherche proposé par Desroche donne l'occasion de penser les conditions pédagogiques d'une dialectique entre expérience et savoirs. Les apprenants savent des choses que le formateur ne sait pas, et réciproquement. Cette dissymétrie devient source d'apprentissage pour les deux partenaires, et prioritairement pour l'apprenant : « Le savoir est partagé entre des personnes-ressources [alias enseignants] et des personnes-projets [alias enseignés...] Les premières savent assurément ce que les secondes ne savent pas ou pas encore. Mais inversement, les secondes savent autrement ce que leur génie propre (le *daïmôn* de Socrate), leur expérience, leur action, leur créativité leur ont permis de conquérir ou d'acquérir. La valorisation de ces savoirs innés et/ou acquis en devient une priorité » (Desroche, 1994). Mais elle ne pourra se faire que par une distance par rapport à soi-même et une confrontation aux savoirs que l'apprenant ne possède pas encore. Il s'agit de « forcer le partenaire à sortir de soi, c'est le deuxième temps » (*ibid.*). Ce deuxième temps, Desroche l'a qualifié différemment selon ses écrits : il s'agit de la pédagogie de l'objet, ou de la deuxième maïeutique, la maïeutique de l'entraînement mental, « c'est-à-dire l'apprentissage de l'objet, des objets ». Enfin, il y a la nécessité d'un troisième temps : « C'est que pour faire le joint entre cette subjectivité et cette scientificité, cette créativité subjective et cette scientificité objective, ça n'allait pas de soi. »

Ce que nous évoquons ici comme une tension, Desroche le qualifie tout d'abord comme « un trou noir ». Cela ne va pas de soi car il y a toujours le risque d'un repli sur soi, d'un enfermement, soit dans sa subjectivité, soit dans le dogmatisme des savoirs, et il y a la difficulté spécifiquement pédagogique à organiser le cheminement entre ce qui relève de l'expérience de l'apprenant, que l'on a autorisé à s'exprimer, soit directement, soit indirectement par des situations d'apprentissage qui le sollicitent, et ce qui relève des objets de savoirs déjà constitués et relatifs à l'objet de formation. Desroche propose une « maïeutique de l'accompagnement mental », qui relève d'un modèle dialectique. Il s'agit de traiter tout ce qui est objet de savoir ou « programme » comme une « banque » : « banque de données et/ou de personnes-ressources, banque de cours, banque de bibliographies, banque d'expériences-pilotes, banques de catalogues, banques de formations ou d'informations » (Desroche, 1990) et tout ce qui est projet comme « un germe personnel et subjectif de curiosités, d'appétits, de centres d'intérêts ; un germe qu'il convient de jardiner pour qu'il porte sa fleur ou produise son fruit ». Ensuite, le travail du pédagogue est de traiter les agencements entre les programmes et les projets comme une navette permanente, où ce sont en même temps les projets qui sélectionnent les programmes et les programmes qui questionnent les projets.



Dans la perspective dessinée par Desroche, les savoirs et les savoir-faire constitués sont proposés comme des ressources utiles à l'apprenant, offertes à sa curiosité ou à ses questionnements, au sein d'un espace d'élaboration suffisamment ouvert pour qu'il ne compromette pas la construction d'une pensée autonome mais au contraire la rende possible en l'étayant. Il y a ici une forme de relativisation du savoir, proposé comme une ressource mais non imposé, servant à l'usage pour lequel il a été proposé, et donc prêt à être transformé par cet usage. D'un point de vue pédagogique, cela signifie que les situations d'apprentissage proposées dans le cadre d'une pédagogie active, et notamment celles visant à valoriser l'expérience de l'apprenant (le retour d'expérience, l'analyse de pratiques, et dans une certaine mesure la mise en situation professionnelle) ne peuvent être formatives en elles-mêmes. Pour autant, elles ne peuvent non plus se conclure par des apports théoriques proposés comme « modèle » de ce qu'il faut savoir, ou « solutions » de ce qu'il faut savoir faire. Ce qui doit être recherché, c'est l'articulation, l'élaboration d'un espace et d'un cheminement entre le vécu singulier des apprenants, ou leur expérience professionnelle, et les savoirs proposés comme des ressources susceptibles de provoquer un déplacement de pensée, espace dont on fait l'hypothèse qu'il en résultera une production de « nouveaux » savoirs.

Les conditions de la créativité en formation

Desroche nous invite à penser ce qui est souvent un angle mort des pratiques pédagogiques tout en étant largement présent dans le discours pédagogique actuel : la question de la construction (ou coconstruction) des savoirs par les apprenants et qui, dans la terminologie de Desroche, relève de la créativité. L'ensemble du dispositif est conçu comme ce qui permet le passage d'une « créativité potentielle » à une « créativité réfléchie », à partir de l'étape fondatrice de l'autobiographie raisonnée jusqu'aux conditions méthodologiques et scientifiques exigées par la production du mémoire de recherche-action. C'est la démarche maïeutique qui constitue ainsi les conditions de la créativité en formation, le terme de maïeutique n'étant pas ici réservé au temps de l'accouchement mental mais désignant aussi les autres temps du processus dont celui, central, de l'accompagnement mental dont il a déjà été question. A chacun de ces temps, il est question de donner à l'autre, la personne en formation, l'occasion de penser des choses qu'elle ignorait pouvoir penser mais dont elle était prégnante, de par son expérience et la singularité de son vécu. Il s'agit tout à la fois d'« accoucher » la personne d'elle-même et de ce qu'elle porte en germe, tout en la soumettant à un espace de contraintes et de ressources dont elle ne pourra sortir que par l'usage de son intelligence³. Dans tous

3. On retrouve ici l'intuition de Joseph Jacotot : « Maître est celui qui enferme une intelligence dans le cercle arbitraire d'où elle ne sortira qu'à se rendre à elle-même nécessaire » (Rancière, 1987).



les cas, accompagner la naissance d'une créativité réfléchie en formation suppose la maîtrise de « référents théoriques et d'instruments techniques », « parce que, quand on passe de l'un à l'autre, de l'autoscopie au projet, ça demande des savoirs, de l'érudition, des banques de données pour repérer comment cette vie particulière ressort de l'universel. Toute créativité particulière rejoint une créativité universelle » (Desroche, 1990). Paradoxalement, c'est la mise en rapport de son expérience avec l'impersonnalité de savoirs qui lui sont antérieurs et étrangers qui rend possible l'expression de ce qui, en elle, fait se rejoindre dans un même mouvement le plus singulier et le plus universel : « L'impersonnalité constitue le système de transition entre une personnalité moins profonde et une personnalité plus approfondie » (Desroche, 1990). Enfin, c'est non seulement la créativité de l'apprenant qui est en jeu ici mais aussi celle du formateur : « L'exercice instruit le préposé » (*ibid.*).

A quelles conditions l'expérience est-elle formative ?

Si l'expérience peut se transformer en savoir, cela ne peut donc se faire sans rupture. En premier lieu ce qui compte, ce n'est pas la quantité des expériences vécues mais la singularité de l'expérience, les richesses qu'on porte en soi en les ignorant : parler des dialectes que d'autres ne parlent pas, connaître des milieux difficiles d'accès, disposer d'archives rares et précieuses, avoir des préférences culturelles pour un auteur, une période, un événement, une discipline, etc. (Desroche, 1971). Ensuite, l'expérience n'est pas immédiatement pensée comme ressource ou matière pour la formation. Elle est d'abord un potentiel pour l'action et la recherche, parce qu'elle relève de l'action située et d'un rapport direct au monde sensible. En ce sens, elle est une matière à travailler, à transformer, à reconfigurer : « Là on a une base, mais à condition de l'accoucher » (Desroche, 1990). L'expérience n'est pas formative en elle-même, ni d'emblée une ressource pour l'action future. Elle doit être construite, c'est-à-dire objet d'une recherche. S'il y a un chemin possible et désirable entre l'expérience vécue et l'expression de cette expérience, la mise en mots de l'expérience ne suffit pas. L'expression souhaitée par l'acteur social ne peut être l'expression de sa seule expérience : « Non pas qu'une recherche se réduise à donner expression à une expérience dont on fut le sujet, je dirais presque au contraire. Mais la manière dont s'exprime ton expérience te prédispose et en même temps te limite à des domaines et à des méthodes où tu pourras donner expression à des expériences qui restent ton objet » (Desroche, 1971). La construction et le développement de l'expérience supposent ainsi « une navette entre l'expérience telle qu'elle est vécue et l'expression telle qu'elle est perçue pour s'acheminer vers une synthèse qui serait un conçu entre le vécu dûment analysé et le perçu dûment conceptualisé » (Desroche, 1990). Si l'expérience est source potentielle d'une créativité réfléchie, le chemin



qui y mène n'est donc pas spontané. Car la créativité n'est pas seulement l'expression, au sens de généralisation, de l'expérience mais une synthèse conceptuelle de l'articulation entre une expérience et la recherche de son expression. C'est ce que rend possible l'espace de formation par la recherche.

Desroche propose ainsi, selon ses propres termes, de transformer l'expérience en expérimentation sociale. Ce qui est une façon de reconnaître que toute expérience autorise potentiellement l'acteur qui l'a vécue à être auteur d'une pensée, dès lors qu'elle se laisse interpellé par des points de vue et des objets de savoir qui lui sont antérieurs et qui forcent son acteur à s'en décentrer un temps pour mieux l'exprimer ensuite.

A partir de la perspective offerte par Desroche, et s'agissant notamment de la formation professionnelle, les dispositifs de formation à privilégier seraient ceux dont la visée est explicitement développementale en ce qu'« ils permettent aux individus, à partir de l'exploration de leurs expériences passées, d'ouvrir des alternatives, de mobiliser autrement ce qui est déjà là » (Jobert, 2013). Mais à condition de souligner que de tels dispositifs ne sont pas incompatibles avec une certaine confrontation aux savoirs et savoir-faire constitués propres à l'activité professionnelle visée ou au champ disciplinaire de référence. Il ne s'agit pas seulement de créer des « dispositifs réglés qui encouragent la parole » et qui permettent ainsi de penser le travail autrement, grâce à un discours adressé à d'autres (chercheur, formateur, pair). Il s'agit aussi de reconnaître que l'impersonnalité des savoirs, leur nécessaire distance par rapport à l'action, l'imperfection même dans laquelle ils sont pour rendre compte des situations réelles de travail, sont nécessaires à l'élaboration d'une pensée sur le travail et à l'ouverture d'alternatives pour l'action. Dès lors, la pensée de Desroche réhabilite l'espace formatif, sa centration assumée sur le sujet et les objets d'apprentissage, et sa distance par rapport aux lieux où s'exercent l'activité professionnelle et l'action en général.

Conclusion

Desroche ne parle pas de méthodes pédagogiques, encore moins de techniques. Il parle également peu de « l'organisation coopérative et démocratique du groupe classe, pourtant au cœur de la pédagogie coopérative selon Freinet (voir l'article de M. Parodi dans ce numéro), et nous pouvons nous en trouver démunis. Il se centre par contre avec beaucoup de précisions sur la relation éducative, sur la posture du formateur-maïeuticien, sur le type de rapport social qu'il engage avec celui qu'il accompagne, sur la construction de l'espace de formation, entre contraintes et ressources, et enfin, comme nous l'avons montré, sur la dialectique nécessaire entre expérience et savoirs. Ne nous livre-t-il pas l'essentiel ? A l'inverse, la description des techniques et des méthodes utilisées par les formateurs nous renseigne-t-elle vraiment sur la pédagogie réellement à l'œuvre dans la situa-



tion d'apprentissage considérée ? Ces discours pédagogiques ne tendent-ils pas trop souvent à occulter la réalité des choix implicites opérés par les formateurs, du point de vue de leur rapport au savoir, de leur relation aux apprenants, de leur conception de l'apprentissage et de la formation ? Or, c'est pourtant dans ces modalités de relation, dans ces présupposés théoriques et idéologiques, dans le discours tenu aux apprenants que se joue, au-delà des contenus transmis et des compétences travaillées, et parfois à contresens des parti pris pédagogiques annoncés, l'essentiel des effets individuels et sociaux de la formation. La distance, volontaire ou non, dans laquelle se tient la pensée éducationnelle de Desroche à l'égard d'une instrumentation pédagogique précise, nous donne aussi l'occasion de nous interroger sur cette tendance actuelle à réduire la pédagogie à des choix techniques. ◆

Bibliographie

- BETTON, E. 2013. « Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes ». *Education permanente*. N° 197, p. 161-174.
- BOUDON, R. 1995. *Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris, Fayard.
- BRÉMOND, C. 2015. « "Nous allons faire de la pédagogie active". Quelle relation pour apprendre ? ». *Education permanente*. N° 203 (à paraître).
- DESROCHE, H. 1971. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris, Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. 1990. *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris, Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. 1993. « Les personnes dans la personne. Éléments pour un bilan "vocationnel" ». *Anamnèses*. N°15, p. 55-64.
- DESROCHE, H. 1994. « De la maïeutique à quatre temps. Entretien avec Jean-Louis Le Grand ». *Pratiques de formation*. N° 31, p. 121-140.
- 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. 2013. « Le formateur d'adultes : un agent de développement ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 15, p. 31-43.
- MEIRIEU, P. 2013. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*. Paris, ESF.
- RANCIÈRE, J. 1987. *Le maître ignorant*. Paris, 10/18.
- SANTELMANN, P. 2015. « Retrouver des repères pédagogiques ? ». *Education permanente*. N° 203 (à paraître).