

L'apprenance : une autre culture de la formation

Philippe Carré

Equipe Apprenance et formation (Cref, EA 1589)

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Merci Georges Ferone et Catherine Delarue-Breton de cette invitation. Sur leur demande, je ne vais pas vous parler de formation des enseignants ... Mais tenter d'élargir la question à celle de la formation professionnelle des adultes, dont les enseignants ne représentent qu'un cas spécifique (environ 5% des actifs sont enseignants). Il s'agit donc ici de faire écho d'un point de vue sur la formation professionnelle continue (FPC), dont la traduction à la question urgente de la formation des enseignants pourra faire l'objet du débat.

Pour ce faire je procéderai en deux temps. D'abord, en posant la question de l'efficacité de la formation des adultes, puis en proposant le concept d'apprenance comme vecteur de changement culturel dans ce domaine.

1. La formation aujourd'hui : quelle efficacité ?

- ***La notion de formation : un flou ... artistique ?***

La formation, en France, est encore une notion polysémique qui recouvre des catégories d'action disparates. Qu'y a-t-il de commun, en effet, entre un *Rapid Learning* de 15 minutes pour un employé de *call-center*, un congé-formation promotionnel de longue durée à l'université, un séminaire d'une semaine en résidentiel pour cadres, une action organisée sur le poste de travail et un programme *e-learning* à suivre le soir chez soi ? Ou encore entre le stage obligatoire d'une journée annuelle d'un fonctionnaire territorial, dix jours d'accompagnement à la prise de poste d'une nouvelle recrue et les apprentissages informels permanents du médecin, de l'infirmière, de l'autodidacte ou du citoyen avide de fréquenter un « gai savoir » qui ne concerne que lui ? Voire encore avec, à la manière de la *Bildung* des philosophes, le processus de construction de soi tout au long d'une vie ? Formation, formation, formation ... Où sont tes limites ?

Dans l'entreprise, le périmètre précis de ce que l'on appelle « formation » est glissant, voire introuvable, comme l'avaient déjà saisi Gehin et Méhaut en 1988 : entre le « déclaré » (saisi par la trop célèbre fiche 2483), le « négocié » (inscrit au plan de formation), le « formalisé » (action organisée hors plan) et surtout l'« exhaustif » (ensemble des opportunités de développement des compétences), le champ est à géométrie très variable. En particulier, la durée moyenne des formations poursuit son recul, pour s'établir à 62 heures en 2010 (PLF 2013). Et cette moyenne cache des disparités énormes selon le dispositif (elle est, pour le plan de formation, d'environ 30 heures).

Qu'est-ce donc que la formation ? La question se complexifie encore quand on retient, avec Desjeux (2004), l'idée que chacun/e se saisit du réel en utilisant une échelle d'observation spécifique à sa position dans le champ social, entraînant une forme de myopie face à la perspective d'une autre échelle. En somme, dit Desjeux, « le réel change avec l'échelle d'observation ». Chacun l'analyse à travers des filtres à focales variables, réglés en fonction des expériences singulières qu'il en a eu et des rôles qu'il y joue. Les préconceptions ainsi construites varient selon que l'on est dirigeant, manager, responsable RH, gestionnaire, prestataire public ou privé, formateur ou ... « simple » participant.

Au niveau « macro », pour le dirigeant, la formation est avant tout un *indicateur de gestion*, voire une statistique. Aux yeux du formateur, au niveau « meso », la formation est avant tout *une scène*. Son attention est centrée sur les conditions matérielles (confort, équipement, horaires), la nature du groupe et les relations humaines, les conditions nécessaires à l'adhésion des participants et à la satisfaction des prescripteurs. Au plan « micro », le participant est l'acteur potentiel des transformations cognitives et/ou affectives que la formation peut favoriser. L'objet de la formation peut alors représenter une réelle opportunité pour apprendre, une simple occasion de s'informer, une contrainte ennuyeuse, une activité passionnante, une situation anxiogène ou encore une distraction agréable. C'est pourtant bien à ce niveau flottant des *dispositions personnelles* que se joue la réalité de la formation. Produira-t-elle les effets souhaités *chez la personne concernée*, et donc, par contrecoup, sur l'organisation ? Le sujet social apparaît alors comme, *in fine*, le paramètre majeur de l'efficacité de la formation.

Selon certains, il est même vraisemblable que si l'on supprimait la moitié des actions de formation inscrites au plan des organisations françaises, tout en les remplaçant par quelque avantage social, la différence pour les salariés et les entreprises serait indiscernable...

Sur ce terrain désenchanté, les mirages pédagogiques ou technologiques viennent aujourd'hui à la rencontre des lamentations politiques ou gestionnaires

- *Quel modèle pédagogique ? Stage, e-learning, innovation ...*

Les acteurs de la formation sont également aux prises avec un doute chronique, quand il s'agit d'ingénierie pédagogique. La formule classique du stage reste très largement dominante dans les pratiques, mais paraît aujourd'hui grevée par son inertie. Ce modèle-monopole de la pensée pédagogique unique est essoufflé. On en a déjà largement entamé le procès : trop lourd à organiser, trop coûteux, rarement opportun, mal ou pas évalué, souvent inadapté, décalé du travail, etc. On cherche donc à « déstagifier » depuis près de 25 ans...

Depuis cette époque, avec la diffusion de la micro-informatique a émergé le modèle de l'EAO, devenu multimédia, puis FOAD, e-learning, aujourd'hui MOOCs : ces contre-modèles nourrissent bien des espoirs et autant de désillusions. Juste-à-temps, juste-ce-qu'il faut, juste où il faut... C'est le rêve du « savoir à portée de la main », selon la formule visionnaire de Caspar, qui semble se concrétiser au rythme exponentiel du développement technique. Pourtant les déceptions s'accumulent et le taux de diffusion de la formation en e-learning « pur » plafonne à 5 ou 10% dans les grandes organisations depuis son essor il y a un quart de siècle. Ce modèle pédagogique est, pourtant a priori, d'une efficacité comparable au modèle présentiel (Fenouillet, 2006).

Par-delà le bilan critique des formules traditionnelles basées sur le stage, et le demi-échec du e-learning, de multiples organisations publiques ou privées créent des services « d'innovation pédagogique ». Innovations et retro-innovations de toutes sortes font l'objet d'expérimentations passionnées, d'exposés fougueux et prosélytes auprès d'audiences avides de découvertes radicalement rénovatrices. Pourtant, par-delà la séduction initiale, on observe une succession régulière d'effets de vague, une mode venant, comme c'est sa nature, en remplacer une autre. La pédagogie des adultes, après avoir été le champ de changements sociaux et d'innovations profondes de nos conceptions de l'éducation et de l'apprentissage, tournerait-elle en circuit fermé ? Si être dans le vent est bien un souci de feuille morte, selon le mot de Kundera, serions nous déjà à l'automne de la formation des adultes ?

- ***Le serpent de mer de l'évaluation***

La question se complique quand on observe les litanies récurrentes sur les carences de l'évaluation. Les enquêtes montrent à l'envi que si l'on contrôle toujours la participation, parfois les acquis, une infime minorité d'actions de formation donnent lieu à mesure du transfert des compétences en situation de travail. Ce serpent de mer traverse les eaux tranquilles de la formation depuis près de 40 ans, entraînant le débat, loin de la question de l'efficacité, vers une opposition stérile entre gestion cynique des coûts et illusions enchantées de la pédagogie...

- ***Les héritages de l'expérience scolaire***

Enfin, le poids des représentations sociales de l'apprentissage, largement héritées de l'expérience scolaire et par définition universellement partagées, imposent un ensemble de préconceptions peu favorables au changement : l'apprentissage résulterait de la transmission de savoirs par un

« sachant », vers un « formé » supposé réceptif, au cours d'une transaction, cours ou stage, dont la résultante serait liée à la qualité technologique, pédagogique, didactique portée par l'enseignant. Ces préconceptions sont basées sur le modèle scolaire de la classe, dont on oublie que, loin d'être éternel, il fut généralisé depuis moins de trois siècles. Son extension à la formation des adultes, remarquable dans les cours du soir du XIXème, n'est qu'une des formes possibles cependant. Pensons à la tradition millénaire du compagnonnage, à l'enseignement mutuel, aux méthodes Carrard / TWI qui ont fait le succès de l'Afpa. Sans aller jusqu'à invoquer ici la dimension anthropologique de l'autodidaxie, ce phénomène éternel auquel les technologies du web 2.0 (moteurs de recherche, réseaux sociaux, wikis et forum) donnent une actualité médiatique et une validité prospective que les interventions de D. Peraya et M. Lebrun ne manqueront pas de confirmer.

- ***La formation marche sur la tête : l'erreur pédagogique fondamentale***

Le monde de la formation professionnelle continue « à la française », issu de la loi fondatrice de 1971, n'a toujours pas réussi à se débarrasser du lourd héritage du modèle scolaire, dans les représentations des acteurs d'abord, dans les pratiques ensuite. La figure de la transmission de savoirs, même rénovée et adoucie sous le masque de l'animation, voire du e-learning, domine toujours les esprits des responsables, des formateurs et des « formés », même une fois ceux-ci requalifiés sous le vocable prometteur d'« apprenants ». La transmission, figure royale du modèle scolaire, est d'abord une illusion d'optique ; *tu ne peux me transmettre que ce que je suis prêt à recevoir* ! Le développement des compétences des adultes est quant à lui régi par un autre modèle, celui de l'appropriation, en situation formelle ou informelle, en autoformation ou sous l'effet de l'expérience, dans le travail et la vie quotidienne. Ce continent des apprentissages adultes est, tout comme un iceberg, largement immergé, et peu visible : seule sa couche émergée s'observe. Or parmi les savoirs et les compétences que nous accumulons en une année de vie adulte, combien sont-ils liés au transfert réussi d'apprentissages fait en stage ou en cours ?

L'erreur pédagogique fondamentale consiste donc à penser que la formation est action *sur autrui* alors qu'elle est, de plus en plus, *action par soi-même* ; il convient de penser une pédagogie « ascendante », pilotée par le sujet social. Il faut, en somme, penser « à l'envers »...

- ***Pour remettre la formation à l'endroit : pensons à l'envers !***

Nous savons pourtant depuis longtemps, avec Schwartz et de multiples spécialistes de la psychologie des apprentissages et de la pédagogie des adultes, *qu'un adulte n'apprendra que s'il trouve dans la formation une réponse à ses propres problèmes*, loi du genre que l'obligation scolaire masque quand il s'agit d'enfants.

La suite est cruelle pour les professionnels de la formation : « Si l'on se tenait à ce principe, on pourrait supprimer beaucoup de stages actuels » (Schwartz, 1989). Aujourd'hui, le théorème reste

juste, la conséquence indiscutable. Remettre la formation à l'endroit, en prenant en compte les réalités des dynamiques adultes d'engagement, c'est donc *partir du sujet social* pour construire les environnements et dispositifs les plus propices au développement continu de ses compétences.

2. Une culture de l'apprenance

Pour que les adultes d'aujourd'hui et de demain se forment tout au long de la vie, il ne suffit pas d'ordres ou de décrets. Une attitude nouvelle est ici requise, c'est-à-dire un état personnel de préparation à l'acte d'apprendre. Après d'autres, nous avons choisi de parler d'*apprenance*, comme ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations : en stage, en e-learning, sur le tas ; sur Google et dans les réseaux sociaux ; par l'expérience, l'analyse des problèmes et des conflits, le projet, la mobilité ; grâce à des formateurs, mais aussi des collègues, des clients, des homologues, des amis, des patrons ; au travail, en centre de formation, chez soi ou dans la ville... (Carré, 2005).

Penser apprenance, c'est penser à l'envers, c'est-à-dire, à la manière de l'industrie automobile japonaise des années 60, ou, du psychopédagogue Carl Rogers à la même époque, penser « client », « usager », « apprenant » et non « produit », « stagiaire », « formé »... Dans l'entreprise, la remise à l'endroit de la formation, en pensant « acte d'apprendre » avant de penser « action de formation », implique une révision radicale des formes d'intervention coutumières de la formation.

« On ne forme jamais personne », disait Beillerot. « Ce sont les adultes qui se forment, ou non, avec ou sans notre aide ». Cette perspective implique de trouver des réponses à trois questions.

○ *Pourquoi apprendre ?*

- Il s'agit de mieux comprendre le rôle déterminant de la motivation dans l'apprentissage, pour mieux agir en synergie avec les attitudes, les motifs et les projets, le sentiment d'efficacité des personnes et des collectifs, leurs besoins d'autodétermination. Autant de leviers motivationnels, autant de concepts opératoires. Voici bien un domaine où « il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » selon le mot attribué à Lewin.
- Le défi structurel auquel appelle cette prise en compte du sujet est la nécessité de pratiques d'intermédiation que l'on pourrait, en un clin d'œil à la qualité, qualifier d'AOC : Accueil, Orientation, Conseil. L'évolution du droit de la formation, de la VAE (2002) à l'orientation tout au long de la vie (2009), jusqu'au compte personnel de formation (2014) traduit bien cette inflexion qui accorde au sujet social le premier rôle dans le pilotage de sa formation, tout en le mettant en capacité de tenir réellement ce rôle grâce à un dispositif d'accompagnement adapté. Il s'agit désormais de radicaliser cette tendance. Et donc d'y consacrer un ratio de plus en plus significatif des dépenses...

○ ***Comment apprendre ?***

- Encourager, à travers la formation formelle, mais également la culture pédagogique de l'organisation et l'*empowerment*, le développement de pratiques d'autoformation, c'est-à-dire d'apprentissages librement choisis par le salarié dans l'univers de ses besoins de compétence professionnelle, et autorégulés à l'aide de ressources humaines et matérielles offertes par l'organisation (comme en parlera L. Cosnefroy).

○ ***Où apprendre ?***

Les recherches se multiplient, en Europe et en Amérique du Nord, sur les apprentissages professionnels informels, la formation en situation de travail, l'autoformation professionnelle, les « situations apprenantes » dans l'organisation. Il faut ici citer l'expérience des réseaux d'échanges réciproques de savoirs menée à la Poste, la notion de réseaux apprenants à la SNCF (Raynard, 2014), le modèle autodirigé des cercles d'études parfaitement adaptable à l'entreprise d'aujourd'hui (Kaplan 2009) ; les formes d'auto-organisation de communautés de praticiens ou de patients, comme en informatique ou en médecine. Sans oublier, la détection, l'incubation et la reconnaissance des apprentissages professionnels informels, cet « iceberg » de la formation dont on a pu dévoiler la prégnance dans de multiples professions (Carré et Charbonnier, 2003), ainsi que dans la vie quotidienne (Brogère 2009, 2013).

Ces réflexions nous orientent vers une « écologie de l'apprenance » soucieuse de respecter et nourrir plusieurs modalités d'accompagnement à la fois, afin de créer et faire fructifier un milieu nourricier d'apprentissage permanent. Enfin, par-delà les effets de mode et le « cybermarketing » de la formation, on sait que l'avenir appartient à l'usage raisonné des ressources numériques, au quotidien, à travers des possibilités démultipliées par les ressources encore récentes du web 2.0. Moteurs de recherche, wikis, réseaux sociaux viennent, s'il en était besoin, démontrer à l'envi l'essor de nouvelles formes d'autoformation numérique, sociale et permanente dont les pratiques des jeunes pointent la prégnance dans le monde de l'école, du travail et de la formation de demain (Tingry, 2013 ; Enlart et Charbonnier, 2010).

En gardant présente à l'esprit la phrase d'un illustre prédécesseur :

« Ce que l'on apprend le plus solidement
et ce que l'on retient le mieux,
c'est ce que l'on apprend en quelque sorte
par soi-même »
(Kant, 1803).