

# Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte

**Anne-Nelly Perret-Clermont et Sophie Lambolez<sup>13</sup>**

*Des questions relatives à l'éducation des adultes (tout en pensant que le terme « éducation » n'est probablement pas le meilleur qui soit à utiliser dans ce cas) m'ont interpellée dès mes études à Genève où le Professeur Laurent Pauli invitait régulièrement le Professeur Bertrand Schwartz à des séminaires informels au cours desquels, en tant que directeur de l'École des Mines de Nancy, il nous parlait avec passion et beaucoup d'exemples de ses démarches innovantes pour offrir des opportunités de reconversion aux très nombreux ouvriers du charbon et de la métallurgie des industries lorraines récemment fermées. Bertrand Schwartz savait très bien que trop souvent, en particulier chez les*

---

<sup>13</sup> Sophie Lambolez est l'auteure d'une thèse de doctorat préparée sous la double direction des professeurs Alain Trognon (Université de Nancy II) et Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel) et parue sous la forme d'un ouvrage : Lambolez, S. (2016) Dites donc, il ne fonctionne pas ce machin. Regard sur le support informatique. L'Harmattan. Elle a publié de nombreux articles scientifiques portant sur des dispositifs de communication et de formation. Au moment de la rédaction de ce texte, elle était assistante à l'Université de Neuchâtel. Elle y a donné cours. Actuellement à la Martinique, elle est chargée de mission en insertion professionnelle et en création d'entreprises.

### *Agir et penser*

*enseignants, l'image archétypique de l'apprenant est celle d'un enfant et que toutes les pratiques pédagogiques, quelques soient leurs publics, en sont marquées. Il n'était pas question pour lui d'entrer dans ce schéma, ni d'imaginer qu'il serait possible et acceptable pour ses interlocuteurs chômeurs d'être traités comme des enfants à former ! Bien au contraire, son engagement était de fournir l'occasion à ces personnes, porteuses de larges expériences de vie et de multiples savoirs (fort éloignés de l'académie), de découvrir leurs capacités à entrer dans d'autres horizons et à y développer des nouveaux regards et des connaissances pratiques mais aussi théoriques. Bertrand Schwartz nous témoignait aussi du plaisir créatif qu'il avait à ses va-et-vient entre des questions théoriques (qu'il partageait notamment avec Piaget, par exemple : comment l'adulte apprend-il quand ses préconceptions font obstacle à la réception des faits tels qu'exposés par les scientifiques ?) et l'observation sur le terrain des actions qu'il engageait auprès de ces populations, toujours prêt à apprendre d'elles dans le plus grand respect. J'en retenais qu'un savoir qui ne fait pas sens est inutile : il coule en surface sur la personne, la laissant comme mouillée et désarmée, et parfois même dégoûtée.*

*Dans ma pratique d'enseignante universitaire, j'ai voulu être particulièrement attentive au fait que mes auditoires comprenaient des jeunes adultes, qui sont souvent déjà engagés dans des pratiques culturelles ou des emplois estudiantins à temps partiel, et donc forts d'une expérience importante de la vie et de la responsabilité. Il s'agissait donc, pour moi, d'adapter l'enseignement pour tenir compte de leur expérience dans ces activités au sein desquelles ils ont fait l'expérience d'un champ d'initiative et de parole. D'autre part, à côté de ces étudiants « classiques », il y avait aussi dans mon auditoire des adultes, au parcours de vie fort différents les uns des autres, qui s'étaient inscrits à l'Université dans l'espoir qu'une formation réputée de « haut niveau » les aiderait à comprendre et mieux maîtriser des situations profes-*

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

*sionnelles complexes et nouvelles face auxquelles ils et elles se devaient de plus en plus souvent faire face. Mais parfois, le risque était grand que les longs détours de la formation académique, centrée sur les concepts et les méthodes de recherche, ne les déracinent de leurs problèmes initiaux et ne leur permettent pas d'envisager d'y retourner, ne leur laissant qu'un vague espoir de pouvoir essayer un jour d'« appliquer » les savoirs appris. Parfois, ces savoirs transmis par l'académie n'entretenaient que des rapports lointains avec les questions qu'ils se posaient et ne pouvaient absolument pas être « appliqués » tels quels. J'ai donc souhaité accompagner ce public dans des démarches de va-et-vient entre, d'une part, une réflexion systématique sur l'expérience (en les encourageant aussi à conduire des observations précises de celle-ci) et, d'autre part, des efforts d'abstraction pour construire des instruments de pensée (ou emprunter ceux existants) qui permettent de réexaminer sous des angles nouveaux l'expérience, ses contraintes et ses possibilités. Je cherchais à leur faire « goûter » cette expérience qui consiste à faire un petit pas pour tenter de mieux connaître le monde dans lequel on est inséré, prendre un peu de recul, et développer un esprit critique : cela peut permettre de découvrir des alternatives, de nouvelles possibilités, et finalement de mieux se situer pour décider, en connaissance de cause, de la suite des actions. Il m'a fallu donc développer de nouvelles démarches pédagogiques, un effort que j'ai eu beaucoup de plaisir à partager avec Vittoria Cesari Lusso (mon aînée) et Nathalie Muller Mirza et Sophie Lambomez (mes cadettes), notamment lorsque nous avons monté ensemble des modules de formation permanente à l'intention de travailleurs sociaux, d'infirmiers, d'enseignants, de prêtres et pasteurs, et d'autres encore (juristes, musiciens, techniciens, etc.), ou contribué au Diplôme Intercantonal de Formation des Adultes (DIFA).*

*Le texte ci-dessous porte la trace de ces expériences. Certaines de ces idées ont été discutées lors d'une intervention à l'Université d'été européenne de la recherche et des innovations « Apprendre*

*Agir et penser*

*tout au long de la vie » (FREREF, Lyon, septembre 2003). Nous les avons ensuite intégrées dans le chapitre d'un ouvrage<sup>14</sup> que nous reprenons ici avec quelques légères modifications.*

Anne-Nelly Perret-Clermont  
25 janvier 2019

C'est en tant que psychologues sociales que nous allons examiner ce « miracle » qu'est, à nos yeux, la transmission de connaissances. Il n'est pas évident, qu'une génération parvienne à transmettre des connaissances à une autre. Et il est encore moins évident de lui donner l'envie de continuer à apprendre tout au long de la vie ! Certaines personnes y parviennent. Souvent dans l'ombre. Nous avons rencontré de tels passeurs. Ce sont parfois des enseignants mais pas seulement. Personnes curieuses de leur monde et anxieuses de s'y situer en connaissance de cause, elles transmettent à d'autres ce mélange de curiosité, d'enthousiasme, de réalisme et de sens des responsabilités qui les garde en mouvement, toujours en train de revoir tant les idées reçues que les pratiques héritées, afin d'atteindre les objectifs, et ceci malgré le côté toujours rocailleux et imprévisible de la réalité. Ces rencontres nous ont fait réfléchir aux ingrédients de leurs succès et de leurs peines. Les théories de l'apprentissage développées par les chercheurs en psychologie et didactique nous semblent être souvent trop exclusivement centrées sur les situations scolaires

---

<sup>14</sup> Perret-Clermont, A.-N., & Lambomez, S. (2006). Apprendre, chercher, créer. In M. Modak & J.-P. Tabin (Éds.), *Penser le social. Hommages à Jean-Pierre Fragnière*. (pp. 185-197). Lausanne : École d'Études Sociales et Pédagogiques.

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

pour pouvoir rendre compte de l'apprentissage chez l'adulte hors de l'école obligatoire. Quant aux représentations naïves de l'apprentissage qui habitent élèves, parents, enseignants mais aussi chercheurs et politiciens, elles nous sont si habituelles que nous oublions souvent d'y porter une attention critique renouvelée. Nous avons donc souhaité remettre en discussion les idées — savantes ou quotidiennes — qui sous-tendent notre compréhension de « comment on apprend ». Le texte ci-dessous reflète des rebondissements de questions en réponses, et de réponses en questions nouvelles, que nous avons vécus dans notre travail ou que des interlocuteurs nous ont partagés. Tous nous ont donné envie de remettre « en chantier » certains a priori concernant l'apprentissage en nous souvenant notamment que, de nos jours, les apprenant ne sont pas toujours des enfants.

## **Questionnons ces a priori courants sur l'apprentissage**

### ***L'ascèse est le moteur de l'apprentissage. À moins que ce ne soit le plaisir ?***

Certaines personnes témoignent du « goût » de l'apprendre, de la « saveur » de cette expérience qui consiste, après une traversée du doute, à se sentir resitué dans une nouvelle compréhension. D'autres rappellent la joie d'Archimède s'écriant : « Eurêka ! ». Simone Weil rapproche la prière de l'étude. Est-ce que chacun et chacune a goûté à cette saveur du savoir, au plaisir de l'acte de connaître ? Ce n'est pas certain, car

*Agir et penser*

malheureusement peu d'élèves racontent l'expérience d'avoir été captivés par un sujet, emportés par l'activité même d'apprendre. Alors qu'aux yeux des enseignants, bien sûr, il va de soi qu'apprendre est une activité si importante qu'elle peut être un but en soi.

Mais il n'en est pas ainsi dans toute la population. Apprendre n'est pas toujours valorisé, et d'autant moins quand y sont associés des mauvais souvenirs de rapports de force et d'échec. Ou quand apprendre signifie d'abord que l'on ne sait pas, qu'il faut se faire « recycler » !

Apprendre renvoie pourtant toujours à des ignorances, des faiblesses, des doutes, des manques : si nous devons apprendre telle ou telle chose, c'est que nous ne la savons pas, c'est que nous sommes ignorants de ce sujet. Apprendre renvoie à l'incertitude : dans notre activité professionnelle, si on nous demande d'apprendre, c'est peut-être que nous sommes potentiellement dépassés. Apprendre naît du doute : sûrs de tout, nous n'apprenons rien. Or le doute n'est pas toujours un sentiment agréable, supportable. À quelles conditions le serait-il ?

***Apprendre serait une activité valorisée, recherchée ?***

L'apprentissage est bien décrit et documenté pour l'enfant de 0 à 3 ans, mais l'est beaucoup moins pour l'enfant plus âgé, l'adolescent ou l'adulte. Certes la recherche scientifique commence à s'intéresser à des situations particulières : ainsi, par exemple, pourquoi les filles sont-elles si peu nombreuses à étudier avec enthousiasme les matières scientifiques ou techniques ? Pourquoi les garçons peinent-ils plus que les filles à l'école primaire ? Apprendre, c'est s'approprier le savoir d'autrui. Il est donc difficile d'apprendre de quelqu'un

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

que nous n'aimons pas, dont les mœurs nous déplaisent, qui appartient à un groupe qu'il nous est interdit de fréquenter, auquel nous ne nous identifions pas. Apprendre requiert un certain degré d'imitation, d'identification, d'affiliation. C'est aussi, du moins lors de certaines transitions, une démarche « conformiste » d'entrée dans un groupe ou dans une profession. Encore faut-il s'en sentir autorisé ! La psychologie clinique nous apprend qu'un certain nombre de jeunes, en particulier chez les garçons, rencontrent des difficultés « à passer le cap » lorsqu'ils atteignent le même niveau de scolarisation que leur père, comme s'ils ne pouvaient s'autoriser à aller plus loin, « plus haut ». Ils ont parfois même de la peine à choisir un métier qui correspond à celui du chef de famille parce qu'il pourrait les mettre un jour « à égalité » avec lui (et donc leur faire « perdre » une « protection » ou bousculer une « hiérarchie »). Apprendre n'est donc pas toujours une activité « légitime ». Pourtant des personnes s'en octroient le droit parfois... À quel prix émotionnel ? Pourquoi ?

***Est-ce vrai qu'un apprenant qui se « concentre » bien, centre son attention sur le contenu de l'apprentissage ?***

Que l'attention de l'apprenant soit seulement centrée sur le contenu enseigné : voilà le rêve de tout enseignant ! Mais, en fait, l'élève a besoin de repères sociaux pour donner sens à l'activité au sein de laquelle il est censé apprendre. Il est alors tout autant attentif à surveiller les gestes de l'enseignant, les réactions des camarades, l'ambiance de la classe, les procédures d'évaluation, le sort des diplômés de son école sur le marché du travail. Empruntons une métaphore au football : l'at-

*Agir et penser*

tention de l'apprenant n'est pas seulement centrée sur le ballon, mais avant tout sur le jeu. Les contenus de la formation légitiment en général l'acte de formation, mais ne peuvent faire oublier le reste de la scène qui, du point de vue de l'apprenant, est tout aussi important. Pour que la concentration de l'attention puisse porter sur l'objet de l'enseignement, il faut un cadre psychologique (interne à la personne et externe), offrant un minimum de sécurité (Grossen et Perret-Clermont, 1992 ; Perret-Clermont, 2000).

***Apprendre solliciterait essentiellement la pensée et la mémoire — vraiment ?***

Peiner à apprendre, est-ce signe d'un manque d'intelligence ? Rarement. Les causes affectives sont souvent bien plus importantes (Pain, 1981/1985). En effet, apprendre ce que l'on ne sait pas, c'est douter de ce que l'on croyait savoir. Cela peut créer un sentiment d'incertitude et d'inaptitude, devenir une marche vers l'inconnu, source d'angoisse. Et à plus forte raison lorsque ce que l'on va apprendre conduit à une autre identité et d'autres responsabilités professionnelles. Le nouveau savoir met souvent en crise non seulement les anciens savoirs, mais parfois aussi l'équilibre général. Un exemple parmi tant d'autres : celui d'une responsable de soins qui, un jour, apprend les effets secondaires négatifs, précédemment inconnus, de certains traitements qu'elle a prodigués pendant des années. Dure confrontation alors à une réalité plus complexe et contradictoire qu'attendu. Oui, affectivité et identité sont constamment en jeu. Apprendre exige de la part de l'apprenant de la patience, du courage et de la distanciation.

***Apprendre nécessiterait-il de s'abstraire de l'activité dans laquelle on est engagé et des apprentissages antérieurs pour aller « au-delà », vers des savoirs nouveaux ?***

Dans bien des modèles du développement des apprentissages, comme chez Jean Piaget par exemple, la capacité de faire des abstractions est présentée comme le stade ultime du développement. Certes, il est effectivement parfois nécessaire ou fécond de savoir s'abstraire de l'activité présente. Mais est-ce vraiment possible ? Et alors, à quelles conditions ? Les connaissances antérieures ont un rôle très important : soit de « levier » soit d'« obstacle ». Prenons l'exemple du passage de l'arithmétique à l'algèbre : l'élève y est invité à « oublier » l'arithmétique pour « passer à l'algèbre ». Or, non seulement il est presque impossible d'oublier ses premiers acquis mais, en plus, ce même élève aura de nouveau besoin, à d'autres moments de son activité professionnelle, de ne pas avoir oublié l'arithmétique !

Les expériences de Schwartz et de ses collaborateurs (par exemple : Schwartz, 1998 ; Migne, 1970) et de beaucoup d'autres depuis, ont montré le rôle très important des connaissances antérieures. Ainsi, à la fin des années « 60 », lors des formations d'anciens mineurs de la sidérurgie lorraine en reconversion, Schwartz et ses collègues se rendent compte qu'on ne peut pas enseigner l'électricité à ces personnes sans tenir compte du fait qu'elles savent souvent déjà résoudre de tels problèmes électriques, qu'elles les rencontrent chez elles. Ils en concluent qu'il faut partir des connaissances intuitives des apprenants, même lorsqu'elles sont fausses du point de vue scientifique, même

*Agir et penser*

lorsque pour eux « le courant est du jus qui coule ». Pour leur enseigner l'électricité, il faut partir de ce « jus qui coule », quitte à redéfinir progressivement les termes, découvrir les limites de ces « savoirs quotidiens » et s'approprier, pas à pas, les vertus d'un modèle issu de la physique des savants.

Le projet d'apprendre se situe en général au sein d'autres projets (Aumont et Mesnier, 1992). Apprendre n'est souvent qu'un moyen d'atteindre certains buts. En effet, la plupart des adultes apprennent pour pouvoir réaliser quelque chose : il s'agit d'apprendre au sein d'une activité pour résoudre des problèmes rencontrés. Même ce que les psychologues appellent un « intérêt intrinsèque » désigne en fait, plutôt, le goût pour l'activité qui est à la source de l'apprentissage, plutôt que le produit de cette activité, c'est-à-dire l'apprentissage lui-même.

***La réussite d'un apprentissage contribue-t-elle toujours à une image de soi positive ?***

La réalité n'est pas aussi simple que cela ! En situation d'apprentissage, l'image de soi n'est pas toujours positive puisqu'elle se transforme au risque d'« invalider » certains traits de l'image passée. Les difficultés si souvent rencontrées, dans toute activité d'apprentissage, peuvent conduire la personne à une image négative de ses propres capacités.

Parfois ce sont les savoirs qui sont « colorés » de façon négative du point de vue de l'identité sociale (masculine ou féminine, autochtone ou étrangère, religieuse, professionnelle, etc.). Ainsi, par exemple, certains savoirs peuvent être ressentis par les femmes comme trop techniques, par les hommes comme trop attentifs aux

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

émotions et relations. Le savoir peut aussi être ressenti comme étranger, voire colonisateur ou envahissant. Acquérir de nouveaux savoirs rend certes expert, mais le statut d'expert n'est pas toujours facile à assumer dans son environnement social. Il déracine parfois au point qu'il peut condamner à un exil symbolique ou réel.

***La relation d'enseignement est-elle nécessairement asymétrique ?***

Presque toutes nos institutions scolaires ou éducatives sont construites sur l'a priori d'une nécessaire relation d'asymétrie (voir par exemple : Rogoff, 1990 ; Muller et Perret-Clermont, 1999). Et pourtant, pourquoi oublier que beaucoup d'apprentissages se font de façon informelle dans le côtoiement des camarades, voisins ou collègues, et même dans le côtoiement informel des professeurs (Perret et Perret-Clermont, 2004) ?

Les savoirs nouveaux et la créativité surgissent souvent de confrontations aux points de vue différents d'autrui, sans que l'on ne sache nécessairement si l'un est plus expert que l'autre (Perret-Clermont et al., 1996 ; Marro et al., 2000 ; Lambolez et al., 2003a, 2003 b ; Ivic et al., 2001). À l'école, nous aimons vivre avec l'idée (rêve ?) que ce sont les professeurs qui enseignent et les élèves qui apprennent. En fait, une partie de la transmission des savoirs est certes le fait des professeurs mais les activités d'entraide, d'explication, d'imitation, de solidarité (fût-ce au prix d'une « tricherie » quand, par exemple, on souffle la réponse) ont également un rôle fondamental.

*Agir et penser*

***Si la plupart des savoirs à apprendre sont des « réponses », des savoirs établis, des procédures, des techniques, alors il n'y a pas de place pour le doute. Or le doute ouvre l'occasion d'apprendre.***

Il est vrai que durant toute la scolarité, l'élève doit souvent montrer et démontrer qu'il sait. Or, le doute fait partie de l'activité de connaître. Dans la vie professionnelle, il est tout aussi important de connaître ses limites ; savoir où aller chercher l'information, savoir remettre en cause un procédé, une idée pour élargir une compréhension, une approche, etc. Comment rendre explicite et acceptable qu'il s'agit là de réalisme et non de honte ? Personne ne sait tout ! Il peut être sage de douter, surtout si c'est à bon escient.

***Les destinataires de formation seraient-ils toujours des « bénéficiaires » de formation ? Et les enseignants des « promoteurs » de ce « bien » ?***

C'est bien entendu à souhaiter. Mais pour que ce soit le cas, il est important de développer un esprit critique à cet égard (Muller Mirza, 2005). Les soi-disant « bénéficiaires » de la formation ne le sont pas toujours : parfois ils ont besoin d'autre chose que ce qui leur est présenté. Parfois, la formation est obligatoire et s'adresse à des personnes « captives ». Dans d'autres cas, elle est contractuelle : l'enseignant peut aussi être dans le rôle d'« embauché » ou de mandataire et les élèves dans celui d'employeurs. L'enseignant ou le formateur peuvent aussi se retrouver « coincés » entre les injonctions contradictoires de leur employeur et de leurs publics.

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

***L'apprentissage de l'adulte est-il marqué par son expérience passée d'élève ?***

Les adultes sont toujours d'anciens élèves, marqués par leurs expériences passées. Or, l'école a souvent laissé des souvenirs d'échec (surtout quand les notes ont été utilisées comme moyen de pression) ou d'ennui, ou encore de manque de sens. Se retrouver « élève », « sur un banc d'école », à l'âge adulte, suggère à l'inconscient un retour à l'enfance et réveille toutes sortes d'émotions (aussitôt refoulées mais tout de même existantes) liées à ces souvenirs. C'est parfois une forme d'humiliation sociale pour l'adulte d'être remis en situation d'élève, et ceci d'autant plus si coachs ou formateurs, par leurs conduites, rappellent l'école. Comment l'éviter ?

***L'institution formatrice doit-elle opérer de multiples contrôles et cela sert-il ou entrave-t-il les processus de formation ?***

L'institution de formation a la responsabilité de faire preuve de compétence et de pertinence dans l'offre de formation (la tenir à jour, en contact avec les transformations scientifiques, sociales, économiques, culturelles et techniques). Mais, en éducation des adultes, ce n'est pas suffisant : l'offreur de formation ne peut pas définir, de façon unilatérale, les lieux et les horaires des groupes d'apprenants. Il est important, pour un adulte, de pouvoir apprendre quand il le peut (il n'a pas forcément congé au bon moment), dans les lieux qu'il habite et qui ne sont pas forcément au cœur des grands centres urbains (Schürch, 2006). Pour beaucoup d'adultes, ce n'est pas le diplôme qui importe mais le « bon savoir, au bon moment », c'est-à-dire en lien avec son propre projet, au sein de ses propres activités. Les

*Agir et penser*

institutions de formation se donnent des indicateurs mais elles doivent être très attentives à ce que ces indicateurs de qualité ne deviennent pas abstraits (c'est-à-dire en rapport avec une logique bureaucratique et non pas au service des processus mêmes de la formation).

***L'évolution des métiers, le développement de savoirs nouveaux et le perfectionnement professionnel appellent de nouvelles recherches***

Un professionnel, aussi bien formé soit-il, ne peut ni « tout savoir », ni « tout apprendre ». Il lui faut aussi inventer, faire preuve de créativité et d'autocritique, savoir reposer les problèmes de différentes façons, s'informer et enquêter, s'il veut atteindre et conserver, devant les changements, un haut degré de professionnalisme. Différents types de recherches sont susceptibles de soutenir cela. D'abord, classiquement, les recherches fondamentales qui tentent d'éclairer les conduites humaines au niveau de leurs « grammaires ». Un autre type de recherche, encore insuffisamment reconnu et développé nous semble-t-il, consiste à établir des descriptions documentées, analytiques et critiques : des monographies d'expériences de formation construites autour de la question : les objectifs recherchés dans l'expérience que voici parviennent-ils à être atteints ? La réponse à la question sera d'autant plus intéressante qu'elle ne se limitera pas à une affirmation positive ou négative, mais portera une attention soutenue aux processus en jeu et aux surprises rencontrées. Il semble urgent de développer des recherches en partenariat, centrées sur la solution de problèmes.

L'Action DORE (1999-2006), de façon pionnière en Suisse, a soutenu des projets servant à la fois la re-

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

cherche, la formation et l'amélioration des pratiques professionnelles. Il s'agissait, pour des chercheurs des hautes écoles professionnelles du niveau tertiaire (HES), de s'allier à des partenaires de terrain (parfois, à l'inverse, des partenaires de terrain demandent la collaboration de chercheurs) et de créer ensemble un projet de recherche puis de le soumettre à une commission scientifique fédérale (DORE). Ce projet peut viser à résoudre un problème lié à l'amélioration de l'activité professionnelle, ou à trouver les informations nécessaires à son ajustement ; ou encore, par exemple, à tester une démarche alternative, ou à opérer un diagnostic sur l'apport et les limites d'une pratique professionnelle. Le partenaire de terrain finance la moitié (en argent ou heures de travail, par la mise à disposition d'outils, de documentation, etc.). La Haute École, souvent en collaboration avec une Université, offre les chercheurs compétents, et l'État apporte, après expertise des requêtes et travaux, la caution scientifique et l'autre moitié du financement. De 1999 à 2003 (et l'expérience se poursuit actuellement), il a été déjà dénombré une centaine de projets sur les métiers du travail social, de la santé, de l'éducation, de la musique et des arts appliqués, financés de cette manière. Ils ont fait émerger une nouvelle culture professionnelle faite de démarches d'investigation empirique, de recherches de données, de bilans, de collaborations interdisciplinaires et interprofessionnelles.

Développer ainsi des collaborations, entre personnes engagées dans la recherche et professionnels sur le terrain, permet de diagnostiquer et souvent de résoudre des problèmes, et constitue également un transfert direct du savoir qui commence dès la conception du pro-

*Agir et penser*

jet et se développe tout le long de sa réalisation. Ceci est un avantage, car sinon les apprentissages tout au long de la vie risquent de n'être qu'une course effrénée de mises à jour, de recyclage en recyclage ! DORE soutient donc des occasions d'apprentissages, non plus organisés en salle autour d'un maître mais autour de tâches au sein de réseaux d'activités. Et il s'agit non seulement de résoudre des problèmes mais aussi de développer collectivement de nouvelles compréhensions, de faire place à la créativité, de confronter des perspectives différentes, de réinterpréter les situations, de formaliser de nouvelles problématiques et de publier et diffuser les savoirs ainsi acquis.

***En guise de conclusion***

Dans l'éducation des adultes (et peut-être aussi des enfants ?), il ne s'agit donc plus seulement d'enseigner, d'apprendre, d'exécuter, de répondre, d'évaluer, de vérifier la qualité, etc. un peu comme l'on sème à tout vent (on voit ce que fait le semeur mais on ne sait pas ce qu'il en devient ensuite). Il s'agit d'abord de comprendre suffisamment les processus en jeu, quelle que soit la complexité de la situation, pour tenter d'améliorer processus et qualité en vue d'objectifs établis ensemble, nés de la rencontre d'une demande. Enseigner à des adultes (c'est-à-dire des interlocuteurs), c'est offrir des ressources identifiées comme telles après avoir écouté des désirs et découvert des besoins. C'est inventer des chemins pour y donner accès. On fraye ces chemins à partir d'un mélange de doutes, d'autocritiques, de connaissances, d'expériences, d'imagination, de raisonnements partagés. On les met à l'épreuve dans des investigations pilotes, des essais contrôlés et analysés, des succès

*Résoudre, chercher, apprendre à l'âge adulte*

remportés. Dans ce type de dialogue, ces interlocuteurs (que l'on appelle, de façon beaucoup trop limitative, « élèves » ou « étudiants ») deviennent des compagnons de route.

## Références bibliographiques

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bonilla Pérez, A., Gardūno Rubio, T., Gonzáles Campos, O., Guerra y Sanchez, M. & Rodriguez Mckeon, L. (1999). *Educación Iintercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México, D.F.
- Action DORE (1999-2006). *Promotion des compétences en recherche orientée vers la pratique dans les hautes écoles spécialisées (HES) cantonales — Rapports d'activités*. Berne : Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et Commission pour la Technologie et l'Innovation (CTI).
- Gardūno Rubio, T. (1998). *Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'École Paidos à Mexico*. Neuchâtel : Dossiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel (Suisse).
- Ivic, I., & al. (2001). *Active Learning-Teaching. Manual for the application of active teaching-learning methods*. Ministry of Education, Republic of Serbia, Institute of Psychology, Ministry of Education and Science, Republic of Montenegro, UNICEF Belgrade Office.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. (2003). *Un exemple de coopération interprofessionnelle : SUMUME — projet d'enseignement avec supports multimédias*. Actes du 12e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations (A.I.P.T.L.F.), Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, vol. 3, 475-480.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.-N., Berger, C., Delamadeleine, Y., Offredi, E., Lehmann, M., Maréchal, A., Pochon, L.-O., & Perret, J.-F. (2003). *From the back of the classroom I understand my students much better ! Secondary school teachers experiment incorporating ICT into their teaching*. *Studies in Communication Sciences, Special Issue : New Media in Education*, 117-133.
- Marro Clément, P., & Perret-Clermont, A.-N. (2000). *Collaborating and learning in a project of regional development supported by new infor-*

## *Agir et penser*

- mation and communication technologies. In R. Joiner & K. Littleton & D. Faulkner & D. Miel (Eds.), *Rethinking collaborative Learning*. London : Free Association Books, 229-247.
- Migne, J. (1970). *Pédagogies et représentations*. *Éducation permanente*, 8, 67-88.
- Muller Mirza, N. (2005). *La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociation des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar*. Paris : L'Harmattan.
- Muller, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). *Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge : analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network*. In J. In. Bliss, Säljö, R. & Light, P. (Eds), *Learning Sites, social and technological Resources for Learning*. Pergamon, 47-60.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (2004). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *Apprendre et enseigner avec efficience à l'école*. In U. Trier (Éd.). *Efficacité de la formation entre recherche et politique*. Zürich : Ruedger, 111-134.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée*. In J.-J. Ducret (Éd.). *Actes du colloque : constructivisme : usages et perspectives en éducation*. Genève : Département de l'Instruction Publique : Service de la Recherche en Éducation, Vol. I, 65-82.
- Perret-Clermont, A.-N., (avec la collaboration de Grossen, M., Nicolet, M. & Schubauer-Leoni, M. L.) (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale (5e édition, version augmentée. Version originale 1979)*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Éds.). (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan (1e édition : DelVal 1986).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New-York and Oxford : Oxford University Press.
- Schürch, D. (2006). *Nomadismo cognitivo : ingegneria dello sviluppo regionale*. Milano : F. Angelli.
- Schwartz, B. (1998). *Trente ans d'expérience et d'hypothèses sur la formation et l'insertion*. In B. Charlet & D. Glasman (Éds). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 38-54). Paris : Presses Universitaires de France.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions. À quinze ans, entre échecs et apprentissage*. Berne : Peter Lang.