

## **Atelier «Formation de formateurs»**

### **La recherche «protagonique» : une expérience de recherche-formation-action universitaire**

Julio Fernandez

Cette présentation décrit succinctement une expérience de formation universitaire de formateurs d'adultes en exercice. Il s'agit d'abord d'une expérience d'intervention. Elle permet de dégager par ses résultats de nouvelles pistes de réflexion et d'action autour de la problématique de la formation et du perfectionnement de formateurs d'adultes en exercice.

Des interrogations, principalement méthodologiques, ressortent de cette expérience. D'abord, parce que les choix méthodologiques réalisés peuvent s'avérer heuristiquement intéressants pour rendre compte des relations entre les dimensions formation, recherche et action traitées traditionnellement de façon isolée; ensuite, par le fait que les outils conceptuels utilisés pour la recherche en éducation s'adaptent difficilement à ce questionnement.

Nous nous sommes inspirés de notre propre expérience de chercheur et de formateur, où se cristallise une influence certaine du courant latino-américain de recherche-action appliquée à l'éducation. Nous avons utilisé ce courant dans le design et dans la mise en route de cette recherche. Nous avons également puisé en abondance dans les derniers développements de la littérature concernant la formation de formateurs, principalement les auteurs qui explorent l'utilisation des histoires de vie dans ce domaine (entre autres, Ditisheim (1992); Dominicé (1984; 1990); Josso (1991); Pineau (1983) et de la science-action (St-Arnaud, 1992).

#### **1. Le contexte de la recherche : la formation de formateurs d'adultes faiblement qualifiés**

Au Québec comme au Canada, la gestion préventive du chômage et la promotion du retour au travail se font en faisant appel à des partenariats renouvelés : l'entreprise, la communauté et le système scolaire, par le biais de l'éducation des adultes. Le retour aux études d'une population de bas niveau de qualification imprime à l'éducation des adultes un développement significatif et le nombre de formateurs d'adultes qui y interviennent devient de plus en plus important.

Ces formateurs, en grande partie en situation de précarité d'emploi, sont généralement des professionnels qui, pour des motifs tels l'absence de débouchés dans leur champ, aboutissent au secteur de l'éducation des adultes.

Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a introduit une nouvelle exigence de qualification pour accéder aux postes de formateur. Cette exigence est toute récente.

## **2. La difficile transformation de la demande de certification en offre de formation**

La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, comme celle de bien d'autres universités, a été sollicitée pour offrir une formation qualifiante face aux exigences du Ministère de l'Éducation.

Les participants à cette formation sont des formateurs d'expérience qui, à cause des nouvelles exigences du Ministère, se trouvent dans une situation de déqualification, qui acceptent difficilement la non-reconnaissance de leur compétence comme formateurs. Par ailleurs, ces formateurs, comme bien d'autres, n'ont pas une image positive de la formation des maîtres dispensée par l'Université, situation qui les rend critiques et sceptiques quant à la valeur et quant à la pertinence d'une telle formation.

Le travail d'arrimage de la demande ministérielle et de l'offre universitaire nous a amené à nous interroger sur la possibilité de transformer cette démarche imposée de formation en une démarche de formation significative pour la clientèle visée.

C'est dans ce contexte de formation qualifiante universitaire destinée à un public particulier de formateurs d'adultes, qu'un projet alternatif de certificat a démarré, le *Certificat de formation de formateurs d'adultes (CEFA)*.

Le groupe qui a participé à cette expérience se composait de trente formateurs d'adultes de diverses disciplines (mathématiques, biologie, littérature, travailleurs sociaux et bénévoles qui ont une formation universitaire incomplète). Ils enseignent dans la Commission scolaire de l'Estrie, dans l'Est du Québec.

Cette population très hétérogène présentait cependant trois éléments d'homogénéité : d'abord, les participants ne voulaient pas être là; ensuite, ils ne voyaient pas ce que l'Université pouvait leur offrir; enfin, le retour sur les bancs d'école était pour la plupart teinté de souvenirs scolaires négatifs.

### 3. L'offre de formation : un processus production de savoir par une recherche-formation-action

Notre questionnement de départ nous a amené à chercher parmi les cheminements possibles celui qui devait permettre : a) d'atteindre les objectifs de l'institution universitaire, b) d'initier un processus actif de production de savoir significatif pour ces formateurs démotivés.

Ce projet CEFA partait de l'idée que le perfectionnement de ces formateurs déjà en exercice avait des chances de s'actualiser positivement et efficacement par un cheminement de recherche, de formation et d'intervention. Ce cheminement devait avoir des particularités qui, de par sa nature et son fonctionnement, devait rendre possible la rencontre dynamique, dans un projet intégré d'action, d'une production individuelle de savoir, de savoir collectif (la littérature) et de la connaissance de soi. Le perfectionnement débouchant constamment en moments d'appropriation : de soi (son expérience, sa vie, etc.), du savoir des autres (camarades, professeurs, littérature), de sa propre formation et de sa pratique.

Pour trouver un point d'ancrage à la mise en relation de ces trois dimensions (recherche, formation et pratique), nous avons fait appel à un concept que nous avons souvent utilisé comme chercheur et formateur en Amérique latine, le concept de recherche *protagónica* (Vera, 1988) (le terme espagnol *protagónica* n'a pas de correspondant en français en tant qu'adjectif; toutefois, nous le gardons).

L'adjectif *protagónica* renvoie à la notion de protagoniste et, par ce biais, met en relief une difficulté que la recherche traditionnelle en éducation a eu à résoudre : le passage de la découverte dite scientifique à la pratique concrète de l'enseignant ou du formateur, en passant par une interrogation et par une action sur lui-même. Laferrière (1993) a repris autrement ce phénomène en terme d'irréductibilité théorique de la situation éducative.

Nous parlons de recherche *protagónica* quand le processus de recherche et de formation s'actualise dans une action systématique sur soi et sur son milieu professionnel (pratique de formation). Notre intuition de départ était que ce type de recherche était susceptible d'ouvrir les portes au processus d'appropriation dont nous avons parlé plus haut.

Cette appropriation résulterait de l'articulation successive de moments de prise de conscience individuelle des relations susceptibles d'expliquer et d'interroger trois dimensions : d'abord, l'actuel, ou la pratique spontanée du formateur (protagoniste); ensuite, le passé, ou son expérience de vie scolaire et de vie en général; et finalement, le possible, ou son potentiel d'intervention en tant qu'agent de changement (action-formation).

Nous parlons de *recherche* à cause de la place donnée tant à l'interrogation descriptive et explicative de la réalité éducative qu'à la recherche de la ou des réponses théoriques ou même pratiques aux questions qui émergent. Nous parlons de *protagónica* à cause de la place assignée au chercheur, devenu l'acteur principal (protagoniste) de la production d'un savoir spécifique qui l'implique directement, lui et son milieu. Ce nouveau savoir tient aux expériences de cet acteur, ainsi qu'à ses représentations, ses valeurs, ses connaissances et son action en tant que formateur.

Cette démarche complexe se fonde sur deux intuitions : la première, c'est qu'il n'y a pas de pédagogie, il n'y a que des situations pédagogiques individuelles; la seconde, c'est que nous ne pouvons pas connaître le phénomène pédagogique si nous faisons abstraction de l'histoire des acteurs.

Cette recherche comporte, à nos yeux, deux autres caractéristiques. Premièrement, les interrogations implicites, les savoirs utilisés, les actions réalisées et les changements visés considèrent comme formatrices toutes les dimensions du dispositif (recherche-formation-intervention) mis en place pour sa réalisation; deuxièmement, tous ceux qui interviennent sont des chercheurs, des formateurs et des acteurs. En conséquence, ils sont des protagonistes d'un changement collectivement encadré, d'abord individuel et ensuite social.

Ce type de recherche impose des conditions particulières de réalisation. Son initiateur devient, par la force des choses, un protagoniste de plus. Ainsi, chacun est protagoniste de sa propre recherche, de sa propre formation et de sa propre intervention. Chacun doit observer, analyser et modifier ce processus par l'interrogation et par la mise à l'essai systématique des ébauches de réponse.

La valeur instrumentale de ce concept de recherche *protagónica* réside dans sa capacité d'exprimer les particularités d'une forme de travail de formation propre à un contexte de perfectionnement et de dépasser les antinomies théorie-pratique, objectivité-subjectivité, formation-action. Il donne aussi l'occasion d'envisager le perfectionnement des formateurs comme un système en mouvement continu où les données subjectives, organisationnelles, relationnelles, etc. sont prises en considération sans toutefois les vider de leur sens dynamique.

#### **4. L'expérience du CEFA de l'Université de Sherbrooke**

Nous sommes partis d'une intuition et d'une croyance qui nous permettent de penser, comme Zuniga (1992) le fait pour le travail social que, dans le domaine de la formation, être scientifiquement rigoureux signifie que le travail de recherche, dans sa perfectibilité, n'aboutit pas ailleurs qu'au raffinement permanent d'une théorie insérée dans une pratique et d'une pratique théoriquement nourricière. Et ceci, sous les diverses pressions exercées par un contexte psycho-socio-pédagogique donné.

Pratiquement, l'implantation de ce processus de perfectionnement se centre sur les trois objets visés par cette appropriation dont nous avons parlé précédemment : a) la prise de conscience et l'acceptation des liens existant entre l'expérience générale de vie et de vie scolaire et la pratique spontanée de formation; b) les rapports possibles entre la pratique interrogée et le savoir théorique disponible; c) l'identification du potentiel de changement d'une pratique éducative possible et sa mise en acte.

Ces objets deviennent des objectifs de recherche et de changement (formation) atteints par trois voies complémentaires à développement simultané, mises en action par le CEFA :

- le développement du potentiel interrogatif des participants par la structuration d'expériences (travail sur l'actuel, sur le passé et sur le possible chez les formateurs en formation) : la structuration des expériences des formateurs résulte d'une position de recul vis-à-vis de leurs pratiques (conversion du vécu en discours communicables, extériorisation des événements, des représentations, des valeurs, des réactions, etc.); la recherche, dans ce cas, comme disait Piaget, exprime au moyen du langage une structure de pensée et, par là-même, organise le monde en s'organisant elle-même (von Glaserfeld, 1988, cité par Zuniga, 1992);

- l'accès au domaine de la théorie dans un effort explicatif; recherche d'une cohérence théorie-pratique (intégration);

- le transfert de connaissances et d'expériences culminant dans un projet d'action systématiquement mené : design, mise à l'essai, évaluation des résultats, intégration et théorisation.

Nous avons utilisé trois outils de formation pour atteindre ces objectifs : l'histoire scolaire (mise en forme écrite et analyse de l'expérience scolaire individuelle et professionnelle des participants), le journal de bord (analyse et travail du contenu de formation de chaque activité offerte aux étudiants), les protocoles de mise à l'essai.

Le CEFA est un projet intégré de formation : un projet global où l'étudiant aborde, par un travail suivi, les diverses composantes des compétences exigées par le cadre universitaire (demande du Ministère).

L'ensemble du programme est offert sous la forme d'un atelier, qui a une tâche de production : le perfectionnement et le changement des pratiques des formateurs.

## 5. Quelques constatations

Nous rendons compte du travail d'une période qui couvre deux ans. Nos constatations proviennent de deux sources : nos observations en tant que chercheur, formateur et acteur et celles du groupe d'étudiants-formateurs.

### *La surprise*

Premièrement, l'emprise du cadre scolaire sur nos interventions en tant que chercheur-formateur-acteur nous a frappé même si, théoriquement, nous en étions averti. Ceci nous a amené à chercher des voies de re-cadrage.

Par ailleurs, nous avons aussi remarqué que tout travail intégré, comme celui que nous proposons, exigeait une intégration réelle chez nous : passage obligé de la conception théorique, de la justification pédagogique à l'action.

Les trois dimensions restent présentes avec leur particularités dans la recherche *protagónica*. La recherche, la formation et l'intervention se donnent dans un tout séquentiel où leur prédominance varie selon les moments et les objectifs intermédiaires poursuivis. Chacune des dimensions, tout en étant systématiquement reliée aux autres, a une force d'attraction qui la rend indépendante.

Nous observons un phénomène semblable de surprise, mais avec un contenu différent, chez les étudiants. Ils étaient surpris de : a) découvrir la relativité du savoir éducatif, les contraintes et les exigences du processus d'appropriation et de sa communication et ainsi que la multidimensionnalité de l'action de formation qui leur était proposée. b) découvrir le déterminisme subjectif de la pratique du formateur, découverte réalisée par la mise en évidence des liens explicites entre leur histoire et leur pratique pédagogique. Ces liens, comme l'avait déjà observé Ditisheim (1984), renvoient principalement au domaine des représentations du rôle du formateur et de la nature de la relation pédagogique et débouche, presque automatiquement, sur une interrogation du présent pour ensuite venir dynamiser leur futur.

### *L'effet unificateur et intégrateur de l'action protagonique*

Nous observons que :

- a) l'application des protocoles d'intervention et l'effort pour «faire parler» les données apparaissent comme des moments lourdement chargés d'apprentissages. Ce contact direct avec la réalité éducative qui est la leur, ainsi que le recul qui suit, génère un *choc de la complexité*,
- b) l'interrogation des résultats des pratiques est à la fois décevante et encourageante pour les étudiants : pratique qui ne se laisse pas facilement domestiquer mais riche en interrogations,

c) l'impact de l'ensemble de ce processus complexe (recherche *protagónica*) doit être cherché dans les modifications qui se produisent chez les individus, même si l'impact sur la pratique professionnelle est évident.

## 6. En guise de conclusion

Il nous a semblé que les relations entre recherche, formation et intervention se présentent de façon optimale quand l'acteur trouve une place centrale dans la production d'un savoir significatif pour lui et sa pratique.

La recherche *protagónica* s'avère très puissante du point de vue des apprentissages et des actions. Elle est cependant moins riche en terme de production de savoirs généralisables et communicables. On peut dire que pour le praticien-formateur, être scientifiquement rigoureux, c'est se construire une théorie qui rend compte de sa pratique et de son contexte.

L'originalité des expériences comme celle que nous avons présentée se trouve probablement dans les efforts consacrés à la réaliser. Il est évident que le décalage entre science professée et science actualisée décrit par Schon (1982) ressort clairement et que l'effort de construire «sa théorie» enrichit évidemment notre théorie professée. La question de la validité objective de cette théorie reste cependant ouverte.

Un philosophe espagnol du XXe siècle, Miguel de Unamuno, décrit le cadre théorique comme l'échafaudage qui facilite la construction de la pensée personnelle. Mais ce philosophe signale aussi que les penseurs ont souvent peur d'enlever ces échafaudages après la construction. Ils ont peur que l'édifice tombe! (Zuniga, 1992).

## Références

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Ditisheim, M. (1992). Histoire de vie et formation des enseignants, *Vous avez dit... pédagogie*, 20, Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Dominicé, P. (1984). La biographie éducative : un itinéraire de recherche. *Education permanente*, 72-73.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Fernandez, J. (1993). La formation de formateurs d'adultes : utilisation du processus de recherche-formation-action comme cheminement de formation, in Serre, F. *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Editions CRP, Sherbrooke, 339-369.

Josso, C. (1991a). L'expérience formatrice : un concept en construction. In Courtois, B. et Pineau, G. (éd.), *La formation expérientielle des adultes* (91-200). Paris : La Documentation Française.

Josso, C. (1991b). *Cheminer vers soi*. Lausanne : Ed. L'Age d'homme.

Laferrière, T. (1993). L'activité universitaire au bénéfice des formations en éducation, in Serre, F. *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Editions CRP, Sherbrooke, 207-237.

Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Editions Saint-Martin.

Pineau, G. (1985). Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseau. *Education permanente*, 80.

Schön, D.A. (1982). *The reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Vera, R. (1988). *Metodologías de investigación docente : La investigación protagónica*. Santiago (Chili) : PIIIE.

Von Glaserfeld, E. (1988). Introduction à un constructivisme radical. In Zuniga R. (éd.), *La théorie et la construction des convictions en travail social* (15-85). Montréal : Ecole de service social, Université de Montréal.

Zuniga, R. (1992). *La théorie et la construction des convictions en travail social*. Montréal : Ecole de service social, Université de Montréal.