

Mardi 08 novembre 2016

18h - 20h

AgroParisTech



Anne Muller

Cadre supérieure de santé, chercheuse associée,
formatrice à l'IFCS Sainte-Anne

Les apprentissages informels au cœur de la compétence ?

Ce que nous apprend le monde infirmier ?

Dossier Documentaire

- 131 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Les apprentissages informels au cœur de la compétence ?

Ce que nous apprend le monde infirmier

Sommaire

- **Autour de Anne Muller**..... pp. 03-30
 - Les savoirs professionnels infirmiers - Pour une valorisation des apprentissages informels
Des îlots d'apprentissage vers une organisation apprenante
Anne Muller, Editions Seli Arslan, 2016, 220 p.
Résumé, sommaire, introduction, conclusion
 - Les apprentissages infirmiers informels dans les unités de soins
Anne Muller, Université de Genève (<https://plone.unige.ch>), 2010
 - Parcours et bibliographie de Anne Muller
Centre hospitalier Sainte-Anne (www.ch-sainte-anne.fr)
 - Présentation de l'IFCS Sainte-Anne
Centre hospitalier Sainte-Anne (www.ch-sainte-anne.fr)

- **Apprentissages informels, formation et travail**..... pp. 31-125
 - « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel
Daniel Schugurensky, *Revue française de pédagogie* (<https://rfp.revues.org>), 2007
 - Dénouer les ficelles du métier. Pour connecter les savoirs formels et informels
Marcelle Stroobants, *Revue Techniques & Culture* (<https://tc.revues.org>) 2009
 - Quelles sont les conditions requises pour se former en situation de travail ?
Anne-Lise Ulmann, *Epale* (<https://ec.europa.eu>), 2016
 - Apprendre à faire
Pierre Pastré, in *Apprendre et faire apprendre* » (dir. E. Bourgeois et G. Chapelle), éditions Puf, 2006
 - Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle
Patrick Mayen, *Érudit* (www.erudit.org), 2012
 - L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation
Valérie Huard, *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2010
 - La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail
Ecaterina Buléa et Jean-Paul Bronckart, *Réro doc* (<http://doc.rero.ch>), 2006

- **Cinq vidéos de l'Uodc en lien avec la thématique de l'apprentissage**..... pp. 126-131
 - Ce que les Moocs vont transformer dans l'éducation et la formation
Cécile Dejoux, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°166, juillet 2014
 - Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance
Philippe Carré, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°161, janvier 2014
 - Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier
Patrick Mayen, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°88, mai 2009
 - Histoire et concepts de la didactique professionnelle (II). Recherches et observations, mise en pratiques : des simulateurs aux simulations
Pierre Pastré, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°38, septembre 2006
 - Histoire et concepts de la didactique professionnelle (I). Premiers terrains et « tournant didactique » : analyser le travail et l'apprentissage
Pierre Pastré, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°37, septembre 2006

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Les apprentissages informels au cœur de la compétence ?

Ce que nous apprend le monde infirmier

- Partie I -

■ **Autour de Anne Muller..... pp. 03-30**

- Les savoirs professionnels infirmiers - Pour une valorisation des apprentissages informels

Des îlots d'apprentissage vers une organisation apprenante

Anne Muller, Editions Seli Arslan, 2016, 220 p.

Résumé, sommaire, introduction, conclusion

- Les apprentissages infirmiers informels dans les unités de soins

Anne Muller, Université de Genève (<https://plone.unige.ch>), 2010

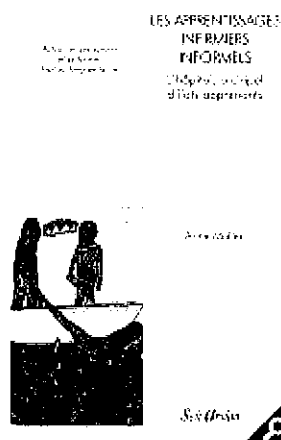
- Parcours et bibliographie de Anne Muller

Centre hospitalier Sainte-Anne (www.ch-sainte-anne.fr)

- Présentation de l'IFCS Sainte-Anne

Centre hospitalier Sainte-Anne (www.ch-sainte-anne.fr)

Les savoirs professionnels infirmiers - Pour une valorisation des apprentissages informels



Disponible

Les savoirs professionnels infirmiers - Pour une valorisation des apprentissages informels

Des îlots d'apprentissage vers une organisation apprenante

Anne Muller

2016 - 224 pages

Les infirmières sont amenées à actualiser en permanence leurs connaissances pour assurer des soins de qualité. Ce livre met en valeur l'enrichissement des savoirs rendu possible par la pratique quotidienne.

ISBN : 978-2-84276-219-3

24,50 €

[Ajouter au panier](#)

Descriptif

Les infirmières sont amenées à actualiser en permanence leurs connaissances pour assurer des soins de qualité. Ce livre met en valeur l'enrichissement des savoirs rendu possible par la pratique quotidienne.

Les mutations économiques, scientifiques, technologiques ou sociales génèrent une

évolution rapide et constante des savoirs nécessaires à la pratique quotidienne infirmière dans les établissements de santé. Les enjeux de ces transformations sont majeurs pour une profession devant se former en permanence pour prodiguer des soins adaptés à la population.

Le concept d'apprentissage informel, découlant directement de la pratique quotidienne, est en adéquation avec la nécessité d'actualiser sans cesse ses connaissances pour assurer des soins de qualité. Peu visibles donc peu reconnues, ces formes d'acquisition de connaissances sont pourtant réalisées chaque jour par les infirmières amenées à chercher dans leur environnement des ressources pour répondre aux questions qu'elles se posent. Que ces apprentissages soient intentionnels, incidents ou implicites, conscients ou inconscients, ils font partie intégrante des savoirs professionnels infirmiers.

L'objectif de cet ouvrage est de mettre en valeur cette dynamique d'apprentissage qui dépend des dispositions singulières de la personne, mais aussi des interactions avec l'environnement de travail et du caractère plus ou moins apprenant d'une organisation. Pour mieux révéler ces acquisitions de connaissances, une enquête a été menée auprès de trente infirmières qui ont noté dans un journal de bord leurs apprentissages quotidiens, des entretiens permettant de faire ressortir les plus implicites. L'organisation hospitalière favorise le plus souvent les apprentissages, mais ceux-ci peuvent être propres à des services voire à certaines personnes. Il existe ainsi de réels îlots d'apprentissage dans les établissements. Si ceux-ci sont à la source d'un enrichissement individuel des savoirs, il s'agirait de mettre davantage en lien les espaces et les personnes pour que les organisations deviennent toujours plus apprenantes.

Cet ouvrage s'adresse aux infirmières, aux cadres de santé, aux responsables de formation, tout comme à l'ensemble des membres des équipes de soins et de direction. Tous sont concernés par le renforcement des dispositifs permettant d'enrichir son savoir au sein des organisations et d'en faciliter le déploiement auprès des personnes soignées.

Fiche technique

- **Editeur** : Seli Arslan
- **Parution** : Avril 2016
- **Nb. de pages** : 224
- **Poids** : 302 g
- **Dimensions** : 220x150 mm
- **ISBN** : 978-2-84276-219-3
- **EAN-13** : 9782842762193
- **Collection** : SELI ARSLAN

URL source (Obtenu le 03/11/2016 - 17:14): <http://www.vuibert.fr/ouvrage-9782842762193-les-savoirs-professionnels-infirmiers-pour-une-valorisation-des-apprentissages>

Sommaire

Introduction	9
PREMIÈRE PARTIE – Être infirmière aujourd'hui	
1. La professionnalisation infirmière d'hier à aujourd'hui	17
De l'activité	17
D'une autonomie limitée sur prescription... ..	18
...à une autonomie liée à un rôle propre	19
L'attribution de référentiels d'activités, de compétences, de formation	21
Des coopérations hors champ de compétences	21
Des savoirs	22
De la formation	23
La formation initiale	23
La formation tout au long de la vie	26
Une gestion prévisionnelle des métiers et des compétences	26
Le développement professionnel continu	28
Des personnes et du groupe exerçant l'activité	29
2. De l'exigence d'une professionnalisation permanente à l'apprenance	31
L'évolution du système de santé	32
Une demande de soins croissante et plurielle	32
Une égalité territoriale et des contraintes de gestion	33
Des transformations constantes de la pratique	34
Des savoirs infirmiers larges et exponentiels et une professionnalisation permanente obligée	35
De la professionnalisation permanente à l'apprenance	37
La compétence, une combinatoire de ressources	37
Vers un « double équipement » des ressources	42
Les savoirs en question	44
L'apprentissage est-il « durable » ?	46
Le sujet social apprenant	47
L'apprenance	48

3. Les apprentissages informels : un continent caché	53
L'émergence du concept d'apprentissage informel	53
De l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie	53
Introduction de la notion d'apprentissage informel	54
Des apprentissages souterrains, fréquents et efficaces	56
Vers une définition, une structuration et une modélisation	
du concept d'apprentissages informels	57
Un manque d'étayage du concept	57
De définition en définition	58
Essai de structuration des définitions	60
Modélisations du processus et du concept d'apprentissage informel	
au travail	62
Essai de catégorisation des apprentissages	63
Les apprentissages tacites/implicites, entre intention et réflexivité ...	63
Les apprentissages accidentels, spontanés, fortuits	64
Les apprentissages professionnels informels	65
Les enjeux des apprentissages informels	66
Les enjeux de transformation et d'émancipation	66
Les enjeux de reconnaissance sociale	67
Les enjeux socioéconomiques	68
L'apprentissage informel dans le domaine	
de la santé	70
4. L'organisation apprenante	75
L'organisation apprenante : enjeux, fondements	
et caractéristiques	76
Les enjeux de l'organisation apprenante	76
Les origines du concept et les différents courants	76
Les conditions pour qu'une organisation devienne apprenante ...	80
Rendre opératoire le concept d'organisation apprenante	81
Entre pensée systémique et vision partagée des acteurs	81
Un management incitateur et soutien à l'apprentissage	82
Des ressources d'apprentissage dans l'organisation	83
Un climat de travail favorable à l'apprentissage	83
Une organisation du travail favorisant l'apprentissage	84
Une autonomie dans le travail et l'apprentissage	84
L'intérêt pour la question de l'hôpital,	
organisation apprenante	85

DEUXIÈME PARTIE – Les apprentissages informels infirmiers

5. Révéler les apprentissages informels infirmiers – aspects méthodologiques	91
La posture de chercheur issu du terrain étudié et la démarche de recherche	91
De la question de recherche aux deux enquêtes de terrain	92
Le cadre des enquêtes – terrains, échantillons de population et autorisation d'enquête	94
L'enquête qualitative par journaux de bord	96
Le choix du journal de bord comme outil d'enquête	96
L'échantillon de population et la temporalité de l'enquête	97
Le traitement des données et l'analyse de contenu	99
L'enquête quantitative par questionnaire	100
Le choix du questionnaire comme outil d'enquête et les phases d'élaboration	100
L'échantillon de population, la temporalité de l'enquête et son déroulement	102
6. Les apprentissages informels perçus par les infirmières	105
La perception des apprentissages par les infirmières	105
Les apprentissages perçus en données chiffrées	105
Description des contenus des apprentissages perçus	106
La nature des apprentissages en fonction de la pratique	114
Entre apprentissages additifs et transformateurs	115
Des apprentissages pour une compétence perçue	117
Les occasions d'apprentissage	118
Caractérisation des occasions et des situations d'apprentissage	118
La perception des occasions d'apprentissage par les personnes interrogées	119
Caractérisation des apprentissages informels	127
La perception des ressources d'apprentissage	131
Des ressources majoritairement humaines	131
Les modalités d'utilisation des ressources d'apprentissage	135
Une interaction permanente entre ressources	139
La perception des finalités d'apprentissage	147
Des finalités communes aux infirmières	147
La finalité de la professionnalisation permanente	150
La finalité d'une reconnaissance plurielle des compétences	155

7. Typologie des apprentissages informels infirmiers et illustrations	159
Les trois types d'apprentissages informels	160
L'apprentissage infirmier intentionnel	160
L'apprentissage infirmier incident	161
L'apprentissage infirmier implicite	163
Les apprentissages infirmiers informels illustrés	166
Apprentissages intentionnels – vignettes de Lisette et Martin	166
Apprentissages incidents – vignettes de Mélanie et Dorothée	169
Apprentissages implicites – vignettes de Jeannette et ses pairs	172
8. Entre apprentissages informels et organisation apprenante	177
Les caractéristiques de l'infirmière	177
Une posture d'apprenance	178
Un sentiment de responsabilité et une liberté d'agir	178
Un sentiment d'efficacité personnelle	179
La dimension de l'« auto »	180
Une professionnalisation ciblée	180
Vers un environnement nourricier	182
Entre liberté de choix, mise à disposition de dispositifs et contraintes	182
La communauté de pratiques soutien de l'apprentissage	185
Apprendre au gré des évolutions et aléas de l'environnement	186
La transformation des activités liée à l'environnement	187
Lien entre le processus d'apprentissage en œuvre et l'environnement	188
L'établissement de santé, organisation apprenante ?	190
Un lien étroit entre apprentissage et travail	190
Repérage des compétences et management par les compétences	191
Un management de la formation intégré à l'organisation	192
L'accompagnement aux situations professionnalisantes	193
La formalisation des modes opératoires et des procédures	195
La capitalisation des savoirs	196
Une organisation du travail en réseau	196
D'un pouvoir agir vers un pouvoir et savoir apprendre	197
Entre organisation apprenante et hôpital apprenant	198
Conclusion	201
Bibliographie	205

Introduction

Les mutations diverses, sociales ou culturelles, scientifiques ou technologiques, économiques, conduisent à un environnement changeant et génèrent une évolution voire une instabilité des savoirs nécessaires à la pratique quotidienne infirmière à l'hôpital. Les manières de travailler et d'apprendre, le rapport au savoir des infirmières s'en trouvent modifiés.

Le contexte de travail devient plus exigeant. Les contraintes économiques ont augmenté avec le passage aux 35 heures et la tarification à l'activité. Le métier se transforme. Les situations de travail se complexifient. Le travail se déroule davantage en réseau, en collaboration, nécessitant une efficacité rapide. De nouveaux concepts apparaissent, telle la *flexicurité* évoquée par Zimmermann (2011). Tout cela conduit à définir de nouveaux espaces de travail et des référentiels d'activités, de compétences et de formation.

Les savoirs mobilisés dans la pratique infirmière quotidienne, non pérennes, évoluent rapidement et en permanence. Ils sont donc à actualiser de manière continue. Si l'obsolescence des savoirs est une question transversale des métiers, les enjeux pour celui d'infirmier(ère) sont majeurs, liés à la santé et la maladie, à la vie et la mort. Cette spécificité du métier rend d'autant plus nécessaires l'apprentissage permanent et la formation tout au long de la vie pour sans cesse actualiser et transformer ses connaissances afin de prodiguer des soins adaptés et de qualité aux besoins en santé de la population. L'obligation de professionnalisation demande ainsi d'envisager autrement les modalités de développement des compétences professionnelles.

La formation infirmière est une formation en alternance. Les infirmières ont souvent pour représentation l'acquisition des connaissances dans un institut de formation puis leur application sur le terrain. Elles sont aussi conscientes d'acquérir des gestes professionnels et donc de réaliser des apprentissages au quotidien dans la pratique, sur le tas, de manière tacite. Bien que reconnu des professionnels, cet apprentissage expérientiel n'est à ce jour ni qualifié ou quantifié, ni formalisé ou validé.

Dans les établissements de santé, la formation continue existe mais ne semble pas adaptée en termes de délai de réactivité face à la nécessité d'apprentissage exigée dans l'ici et maintenant du travail quotidien. Ce

serait une « triple illusion » de la formation continue que de laisser croire qu'elle permette directement la performance (Carré, 2005a, 2014). La gestion des ressources humaines, calculant les effectifs au plus juste dans les services de soins, constitue aussi une limite, compte tenu du nombre de professionnels à former.

L'apprentissage est considéré comme un enjeu et un atout majeurs dans le contexte des évolutions et de l'économie de la connaissance. La question de la nature des enjeux se pose à plusieurs niveaux.

La problématique de l'accès aux savoirs, de leur diffusion, de leur mémorisation et de leur stockage peut être posée d'un point de vue singulier et collectif. À un niveau microsociologique, l'apprentissage de chaque infirmière lui permet de développer sa professionnalité. Aux niveaux méso- et macrosociologique, l'apprentissage collectif au sein des établissements de santé est une nécessité pour être concurrentiel, produire des soins de qualité et être attractif dans le recrutement de clients ou de professionnels. Certains établissements de santé visent ainsi une stratégie de capitalisation des savoirs en leur sein. Divers rapports ministériels prônent le pacte de confiance, le management participatif ou le *knowledge management*, l'hôpital devant devenir une organisation apprenante. Les infirmières ont le devoir d'apprendre, tandis que les établissements ont des obligations de formation continue formelle.

L'apprentissage peut être envisagé dans une perspective d'articulation entre le niveau micro, celui de l'apprentissage individuel d'un professionnel, et le niveau macro, celui de l'apprentissage collectif dans l'établissement de santé, de l'apprentissage organisationnel. Dans cet entre-deux, au niveau méso, le management de proximité et des équipes de travail est concerné.

Comme la nature des savoirs change, l'heure étant à l'*apprendre autrement*, l'apprentissage informel devient central. Face à la nécessité de professionnalisation permanente, la formation professionnelle continue sous forme de stage de formation ne semble plus la seule réponse possible.

Le concept d'*apprentissage informel*, apprentissage secondaire aux activités de la vie quotidienne (Cedefop¹, 2009), est en adéquation avec la

1. Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, ou Cedefop, créé en 1975, est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Il délivre des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, sur la recherche et la pratique dans ce domaine.

nécessité d'apprentissage permanent qui émerge dans les établissements de santé. Il est une réponse à la maîtrise des savoirs en situation, dans le juste à temps pour assurer la qualité des soins aux patients. Giordan et Saltet (2007) considèrent qu'un adulte apprend quand il accorde du sens et de la valeur à l'apprentissage, et Schwartz qu'« un adulte n'est prêt à se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse à ses problèmes dans sa situation » (Schwartz, 2009, p. XIII). L'apprentissage informel devient ainsi une question vive qui relie les champs de la formation et du travail.

L'apprentissage renvoie à l'interdépendance entre le sujet et l'environnement. Celui-ci, en mutation, demande à l'infirmière d'actualiser ses ressources pour être compétente, en se saisissant des occasions d'apprentissage qu'elle rencontre. La professionnelle-apprenante-actrice de sa formation et du développement de ses compétences est appelée à devenir responsable de sa professionnalisation. La capacité individuelle d'aller chercher l'information au bon moment devient un levier de qualité des soins. Les infirmières, qui ont une culture de transmission et de mémorisation orales, sont notamment invitées à utiliser les technologies de l'information et de la communication, et à consulter des bases de données récentes, pertinentes et validées par les sociétés savantes ou les autorités de santé pour actualiser les savoirs obsolètes. Si la finalité en termes d'apprentissage et de compétence est identique, les ressources humaines ou matérielles peuvent cependant varier d'un établissement de santé à l'autre.

L'apprentissage infirmier dépend des dispositions singulières de la personne et des conditions extérieures comme des interactions avec l'environnement de travail. Mais il s'agit de savoir quelle est la part de responsabilités entre les dispositions ou caractéristiques relevant de la personne et de l'établissement concernant l'engagement, les modalités et les contenus d'apprentissage. Cela revient à interroger les pratiques des infirmières pour apprendre, autogérer leur apprentissage et les conditions de l'environnement de travail pour qu'il puisse être considéré comme un terreau fertile aux apprentissages. Toute infirmière et tout établissement de santé sont-ils uniformément apprenants ? Comment les infirmières perçoivent-elles leurs apprentissages individuels et collectifs ? Considèrent-elles l'établissement de santé comme étant un soutien organisationnel à leurs apprentissages ? Ce livre vise à répondre à ces questions. Il s'agit d'une part de déterminer ce que les infirmières apprennent de manière informelle dans les établissements de santé et d'autre part de

mesurer la façon dont l'institution constitue un soutien organisationnel à leur apprentissage.

Si Carré et Charbonnier (2003a, p. 190, p. 196) ont utilisé l'expression de « support organisationnel perçu » pour évoquer le « sentiment d'être soutenu par l'organisation », nous lui préférons celle de « perception de soutien organisationnel d'apprentissage » – le terme « soutien » étant entendu au sens de la définition suivante : « action d'aider à la réalisation de quelque chose ou d'aider quelqu'un en vue de lui permettre de réussir à mener à bien quelque chose¹ ». La réalisation des activités de la pratique soignante et celle de l'apprentissage entrent dans cette perspective.

Les apprentissages professionnels informels sont une question centrale car un apprentissage permanent peut permettre aux infirmières d'agir en situation (Le Boterf, 2004). Carré et Charbonnier (2003a, p. 20) proposent la définition suivante des apprentissages professionnels informels :

Tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle.

Les infirmières réalisent sur le terrain des apprentissages informels leur permettant d'acquérir et d'ajuster les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires aux pratiques de soins, au regard de normes de qualité attendues, et donc de se professionnaliser. Les apprentissages informels font partie intégrante des savoirs professionnels infirmiers et l'objectif de cet ouvrage est de chercher à mettre en valeur cette dynamique d'apprentissage, individuelle, mais qui peut aussi être plus ou moins favorisée par l'organisation, suivant les stratégies adoptées.

La première partie revient sur la façon dont les infirmières se sont professionnalisées et cherchent toujours à parfaire leur professionnalisation. L'apprenance constitue un des moyens de parvenir à la professionnalisation permanente. Les diverses formes de savoir sont également passées en revue dans cette partie, de même que les concepts d'apprentissage informel et d'organisation apprenante, tous deux émergents. L'essai de catégorisation des apprentissages informels qui est proposé permet enfin de mieux en comprendre les enjeux.

1. *Trésor de la langue française informatisé.*

La seconde partie vise à examiner la perception qu'ont les infirmières de leurs apprentissages et du soutien organisationnel dont elles bénéficient pour parfaire leurs savoirs au quotidien. Pour ce faire, une enquête de terrain a été réalisée dans deux établissements de santé. Trente infirmières ont été invitées à remplir un journal de bord pour y noter leurs apprentissages quotidiens, des entretiens complémentaires ayant ensuite été menés. Des questionnaires ont également été remplis par des infirmières des deux structures ; ils ont permis de préciser la nature des connaissances acquises, ainsi que les occasions, les ressources et les finalités des apprentissages. Nous verrons ainsi que les multiples apprentissages dépendent à la fois des caractéristiques propres aux infirmières et, de celles de l'environnement de travail.

Cet ouvrage s'adresse aux infirmières en exercice, aux étudiants, aux formateurs, aux responsables de formation continue des établissements de santé, aux cadres de santé et équipes d'encadrement, tout comme à l'ensemble des membres des équipes de soins. En effet, il vise à apporter des éléments de compréhension à chacun des intervenants dans les structures de santé, qu'ils exercent les soins, forment à cet exercice ou l'encadrent : tous ont à se saisir directement des enjeux des apprentissages quotidiens au service de la qualité des soins et au bénéfice des patients. Au-delà de la question de la valorisation d'apprentissages souvent peu visibles, peu formulés et formalisés, il s'agit que les membres des organisations disposent de repères leur permettant de renforcer les possibilités d'apprentissage informel en leur sein.

Conclusion

Alors que la loi relative à la formation continue tout au long de la vie de 2008 donne le droit à tout professionnel d'être accompagné, informé et conseillé en matière d'orientation, les infirmières apprennent aussi *autrement*, par elles-mêmes et avec les autres. Elles réalisent sur le terrain des apprentissages professionnels informels leur permettant d'acquérir et/ou d'ajuster les savoirs et savoir-faire nécessaires dans le juste à temps aux pratiques de soins quotidiennes.

Si un consensus collectif autour de l'existence des apprentissages informels et de leur permanence existe, leur réalité n'avait jusque-là pas été abordée dans la littérature professionnelle, les études privilégiant les notions de compagnonnage et d'apprentissage sur le tas. Il devenait donc essentiel d'interroger au plus près ce que les infirmières apprennent au jour le jour (savoirs théoriques ou d'action), la manière dont elles l'apprennent, les espaces et occasions d'apprentissage, dans un contexte où les pratiques infirmières et les pratiques d'apprentissage ont considérablement évolué, les savoirs utilisés dans la pratique s'étant structurés, élargis et eux aussi transformés.

Aujourd'hui, il existe un lien étroit entre travail et formation. L'acte d'apprendre devient un art d'apprendre à apprendre, d'apprendre à mobiliser et articuler des savoirs en situation dans un environnement donné. Il résulte de la confrontation aux situations de travail et de soins, de l'analyse de pratiques et de l'évaluation des compétences acquises. La compétence ne s'observant qu'en situation, puisque les savoirs théoriques et les savoirs d'action y sont mobilisés, le terrain est indispensable à la mise en exergue de la compétence. Les apprentissages informels étant des opportunités d'ajustement dans le juste à temps de la pratique, ceux-ci dépendent à la fois des caractéristiques de l'infirmière et de celles de l'environnement de travail.

C'est la rencontre entre une infirmière adoptant une posture d'apprenance et un espace lui-même apprenant qui est gage de réussite de l'apprentissage infirmier informel.

L'organisation hospitalière favorise de fréquentes situations d'expérimentation, avec des possibilités d'échanges, de faire preuve d'initiative et de polyvalence, ainsi que l'acquisition permanente de savoirs nouveaux.

Elle laisse faire des apprentissages sauvages, kaléidoscopiques. Toutefois, une hétérogénéité des apprentissages émerge selon les structures et les services étudiés, d'où l'utilisation de l'expression « environnements d'apprentissage » au pluriel. Il existe ainsi de réels *îlots d'apprentissage* dans chacun des établissements de santé. Ceux-ci sont considérés par les infirmières comme plus ou moins apprenants en fonction de leurs caractéristiques propres, mais aussi en fonction de leur perception de soutien à l'apprentissage émanant de l'organisation, du management qui y est mené, du climat qui y règne, des ressources fournies, de l'autonomie possible.

Ainsi, plutôt que l'entité globale d'un établissement de santé, c'est une organisation séparée en îlots à géométrie variable qui peut être considérée comme apprenante, visant à professionnaliser les collectifs de travail. Ce sont ces parcelles qui constituent un terreau fertile, chacune d'entre elles participant à élever le niveau de connaissances du collectif soignant. La structure hospitalière peut alors s'envisager comme un archipel d'îlots apprenants, une chaîne ou un groupement irrégulier d'îlots apprenants plus ou moins éparpillés ou concentrés au sein de l'établissement, de configurations et de natures variables.

Ces îlots correspondent à des services-espaces délimités et circonscrits qui proposent ou mettent à disposition des ressources, des situations potentielles d'apprentissage. Celles-ci sont perçues comme plus ou moins apprenantes, en fonction de la perception de l'acteur lui-même. Ces espaces sont des lieux d'intersections, de rencontres entre les dispositions de la personne et celles de l'environnement. De tels îlots de réflexivité collective peuvent transformer les représentations et les pratiques de travail de manière durable et améliorer ainsi l'efficacité collective et organisationnelle.

Le terme d'îlot peut ainsi concerner un territoire, un espace, mais également des personnes. L'on pourrait en ce sens parler d'îlots d'infirmières individuelles ou de petits groupes d'infirmières isolés ayant la particularité d'apprendre de manière informelle. Ces professionnelles ou ces petits groupes appartenant à une communauté de pratiques forment des îlots dans le paysage hospitalier autour de leur volonté d'apprendre autrement pour mieux soigner. De telles personnes adoptent une posture d'apprenance qui les conduit à préférer interroger des collègues qui, en situation, ont déjà vu ou fait et se sont montrées compétentes. Les échanges se font à l'oral, de manière démocratique, réciproque et pragmatique.

La dynamique féconde de croissance de savoirs observée dans ces îlots reste parfois cantonnée à la zone en question, ce qui peut provoquer des déséquilibres, les savoirs ne se propageant pas au reste de l'environnement. Un effort devrait donc être entrepris par les équipes encadrantes et de direction pour repérer ces différents îlots, sachant qu'ils ne sont pas toujours très visibles. Il s'agit ensuite de chercher à les mettre en réseau, soit du fait de leur proximité géographique – l'éclatement en pôles des hôpitaux pouvant contribuer à l'éloignement –, soit parce que la culture qui y est développée est proche, que cela concerne les soins, la technicité ou les valeurs soignantes.

Le champ des savoirs que l'infirmière doit être en capacité de mobiliser est étendu, variable, fluctuant et évolutif selon les contextes d'exercice. Faire émerger les savoirs nécessaires à la pratique, y compris d'ordre informel, est donc essentiel pour que les infirmières en exercice puissent se les approprier et pour pouvoir parfaire leur enseignement en formation. En effet, comme le montre cet ouvrage, les savoirs appris de manière informelle sont multiples au quotidien. Chercher à les mettre en évidence, à les prendre en compte, à les évaluer et à les redéployer dans l'organisation entière conduit à penser autrement la formation professionnelle tout au long de la vie des agents, mais aussi le dispositif de formation continue. Ces apprentissages sont essentiellement réalisés dans le juste à temps de l'activité et sont donc recherchés pour leur opérationnalité immédiate ; les établissements de santé devraient tenir compte de cette réalité dans leur mise à disposition de ressources auprès des équipes. En effet, les banques de données et autres protocoles montrent ici leur limite, l'apprentissage relevant pour beaucoup d'un fait social voire d'une autoformation sociale. Pour répondre au besoin de mise en pratique immédiate des apprentissages, des tablettes numériques ou des applications pour smartphones sembleraient plus adaptées, de même qu'un renforcement du *e-learning*.

Afin de tendre vers une organisation plus apprenante dans son ensemble pour le collectif de travail, il est nécessaire de dépasser le stade des îlots d'apprentissage. Cela implique de dialoguer avec les infirmières pour qu'elles puissent bien prendre conscience de leur co-responsabilité dans le développement de leur compétence. Cela nécessite aussi de privilégier les interactions au sein des communautés de pratiques et des réseaux, de favoriser la navigation professionnelle, d'organiser des espaces et des temps d'analyses de pratiques. Il s'agit encore de faciliter la

formalisation et le déploiement des apprentissages informels au sein de l'établissement, ainsi que leur validation et leur reconnaissance.

Le management a ici un rôle important à jouer. Les cadres et équipes de direction ont à accompagner les transformations au quotidien pour parvenir à une culture de l'apprenance et de l'autoformation permanentes. Si les entretiens professionnels sont l'occasion d'un retour réflexif sur la volonté de chaque agent d'apprendre, de se former, l'implication des cadres dans ce domaine peut aussi avoir une influence sur la perception d'apprentissage et de soutien organisationnel d'apprentissage, les cadres pouvant également insister sur l'usage de ressources spécifiques de l'environnement.

Si la recherche de la diffusion des savoirs dans l'ensemble des organisations hospitalières est importante, l'existence d'îlots d'apprentissage a tout son intérêt. Ils signifient qu'au quotidien les membres des équipes soignantes savent qu'ils peuvent s'appuyer sur des ressources dans leur environnement pour répondre au mieux aux questions qu'ils se posent, au service immédiat des soins et des patients.

LES APPRENTISSAGES INFIRMIERS INFORMELS DANS LES UNITES DE SOINS

Anne Gaudry Muller

Doctorante Université Paris Ouest Nanterre La Défense
EA 1589
200 avenue de la République
92001 Nanterre Cedex
anne.muller4@free.fr

Mots clés : Apprentissage professionnel informel, compétence, infirmière, malade.

Résumé : La modernisation du système de santé, les progrès scientifiques et techniques favorisent l'accessibilité aux savoirs médicaux des patients, modifiant leur comportement face à leur santé et générant une transformation des pratiques infirmières. Le champ des connaissances, vaste et variable, mobilisé dans la pratique professionnelle au quotidien nécessite que toute infirmière actualise et développe des apprentissages, pour in fine, produire des soins de qualité. Cette nouvelle posture pour l'infirmière l'inscrit dans une culture de l'apprentissage. A partir du remplissage de journaux de bord et la conduite d'entretiens, nous montrerons dans cette recherche comment le développement de pratiques d'autoformation permet à l'infirmière de s'adapter et développer de nouvelles compétences en réalisant des apprentissages professionnels informels.

Introduction

Le système de santé français est en mutation face aux évolutions démographiques, épidémiologiques, technologiques et sociales. Ces transformations ont pour origines l'accélération des progrès scientifiques et médicaux, l'essor des nouveaux modes de communication (TIC), le changement de posture des patients, l'accroissement des besoins en santé et la pression accentuée des contraintes économiques. Des transformations radicales s'opèrent, dans la mise en oeuvre de politiques de santé et l'installation d'organisations. Avec la « nouvelle gouvernance » (Loi n 2009-879 du 21 juillet 2009) l'hôpital se restructure en pôles. Dans ce contexte, la gestion prévisionnelle des métiers, des emplois ou des compétences, les formations initiales et professionnelles deviennent des enjeux stratégiques générant une évolution du métier et de la formation d'infirmier (Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état infirmier). Une réorganisation du système de formation continue des hospitaliers est en cours à travers un décret relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière (2004, 2008). On peut poser l'hypothèse que ce nouveau contexte appelle une révision des conceptions en matière de formation et de développement des compétences, ouvrant sur un apprentissage au quotidien, débordant du cadre strict des actions de formation instituées et impliquant des professionnels de santé une attitude permanente d'apprenance (Carré, 2005).

1. Nouvelles logiques de soins, transformations de la pratique infirmière.

La croissance démographique française, l'amélioration des habitudes de vie et de gestion de leur santé par les citoyens accroissent l'espérance de vie alors que le vieillissement de la population et la chronicisation des pathologies génèrent une augmentation et une modification de la demande de soins. Les progrès techniques, scientifiques, médicaux, chirurgicaux et pharmaceutiques

repoussent les limites de la science. L'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC) favorise la circulation des savoirs médicaux et infirmiers. En augmentant les possibilités d'information des patients, elles accroissent la demande de soins et impactent les pratiques soignantes, contribuant à augmenter les besoins de l'usager, « acteur du système de santé ». La loi n°2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé confirme le patient et son entourage comme « partenaires » des soins, exigeant la qualité et la sécurité des soins pour une meilleure qualité de vie. Promouvoir cette qualité, sécuriser les soins, adapter l'offre aux besoins de la population, développer des réseaux sont des objectifs de santé publique affichés.

L'heure est à la maîtrise des dépenses de santé, à l'efficacité dans les soins, à la mutualisation des ressources pour optimiser les investissements. Le développement d'une logique de compétitivité, de productivité, de réduction des coûts dans ce secteur réinterroge la conception des services de santé et leur organisation. La mise en place de pôles d'activités demande outre une réorganisation globale, une formalisation nouvelle des missions et responsabilités, une redéfinition de l'autonomie de chacun des acteurs. Cette modification du management vise à favoriser le partage de l'information entre patients, soignants, administratifs, gestionnaires de ressources humaines et à fédérer les équipes autour de projets communs. Les infirmières utilisent l'outil informatique dans leur pratique professionnelle pour s'informer, renseigner le dossier du patient, demander des rendez-vous ou des résultats et se former à partir de logiciels d'enseignement assisté par ordinateur sur leur poste de travail. Ces nouvelles logiques d'information favorisent les échanges de bonnes pratiques, fiabilisent la communication et offrent des fonctionnalités de coopération, de collaboration, de gestion et d'organisations entraînant de profondes transformations des activités quotidiennes des soignants.

Davantage de flexibilité et de travail en collaboration sont demandés aux professionnels infirmiers, qui doivent évaluer et faire évoluer leur pratique professionnelle pour répondre de manière efficace et cohérente, au sein d'un réseau, aux problèmes de santé de la population. La modification du mode de prise en charge du patient induit une nécessaire articulation dans la pratique infirmière quotidienne entre deux approches différentes des soins, l'une singulière, l'autre normative. Une « pratique de santé », au regard du rôle propre infirmier (Actes professionnels : art. 4311-3 à art. 4311-6 du code de la santé publique) est centrée sur le projet de santé du patient alors qu'une « pratique de soins » plus en lien avec les missions de l'institution et le rôle en collaboration (Actes professionnels : art. 4311-7 à art. 4311-14 du code de la santé publique) est centrée sur l'ensemble des soins à dispenser (Noël, 2003, Piguët, 2008). La diversification du champ des savoirs infirmiers nécessaires à l'exercice compétent de la profession au quotidien renforce le fait que l'infirmière se doit d'actualiser et développer des apprentissages, des compétences (Loi n°2005-102 du 11 février 2005).

2. Une nécessité de professionnalisation permanente

L'évolution des professions repose sur deux principes : celui de la flexibilité et celui du projet. Un professionnel n'exercera pas le même métier à l'identique toute sa vie. Le métier évolue dans sa forme et dans les demandes sociales qui lui sont adressées. Il s'agit donc de développer « l'intelligence des situations » (Cros, 2006) pour toute formation, c'est-à-dire des compétences transversales que le formé pourra solliciter dans d'autres situations professionnelles non encore visibles, des métacompétences. La problématique de la compétence infirmière est donc posée.

La professionnalisation permanente des personnes exerçant l'activité devient une exigence quotidienne, la professionnalisation étant définie comme un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle (Bourdoncle, 1991). La formation tout au long de la vie en est la réponse privilégiée.

L'évolution du métier infirmier génère des besoins multiples de professionnalisation et fait envisager une autre culture de l'apprentissage permanent. Pour être un professionnel de qualité et agir avec compétence, l'infirmier doit être en capacité de se situer dans un environnement en

mutation, d'analyser la situation de travail pour agir dans son champ de responsabilité, au sein d'une équipe pluridisciplinaire. La position du sujet (Le Boterf, 2000) est centrale dans le processus de construction de ses compétences et se réalise en situation, dans la pratique professionnelle. Le professionnel compétent mobilise, sélectionne et combine un certain nombre de ses ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualité personnelle, expérience, règles, procédures) ou externes (banques de données, réseaux documentaires, savoirs d'autres professionnels) de manière pertinente dans une situation donnée pour une activité ou une autre. C'est en actualisant ses ressources que l'infirmière va maintenir et développer le niveau de compétences requis dans la pratique professionnelle. Des conditions favorables, en regard de trois pôles sont nécessaires au sujet pour être acteur de sa formation et développer des compétences : « le savoir agir » favorisé par la formation, l'entraînement, les boucles d'apprentissage, les représentations opératoires, les parcours professionnalisant. « Le vouloir agir » sera aidé par une image de soi positive, un contexte confiant, incitatif. « Le pouvoir agir » sera favorisé par une organisation du travail en lien avec une construction de compétences, un contexte facilitateur en équipement et en management, une liberté d'initiative, un réseau relationnel et d'information.

Pour Richard Wittorski (1998), qui prône l'autoformation du travail et l'ingénierie des pratiques, les compétences ont aussi un aspect finalisé et contextualisé en rapport avec un processus de transformation d'activités. Il propose une typologie de ces processus de transformations des compétences dans laquelle il identifie cinq logiques en jeu : une logique de l'action, une logique de la réflexion et de l'action, une logique de la réflexion sur l'action, une logique de la réflexion pour l'action et une logique de l'intégration/assimilation. Les savoirs sont alors produits dans l'action, sur l'action, pour l'action ou disciplinaires, et alors non liés à l'action. A travers cette conception apparaît une vision du développement professionnel comme effort d'articulation et de mobilisation d'un double système de ressources, dont l'agent et l'institution sont les co-détenteurs solidaires.

3. La formation tout au long de la vie.

Le décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière a pour but de leur permettre d'exercer efficacement leurs fonctions durant l'ensemble de leur carrière, d'améliorer la qualité du service public hospitalier, de favoriser leur développement professionnel et personnel ainsi que leur mobilité. Les actions de formation sont classées au regard de leur finalité, ayant pour objet de garantir, de maintenir ou de parfaire les connaissances et la compétence des professionnels en vue d'assurer une adaptation immédiate au poste de travail et à l'évolution prévisible des emplois.

Le système de formation continue est organisé selon huit types d'action : formation professionnelle initiale, développement des compétences, préparation aux concours, études promotionnelles, actions de conversion, VAE, bilan de compétences et congé de formation professionnelle. L'ensemble de ces mesures ambitieuses s'inscrit dans une culture de l'apprenance permanente, en offrant une multiplicité de moyens formalisés de conduire par soi-même son itinéraire de formation dans le cadre de dispositifs adaptés. Ces mesures ne sauraient toutefois répondre aux enjeux cruciaux actuels sans être accompagnés d'une révision radicale de nos conceptions de l'acte d'apprendre au quotidien. Pour cela, d'autres vecteurs de changement des pratiques d'apprentissage deviennent indispensables.

Selon Philippe Carré, la société ne serait plus seulement « éducative » et « pédagogique », mais deviendrait « apprenante », « porteuse des conditions d'efficacité des apprentissages des sujets sociaux ». Un nouveau paradigme de « l'apprendre » est né, une nouvelle culture de la formation, l'« apprenance » serait induite. Sa définition en est un « ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles et informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Les savoirs utiles aux organisations sont complexes, tacites et se communiquent de manière informelle. Les entreprises ne sont pas en mesure d'en dresser la cartographie précise mais pourraient devenir organisations apprenantes, en favorisant et en accompagnant le développement des compétences. L'individu

change de posture, il devient : « sujet social apprenant » soit « gestionnaire de ses compétences » ou encore « responsable de ses apprentissages » (Carré, 2005). Construire des compétences à apprendre, à s'autoformer permettrait d'agir dans des environnements professionnels complexes et changeants et donc de développer cette apprenance.

Quatre vecteurs peuvent accompagner les nécessaires transformations de compétences des professionnels infirmiers face aux enjeux de leur exercice : une réorganisation du système de formation continue, le développement de stratégies d'auto-apprentissage, la fertilisation des apprentissages professionnels informels, une vision de l'hôpital comme organisation apprenante (Carré, Muller, 2009). L'apprentissage professionnel informel est défini comme « tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle » (Carré, Charbonnier, 2003). La démonstration du rôle primordial de cet « iceberg de la formation d'adultes » que représente l'ensemble des apprentissages professionnels informels a été conduite dans de nombreux pays, confirmant l'hypothèse que le développement des compétences passe avant tout par la réflexivité sur ses pratiques en cours d'exercice du travail (Carré, Muller, 2009).

Les infirmiers réalisent sur le terrain des apprentissages informels qui leur permettent d'acquérir et d'ajuster les savoirs et savoir-faire nécessaires aux pratiques de soins, correspondant aux besoins des situations de travail, en regard des différentes évolutions. Une pratique collective est source d'apprentissage pour chaque membre d'une communauté. En « faisant » avec d'autres des apprentissages conscients et formels mais aussi des apprentissages non intentionnels et informels se réalisent (Brougère, 2002). Ces apprentissages informels sont aléatoires, fonction de l'intensité de l'immersion, de facteurs contextuels et liés à la personne dans sa dimension affective. Albert Bandura nomme « agentivité » la « capacité d'un acteur intentionnel de sélectionner, d'élaborer et de réguler sa propre activité pour atteindre certains résultats » (Carré, 2005).

4. Méthodologie

La question de départ de cette recherche doctorale est : qu'est-ce que les infirmières apprennent de manière informelle en unités de soins ? Quels sont les apprentissages effectués et la manière de les réaliser ?

Les modalités de recherche sont les suivantes : dans un premier temps, une étude empirique, qualitative est réalisée en 2008 sur une durée de neuf mois. La phase exploratoire de cette recherche vise à produire de la connaissance sur la façon dont les infirmières transforment leurs pratiques, de ce qu'elles apprennent et comment elles l'apprennent chaque jour de manière informelle dans les unités de soins. Deux variables sont déterminées : les unités de soins et les apprentissages professionnels informels.

L'échantillon de population est représentatif et raisonné. Les personnes interviewées composent la filière infirmière à des positions hiérarchiques différentes. Le panel est de trente infirmiers exerçant dans des unités, de discipline et de lieux différents (médecine, chirurgie, réanimation, gériatrie, psychiatrie ou prison), de jour et de nuit, sans critère d'ancienneté dans la profession. Deux terrains d'enquête sont sélectionnés, une clinique privée et un centre hospitalier général. Ce choix permet de minimiser l'importance de la variable population de malades rencontrés sur le terrain, la population soignée étant sensiblement la même.

Deux outils de recueil de données, l'entretien et la tenue d'un journal de bord des apprentissages mettent en évidence ce que les infirmiers identifient et déclarent réaliser comme apprentissages. Cette méthodologie d'enquête et l'outil journal de bord ont été utilisés et validés lors de deux recherches en France auprès de cadres supérieurs d'une grande compagnie d'assurance et de médecins généralistes. Le premier entretien introduit la participation au remplissage du journal de bord et le processus de réflexion de la personne pour lister ses apprentissages en regard de la consigne de départ. Le second vise à préciser le contenu du journal de bord qui est à remplir par le

professionnel infirmier sur le terrain, chaque jour pendant six semaines avec comme items à renseigner :

- Les apprentissages réalisés (connaissances, savoir-faire, attitudes apprises ou questionnements nouveaux).
- Les occasions de cet apprentissage (circonstances, événement déclencheur).
- Les ressources humaines ou matérielles utilisées.
- L'intérêt pour la pratique professionnelle (actuelle ou future).

Vingt journaux de bord et de quarante entretiens ont été exploités. Chaque apprentissage infirmier déclaré est identifié, codifié puis classé selon des catégories définies en fonction de dimensions spécifiques à la profession infirmière (dimension clinique diagnostique, thérapeutique, préventive, éducative, relationnelle et organisationnelle).

5. Les apprentissages infirmiers informels

Les savoirs représentent 70% des apprentissages déclarés, les savoir-faire 16%, les attitudes 11% et les questionnements sont de l'ordre de 3%. Les savoirs sont majoritaires et concernent l'institution (administration, culture, valeurs, organisation, projets, outils de communication intranet ou Internet), des savoirs théoriques spécifiques au service selon la spécialité (nouveaux médicaments ou techniques de soins, protocoles). Deux dimensions sont prépondérantes : les dimensions thérapeutique et organisationnelle avec respectivement : 65% et 13% pour les savoirs et 48% et 20% pour les savoir-faire. Ces savoirs et savoir-faire (86% des apprentissages), sont en relation étroite avec les progrès médicaux, la mise sur le marché de nouvelles molécules, l'évolution des techniques opératoires et les soins infirmiers qui en découlent, les nouvelles organisations. Les infirmières, notamment en unité de soins de psychiatrie, apprennent la composition puis le fonctionnement du réseau, les articulations entre les acteurs, pour pouvoir mieux accompagner le patient dans son projet de soin. Elles ont à s'approprier des outils d'information et de communication pour effectuer les transmissions orales et écrites, sortir un protocole de l'intranet où il est classé, demander ou recevoir des examens de laboratoire, gérer les lits, anticiper la planification en consultation externe du patient. Les apprentissages sont presque tous réalisés dans l'unité de soins dans lequel travaille le professionnel et peuvent donc être qualifiés d'apprentissages informels. Seul, un professionnel travaillant dans une unité de chirurgie cardiaque, déclare avoir demandé à aller au bloc pour « se remettre à jour des techniques chirurgicales » et pouvoir ainsi « comprendre les prescriptions du médecin » et « expliquer au patient ce qui lui a été fait comme intervention chirurgicale ». Ces apprentissages se réalisent en presque totalité à l'occasion de situations de soins dans l'unité donc, auprès d'un patient à l'occasion d'une activité de soins dans laquelle l'infirmière est impliquée. Le plus souvent, ces apprentissages ont lieu avant l'activité ou pendant l'activité, parce que nécessaires à l'activité. Peu d'apprentissages ont lieu après l'activité, ce qui peut être mis en corrélation avec le peu d'analyse de pratique ou de débriefing évoqués lors des entretiens.

Une typologie de six situations apprenantes peut alors être proposée : situation inédite, situation de travail seul, en collaboration, situation palliative, communicative et formative. La classification des activités infirmières en regard des deux rôles infirmiers, rôle propre et rôle prescrit permet de mettre en évidence une nette suprématie des apprentissages lors des activités réalisées en collaboration (79% des activités). Cela peut être mis en corrélation avec la forte dimension thérapeutique des apprentissages techniques. La mise en perspective des résultats concernant les finalités de ces apprentissages, en regard des trois acteurs que sont le patient 22%, l'infirmière 12% ou l'institution 66% accentue cela. Toutefois si les infirmières déclarent apprendre pour développer ou améliorer leurs compétences, c'est in fine pour une meilleure qualité de soins des patients, pour optimiser leur prise en charge. Le patient et l'institution sont bénéficiaires de ces apprentissages dans un second temps.

Il en découle que 77% des ressources utilisées sont humaines et 23% matérielles. Les apprentissages sont essentiellement réalisés avec des pairs identifiés en tant que ressources : 39%.

Puis viennent les médecins 33%. 17% des infirmières déclarent apprendre seules. Les patients sont des ressources dans 2% des cas. En tête des ressources matérielles, les ouvrages (34%) des professionnelles puis le numérique (33%). L'informatique et l'intranet sont des outils d'apprentissage privilégiés qui permettent d'accéder aux données institutionnelles (procédures, protocoles, informations diverses) ou aux logiciels utilisés. Les outils de service sont cités pour 26% des cas. Le téléphone permet de contacter la personne ressource au bon moment, pour répondre à un besoin d'apprentissage. 66% des finalités des apprentissages est orientée vers l'infirmière, 22% vers le patient et 12% vers l'institution. L'objectif le plus évoqué est le développement des compétences (42%) puis vient la notion de qualité (assurer des soins de qualité et améliorer la qualité) et de gestion des situations, de collaboration. L'information au patient, spécifiquement, est évoquée dans 4% des réponses.

6. Discussion

Ces apprentissages peuvent être définis comme professionnels et informels (Carré, Charbonnier, 2003). L'articulation dans la pratique infirmière des deux approches du soin, en tension, se reflète, avec une majorité d'apprentissages déclarés en fonction de « pratiques de soins » liés aux missions de l'institution et au rôle infirmier en collaboration. Les apprentissages sont individuels, en fonction d'une conception de soins et de l'expérience de chacun. Deux infirmières dans le même service (Unité de Soins Intensifs Cardiologiques), dans le même temps d'enquête, déclarent des apprentissages différents : l'un n'énonce que des apprentissages à dimension thérapeutique alors que l'autre déclare des apprentissages en regard des deux rôles infirmiers. L'un est centré sur une « pratique de soins », l'autre effectue des apprentissages en regard des deux pratiques, ce qui montre que, dans sa pratique quotidienne, elle articule une « pratique de soins » avec une « pratique en santé ». Les infirmières peuvent avoir une conception différente, ce qui entraîne une autre représentation de ce qui est important à apprendre pour pouvoir accompagner ou soigner le patient.

Le patient est peu utilisé comme ressource d'apprentissage informel mais il a un rôle de déclencheur d'apprentissage par ses questions, dans les situations de soins qu'il provoque ou dans les finalités. Les infirmières apprennent pour dispenser une meilleure qualité de soins et donc s'inscrire dans les différentes logiques. Logique de production car les professionnels deviennent acteurs et auteurs de changement, ce qui leur est demandé par l'institution et logique de résultat évoquant l'optimisation des soins, dont ils se sentent investis.

Les infirmières apprennent donc sur leur lieu de travail, dans l'unité, au cours d'activités de soin auprès de patients et de collègues (Brougère, 2002). Les trois dimensions significatives de l'apprentissage produit à l'occasion de l'activité professionnelle (Pain, 1990) sont présentes : sa réalisation dans un contexte non institutionnalisé à travers une activité développée pour d'autres raisons, sa production par l'activité elle-même et l'absence d'intentionnalité éducative de la part d'un tiers. Ces apprentissages se font au décours de différentes situations pour le professionnel infirmier. Ils accompagnent la flexibilité du travail, la professionnalisation, modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail (Wittorski, 2008). Ils se font aussi en regard de nouvelles normes de travail (par exemples : les référentiels de qualité ou protocoles de soins. La démarche métacognitive met en évidence la réflexion dans/sur/pour l'action, nous retrouvons les savoirs produits dans/sur/pour l'action ou disciplinaires. La pratique crée de nouveaux savoirs en action. Ceci peut être mis en lien avec la notion de praticien réflexif (Schön, 1994, 1996). L'infirmière interroge sa pratique, prend conscience de ce qu'elle fait, modifie le regard qu'elle a de cette pratique, la transforme et en même temps augmente ses performances. Ne serait-ce pas un apprentissage qui tendrait vers le développement de métacompétences ? Il s'agit d'autoformation, l'infirmière a la capacité d'apprendre ou de se former par elle-même. Les situations de la pratique professionnelle sont des situations qui permettent à l'infirmière de s'autoformer et d'acquérir ainsi des compétences transversales qui seront réinvesties dans d'autres situations. Ces notions de choix d'initiative, de proactivité et de responsabilité renvoient à la définition de « l'agentivité » de Bandura (Carré, 2005).

7. Conclusion

Les professionnels infirmiers réalisent des apprentissages informels, s'autoforment pour être reconnus compétents au sein de leur unité, par leurs pairs mais aussi par les médecins. L'enjeu est là individuel mais il peut l'être aussi en terme de reconnaissance de la profession, dans un contexte mouvant, à l'heure où la posture et la stratégie des professionnels peuvent être décisives pour l'évolution de la profession. Pour l'institution, il s'agit de produire et d'augmenter les compétences pour accompagner les transformations à la fois de l'organisation et du travail.

En proposant une cartographie de situations de travail significatives permettant les apprentissages informels, l'hôpital pourrait remplir une des fonctions de l'organisation apprenante pour l'infirmière mais aussi pour le patient. De multiples moyens pourraient être mis en place dans cette vision, comme le développement de bases de données permettant à chacun de les consulter, en fonction de ses besoins, des personnes-ressources, de programmes en e-Learning, de sites ressources validés. Des formes collectives d'autoformation (communautés d'apprentissage, cercles d'études, réseaux d'échanges réciproques de savoirs, etc.) pourraient émerger et être encouragées.

Une nouvelle ingénierie pédagogique, la diffusion d'une culture de l'apprenance relayée par les acteurs de l'organisation à tous les niveaux hiérarchiques, créerait une synergie de moyens conforme au niveau de l'effort exigé avec des formes multiples et complémentaires de ressources pour se former par soi-même, grâce à un accompagnement à géométrie variable, dans le cadre d'une véritable « écologie » de l'apprenance.

8. Bibliographie

Brougère, G. (2002). Jeu et loisirs comme espaces d'apprentissages informels. *Education et Sociétés*, 10, 5-22.

Brougère G. & Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.

Carré, P. & Muller, A. (2009). Evolution des compétences infirmières et formation tout au long de la vie. *Savoirs et soins infirmiers*. Paris : Masson.

Carré, P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.

Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 8(1), 1-13.

Jonnaert, P. (2003). *Compétences et socioconstructivisme*. Liège : De Boeck.

Le Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

Noël, E. (2003). *L'autonomie des infirmières, le rôle propre questionné*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris 13, Paris, France.

Piguet, C. (2008). *Autonomie dans les pratiques infirmières hospitalières : contribution à une théorie agentique du développement professionnel*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris X- Nanterre, Nanterre, France & Thèse de doctorat en Sciences de la Santé Publique, Université catholique de Louvain, Louvain, Belgique.

Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*.
Montréal : Logiques.

Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour
l'éducation des adultes, In Barbier J-M (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57- 69.

Anne MULLER : Parcours et Bibliographie

Parcours

Anne MULLER est docteure en sciences de l'éducation, chercheuse associée au laboratoire CREF, EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre la Défense, cadre supérieure de santé à l'Institut de formation des cadres de santé Ile de France.

Impliquée dans des réseaux de recherche, membre de l'Association de recherche en soins infirmiers et de Résidoc, réseau des infirmiers docteurs en sciences, ses travaux de recherche porte sur les apprentissages informels que les infirmiers réalisent au cours de leur pratique quotidienne.

Diplômes et qualifications :

Depuis 2007 : doctorante - Département des Sciences de l'éducation - Paris Ouest Nanterre La Défense

2010 : concours sur titres de cadre supérieur de santé

2007 : master (2ème année), option « Ingénierie pédagogique en formation d'adultes », Sciences de l'éducation - Paris Ouest Nanterre La Défense

1997 : maîtrise des Sciences de l'éducation - Paris Ouest Nanterre La Défense

1996 : licence des Sciences de l'éducation - Paris Ouest Nanterre La Défense

1992 : certificat cadre infirmier

1984 : diplôme d'Etat d'infirmière

Bibliographie

Muller, A. (2016). *Les savoirs professionnels infirmiers*. Paris : Séli Arslan.

Muller, A. (2016). Apprenance et apprentissages infirmiers informels. *Education permanente*, (207), 43-48.

Gaudry-Muller, A. (2015). Le *care* dans les soins et dans la pratique d'apprentissage infirmier informel. *Recherche en soins infirmiers*, (122), 44-51.

Carré, P. & Muller, A. (2014). Les apprentissages professionnels informels à la découverte du continent englouti. In Bourgeois, E. & Enlart, S. (Dir.), *Apprendre dans l'entreprise*. (pp.79-88). Paris : PUF.

Cristol, D., & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, (32), 13-59.

1 Situation de l'IFCS au sein du centre hospitalier Sainte-Anne

Le centre hospitalier Sainte-Anne, pôle de référence en neurosciences et en psychiatrie tant sur le plan national qu'international, a une mission d'enseignement. Cette vocation l'amène à organiser diverses manifestations, colloques et conférences professionnelles. Dans le cadre de la formation permanente, il forme à tous les métiers de l'hôpital.

L'IFCS est situé dans les locaux du centre hospitalier Sainte-Anne à Paris qui en assure la gestion depuis le 1^{er} septembre 2000.

Il fait partie du pôle formation qui, outre l'IFCS, est composé de l'IFSI Virginie Olivier, de la formation continue, de la formation médicale continue, de l'organisme de formation Sainte-Anne Form@tion et de la bibliothèque médicale Henri Ey.

2 Présentation de l'IFCS

L'Institut de Formation des Cadres de Santé (IFCS) est aujourd'hui, par sa capacité d'accueil, le troisième IFCS de France.

Il bénéficie d'une longue expérience dans les domaines de la formation et participe au développement des compétences des personnels de santé.

Dans un souci d'amélioration continue de la qualité de sa formation, l'IFCS s'est engagé dans une démarche de certification ISO 9001 : 2008. **Il est à ce jour le seul IFCS de France certifié ISO.**

Sa vocation spécifique d'ouverture régionale s'étend plus largement à l'ensemble du territoire et aux DOM-TOM.

L'institut de formation des cadres de santé est agréé par arrêté du conseil Régional Ile-de-France pour :

- 85 étudiants de la filière infirmière,
- 10 étudiants de la filière médicoteknique répartis ainsi :
 - 4 manipulateurs en électroradiologie médicale,
 - 3 préparateurs en pharmacie hospitalière,
 - 3 techniciens de laboratoire médical.

Une **formation en cursus discontinu** sur deux années scolaires est proposée (capacité : 5 étudiants).

Les tutelles de l'IFCS sont assurées par :

- la direction générale de l'Agence Régionale de Santé Ile-de-France pour le contrôle des modalités d'organisation des épreuves de sélection et l'évaluation de la qualité de la formation ;
- La direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) pour la délivrance du diplôme cadre de santé ;
- le Conseil régional Ile-de-France (loi n°204-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales) pour le budget de fonctionnement et d'équipement, la capacité d'accueil, l'agrément de l'institut et du directeur ;
- le centre hospitalier Sainte-Anne pour la gestion des personnels et les locaux.

L'IFCS est enregistré sous les numéros :

SIRET	:	267 500 643 00262
Déclaration d'activité	:	117 534 103 75
F. I. N. E. S. S	:	750037012
FORMACODE	:	43 458

3 Missions

La formation conduisant au diplôme de cadre de santé est réalisée dans le souci de répondre à la demande des usagers de la santé, des institutions publiques ou privées et des professionnels en conformité avec les textes réglementaires en vigueur :

- **le décret n° 95-926 du 18 août 1995 portant création d'un diplôme de cadre de santé** : inscrit la formation des cadres dans le contexte actuel de mutation du système de santé et dans l'évolution de la politique de formation initiale et continue des professionnels de santé,
- **l'arrêté du 18 août 1995** modifié : précise les conditions de fonctionnement des instituts de formation des cadres de santé, et détermine le programme de formation,
- **l'arrêté du 14 août 2002** : précise les modalités de gestion de la liste complémentaire,
- **l'arrêté du 15 mars 2010** : actualise l'arrêté du 18 août 1995 en regard de la création des ARS.

La formation de cadre de santé fait actuellement l'objet d'une réingénierie. Le délai de mise en place du nouveau programme de formation reste inconnu à ce jour.

Les étudiants se destinent à une triple fonction :

- gérer une unité de soins ou une structure sanitaire, sociale ou médicosociale,
- former des professionnels de santé dans un institut de formation initiale ou de spécialité,
- conduire des projets transversaux dans un établissement, un réseau ou plusieurs structures.

4 Les partenariats universitaires

Dès 1995 l'IFCS s'est rapproché du monde universitaire à travers des partenariats de formation.

Il bénéficie aujourd'hui de deux partenariats universitaires qui font l'objet de conventions :

- avec l'université **Paris Ouest Nanterre La Défense**

Les étudiants qui choisissent ces enseignements obtiennent, en complément du diplôme de cadre de santé, 60 ECTS (european crédit transfert system) du master « Sciences de l'éducation ».

- avec l'université **Paris-Est Marne la Vallée**

Les étudiants qui choisissent ces enseignements obtiennent, en complément du diplôme de cadre de santé, 60 ECTS du master « Economie sociale et solidaire – santé et médico-social ».

Une carte d'étudiant est délivrée par l'université.
Les enseignements sont dispensés dans les locaux de l'IFCS.

Nos partenaires :

<u>Université Paris Ouest Nanterre La Défense</u> Département Sciences de l'éducation 200, avenue de la République 92001 NANTERRE Cedex ☎ : 01 40 97 70 62 ou 01 40 97 73 63 RER A, station Nanterre Université	<u>Université Paris-Est Marne la Vallée</u> UPEMLV 5, Bd Descartes- Champs sur Marne 77454 MARNE LA VALLEE Cedex 2 ☎ : 01 60 95 75 00 RER A, station Champs sur Marne
--	--

En lien avec le milieu universitaire et dans une logique de continuum, l'organisme « Sainte-Anne Form@tion » du pôle formation du CHSA propose une offre complémentaire de formation :

> **Le Diplôme Universitaire « Encadrement et gestion d'unités fonctionnelles dans le système de santé »**, en collaboration avec l'université Paris-Est Marne la Vallée. Ce diplôme s'adresse aux personnels qui ont une fonction d'encadrement et qui ne possèdent pas (ou pas encore) de diplôme de cadre de santé.

> **Le Diplôme Universitaire « Ethique soignante et hospitalière »**, en collaboration avec l'Institut Hannah Arendt de l'université Paris-Est Marne la Vallée. Ce diplôme s'adresse aux professionnels de santé ou du secteur médico-social qui souhaitent développer une réflexion s'appuyant sur des connaissances théoriques et pratiques dans le domaine de l'éthique soignante et hospitalière.

> **Le Master 2^e année (M2), mention : « Economie sociale et solidaire – santé et médico-social »**, en partenariat avec l'université Paris-Est Marne la Vallée. Il s'adresse à tout cadre de santé, toutes filières confondues, et également à ceux qui souhaitent accéder à des responsabilités managériales dans les secteurs du sanitaire et du social. Il est accessible aux directeurs des soins ayant suivi la formation à l'école des hautes études en santé publique (EHESP) par le biais de la validation des acquis académiques.

> **Le Master 2^e année (M2), mention « Sciences de l'éducation », cadres d'intervention en terrains sensibles**, en partenariat avec l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. Il est ouvert aux professionnels de santé ayant une expérience dans la formation et/ou dans l'encadrement d'étudiants en stage, désireux de renforcer leurs compétences dans le domaine de la recherche en éducation et en formation.

> **Le Master 1 et 2 « Sciences cliniques en soins infirmiers »** en partenariat avec l'université Versailles Saint Quentin. Il s'adresse aux infirmiers souhaitant développer une expertise clinique en soins.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Les apprentissages informels au cœur de la compétence ?
Ce que nous apprend le monde infirmier

- Partie II -

- **Apprentissages informels, formation et travail..... pp. 31-125**
- « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel
Daniel Schugurensky, *Revue française de pédagogie* (<https://rfp.revues.org>), 2007
 - Dénouer les ficelles du métier. Pour connecter les savoirs formels et informels
Marcelle Stroobants, *Revue Techniques & Culture* (<https://tc.revues.org>) 2009
 - Quelles sont les conditions requises pour se former en situation de travail ?
Anne-Lise Ulmann, *Epale* (<https://ec.europa.eu>), 2016
 - Apprendre à faire
Pierre Pastré, in *Apprendre et faire apprendre* » (dir. E. Bourgeois et G. Chapelle), éditions Puf, 2006
 - Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle
Patrick Mayen, *Érudit* (www.erudit.org), 2012
 - L'intérêt de la didactique professionnelle pour la mise en œuvre d'une pragmatique de formation
Valérie Huard, *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2010
 - La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail
Ecaterina Buléa et Jean-Paul Bronckart, *Réro doc* (<http://doc.rero.ch>), 2006



« VINGT MILLE LIEUES SOUS LES MERS » : LES QUATRE DÉFIS DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ^[1]

Daniel Schugurensky

dschugurensky@oise.utoronto.ca

University of Toronto

Ontario Institute for Studies in Education (OISE)

Marcel Rieu

Traduit par Daniel Schugurensky

dschugurensky@oise.utoronto.ca

University of Toronto

Ontario Institute for Studies in Education (OISE)

INTRODUCTION

Les apprentissages informels ont toujours existé chez l'être humain mais, à la manière d'un iceberg, la majeure partie est immergée et invisible. Ce n'est que récemment qu'ils ont commencé à intéresser les chercheurs, les employeurs, les associations locales et les établissements éducatifs. Pour paraphraser Jules Verne, nous entamons les premières vingt lieues d'un voyage qui peut être long de vingt-mille lieues. Dans cette quête de savoir sur les apprentissages informels, quatre défis principaux vont apparaître : conceptuel, méthodologique, de reconnaissance, et pédagogique. Le défi *conceptuel* renvoie au besoin d'ouvrir la boîte noire des apprentissages informels et de mieux comprendre leurs différentes manifestations et caractéristiques internes. Le défi *méthodologique* se rapporte au besoin de développer des stratégies de recherche créatives afin de surmonter les difficultés pour mettre au jour les apprentissages informels et la connaissance tacite. Le défi *de reconnaissance* se rapporte au besoin d'améliorer les mécanismes institutionnels pour reconnaître et évaluer les apprentissages informels. Le défi *pédagogique* enfin renvoie au besoin de créer volontairement des situations riches pour des apprentissages informels pertinents. On tentera, dans le cadre de cet article, de traiter ces quatre défis en s'appuyant sur mon propre travail de recherche sur les apprentissages informels de la citoyenneté qui a été réalisé avec des personnes qui participaient à des expériences municipales de gouvernance locale, des volontaires d'associations locales et des professeurs de lycée.

LE DÉFI CONCEPTUEL

LES APPRENTISSAGES INFORMELS EN SITUATION

On entend communément par apprentissage informel tout apprentissage acquis en dehors des organismes éducatifs officiels ou non-officiels. Une telle définition demande qu'on explique la typologie qui distingue les trois concepts rendus populaires dans les années soixante-dix après les publications de Philip Coombs et de ses collègues (Coombs, 1968 ; Coombs *et al.*, 1973 ; Coombs & Ahmed, 1974).

L'éducation formelle renvoie à l'échelle constituée par les différents niveaux de l'organisation institutionnelle de la maternelle à l'université. Dans la majeure partie du monde, l'éducation formelle est fortement régulée par les États et contient une première partie obligatoire (*basic education*) qui couvre les premières années d'école. L'éducation formelle met souvent en œuvre des programmes précis avec des objectifs

et des systèmes d'évaluation explicites, utilisant des manuels scolaires ayant été approuvés par les instances gouvernementales et emploie des professeurs diplômés. C'est aussi un système hiérarchisé dans lequel le ministère de l'Éducation est à la tête et les élèves à la base. Une des caractéristiques qui distinguent le plus ces systèmes officiels est leur nature propédeutique au sens où la tâche principale de chaque niveau est de préparer les élèves au niveau suivant puisque, pour être accepté dans un niveau donné, il faut avoir suivi de manière complète et satisfaisante le niveau inférieur. D'où le fait que, à la fin de chaque classe ou niveau, les élèves qui ont réussi reçoivent un bulletin, un diplôme ou un certificat leur permettant de s'inscrire dans la classe supérieure ou d'entrer sur le marché officiel du travail.

L'éducation non-formelle renvoie à toute activité éducative organisée se déroulant en dehors du système scolaire officiel. Sont inclus des programmes très divers souvent à court terme et basés sur le volontariat tels que les cours de langue, les leçons de conduite et de cuisine, les formations techniques, les classes de travaux manuels, les leçons de tennis, les cours de yoga, les formations syndicales, les stages d'écriture et autres programmes du même genre. À l'instar de l'éducation formelle, il y a des professeurs (instructeurs, aides) et des programmes plus ou moins rigides ou flexibles. Contrairement à l'éducation formelle, ces programmes ne nécessitent pas de pré-requis en termes d'antécédent scolaire. Il est néanmoins quelques fois demandé un diplôme prouvant certaines compétences ou le suivi préalable d'un *cursum*. L'éducation non-formelle attire généralement des adultes, mais les enfants ou les adolescents peuvent aussi y participer dans certains domaines (par exemple l'éducation religieuse, les scouts, les classes de langue maternelle pour personnes issues de l'immigration, les entraînements sportifs, les leçons de musique, etc.)

Les apprentissages informels constituent « tout le reste », c'est-à-dire les expériences d'apprentissage qui ne font pas partie des programmes dispensés par les organismes éducatifs officiels et non-officiels ou par des cours. Dans cette classification classique en trois parties, l'éducation non-formelle est perçue comme une catégorie résiduelle de l'éducation formelle, dans le sens où elle se définit par ce qui n'est pas plutôt que par ce qui est réellement. Les apprentissages informels deviennent alors une catégorie résiduelle de la catégorie résiduelle puisqu'ils se définissent comme tout ce qui n'est pas non-officiel. Les apprentissages informels se placent donc à la marge de la marge. De plus, les significations implicites des termes « formel » et « informel » impliquent une hiérarchie dans les expériences d'apprentissage, mettant « les apprentissages informels » à la base de la pyramide. Les appellations de « formel », de « non-formel » et d'« informel » contiennent involontairement l'idée que les expériences d'apprentissage vécues sur le lieu de travail et dans la communauté seraient incohérentes, non-cruciales et donc moins dignes d'intérêt (Tough, 1999 ; Billet, 2001, p. 14). Comme l'ont exprimé V. Illich (1971) et d'autres critiques sur l'éducation, les apprentissages par l'expérience jouissent rarement du même prestige que les apprentissages acquis (et accrédités) dans des structures officielles ou non-officielles.

Cela est quelque peu paradoxal parce que c'est dans la sphère « informelle », source de si peu d'intérêt et de travail de recherche, que s'acquiert la plupart des apprentissages significatifs dont on se sert dans la vie de tous les jours. Par exemple, nous apprenons à parler une ou plusieurs langues dans notre enfance, et nous développons une multitude de compétences par le travail, les loisirs, les voyages et les responsabilités familiales de l'âge adulte. Nous apprenons une large quantité d'informations et de savoirs par les conversations sérieuses et anodines, les livres, les magazines, Internet, les films, les pièces de théâtre ou la télévision. Nous apprenons aussi de manière informelle en nous lançant dans des projets de recherche indépendants, par le volontariat, en participant à des activités religieuses, des mouvements sociaux ou à des groupes de travail. Avec les apprentissages informels, nous apprenons aussi un système de valeurs et des attitudes ainsi qu'une grande quantité d'informations et de savoirs. L'intérêt des apprentissages informels s'applique à tous les moments de la vie et aux personnes de toutes professions y compris les éducateurs. En effet, dans une étude récente des enseignants d'éducation civique, en lycée par exemple, signalent que dans leur vie, les apprentissages les plus importants de la citoyenneté et des systèmes politiques se sont produits dans des circuits informels (Schugurensky & Myers, 2003).

Les apprentissages informels peuvent s'acquérir grâce à un grand nombre

d'expériences différentes comprenant, entre autres, les situations de travail, les engagements civiques ou les responsabilités familiales, les activités telles que la lecture, le volontariat, surfer sur Internet, aller à des festivals de films ou de théâtre, voyager, s'adonner à ses passe-temps, participer à des activités religieuses, adhérer à des groupes d'étude, regarder la télévision, visiter des musées, suivre des cours de travaux manuels et développer des projets de recherche personnels.

Alors que l'intérêt des apprentissages informels dans notre vie quotidienne est de plus en plus reconnu, le concept d'apprentissage informel n'est pas toujours très clair puisqu'il s'utilise de différentes manières selon différentes significations. Dans les deux parties qui suivent, je vais essayer d'apporter des éléments de réponse à ce problème en suggérant deux stratégies qui peuvent nous aider à conceptualiser le terme. La première est liée à la distinction entre apprentissage informel en tant que lieu (ou cadre) et apprentissage informel en tant que méthode. La seconde vise à explorer le monde interne des apprentissages informels en reconnaissant différentes formes d'apprentissage informel.

LES ESPACES D'APPRENTISSAGE INFORMEL

Dans la définition proposée ci-dessus, les apprentissages informels sont conceptualisés comme tout apprentissage acquis en dehors des programmes de l'éducation formelle et non-formelle. Il est pertinent de remarquer que la définition ne dit pas « en dehors de l'éducation formelle et non-formelle » mais « en dehors des programmes de l'éducation formelle et non-formelle ». Il faut bien reconnaître que la plupart des apprentissages informels se font hors des locaux des établissements éducatifs. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi se faire dans les locaux des établissements éducatifs. Cela se produit avec un grand nombre d'interactions diverses, individuelles ou en groupe, qui ne font pas partie des activités prévues par les programmes et les préparations de cours ou qui peuvent se produire à la récréation. Cela se produit aussi dans un grand nombre d'activités hors programme telles que le sport, les arts, les festivals et les réunions, pendant l'heure du déjeuner, et même dans la salle de classe. Ce *curriculum* caché, qui inclut toutes les leçons que les étudiants apprennent au travers de l'expérience d'aller à l'école plutôt que les objectifs éducatifs annoncés, est au cœur du sujet. À l'intérieur de l'école, la plupart des apprentissages se font indépendamment des objectifs voulus et du contenu des programmes énoncés, parfois même en contradiction avec eux. Les étudiants peuvent très bien suivre un cours sur la démocratie, par exemple, mais par la méthode d'enseignement, les interactions professeur-élève et l'ambiance de la classe, ils peuvent aussi prendre une leçon sur l'autoritarisme ou la discrimination.

Avec le *curriculum* caché, donc, les élèves apprennent une quantité de choses (pouvant être positives ou négatives) sur le pouvoir, l'autorité, les races, les classes, les genres, ainsi que d'autres sujets. De plus, durant les récréations, les élèves apprennent par les autres élèves un grand nombre d'informations sur de nombreux sujets, des jeux vidéo à la politique en passant par le sport et la drague, en participant à des discussions intéressantes qui peuvent changer leurs attitudes et leurs valeurs sur tel ou tel sujet et peut-être remettre en question les messages des programmes officiels en prenant d'autres points de vue. Par exemple, on peut apprendre en classe que Christophe Colomb a « découvert » l'Amérique et à la récréation apprendre que, en réalité, il s'était perdu. Dans le même style, les apprentissages informels peuvent se faire parmi les adultes en éducation non-formelle : par exemple lorsque des personnes échangent des idées à la pause-café durant une séance de formation sur leur lieu de travail.

L'idée développée ici est que, tandis qu'un grand nombre d'apprentissages informels se font en dehors de l'école (à la maison, au travail et lors d'activités sociales), il paraît évident aussi que les processus d'apprentissages informels peuvent se développer à l'intérieur des établissements éducatifs. Ce qui nous rappelle que, alors qu'elle permet de produire un schéma général de l'ensemble, la typologie classique de formel, non-formel et informel ne doit pas être acceptée sans critique car dans la réalité, le monde de l'apprentissage est plus complexe et plus nuancé (Livingstone, 2006 ; Brown, 2000 ; Colley, Hodkinson & Malcom, 2004 ; Foley, 1999 ; Schugurensky & Mundel, 2005).

LES DIFFÉRENTES FORMES D'APPRENTISSAGE INFORMEL

Dans le cadre de mes recherches sur les apprentissages par la communauté, j'en suis venu à identifier trois formes d'apprentissage informel. Bien que j'admette que toute taxonomie est un peu arbitraire et que certaines distinctions sont plus claires sur le papier qu'en réalité, cette conceptualisation offre la possibilité d'examiner plus avant les dynamiques internes des apprentissages informels qui restent à beaucoup d'égards une boîte noire. L'argument que je développe est que le concept d'apprentissage informel est trop large et que, pour les besoins de l'analyse, il serait bon de distinguer les différentes formes d'apprentissages informels qui sont fréquemment colligés. En utilisant deux grandes catégories (intentionnalité et conscience), il est possible d'identifier trois formes d'apprentissage informel : les *apprentissages auto-dirigés*, les *apprentissages fortuits* et la *socialisation*. ¹²

Les apprentissages auto-dirigés renvoient aux « projets éducatifs » entrepris par des personnes (seules ou au sein d'un groupe) sans l'aide d'un professeur, bien qu'il puisse y avoir la présence de « personnes-ressources » qui ne se considèrent pas comme des éducateurs professionnels. Ces apprentissages sont à la fois intentionnels et conscients : intentionnels car les apprenants ont pour objectif d'apprendre quelque chose avant même que le processus d'apprentissage ne commence, et conscients car ils sont conscients d'avoir appris quelque chose. Les apprentissages fortuits renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose. Ainsi, l'apprentissage est non-intentionnel mais conscient. ¹³

La socialisation (ou apprentissage tacite) renvoie à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne. Non seulement l'apprenant n'a aucune intention préalable de les apprendre, mais il n'est absolument pas conscient qu'une activité d'apprentissage a eu lieu. Bien qu'apprendre par socialisation soit généralement un processus inconscient, il est possible que l'apprenant prenne conscience de son apprentissage plus tard par un processus de prise de conscience rétrospective. Par exemple, en étant exposé à un environnement social différent, une personne peut être amenée à reconnaître qu'elle a certains préjugés qui sont le fruit d'une socialisation antérieure. De la même façon, certaines personnes peuvent ne pas être conscientes d'avoir appris quelque chose au cours d'une expérience particulière jusqu'à ce qu'elles en parlent avec une autre personne (par exemple un chercheur) qui leur pose des questions visant à permettre une prise de conscience rétrospective. Ceci sera le sujet du paragraphe suivant. ¹⁴

Tableau I. – Les trois formes d'apprentissages informels

	Intentionnels	Conscients
Auto-dirigés	Oui	Oui
Fortuits	Non	Oui
Socialisation	Non	non

LE DÉFI MÉTHODOLOGIQUE

RECHERCHES ANTÉRIEURES AU CANADA

Les établissements éducatifs, les organisations professionnelles et le milieu du travail ont assez récemment pris conscience des apprentissages informels. Cela ne s'est pas passé en un jour et ce fut un processus long de plus d'une vingtaine d'années. Il fut en partie influencé par le travail de quelques chercheurs en éducation qui étudiaient les apprentissages informels et attirèrent l'attention de la société sur ce sujet. Au Canada, un de ces pionniers fut Allen Tough de l'université de Toronto qui, à la fin des années soixante, conduisit l'une des premières études empiriques visant à montrer l'importance et les contenus des apprentissages informels, se concentrant exclusivement sur les apprentissages auto-dirigés. A. Tough est parti de l'hypothèse que les adultes sont des apprenants auto-dirigés et qu'ils peuvent élaborer des plans pour se changer ou changer leur environnement. Donc il entreprit d'identifier les projets d'apprentissage que les adultes développent au travers de leurs projets auto-gérés et de conceptualiser ces derniers en tant qu'efforts d'apprentissage constants et fortement délibérés qui sont formés d'une série d'épisodes ¹⁵

d'apprentissage. Les épisodes d'apprentissage se produisent successivement quand il y a une intention claire de la part de l'apprenant d'obtenir et de retenir des connaissances et des compétences spécifiques.

Lors de ce travail de recherche impliquant des ouvriers d'usine, des femmes cadres supérieures avec enfants en bas âge, et des professeurs d'université, A. Tough et ses collaborateurs ont trouvé qu'une personne menait en moyenne environ huit projets d'apprentissage de 90 heures chacun par an ; ce qui veut dire que, en moyenne, une personne alloue approximativement 700 à 800 heures par an à ses apprentissages informels. A. Tough a également relevé que la plupart des projets d'apprentissage étaient liés au travail, bien que d'autres domaines tels que la maison et les responsabilités personnelles, les passe-temps, les loisirs, le perfectionnement des connaissances personnelles et la simple curiosité étaient aussi des moteurs importants. En termes de motivation pour l'apprentissage informel, l'étude montre que les gens cherchent à tirer des bénéfices intellectuels, émotionnels et matériels.

Le travail novateur d'Allen Tough a inspiré une deuxième génération de chercheurs canadiens qui, dans les années 1990 ont formé le « Réseau sur les nouvelles approches des apprentissages tout au long de la vie » (*New Approaches to Lifelong Learning*, NALL). Ce réseau, dirigé par David Livingstone de l'Ontario Institute for Studies of Education de l'université de Toronto, a entrepris de nombreux projets de recherche sur les apprentissages informels et le travail, dont la première enquête canadienne sur les pratiques d'apprentissage informel (*First Canadian Survey of Informal Learning Practices*), réalisée en 1998 sur un échantillon représentatif de 1 562 Canadiens adultes. Entre autres choses, cette étude a montré une corrélation plus forte entre le travail d'intérêt collectif et les apprentissages informels au sein de sa communauté qu'entre l'emploi et les apprentissages informels liés au travail.

Une corrélation plus forte entre le travail d'intérêt collectif et les apprentissages informels au sein de sa communauté ($r = 0.48, p < 0.001, n = 760$) qu'entre l'emploi et les apprentissages informels liés au travail ($r = 0.17, p > 0.01, n = 871$). Ces résultats confirment que plus le degré de contrôle discrétionnaire auquel a pris part l'apprenant dans un domaine donné est haut, plus les relations entre le temps de travail et le temps d'apprentissage informel sont étroites (Livingstone, 2003, p. 365).

Ces résultats, qui ont été par la suite confirmés par une étude menée en 2004 par le réseau *Work and Lifelong Learning* (WALL), avec un échantillon représentatif national de 9 063 Canadiens adultes, semblent indiquer que la manière la plus efficace de resserrer la correspondance entre les emplois et les apprentissages liés à l'emploi est d'augmenter l'autonomie dans le travail en le démocratisant (Livingstone, 2006). Tandis que le travail d'Allen Tough et des réseaux NALL et WALL ont porté principalement sur les apprentissages auto-dirigés des adultes, on peut cependant noter que les apprentissages informels se font tout au long de la vie (et donc que des recherches complémentaires sur les apprentissages informels des enfants et des jeunes sont nécessaires) et qu'il existe d'autres formes d'apprentissage informel que les apprentissages auto-dirigés (et donc que des recherches complémentaires sur les apprentissages fortuits et la socialisation sont nécessaires).

LE DIFFICILE TRAVAIL DE MISE À JOUR DES APPRENTISSAGES INFORMELS

-
- « Qu'avez-vous appris avec le budget participatif ? » ai-je demandé
 - « Mmmh... rien », répondit-elle.
 - « vraiment ? Rien du tout ? » redemandai-je alors, surpris.
 - « Hé bien, peut-être pas mal de choses, mais rien dont je peux me souvenir dans l'immédiat. »
-

C'était en 1999. J'étais dans la ville de Porto Alegre au Brésil et j'explorais les possibilités de commencer une étude sur la dimension pédagogique de la démocratie participative. J'avais eu une conversation avec Maria, une représentante locale du budget participatif, un procédé de délibération et de prise de décision qui implique les citoyens ordinaires dans la répartition du budget municipal. Elle participait au budget participatif depuis trois ans, d'abord en tant que membre de la communauté puis en tant que déléguée et enfin comme conseillère. Elle pouvait parler des heures de son expérience personnelle d'activiste communautaire, de ses activités civiques en cours et des points forts et des faiblesses de cette expérience de démocratie locale.

Cependant, quand on lui demande ce qu'elle a appris, elle reste le regard vide, cherchant quelque chose à répondre. Après avoir connu des expériences similaires avec quelques autres participants, j'ai réalisé qu'une question ouverte sur les connaissances tacites et les apprentissages informels en tant que tels n'avait aucune chance de déboucher sur une conversation riche sur ce sujet. Dans une large mesure, l'aspect d'apprentissage de cette expérience qui permettait aux gens de la périphérie de se placer au centre des pratiques communautaires (Lave & Wenger, 1991) n'était, pour les participants, ni visible, ni conscient.

À la réflexion, ceci n'est pas surprenant du tout. Moi-même, qui avait soulevé le problème en premier lieu, pouvais être embarrassé d'y répondre. Par exemple, qu'est-ce que j'aurais répondu si Maria m'avait demandé : « Daniel, qu'avez-vous appris l'année dernière en prenant le métro régulièrement, ou en regardant les pubs à la télé, ou en allant aux réunions de quartier ou en jouant au football le week-end ? » Je serais resté le regard vide et j'aurais fait un effort en vain pour dire quelque chose de sensé puis je lui aurais dit : « Peut-être pas mal de choses, mais rien dont je peux me souvenir dans l'immédiat. » ²²

En effet, le manque de prise de conscience de nos apprentissages informels ne doit pas être totalement imprévisible, comme le fait très justement remarquer M. Polanyi (1967, p. 4) dans son introduction à *The Tacit Dimension* : « On peut en savoir plus que ce qu'on peut en dire. » D'une manière générale, un grand nombre d'apprentissages informels produisent des connaissances tacites parce que les apprentissages informels ne se font pas dans un contexte où certains éléments (présents dans l'éducation formelle et non-formelle) peuvent aider l'apprenant à organiser ses connaissances acquises en relation avec des domaines de contenus particuliers tels que : un programme planifié, des manuels et du matériel didactique, la présence d'un instructeur, des objectifs éducatifs clairs, un système d'évaluation et autres. Les apprentissages informels, particulièrement lorsqu'ils ne sont pas auto-dirigés, se font souvent d'une manière plus diffuse et désorganisée. De plus, lorsqu'ils sont auto-dirigés, environ 80 % des apprentissages sont quand même invisibles et cachés pour l'apprenant (Tough, 1999). ²³

De plus, seul un petit nombre d'apprentissages informels sont auto-dirigés. La plupart des apprentissages informels ont plutôt tendance à être fortuits ou à faire partie des processus de socialisation avec un faible degré d'intentionnalité et de prise de conscience. Aussi y a-t-il de fortes chances d'obtenir des connaissances tacites ou implicites. Les gens ont tendance à sous-estimer fortement la somme totale de leurs apprentissages informels précisément parce que de tels apprentissages sont incorporés et que les connaissances tacites qui en résultent semblent aller de soi. Ceci est en particulier vrai dans le cas d'activités quotidiennes qui se font avec succès (Argyris & Schön, 2002 ; Schön, 1994 ; Eraut, 2000 & 1999 ; Livingstone, 2001). ²⁴

Puisque, dans la plupart des cas, les activités régulières sont relativement peu fertiles en événements, il est difficile pour les chercheurs d'isoler les connaissances qu'ont les gens de leurs pratiques routinières. Cette situation crée un double défi pour les chercheurs. D'une part, elle crée des difficultés à mettre en évidence un processus d'apprentissage peu clair. D'autre part, elle met des obstacles à la découverte des résultats de ce processus exprimés en nouvelles compétences et nouveaux savoir-être dont nous n'avons, en général, pas conscience. Comme l'écrit K. Illeris (2003), les apprentissages informels couvrent le cognitif, l'émotionnel et le social ; d'où l'idée que les stratégies de mise en évidence ne doivent pas se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances. ²⁵

LA MISE EN ÉVIDENCE DES APPRENTISSAGES INFORMELS ET DE LA CONNAISSANCE TACITE : UNE APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Comme J. Dewey (1975) et beaucoup d'autres l'ont écrit, le moyen le plus efficace d'apprendre la démocratie est de la vivre. Il est donc logique de supposer que Maria et d'autres membres du budget participatif sont savants en la matière. Cependant, après cette première conversation avec Maria et mon échec à mettre en évidence les connaissances tacites par des questions ouvertes, j'ai compris que, pour avoir une conversation intéressante sur les apprentissages informels avec les membres du budget participatif, je devais relever le défi méthodologique et me demander quels déclencheurs et phrases aideraient à mettre en évidence les connaissances tacites. ²⁶

Cette question me renvoya à la case départ et me contraignit à chercher une autre stratégie pour obtenir les informations. Mon essai suivant fut de mettre au point un guide pour les entretiens semi-dirigés. Ce nouveau guide commençait par des questions ouvertes sur leur vie et leurs expériences de la démocratie participative pour ensuite passer à une partie plus structurée avec une liste d'apprentissages potentiels qui pouvaient résulter de leur implication dans le processus de gouvernement local. En ce qui concerne la première partie, j'arrivai avec une petite liste d'apprentissages résultants divisés en trois catégories : 1) *connaissances*, 2) *compétences* et 3) *attitudes et valeurs*. Pour chaque item, je demandais aux participants d'évaluer leur niveau sur une échelle de Lickert, comportant cinq degrés, à deux moments différents : avant leur implication dans le processus de budget participatif et au moment de l'entretien. Lorsque les personnes interrogées indiquaient un changement sur l'échelle de valeur, je leur demandais d'expliquer comment ils savaient qu'un changement avait eu lieu et je les encourageais à raconter leur histoire et à donner des exemples concrets.

27

Par bonheur, cette stratégie parvint très bien à encourager la réflexion personnelle sur les apprentissages informels et à mettre en évidence les connaissances implicites. Les participants se sont prêtés à l'exercice avec intérêt et m'ont raconté beaucoup d'histoires qui ont pris plus de temps que ce que j'avais prévu. Dans certains cas, ils se sont plaints que l'empan de l'échelle (de cinq degrés seulement), n'était pas suffisant et ont expliqué avec beaucoup de détails pourquoi ils pensaient que la courbe de leurs apprentissages passait de 0 à 7. Un autre aspect intéressant dans l'utilisation d'une échelle de cinq degrés à deux moments différents est que cela permet de comprendre non seulement la quantité d'apprentissages et les changements qui résultent de l'expérience, mais aussi le point de départ. Par exemple, si quelqu'un note un changement dans son « parler en public » de 1 à 3 et qu'un autre participant note un changement de 3 à 5, la progression dans cette compétence en question est à peu près la même. Cependant, il est clair qu'une de ces personnes était novice dans les processus de délibération publique, alors que l'autre était un participant expérimenté. À la fin de la première étude de cas, j'ai compris qu'apprendre quelque chose de nouveau était une chose mais que l'utiliser pour le bien de la communauté était totalement différent. J'ai ajouté ensuite un quatrième domaine qui explore les changements de pratique et de comportement (par exemple civiques, politiques, sociaux, écologiques) que les gens ont vécus et qui résultent de leur participation à la démocratie locale.

28

Pour s'assurer que la liste était en rapport avec le contexte, nous avons composé, avant d'interviewer les participants, des groupes d'intérêt avec des organisations partenaires et des responsables-clé afin de tester le protocole et faire des changements d'après leurs suggestions. Durant ce processus, nous avons revu différents aspects de l'instrument avec nos partenaires (par exemple la longueur, le format, les objectifs, le déroulement) et redéfini en commun un nouveau guide d'entretien plus adapté à leur situation. Après les groupes d'intérêt, nous avons réalisé quelques entretiens pilotes afin de peaufiner les questions. C'est seulement alors que nous avons commencé les entretiens avec le reste des participants. Dans certains cas, nous avons complété les entretiens individuels avec le groupe d'intérêt pour éclaircir certains points qui avaient besoin de clarification ou de plus de détails.

29

Probablement un des moments les plus gratifiants de ce travail eut lieu à la fin des entretiens quand la majeure partie des participants nous a remercié de les avoir aidés à mettre en évidence leurs apprentissages tacites. Alors qu'au début des entretiens, la plupart des gens indiquaient n'avoir effectué aucun apprentissage, à la fin des entretiens, ils apprirent qu'ils avaient vraiment appris quelque chose et ils manifestèrent leur joie en réalisant combien ils avaient appris et combien les stratégies d'apprentissage qu'ils avaient utilisées étaient nombreuses. De plus, alors que, dans la plupart des cas, les apprentissages s'ajoutaient les uns aux autres (par exemple améliorer une compétence donnée), les participants étaient très enthousiasmés à l'idée de donner des exemples d'apprentissage transformatif (Mezirow, 2000) dans lesquels ils émettaient des critiques sur leurs présupposés et leurs valeurs concernant le monde social et s'engageaient à plus de pratiques démocratiques.

30

Un autre aspect extrêmement satisfaisant de ce travail fut d'écouter les comptes-rendus des participants sur de nombreux exemples d'apprentissage informel qu'ils

31

avaient vécus avec la démocratie locale mais qui n'avaient pas été envisagés au départ dans l'instrument qu'elle constitue. Puisque les participants étaient invités à ajouter autant d'épisodes d'apprentissage et de changement s'ils le désiraient, après plusieurs études de cas, la liste de départ de dix indicateurs d'apprentissage passa à plus de soixante. Cette approche méthodologique est aujourd'hui utilisée et adaptée par d'autres groupes de recherche.

QUELQUES MOTS SUR LES DANGERS DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La stratégie de mise en évidence des apprentissages informels décrite plus haut, comme toutes les autres approches méthodologiques, n'est pas sans défaut. Fort de mon expérience, je peux identifier au moins deux restrictions qui se rapportent au fait de raconter ses propres expériences et de les extérioriser. La première est que l'apprentissage « auto-rapporté » peut (ou ne peut pas) coïncider avec l'apprentissage concret. Le problème avec l'« auto-rapport » c'est qu'il peut se combiner avec la tendance, des personnes interrogées, à fournir des réponses « politiquement correctes ». Ceci est peut-être particulièrement manifeste pour ce qui est des questions portant sur les apprentissages et changements liés aux savoir-être, aux valeurs et aux attitudes comme la tolérance, l'ouverture d'esprit, la solidarité, le respect ou la bienveillance, ou liés aux pratiques démocratiques et écologiques comme voter, écouter ou recycler.

La deuxième restriction est que les participants peuvent attribuer un apprentissage donné à une expérience donnée alors qu'il n'est pas facile de distinguer les différents « épisodes » d'apprentissage que quelqu'un a vécus dans un grand nombre de situations. Par exemple, les personnes interrogées peuvent dire que participer à un processus démocratique les rend plus aptes à résoudre les conflits, leur donne une conscience politique plus grande en ce qui concerne les droits des citoyens, les aide à gagner de la confiance en soi ou améliore leur vision de la politique de la ville. Cependant, il est possible de suggérer que de tels savoirs, compétences et savoir-être résultent d'un grand nombre d'expériences passées et simultanées, et pas uniquement du processus en question que nous examinons dans l'entretien. Les problèmes liés à « l'attribution d'effets » sont plus prononcés lorsque les personnes sont impliquées depuis longtemps dans un processus. Par exemple, certains participants de notre recherche étaient actifs depuis vingt ans dans les structures de gouvernance coopérative du logement. Dans ce cas, il est difficile pour eux de se souvenir de leurs compétences, leurs valeurs, leurs savoirs-être et leurs pratiques à l'époque, avant de commencer leur travail bénévole dans les comités et les commissions. De plus, ils ont vécu tant de choses, dans tant d'endroits différents pendant ces vingt années qu'il n'est pas facile de distinguer les apprentissages résultant d'une situation donnée de ceux résultant d'autres situations.

Une stratégie méthodologique pour réduire ces difficultés est de demander aux participants d'illustrer leurs propos sur leurs apprentissages par des histoires, des anecdotes et des exemples afin de les mettre en rapport avec des expériences d'apprentissage similaires en d'autres circonstances. Par exemple, dans le cas d'un accroissement de la capacité à résoudre les conflits, beaucoup de participants, par ailleurs mères et/ou enseignants, ont pu faire la distinction et percevoir les similitudes entre les expériences d'apprentissage à la maison, à l'école et dans les processus de démocratie locale. Qui plus est, en racontant une nouvelle fois leurs histoires, ils ont pu identifier les exemples dans lesquels un savoir, une compétence ou un savoir-être acquis à un endroit (le bénévolat par exemple) était transférée à une autre situation (la famille, l'église ou l'école).

LE DÉFI DE RECONNAISSANCE

LA MÉTAPHORE DE L'ICEBERG

En 1971, A. Tough prédit que la quantité de connaissances et de compétences utiles que les gens obtiennent par apprentissages informels serait bien plus grande dans le futur. Aujourd'hui, trois décennies et demi et une révolution de l'information plus tard, il semble qu'il avait raison. En même temps, les apprentissages informels restent encore maintenant à la marge de notre conscience collective. Comme il l'écrivait il y a quelques années : « Les apprentissages informels semblent

simplement être une part normale et naturelle de l'activité humaine. Mais ils sont si invisibles que les gens ne semblent pas être conscients de leur propres apprentissages. Ils ne sont pas plus conscients des apprentissages des autres. Les éducateurs ne les prennent pas en compte, etc. Les gens y passent quinze heures par semaine en moyenne et pourtant personne n'en parle, ils ne sont pas reconnus. Ils sont comme ignorés et invisibles. » (Tough, 1999, p. 2).

A. Tough était particulièrement intrigué par des formateurs d'adultes qui exprimaient leur frustration en disant qu'ils n'arrivaient pas à motiver leurs élèves à apprendre, sachant que 90 % des adultes s'engage dans une forme ou une autre d'apprentissage intentionnel chaque année : « Peut-être que vous n'arrivez pas à les motiver pour apprendre ce que vous voulez qu'ils apprennent, mais ils sont motivés pour apprendre. Beaucoup de formateurs d'adultes perçoivent ces derniers comme n'apprenant généralement pas et croient qu'il faut les motiver un peu ou les forcer ou les persuader de faire telle ou telle chose. Hé bien ils sont déjà en train de le faire ; ils ne le font peut-être pas comme les enseignants voudraient qu'ils le fassent, c'est tout. » (Tough, 1999, p. 4).

Parce que la grande majorité des apprentissages informels est difficile à identifier, A. Tough (1999) a utilisé la métaphore de l'iceberg pour marquer le fait que la majorité des apprentissages est immergée et donc cachée à la société comme aux apprenants. Cela permet de comprendre pourquoi, historiquement, les apprentissages informels n'ont pas été reconnus par les institutions sociales, que ce soit l'école, l'université, le milieu du travail, les organismes officiels ou les associations professionnelles. Cette situation est en train d'évoluer lentement mais sûrement, depuis l'émergence, il y a environ une vingtaine d'années, de systèmes d'évaluation et d'accréditation des apprentissages issus de l'expérience (Evans, 2000). Un de ces systèmes, actuellement utilisé dans plusieurs pays, s'intitule le Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR), l'équivalent pour le Canada de nous appelons, en France, la Validation des acquis de l'expérience (VAE).

LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

La VAE (PLAR) est un processus systématique qui utilise une variété d'outils pour aider les apprenants à identifier, exprimer et prouver les apprentissages acquis en dehors des structures officielles d'éducation dans le but d'obtenir une reconnaissance de la part des établissements éducatifs ainsi que d'autres organismes. Comme il a été dit plus haut, de tels apprentissages ont pu s'acquérir par de nombreuses expériences de la vie dans différents environnements. Ces apprentissages informels peuvent s'exprimer en termes de connaissances, de compétences et de savoir-être et de valeurs tels que l'autonomie, la collaboration ou la recherche de qualité et de justice. Depuis que la VAE (PLAR) aide les gens à solliciter et à obtenir une reconnaissance des apprentissages qu'ils ont acquis hors des circuits officiels d'éducation, la question porte sur ce que savent les gens et sur ce qu'ils sont capables de faire.

Les grands principes de base de la VAE (PLAR) sont que les apprentissages importants peuvent se faire, et se font, en dehors des salles de classe ; que de tels apprentissages peuvent et doivent être évalués pour être reconnus par les établissements éducatifs et le monde du travail afin de permettre une embauche ou une promotion ; et que, dans l'évaluation des apprentissages antérieurs, ce qui a été appris est plus important que où, quand ou comment cela a été appris.

Un des bienfaits de la VAE (PLAR) est que les apprenants (les adultes en particulier) peuvent éviter d'apprendre pour rien deux fois la même chose ; ce qui fait gagner du temps et de l'argent et leur permet de se concentrer sur ce qu'ils veulent apprendre ou sur ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Cela améliore aussi l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et les rend fiers de leurs réalisations passées. Enfin, cela les conforte car cela les aide à voir et à nommer les points forts et les compétences qu'ils possèdent déjà. De plus, la VAE (PLAR) favorise la philosophie de l'apprentissage vu comme un processus qui dure toute la vie et les aide à atteindre leurs objectifs et leurs ambitions personnel(le)s. D'un point de vue institutionnel, la VAE (PLAR) aide les établissements éducatifs et le monde du travail à utiliser plus efficacement leurs ressources (Aarts *et al.*, 1999, Day *et al.*, 2000).

Au Canada les apprentissages antérieurs sont reconnus par la plupart des *Community Colleges*³¹ et quelques universités (en particulier pour les programmes

de formation continue). Certaines provinces, comme la Colombie Britannique, le Québec et l'Ontario, utilisent aussi le PLAR dans l'enseignement secondaire à travers leurs conseils d'administration. En outre, certains organismes délivrant des diplômes professionnels et des certifications tels que l'école dentaire de la Colombie Britannique (*The College of Dental Technicians of British Columbia*) et l'école d'optométrie de l'Ontario (*The College of Optometrists of Ontario*) utilisent le PLAR pour évaluer les connaissances et les compétences des postulants formés à l'étranger et désirant exercer leur profession. Certaines organisations professionnelles utilisent aussi le PLAR avec les postulants canadiens venus des autres provinces ou territoires.

Les établissements qui utilisent le PLAR appliquent une quantité de méthodes différentes pour évaluer le niveau de connaissances et de compétences des gens dans un domaine particulier. On trouve entre autres les démonstrations, les entretiens structurés, et les présentations de dossiers contenant des échantillons de travaux réalisés. Pour aider les apprenants, certaines organisations donnent des cours pour monter les dossiers. Beaucoup d'universités et d'organismes délivrant des diplômes professionnels et des certifications utilisent aussi des tests oraux et écrits pour évaluer les apprentissages antérieurs des postulants.

Au Canada, les établissements éducatifs officiels ont tendance à appliquer deux méthodes principales d'évaluation des connaissances et des compétences que les élèves ont acquises en dehors du lycée. La première, appelée « équivalence » est le processus d'évaluation des diplômes obtenus dans d'autres juridictions. La seconde, appelée *challenge*, est le processus par lequel les apprentissages antérieurs des élèves sont évalués dans le but d'obtenir des équivalences dans les différentes classes. Dans les deux cas, les connaissances et les compétences des élèves sont évaluées par rapport aux attentes définies dans les programmes officiels de chaque province afin d'obtenir des équivalences en vue de l'obtention du diplôme du cycle secondaire (*Ontario Ministry of Education, 2001 ; Council of Ministers of Education, 2006*).

Alors que la VAE (PLAR) a contribué à reconnaître les apprentissages informels, son application n'est pas toujours facile. Parmi les problèmes les plus fréquents, on trouve l'opposition des universités à accepter la VAE (PLAR), la transférabilité des VAE (PLAR) entre les juridictions, l'inquiétude face à la promesse de qualité, le manque de connaissance de son existence, le peu d'engouement de la part des apprenants, le manque de motivation de la part des établissements et des professeurs à s'engager dans la VAE (PLAR) et sa mise à l'écart par les politiques et les grands programmes d'éducation pour adultes. Malheureusement, deux des groupes qui pourraient le plus bénéficier du PLAR au Canada, les immigrants et les indiens, sont parmi les moins susceptibles de l'utiliser. Dans le même temps, les recherches avec des apprenants qui ont utilisé le PLAR dans leurs *Community Colleges* montrent les avantages en termes de gains de temps, de coût, de connaissance et d'estime de soi (Wihak, 2005).

LE DÉFI PÉDAGOGIQUE

LA VISITE EN BUS

Revenons à mes recherches sur les apprentissages informels dans la démocratie locale. À la fin de chaque entretien, je demandais aux participants quel avait été le moment d'apprentissage le plus mémorable qu'ils aient vécu. Je leur demandais en quoi il était particulièrement important. Cette stratégie marchait bien et j'ai été ravi d'apprendre plus tard que d'autres chercheurs (par exemple Sternberg, 2000) avaient aussi trouvé qu'inciter les gens à se souvenir des épisodes qui leur ont donné des connaissances tacites était une bonne stratégie pour mettre en évidence celles-ci.

Une chose intéressante est que, pour beaucoup de délégués au budget participatif de Porto Alegre, l'épisode le plus fréquemment mentionné était la visite de la ville qu'ils devaient faire avant de commencer leur mandat. Ils disaient que ça avait été le moment qui avait ouvert leur esprit, que la visite leur avait permis de changer leur vision bornée pour une vue plus ouverte, d'avoir une meilleure compréhension des problèmes auxquels étaient confrontés les autres communautés, d'acquiescer un meilleur sens de la solidarité et de rechercher l'intérêt commun dans les discussions sur le budget. Dans son étude sur le budget participatif de Porto Alegre, Marta Harnecker (1999) a aussi trouvé que la visite en bus a aidé les participants non

seulement à acquérir plus de connaissances sur les problèmes de la ville, mais aussi à avoir une attitude plus compatissante à l'égard des groupes confrontés à des problèmes bien plus importants. Je rapporte ici l'histoire de la visite de la ville parce qu'elle est une bonne illustration de la distinction entre apprentissage informel et éducation informelle.

APPRENTISSAGES INFORMELS ET ÉDUCATION INFORMELLE

Les apprentissages informels, comme il est écrit plus haut, renvoient au processus d'acquisition de connaissances et de compétences hors des programmes officiels et non-officiels des établissements éducatifs. L'éducation informelle, en revanche, renvoie à un agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel. L'éducation informelle n'a ni professeurs, ni animateurs, ni programmes ou manuels, mais contient un projet et une intention pédagogique pensés à priori par quelqu'un qui n'est pas apprenant. Dans le cas de la visite en bus du budget participatif, par exemple, le projet inclut un moment choisi (avant la première session du conseil), un lieu (le bus scolaire) et un itinéraire spécifique. Les intentions pédagogiques visent à augmenter les connaissances des participants sur les problèmes auxquels sont confrontées les autres communautés, à développer de l'empathie pour ces communautés désespérées, à étendre leur compréhension des problèmes de la ville et à se sentir plus solidaires lors du processus d'attribution des ressources.

Un autre exemple d'éducation informelle se trouve dans un programme de langue pour étudiants étrangers d'une université. La résidence universitaire a des appartements de quatre personnes. Les organisateurs du programme laissent les étudiants choisir leurs co-locataires ; ce qui a pour effet probable d'avoir quatre personnes parlant la même langue (voire du même pays d'origine) dans le même appartement. Cependant, ils ont établi une règle fondamentale : il ne peut y avoir plus d'un résident d'un même pays par appartement. Ceci a des implications dans l'intensification de l'apprentissage de la langue (qui devient alors la *lingua franca* des quatre co-locataires), dans la compréhension interculturelle et pour une prise de conscience de l'international.

Un troisième exemple d'éducation informelle est un forum sur la politique urbaine et les handicapés organisé par des non-voyants. Ils invitèrent le maire de la ville et d'autres décideurs à y participer et demandèrent que ceux-ci se mettent un bandeau sur les yeux durant tout le forum. Ces décideurs ont dit que durant ces quelques heures, ils avaient appris beaucoup sur les défis que doivent affronter les non-voyants dans la ville.

Probablement un des exemples les plus connus d'éducation informelle réside dans les apprentissages empiriques utilisés dans les programmes d'éducation en plein-air comme le scoutisme où un groupe de jeunes doit, par exemple, apprendre à développer son sens de l'orientation et à utiliser correctement une boussole afin de trouver le chemin qui les ramène au camp. Dans le domaine de l'éducation civique, les écoles auto-gérées (qui ont une longue tradition depuis Summerhill voire encore avant) et les apprentissages coopératifs (comme certaines activités de la pédagogie Freinet) sont des exemples d'éducation informelle.

Ainsi par l'éducation informelle on peut acquérir des connaissances, des compétences, des valeurs et des savoirs-être particuliers sans la présence d'un instructeur ou de manuels. C'est différent des apprentissages informels parce qu'il existe un projet pédagogique intentionnel et une attente de résultats. Dans l'éducation informelle, la situation est le programme. Une caractéristique importante de l'éducation informelle est la qualité et la place de l'expérience. Comme le remarque J. Dewey (1968), l'expérience et l'éducation ne peuvent pas être mis directement au même niveau car l'expérience peut bien ou mal éduquer. Le défi clé d'une éducation basée sur l'expérience est donc de sélectionner le genre d'expériences qui peuvent être étendues et approfondies d'une manière fructueuse et créatrice par d'autres expériences.

RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

Cet article aborde quatre défis présents dans le domaine des apprentissages

informels. Les principaux acquis de cet article peuvent se résumer en dix points. Certains pourront paraître évidents mais, Paulo Freire avait l'habitude de le dire, il est parfois utile d'explicitier l'évidence.

1. Les apprentissages informels renvoient à tout apprentissage qui se déroule en dehors des programmes des organismes éducatifs officiels et non-officiels. Toutefois, les apprentissages informels peuvent aussi s'opérer dans les locaux de ces organismes éducatifs officiels et non-officiels (par exemple sous la forme de *curriculum* caché) ; d'où le besoin de distinguer apprentissages informels en tant que lieu et en tant que processus.
2. Les apprentissages informels adviennent tout au long de la vie. En d'autres termes, ils peuvent se produire n'importe où, par exemple sur le lieu de travail, en famille, dans le cadre d'une institution religieuse, dans un musée, dans la rue, au sein d'une organisation communautaire, lors d'une fête, au théâtre, à l'école, sur Internet, et n'importe quand, de la naissance à la mort.
3. Bien que la plupart des connaissances, des compétences et des valeurs importantes et utiles que nous amassons tout au long de la vie s'acquièrent par apprentissages informels et bien qu'« apprendre en faisant » est souvent le moyen le plus efficace d'apprendre, les apprentissages informels sont rarement reconnus par les organismes éducatifs officiels et le milieu du travail. De surcroît, les apprentissages informels sont souvent invisibles aux apprenants eux-mêmes. De la même façon, les chercheurs en éducation ne prêtent pas assez attention aux apprentissages informels.
4. Cela dit, le projet et la mise en application de systèmes comme la VAE ainsi que l'établissement et le développement, ces vingt dernières années, de nouveaux réseaux de recherche dédiés à l'étude des apprentissages informels déplacent doucement le sujet de la marge vers le centre des débats publics et académiques.
5. En utilisant l'intentionnalité et la prise de conscience comme critères principaux, il est possible de distinguer trois formes d'apprentissage informel. Dans cette typologie, les apprentissages auto-dirigés sont à une extrémité du spectre, la socialisation se trouve à l'autre extrémité, et les apprentissages fortuits quelque part au milieu.
6. La prise de conscience d'expériences d'apprentissage fortuit et inconscient (socialisation) peut se produire après l'expérience et le processus de reconnaissance rétrospective peut être généré de l'intérieur ou conduit de l'extérieur. L'apprentissage peut aussi rester inconscient à jamais.
7. Les apprentissages informels peuvent être cumulatifs ou transformatifs. Les apprentissages cumulatifs sont l'addition de connaissances, l'amélioration de compétences et le développement de valeurs qui étendent et approfondissent des connaissances, des compétences et des valeurs qui existaient déjà. En d'autres termes, on continue de fonctionner dans le même paradigme. Les apprentissages transformatifs renvoient aux expériences d'apprentissage conduisant à un défi ou des suppositions et peuvent altérer radicalement les anciennes connaissances, valeurs ou manières de voir.
8. Les apprentissages informels peuvent compléter ou renforcer les connaissances acquises dans le cadre d'un programme officiel ou non-officiel d'éducation, mais ils peuvent aussi les contredire. Par exemple, on peut apprendre en classe, à l'école, que le système capitaliste contribue grandement à l'humanité puis apprendre par des moyens informels qu'un tel système nuit à l'humanité. De la même façon, quelqu'un peut se socialiser avec la communauté environnante et devenir sectaire puis apprendre les vertus de tolérance à l'école publique. De plus, un élève peut aller à l'école et être conscient qu'avec le programme officiel, il apprend un contenu donné sans savoir que par un programme caché, il est aussi en train d'apprendre quelque chose d'autre (par exemple le sexisme, l'obéissance, l'homophobie, etc.).
9. Dans le même style, les apprentissages faits avec l'un de ces trois types d'apprentissage informel (auto-dirigé par exemple) peut renforcer ou contredire les apprentissages faits avec les deux autres (par exemple un apprentissage fortuit). Par exemple, quelqu'un, à une fête me dit que le réchauffement de la planète n'est pas causé par l'homme et plus tard je peux apprendre le contraire en lisant un écrit de recherche sur ce sujet. De plus, les expériences d'apprentissages conflictuels peuvent se produire à l'intérieur

même de l'une de ces trois formes d'apprentissage informel. Par exemple, une personne peut devenir pieuse par une première socialisation et agnostique par une seconde socialisation, et vice-versa.

10. Il est possible de distinguer entre apprentissages informels et éducation informelle. Les apprentissages informels renvoient à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes en dehors des programmes des organismes officiels et non-officiels. L'éducation informelle consiste en des arrangements délibérés de situations qui permettent certains apprentissages informels. Alors qu'en éducation informelle, il n'y a ni enseignant, ni éducateur, ni manuel, les expériences sont conçues et créées comme des expériences pédagogiques par des pédagogues qui ont des objectifs pédagogiques en tête. En éducation informelle, les expériences forment le programme.

En conclusion, il reste de nombreux problèmes qui méritent discussion dans ce domaine de l'éducation informelle. Cet article a essayé d'y apporter des éléments de réponse en se focalisant sur quatre de ces problèmes, considérés comme des défis. En relation avec le défi conceptuel, cet article situe les apprentissages informels dans le cadre plus vaste du système éducatif et propose une subdivision interne des activités d'apprentissage informel. Il est juste de reconnaître que la typologie proposée dans cet article n'explique pas tout ce qui se passe dans les apprentissages informels. Elle pose seulement les questions de savoir s'il y a intention d'apprendre et si l'apprenant est conscient qu'il y a apprentissage. Elle ne se demande pas quel est le genre d'intention, au sens de l'intérêt voué à ces connaissances (technique, herméneutique, émancipateur), ni si l'objectif d'apprentissage concerne l'amélioration de la personne ou l'intérêt collectif ; enfin elle ne pose pas la question des implications de ces apprentissages dans un but de contrôle et de changements sociaux. Cependant, je soutiens que cette taxinomie n'exclut pas ces types d'analyse qui peuvent très bien venir la compléter. En termes de prise de conscience des processus d'apprentissage, cette taxinomie ne traite pas des problèmes tels que les apprentissages subliminaux, sous hypnose et autres mais reconnaît l'intérêt de les explorer.

En ce qui concerne le défi de reconnaissance, bien que différents systèmes de reconnaissance et d'évaluation des apprentissages déjà mis en place contribuent à créer une prise de conscience de la partie immergée de l'iceberg, il y a encore des domaines qui posent problèmes en termes de conception et de mise en œuvre. Parmi eux, on trouve la transférabilité du PLAR (ou de la VAE) entre provinces et entre pays, la faible participation des apprenants (due en partie à un manque de transparence du monde éducatif), un manque de standards de qualité et la réticence des universités à l'adopter.

En ce qui concerne le défi méthodologique, le développement des stratégies pour mettre en évidence les connaissances implicites décrites dans cet article provient de l'échec initial subi lorsqu'une tentative fut faite avec les questions ouvertes. Avec le temps, la liste de départ de dix indicateurs passa à plus de soixante et une quatrième dimension (changements dans les pratiques) fut ajoutée. Cette quatrième dimension permettait aux participants non seulement de parler des applications pratiques des nouvelles connaissances, des nouvelles compétences et des nouvelles valeurs acquises mais aussi de préciser certains axes de réflexion et d'action (pratique) rencontrés dans leur processus d'apprentissage. L'approche méthodologique avant-après décrite ici n'est pas la seule qui puisse aider à mettre en évidence les apprentissages informels et les connaissances implicites et elle a certainement ses limites. Cependant, elle a l'avantage d'être simple, directe, et efficace pour amener à la surface les apprentissages informels et pour encourager les participants à raconter leurs histoires personnelles d'apprentissage et de changement et pour les valoriser.

Enfin, en relation avec le défi pédagogique, j'avance que le domaine d'éducation informelle a un grand potentiel pour développer des initiatives pédagogiques créatives capables de fournir des expériences d'apprentissage dans un grand nombre de situations et pour tous les âges. C'est un domaine auquel nous, éducateurs, n'avons pas encore suffisamment réfléchi, dans lequel nous n'agissons pas assez, mais qui offre de grandes possibilités, surtout dans le domaine de l'éducation civique.

APPENDICE : INDICATEURS D'APPRENTISSAGE ET DE CHANGEMENT

LISTE DE DÉPART DES DIX INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (1999)

CONNAISSANCES

1. Gouvernance municipale 58
2. Besoins de la communauté ou du groupe de pairs 59
3. Conseillers municipaux 60
4. Problèmes locaux et action politique 61

COMPÉTENCES

1. Parler en public 62
2. Travailler en groupes 63
3. Discuter et débattre des problèmes 64

ATTITUDES

1. Confiance envers les politiques/le gouvernement 65
4. Volonté d'aider les autres 66
5. Confiance dans sa capacité d'influer sur les décisions politiques (efficacité politique) 67

LES SOIXANTE INDICATEURS D'APPRENTISSAGE ET DE CHANGEMENT (2005)

CONNAISSANCES

1. Gouvernance municipale (par exemple comment les choses se font) 68
2. Différents types de budget, comment le budget se prépare 69
3. Besoins de sa communauté ou de son groupe 70
4. Besoins des autres communautés 71
5. Politique municipale, affaires locales 72
6. Connaissance personnelle des élus 73
7. Limites et responsabilités juridictionnelles (ville, province, gouvernement fédéral) 74
8. Personnes de quartiers différents ou d'organisations différentes 75
9. Critères et mécanismes utilisés pour l'attribution des ressources publiques 76
10. Bureaux, services et agences au sein de la mairie 77
11. Relation entre la politique et les politiciens 78
12. Les droits et devoirs des citoyens 79

COMPÉTENCES

1. Parler en public 80
2. Écouter attentivement les autres 81
3. Négocier, marchander, former des alliances 82
4. Développer un argument, argumenter, persuader 83
5. Travailler en équipe et coopérer 84
6. Établir des contacts avec les services gouvernementaux 85
7. Comprendre et interpréter les documents officiels 86

8. Trier et ranger les demandes par ordre de priorité	87
9. Résoudre les conflits	88
10. Communiquer avec ses voisins (relations humaines)	89
11. Planifier et organiser les réunions	90
12. Organiser le travail en groupe	91
13. Prendre des décisions collectivement	92
14. Suivre et surveiller ce que fait le gouvernement municipal	93
15. Coordonner et diriger une équipe (être <i>leader</i>)	94
16. Développer et défendre des propositions ou des projets	95

ATTITUDES ET VALEURS

1. Avoir confiance en soi	96
2. Tolérer et respecter les autres	97
3. Faire confiance aux politiciens	98
4. Faire confiance au gouvernement municipal	99
5. Vouloir aider les autres (solidarité)	100
6. Croire en sa capacité d'influer sur les décisions politiques (efficacité politique)	101
7. S'inquiéter des problèmes de son quartier	102
8. S'inquiéter des problèmes de sa ville	103
9. Pouvoir participer au gouvernement municipal	104
10. S'intéresser à la participation des différentes communautés	105
11. Se sentir responsable de la préservation de la ville	106
12. Respecter les délais que les processus demandent	107
13. Donner de l'importance à la participation citoyenne dans le gouvernement local	108
14. Accepter et tolérer les conflits	109
15. Se sentir lié à ses voisins	110
16. Se sentir lié à sa communauté	111
17. S'inquiéter du bien commun	112

PRATIQUES

1. Je parle avec mes voisins des problèmes de mon quartier	113
2. J'ai des idées et des solutions pour résoudre ces problèmes	114
3. Je propose ces idées et ces solutions aux autres	115
4. Je vais aux réunions de ma communauté	116
5. Je participe activement à ces réunions	117
6. Je me documente sur les problèmes politiques et sociaux	118
7. Je vote aux élections municipales	119
8. Je vote aux élections nationales	120
9. Je participe aux campagnes électorales	121
10. Je prends part aux propositions d'élaboration de la politique publique	122

	11. Je parle aux conseillers municipaux et aux autres politiciens élus	12.3
	12. J'aide à conserver la ville propre et en bon état	12.4
	13. Je suis et surveille le budget public	12.5
	14. Je suis et surveille la qualité des travaux publics	12.6
	15. Je suis devenu un meilleur citoyen	12.7
	Aarts S. et al (1999). <i>A Slice of the Iceberg : Cross-Canada Study on Prior Learning Assessment and Recognition</i> . Ottawa : Cross-Canada Partnership on PLAR.	
EN LIGNE	Argyris C. & Schön D. (2002). <i>Apprentissage organisationnel</i> . Bruxelles : De Boeck.	
	Canada : Council of ministers of Education [CMEC] (1999). <i>Information on Prior Learning Assessment and Recognition in Canada</i> . http://www.cicic.ca/en/page.aspx?sortcode=2.17.19 (consulté le 20 septembre 2007).	
	Canada : Ontario ministry of Education (2001). <i>Prior Learning Assessment And Recognition (PLAR) : Implementation In Ontario Secondary Schools</i> . Policy/Program Memorandum No. 129, July 6.	
	Commission des communautés européennes (2000). <i>Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie</i> . Bruxelles : CCE. Disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoft.pdf (consulté le 17 septembre 2007)	
	Commission européenne (2001). <i>Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie</i> . Bruxelles : CCE. Disponible sur internet au format PDF à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_fr.pdf (consulté le 17 septembre 2007)	
	Coombs P. H. & Ahmed M. (1974). <i>Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help</i> , Baltimore : John Hopkins Press.	
	Coombs P. H. ; Prosser C. & Ahmed M. (1973). <i>New Paths to Learning for Rural Children and Youth</i> . New York : International Council for Educational Development.	
	Coombs P. H. (1968). <i>La crise mondiale de l'éducation : analyse de systèmes</i> . Paris : PUF.	
	Day M. et al (2000). <i>Developing Benchmarks for Prior Learning Assessment and Recognition</i> . Ottawa : Canadian Association for Prior Learning Assessment.	
	Dewey J. (1968). <i>Expérience et éducation</i> . Paris : A. Colin [éd. orig., 1938].	
	Dewey J. (1975). <i>Démocratie et éducation</i> . Paris : A. Colin [éd. orig., 1916].	
EN LIGNE	Eraut M. (2000). « Non-formal learning and tacit knowledge in professional work ». <i>British Journal of Educational Psychology</i> , vol. 70, n° 1, p. 113-136.	
	Eraut M. (1999). <i>Non-formal Learning in the Workplace. The Hidden Dimension of Lifelong Learning : A Framework for Analysis and the Problems It Poses for the Researcher</i> . Plenary paper presented at the First international Conference on Researching Work and Learning, Leeds University, September 10-12.	
	Evans N. [éd.]. (2000). <i>Experiential learning around the world : Employability and the global economy</i> . Higher Education Policy Series, 52 (1 st ed.). London : Jessica Kingsley Publishers Ltd.	
	Harnecker M. (1999). <i>Delegando poder en la gente. El presupuesto participativo en Porto Alegre</i> . La Habana : Mepla.	
	Illeris K. (2003). <i>Three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social</i> . Leicester : NIACE.	
	Illich I. (1971). <i>Une société sans école</i> . Paris : Éd. du Seuil.	
EN LIGNE	Lave J. & Wenger E. (1991). <i>Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation</i> . Cambridge : Cambridge University Press.	
	Livingstone D. W. (2006). « Informal Learning : Conceptual Distinctions and Preliminary Findings ». In Z. Bekerman, N. Burbules and D. Silberman-Keller (éd.), <i>Learning in Places : The Informal Education Reader</i> . Bern : P. Lang.	
EN LIGNE	Livingstone D. W. (2003). « Hidden dimensions of work and learning : the significance of unpaid work and informal learning in global capitalism ». <i>Journal of Workplace Learning</i> , vol. 15, n° 7/8, p. 359-367.	
EN LIGNE	Livingstone D. W. (2001). « Worker control as the missing link : relations between paid/unpaid work and work-related learning ». <i>Journal of Workplace Learning</i> , vol. 13, n° 7/8, p. 308-317.	
	Mezirow J. (2000). <i>Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress</i> . San Francisco : Jossey Bass.	
	Polanyi M. (1967). <i>The Tacit Dimension</i> . London : Routledge & Kegan Paul.	

Schön D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.

Schugurensky D. (2006). « "This is our school of citizenship" : Informal learning in local democracy ». In Z. Bekerman, N. Burbules and D. Silberman (éd.), *Learning in Hidden Places : The Informal Education Reader*. Bern : P. Lang.

Schugurensky D. & Mündel K. (2005). « The "accidental learning" of volunteers : The case of community-based organizations in Ontario ». In K. Künzel (éd.), *International Yearbook of Adult Education 31/32*. Köln : Böhlau Verlag, p. 183-206.

Schugurensky D. & Myers J. P. (2003). « A framework to explore lifelong learning : The case of the civic education of civics teachers ». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n° 4, p. 352-379.

Sternberg R. J. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tough A. (1971). *The Adult's Learning Projects : A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : OISE.

Tough A. (1999). *The Iceberg of Informal Adult Learning*. NALL Working Paper # 49. New Approaches for Lifelong Learning Network, OISE/UT.

Wihak C. (2006). *State of the field review : Prior Learning Assessment And Recognition (PLAR)*. Ottawa : Canadian Council on Learning

[¹] Traduit de l'anglais par Marcel Rieu avec la collaboration de G. Brougère et de la rédaction

[1] Les *Community College* sont des établissements publics post-secondaires qui offrent des formations plutôt professionnelles de deux années, en lien avec leur environnement.

Français Cet article traite des quatre défis (conceptuel, méthodologique, de reconnaissance, et pédagogique) qui se sont présentés lorsque a été entreprise une recherche sur l'apprentissage de la citoyenneté dans des contextes différents. Le premier consiste à mieux comprendre les différentes expressions et les traits internes de l'apprentissage informel. Le second est relatif au besoin de développer des stratégies de recherche créatives pour surmonter les difficultés à mettre en évidence l'apprentissage informel. Le troisième concerne le besoin de développer les mécanismes institutionnels de validation et reconnaissance des apprentissages informels. Le quatrième réfère au besoin de proposer des agencements significatifs pour que se produisent des apprentissages informels. L'auteur suggère quelques pistes pour relever ces défis.

Mots-clés (fr) apprentissage fortuit apprentissage par la pratique auto-enseignement stratégie d'apprentissage
théorie de l'apprentissage.

English This paper examines four challenges (conceptual, methodological, recognition and pedagogical) that arose from undertaking research on informal citizenship learning in different contexts. The first challenge is to better understand the different expressions and internal features of informal learning. The second challenge relates to the need to develop creative research strategies to overcome the difficulties in eliciting informal learning. The third challenge concerns the need to improve institutional mechanisms to assess and recognize informal learning. The fourth challenge refers to the need to purposefully design meaningful opportunities for relevant informal learning. The author suggests some possible ways to overcome these challenges.

Español Este artículo trata de los cuatro retos (conceptual, metodológico, de reconocimiento y pedagógico) que se manifestaron cuando se emprendió una investigación sobre el aprendizaje de la ciudadanía en contextos diferentes. El primer reto consiste en comprender mejor las diferentes expresiones y los rasgos internos del aprendizaje informal. El segundo reto trata de la necesidad de desarrollar estrategias de investigación creativas para superar las dificultades para poner de manifiesto el aprendizaje informal. El tercer reto concierne la necesidad de desarrollar los mecanismos institucionales de validación y reconocimiento de los aprendizajes informales. El cuarto reto se refiere a la necesidad de proponer disposiciones significativas para que se produzcan aprendizajes informales. El autor sugiere unas pistas para aceptar estos retos.

Deutsch Dieser Artikel befasst sich mit vier Herausforderungen (konzeptuelle, methodologische, erkennende und pädagogische) die zum Vorschein gekommen sind, als eine Forschungsarbeit über die Bürgerkunde in verschiedenen Kontexten unternommen wurde. Die erste Herausforderung besteht darin, die verschiedenen Ausdrucksformen und die dem unförmlichen Lernen innewohnenden Merkmale besser zu verstehen. Die zweite Herausforderung bezieht sich auf das Bedürfnis, neue Strategien der kreativen Forschung zu entwickeln, um die Schwierigkeiten bei

Techniques & Culture

Revue semestrielle d'anthropologie des techniques

51 | 2009

Des Choses, des gestes, des mots

THEMA Des choses, des gestes, des mots

Dénouer les ficelles du métier

Pour connecter les savoirs formels et informels

Tricks of the Trade

MARCELLE STROOBANTS

p. 164-179

Résumés

Français English

La qualification professionnelle et les critères qui lui sont associés ont été fortement dépréciés, depuis une vingtaine d'années, sur le marché de l'emploi et dans les milieux de la formation, au nom de compétences « informelles », mobilisées au travail. Celles-ci sont vantées par opposition à la « simple » transmission des connaissances. Sur le terrain, les gens de métiers continuent à affirmer que le savoir-faire ne s'apprend pas ou pas « comme ça », qu'il s'apparente à un don se développant par la pratique. Des stratégies managériales, des préoccupations pédagogiques, des enquêtes sociologiques, des témoignages des principaux intéressés concourent donc à renforcer l'opposition entre savoirs formels et informels. Encore faut-il envisager le processus qui aboutit à distinguer ces deux catégories de savoirs. Car si le savoir-faire résiste à la formalisation, le savoir formel ne résiste pas forcément au savoir-faire. Certaines recherches suggèrent ainsi que la formation scolaire peut ouvrir l'accès à la pratique. Quant aux connaissances académiques, elles ne se mettent pas en œuvre non plus sans cultiver un art implicite. Ni l'inculcation ni l'application d'un mode d'emploi ni même la simple immersion ne suffisent à générer du savoir-faire. Au-delà de l'alternative entre un don ou bien une transmission par instruction, l'apprentissage semble demander une intense activité de mise en compatibilité entre des ingrédients disparates. Le milieu social, l'environnement professionnel, la situation de travail sont riches de ressources techniques susceptibles d'être convoquées dans ce processus. Malgré l'intensité de cette activité, un tel apprentissage ne laisse pas plus de souvenir que des premiers pas ou des premiers mots, lorsque cette transformation va sans dire. En l'absence d'enjeu social explicite, la connaissance semble s'évanouir comme un savoir nul et non avenu. En revanche, les épreuves sociales, les évaluations, les qualifications constituent autant de repères susceptibles de garder la mémoire de tels épisodes et d'intervenir dans leur déroulement.

Ainsi construite, la distinction formel/informel pourrait - si elle est présentée comme un ingrédient naturel - perturber la formation de compétences.

For approximately twenty years, qualification criteria have been strongly underestimated, on the labour market and in training, in the name of « informal » competencies, required on the job. These are praised in contrast with « simple » knowledge transmission. On the field, professionals themselves keep claiming that skills are growing by practice, like a gift not really learned. Managerial strategies, sociological studies, educational concerns and direct witnesses are thus all strengthening the opposition between formal and informal knowledges. Yet, one should consider the process leading to this distinction. If know-how resists to formal expression, the reverse is not necessarily true. Some researches show, for instance, that education opens access to practice ; even academic knowledge, put into practice, is nurturing an implicit art. Neither guidelines nor a simple immersion are sufficient for generating know-how. Beyond the alternative between gift and instructions, learning process is requiring an intense activity to create compatibility between heterogeneous ingredients. Social background, professional environment, working situation are rich in technical resources available for this process. In spite of its intensity, this type of learning does not seem to be remembered anymore than one's first steps or first words, when it is implicit. Without any direct social issue, knowledge seems to vanish. On the other hand, social tests, assessments, qualifications are landmarks susceptible to influence learning processes and to preserve the memory of such episodes. The formal/informal distinction, being constructed, could become rather disturbing when presented as a natural input of training.

Notes de l'auteur

À l'école ou à l'atelier, où apprend-on les savoirs nécessaires au travail ? Et ces savoirs, tellement incorporés que leur origine est oubliée, comment les mesurer et avec quels effets ?

Texte intégral



© Théâtre des Ombres

- ¹ Les connaissances impliquées dans l'action paraissent toujours en partie insaisissables, inaccessibles directement. Elles ne semblent pouvoir être évoquées que par la négative, comme second terme d'oppositions telles que savoir/savoir-faire, connaissance explicite/tacite, savoir formel/informel, théorie/pratique, etc. Ces catégories, à première vue incontournables, s'avèrent

aussi encombrantes que discutables et ouvertes à la naturalisation.

- 2 Le chercheur – anthropologue ou sociologue – n'a pas à juger de la pertinence de telles catégories ; pour lui, il s'agit de comprendre ce qu'elles recouvrent, comment elles ont été fabriquées, comment elles se transforment, quels en sont les enjeux et les effets. Dans les situations de compétition, sportive, artistique, scolaire ou professionnelle, dès lors qu'une évaluation est en jeu, ces oppositions deviennent stratégiques. Rarement symétriques, elles sont souvent utilisées dans la perspective de valoriser un terme par rapport à l'autre qui lui sert de repoussoir.
- 3 Dans le champ professionnel, les enjeux sont cruciaux, puisqu'il y va de la négociation de l'emploi et de la qualification à l'embauche et en cours de carrière, avec des conséquences sonnantes et trébuchantes. Dans les sociétés industrielles, depuis qu'existe l'obligation scolaire, les offres provenant des milieux éducatifs et les demandes des employeurs ont souvent été discordantes. D'un côté, l'école s'est donné pour mission d'ouvrir l'accès à des connaissances élargies. De l'autre, le système productif a longtemps tablé sur des spécialités directement utilisables, taillées à la mesure de fonctions pointues. Même les formations techniques et professionnelles ménagent une certaine mobilité aux futurs employés, en les préparant à un éventail d'occupations plutôt qu'à un seul poste de travail. En ce sens, la formation initiale est forcément inadéquate à l'emploi.
- 4 Or, depuis le milieu des années 1980, ces discordances se sont atténuées ; des arguments venus de part et d'autre sont même entrés en résonance sur la nécessité de promouvoir des compétences peu ou pas encore formalisées sous le régime de la qualification. Du côté du système éducatif, des préoccupations utilitaristes et humanistes ont paru s'accorder dans la dénonciation commune de la « simple » transmission des connaissances. De leur côté, les employeurs, misant sur la flexibilité du marché du travail, ont renouvelé leurs exigences, faisant appel à des « ressources » humaines, plus polyvalentes, autonomes, responsables, capables d'« apprendre à apprendre » et, de surcroît, « tout au long de la vie »¹. Au-delà de ces apparentes convergences, les usages de la notion de compétence n'ont guère favorisé la reconnaissance des acquis de la formation des travailleurs ; les tentatives de formalisation en vue de l'évaluation scolaire et professionnelle ont plutôt contribué à ébranler les anciens critères de qualification.

Les leçons du piano

- 5 Un énoncé aussi tranché que « la formation des compétences est bien plus que la simple transmission des connaissances » suscite d'emblée une série d'interrogations.
- 6 Pour qui et dans quelles conditions la transmission des connaissances serait-elle un acte simple ? Et un acte distinct de la formation des compétences ? En situation scolaire, la tâche de transmission ne brille pourtant pas par sa simplicité. N'est-on pas en train de la réduire à la communication d'informations ? Et en milieu professionnel ? Que savons-nous de la manière dont se forment les compétences, dont s'apprennent, se transmettent, s'acquièrent des connaissances pratiques ou des savoir-faire ?

Le métier d'accordeur



© Dominic Gauthier

« Quand vous aurez fini d'isoler un nombre infini d'harmoniques, vous aurez dépensé des milliards de dollars en matériel pour arriver à faire ce que je fais avec mes oreilles. » (Terkel, 2005 : 279). L'accordeur qui s'adresse ainsi au fabricant d'ordinateur obtient sans difficulté son assentiment. Car les tentatives d'automatisation font souvent sortir de l'ombre d'importants savoir-faire incorporés. La formation professionnelle y contribue à sa manière, signalée, en France, par un certificat d'aptitude professionnelle. (Fig. 1)

- 7 À l'écoute des travailleurs, le savoir-faire reste énigmatique, réfractaire à l'apprentissage ; soit il est assimilé à un « don », soit à une habitude qui rentre à force, par compagnonnage, *next to Nelly*, sur le mode « tu regardes et tu fais ».
- 8 Les très riches témoignages recueillis par Studs Terkel, au début des années 1970, abondent dans ce sens. Par exemple, Babe Sec Oli, caissière dans un supermarché depuis près de trente ans, convertit immédiatement ses acquis en une aptitude :

« Vous apprenez les prix par cœur en quelque sorte. C'est un don » (Terkel 2005 : 238).

Plus nettement encore, Eugene Russell, depuis quinze ans accordeur de piano « par vocation », avance :

« Je ne pense pas qu'on puisse apprendre à accorder un piano. Je dirais que c'est surtout de la pratique. Vous vous jetez à l'eau et ensuite, c'est la pratique, jusqu'à ce que ça devienne une chose naturelle pour vous » (Terkel 2005 : 276).

- 9 Demandons à n'importe quel automobiliste chevronné si l'accélérateur se trouve à gauche ou à droite du frein, il y a de fortes chances qu'il hésite à répondre à cette question alors que son corps n'hésite généralement pas à réagir, dans le feu de l'action. Loin de mettre en doute sa maîtrise de la conduite automobile, son hésitation suggère qu'il connaît « trop » bien sa machine, qu'il fait corps avec elle, que les pédales sont les prolongements de ses propres pieds.
- 10 Dès 1877, Samuel Butler développait, dans *La Vie et l'habitude*, ce paradoxe selon lequel le comble du savoir se pratique en ignorance de cause tandis que le novice n'ignore rien de ses propres tâtonnements. Le pianiste, précisément, semble avoir beaucoup de mal à reconstituer les embûches d'un morceau qu'il maîtrise parfaitement : « on dirait qu'il sait ce morceau trop bien pour savoir qu'il le sait, et que les seuls passages qu'il a conscience de savoir sont ceux qu'il

- ne sait pas aussi bien » (Butler 1922 : 19). Avant d'avoir appris, on ne voit que les obstacles à surmonter ; par la suite, l'habitude masque les ressorts de l'habileté, le savoir-faire devient imperceptible, comme englouti.
- 11 Un siècle plus tard, Michel Verret, sociologue de la classe ouvrière, envisage l'existence de savoirs « non scolarisables », tels que les savoirs initiatiques, les savoirs « aristocratiques », les savoirs « personnels » et « empiriques » avant de reprendre cette même idée : « un savoir appris est un savoir qu'on ne sait plus qu'on sait, qu'on a sans le savoir » (Verret 1975 : 140 *sqq.*).
- 12 Dès lors, savoirs formels et informels n'apparaissent plus comme des catégories stables et distinctes, mais comme des étapes ou des modes de connaissance différenciés, se dérochant ou non à la scolarisation, plus ou moins perceptibles.
- 13 Les ficelles du métier, réputé intellectuel ou manuel, les tours de main et les coups d'œil experts, relèvent donc d'un registre ineffable, de ce que le philosophe Michael Polanyi (1958) a appelé la dimension tacite de la connaissance. Dans la mesure où ces savoirs tacites sont indicibles et échappent même aux principaux intéressés, on pourrait penser qu'ils ne concernent pas la sociologie ou pas encore. On pourrait même les renvoyer dans ce que Bruno Latour a appelé le « plasma », cette zone interstitielle, encore inconnue où baigne de l'invisible en attente d'explicitation, « ce qui n'est pas encore formaté, pas encore mesuré, pas encore socialisé » (Latour 2006 : 351).
- 14 Où situer, par exemple, ces savoirs aristocratiques envisagés par Verret ? La réponse est à nouveau anticipée par Butler, à propos de « ces jeunes gens de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie anglaises qui vivent beaucoup au grand air ». Leur « science » infuse, leur aisance, et leurs dons apparents ne se transmettent pas par l'instruction – « ils ne lisent jamais » – mais par une dot, un appareil coûteux, une « expérience pratique héréditaire remontant à plusieurs générations » (Butler 1922 : 46). Cette expérience évoque irrésistiblement le concept d'*habitus*, proposé par Bourdieu, et dont Latour reconnaît l'excellence, à condition, dit-il, de dégager ce concept de son corpus théorique (Latour 2006 : 307 *n.* 31).
- 15 À partir du paradoxe du pianiste, il faudrait alors envisager des situations instables, comportant des mouvements d'intériorisation, un devenir tacite, autant que des mouvements d'extériorisation du plasma. Tout adulte dont la jambe a été fracturée et immobilisée dans le plâtre pendant plusieurs semaines, peut faire cette expérience étrange d'avoir à réapprendre à marcher. Car cette rééducation n'attend pas seulement une revalidation musculaire, mais demande à s'interroger sur la manière de poser le pied, de le dérouler, tout en rendant hommage à ces palpeurs méconnus, les orteils. Il s'agit de réinventer la poudre de ce savoir-faire, ou, avec l'aide d'un instructeur, de sortir ce savoir-faire du plasma où il retournera tôt ou tard.
- 16 Pour Bruno Latour, le plasma informel fournirait « les ressources nécessaires au déroulement de chaque action » (Latour 2006 : 352), ressources de toutes provenances, acquises une par une, constituant autant de bouts de savoir-faire. À la lumière d'une métaphore internautique, il dénomme ces bribes de compétences des « plug-ins », à l'instar des logiciels téléchargeables permettant d'augmenter les fonctionnalités d'un programme particulier. Il y a une multitude de « clichés culturels » à absorber pour devenir capable d'interpréter et d'exprimer une opinion, d'entretenir une conversation, d'aventurer une déclaration d'amour, de se débrouiller dans un supermarché, d'adopter une démarche, une voix, des vêtements de circonstances, etc. Chacune des microcompétences qui composent notre singularité aurait ainsi été puisée dans

son site formaté. Saluant la voie de l'extériorisation ouverte par William James, Latour nous invite ainsi à comprendre l'acquisition de notre intériorité comme rassemblement de multiples attachements avec l'extérieur (Latour 2006 : 314-316).

- 17 Pour pouvoir se prévaloir de ces multiples connexions *ad hoc*, habitudes incorporées, habiletés incarnées, encore faut-il qu'elles soient habilitées, estampillées par la voie de l'évaluation sociale.

Une technique peut en cacher une autre

- 18 L'étude des savoir-faire n'occupe qu'une place restreinte et récente en sociologie du travail. Cette spécialité, sensible aux structures de domination et d'exploitation n'a longtemps abordé les connaissances professionnelles que par défaut ou par contraste. Sous l'angle du salariat et de la division du travail, l'apprentissage – devenir forgeron en forgeant – semble révolu en même temps que les structures des corporations. Le taylorisme a souvent été envisagé comme une machine de guerre dirigée contre les travailleurs et destinée à les déposséder de leur savoir-faire. Dans leur cadre originel américain, au tournant du XX^e siècle, les formalisations tayloriennes ont effectivement pu porter atteinte aux monopoles des ouvriers professionnels et des gens de métier. En même temps, pour les vagues de migrants de souche rurale et dénués d'expérience de l'usine, les procédures rationalisantes de Taylor pouvaient servir de recettes. Sous cet angle-là, le taylorisme apparaît comme un mode de vulgarisation des connaissances industrielles, une traduction certes déformante et destinée à intensifier le travail, mais susceptible en même temps d'ouvrir le marché du travail à une main-d'œuvre qui n'y avait pas accès.
- 19 De son côté, l'ergonomie, assumant l'héritage de l'analyse du travail, a pu appréhender l'habileté, ou le savoir-faire, comme intériorisation de la technique et, à la suite de Leroi-Gourhan, réserver la dénomination de technique à un procédé pouvant être transmis. En ce sens, la technique serait intrinsèquement sociale et le savoir-faire intrinsèquement non transmissible (Leplat & Pailhous 1981 : 276).
- 20 Pourtant, dès le milieu des années 1980, le savoir-faire réapparaît sur le terrain industriel et sous la plume de certains chercheurs. On peut distinguer au moins deux courants d'études qui annoncent, chacun à leur façon, l'importance des compétences.
- 21 Un premier courant vient balayer – comme un vent de fraîcheur dans le paysage du travail – les travaux antérieurs qui avaient pu dénoncer la dégradation du travail et des qualifications. Les ouvriers ne sont plus dépeints en robots asservis, mais redeviennent habiles, savants, bricoleurs, créateurs. Toute une série d'observations fines, souvent assistées par des ergonomes, attestent alors des stratégies insoupçonnées, des formes d'inventivité et d'initiative, préalablement négligées. Dans cette perspective, les salariés s'avèrent plus compétents qu'on ne le croyait. Cette réfutation s'adresse rétrospectivement aux autres chercheurs qui avaient pu sous-estimer la richesse des interventions informelles, mais aussi aux rationalisateurs et aux concepteurs de machines. De là à redécouvrir que les qualifications « conventionnelles » ne rendent pas justice à tous ces savoir-faire et à juger plus « vraies » toutes ces compétences ineffables, il n'y a qu'un pas, que certains auteurs franchissent allègrement.

D'autres, en revanche, hésitent à endosser une posture d'arbitrage qui risquerait, en outre, de naturaliser les conventions de qualification.

22 Le deuxième courant de recherche qui se développe dans la foulée tend plutôt à soutenir que des compétences différentes et plus importantes qu'avant seraient mobilisées au travail. Ici, l'accent est surtout mis sur des capacités de communication, des qualités de gestion, des savoir-être, voire des « compétences sociales ». Ce courant-ci se place dans une perspective normative, au service d'une stratégie de gestion individualisée du personnel.

23 Il n'existe manifestement aucune unanimité sur la définition de ces compétences qui seraient plus importantes que prévu ou plus importantes qu'avant. La seule constante observable relève de la catégorisation plutôt que du contenu. À la fin de cette décennie, un certain consensus semble établi sur le fait que les compétences désignent la capacité à mobiliser des « savoirs, des savoir-faire, des savoir-être ». Ce fameux trio, qu'on retrouve aussi dans la sphère éducative, s'est lui-même élaboré à coup de (re)découvertes progressives. « Non seulement » le travail mobilise des savoirs, « mais aussi » des savoir-faire et « non seulement » des savoir-faire, « mais encore » des savoirs non techniques, sociaux ou des savoir-être. Chacun de ces « non seulement » fonctionne un peu comme un repoussoir de l'évidence. « Non seulement des savoirs » laisse entendre qu'il y a plus dans la pratique professionnelle que ces évidentes connaissances formelles, théoriques, transmises par la formation initiale. « Non seulement des savoir-faire » suggère qu'au-delà des procédures et des opérations techniques, il y aurait une sorte de supplément d'âme, des manières d'être, du social, insaisissable, plus informel que tout autre. On conviendra que cette trilogie peut s'appliquer à tout, y compris au passé. On continuera à se demander ce que pourrait être une compétence qui ne soit pas sociale.

24 La question qui importe ici serait plutôt de comprendre la soudaineté de cette découverte. Comment tous ces savoir-faire tacites ont-ils pu brusquement sortir du plasma ?

25 On se souvient que la décennie 1980 a été marquée par les applications de la microélectronique et que de nombreux programmes de recherche se sont orientés dans ce sens. La sociologie du travail s'est trouvée une fois de plus confrontée aux déterminations techniques. Or, si les TIC, les technologies de l'information et de la communication, ont pu jouer un rôle dans le succès de la notion de compétence, c'est bien celui de révélateur. Car toutes ces sortes de savoir-faire, de savoirs tacites, de talents insoupçonnés se manifestent d'abord par contraste avec les tentatives de les simuler artificiellement. Les ingénieurs tayloriens avaient entrepris de rationaliser les méthodes pour accélérer le rythme de travail. Les ingénieurs de la connaissance tentent à leur tour de formaliser tout ce qui ne l'est pas encore pour élaborer des systèmes experts, des automates programmables et des robots. Des gestes apparemment simples, des tours de mains, des coups d'œil, autant d'actes d'apparente routine se sont alors avérés plus complexes que prévu, peu susceptibles de se prêter à une décomposition en procédures programmables.

26 Du coup, le blason des exécutants a été redoré. L'intelligence des travailleurs est redevenue d'autant plus visible à mesure que les ambitions de l'intelligence artificielle se réduisaient ou empruntaient d'autres voies.

27 Dans le second courant de recherche, moins exotique, les compétences se déclinent aussi en relation avec les machines. Non par concurrence, mais par complémentarité. Pour piloter ou surveiller la production assistée par ordinateur, les qualités attendues des opérateurs se voient modernisées, déclinées dans le vocabulaire des technologies informatiques : savoir

communiquer, savoir décoder et transmettre de l'information, en termes d'heuristique et de résolution de problème. C'est aussi l'époque où les sciences cognitives se diffusent dans les milieux professionnels et de la formation, notamment par le truchement des ergonomes, des consultants et des technologues.

28 En définitive, la manière de percevoir les technologies, les revirements et les surprises qu'elles ménagent ont bien servi de révélateur. Des habiletés invisibles transparaissent, résistent, sont amplifiées avant tout parce qu'on a changé de manière de voir. Ces qualités-là ne sont ni plus ni moins « réelles »-- ni plus ni moins « représentées » que celles qui avaient été entrevues sous l'angle des qualifications. Toutefois, les qualités qui font la différence entre machines et humains risquent de ne pas être aisément valorisables sur le marché du travail dès lors qu'elles sont communément partagées, banales chez les humains.

29 En tout état de cause, le second courant de recherches l'a emporté, inaugurant une ère de gestion plus flexible, d'évaluation individualisée et de formalisation des compétences.

La question fait le larron

30 Bon nombre de talents, de tours de main ou de ficelles demeurent engloutis, implicites, incorporés à une pratique personnelle ou à un acte singulier. Les processus d'acquisition ou d'apprentissage restent peu explorés, les acquis de l'expérience paraissent surgir de nulle part. Les savoir-faire semblent alors « naître du procès de travail », sans rapport avec la formation antérieure, alors même que les salariés sont plus instruits que jamais. Dans une perspective de mobilité accrue, on s'attend à ce qu'ils puissent s'abstraire de la situation qui les aurait fait naître, tablant sur d'hypothétiques compétences « transférables ».

31 Certains chercheurs, misant sur l'expérience acquise sur le tas, ont avancé l'hypothèse que celle-ci pouvait générer de précieuses connaissances techniques, sans commune mesure avec la formation initiale, sans rapport avec l'instruction scolaire (Bernoux *et al.* 1983). Pour rendre la parole aux principaux intéressés, ils ont décidé de renoncer aux entretiens formels, de remplacer le système de questions-réponses par un mode de communication moins verbal. Ces enquêteurs ont donc demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine et de commenter son fonctionnement. Le matériel récolté s'est avéré très riche mais difficile à interpréter sans le concours d'un professeur de dessin technique. Finalement, les résultats ont infirmé l'hypothèse de travail, la connaissance de l'usage des machines semble tout de même aller de pair avec la formation technique initiale. La recherche s'arrête là, alors que les résultats laissent place à d'autres interprétations non moins intéressantes.

32 À première vue, tout semble se passer comme si les savoirs formels et informels étaient directement et non inversement proportionnels. Les connaissances scolaires de base habiliteraient à tirer parti de la pratique. Dans ce cas, le savoir formel ne serait plus opposé au non formel, mais y donnerait accès.

33 Cependant, le dessin n'échappe pas non plus à la logique scolaire, il a pu privilégier l'instruction au détriment de l'expérience. La pratique des machines a pu rester inaccessible par la voie des techniques graphiques. Les savoir-faire ont pu résister au dessin comme ils pouvaient se montrer récalcitrants à l'interrogation verbale. Comment trancher ?

34 Dans l'entreprise, la question ne se pose pas. Soit les travailleurs sont jugés au pied du mur, d'après leurs performances, soit ils sont sélectionnés sur d'autres

critères formels ; dans les deux cas, les savoir-faire informels restent engloutis dans le plasma, comme s'ils n'avaient aucune existence.

35 Cette dernière éventualité s'est trouvée confirmée sur mon propre terrain, lors d'une rencontre avec un responsable de la formation d'une entreprise de fabrications métalliques qui déplorait l'ignorance d'une majorité de travailleurs pourtant habitués de longue date à manier des machines-outils.

— Vous connaissez la différence entre le tour et la fraiseuse : dans le premier cas, c'est la pièce qui tourne, et dans le second, c'est l'outil qui tourne. Or, parmi les ouvriers qui travaillaient depuis longtemps sur ces machines, beaucoup ne le savaient pas.

— Comment vous en êtes-vous aperçu ?

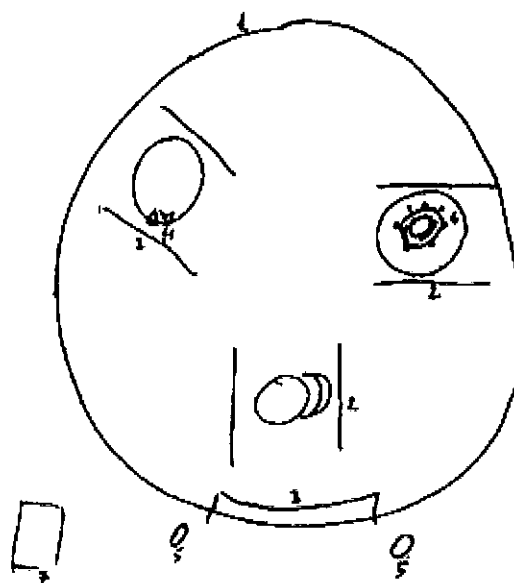
— On leur a demandé de répondre à un questionnaire (Stroobants 1993 : 216).

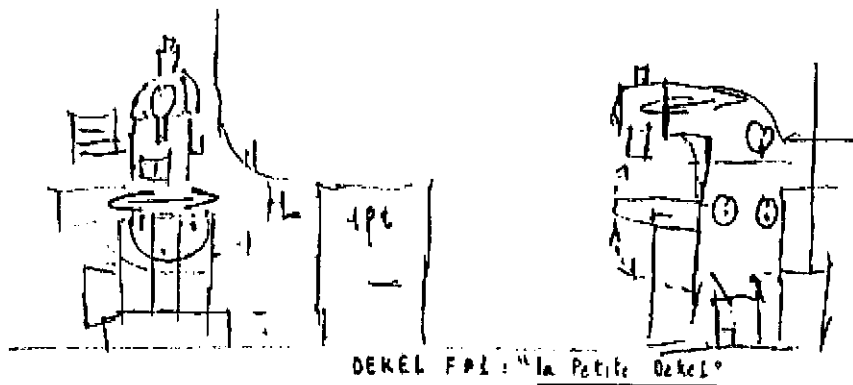
36 Comment des opérateurs capables de piloter des tours et des fraiseuses, de fixer les outils, de charger les pièces, de régler les vitesses et les avances des uns ou des autres etc., comment pourraient-ils ne pas discerner ce qui tourne sous leurs yeux ? Que s'est-il donc passé ? À nouveau, la technique d'évaluation – et tout particulièrement cette question – a pu filtrer les réponses en fonction de la scolarité. Une minorité ayant tâté du métier d'élève assez longtemps et assez récemment a pu deviner les attentes du concepteur du questionnaire. Pour tous les autres, la réponse ne s'imposait pas parce que cette différence-là n'était pas ou plus pertinente pour eux. « La » différence entre « le » tour et « la » fraiseuse ne crevait pas les yeux, ou n'avait pas plus de sens que toutes les autres distinctions entre les machines-outils de diverses générations, de différentes marques, de différents types qu'ils côtoyaient tous les jours. La « bonne » réponse était une réponse de principe, une réponse scolaire, une réponse sans rapport avec la pratique. Autrement dit, la compétence évaluée est la compétence à réussir telle épreuve, en l'occurrence, à fournir telle réponse à telle question, sans impliquer quelque autre habileté.

Le geste prend la parole : la petite et la grosse fraiseuses (fig.2)

- 1: plateau circulaire
- 2: ouvertures
- 3: la porte
- 4: les outils
- 5: manettes
- 6: les forêts
- 7: boîte de commande

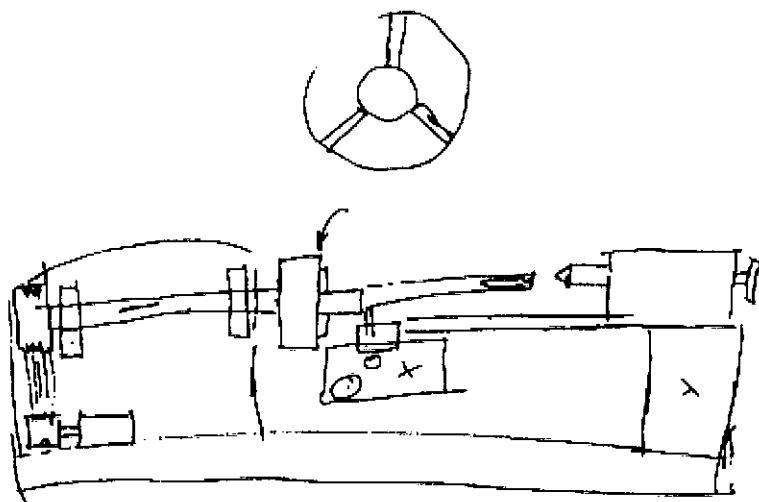
"LA GROSSE"





Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

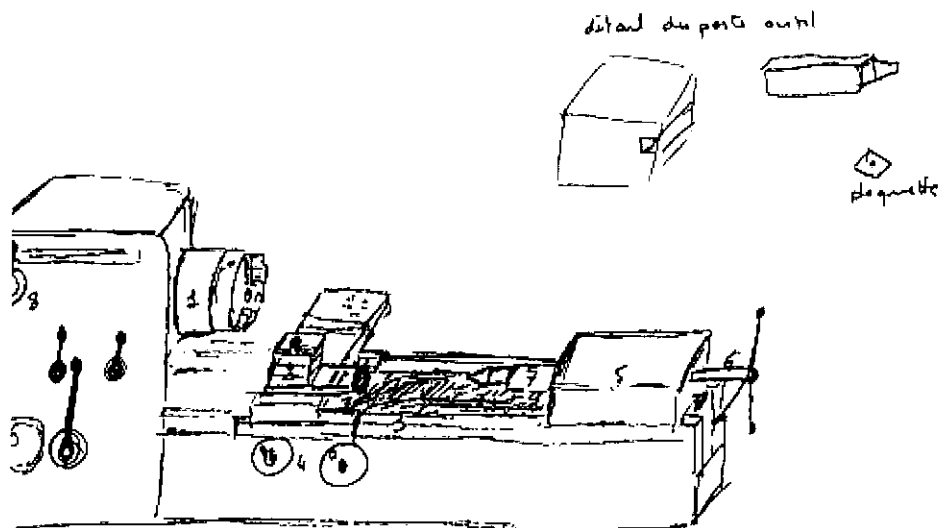
Le geste prend la parole : vue de l'intérieur (Fig.3)



Tour semi-automatique classique

Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

Le geste prend la parole : schéma (fig.4)



Tour semi-automatique classique

Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

- 37 Sur le marché du travail, dans toute compétition, une compétence invisible, incommunicable, ineffable devient assimilable à une incompétence pure et simple. Un savoir-faire, une compétence n'ont d'existence sociale que s'ils sont évalués comme tels, que ce soit « au pied du mur », comme le bon maçon ou que ce soit par des procédures formelles.
- 38 Faute d'avoir pu trouver, au début des années 1990, des compétences directement identifiables, sans les repères de l'ancienneté ou de la scolarité, il a bien fallu les « inventer », c'est-à-dire les présumer à partir de systèmes d'évaluations de performances et de comportements, élaborés par des consultants et donc peu contrôlables.

Rebondissement

- 39 À première vue, les deux exemples – celui du tour et de la fraiseuse et celui du dessin de la machine – paraissent confirmer que les savoir-faire impliqués méritent bien d'être qualifiés d'informels puisqu'ils ne se laissent pas capturer par le formalisme des interrogations scolaires. La difficulté semble se réduire à un pur problème méthodologique. En conséquence, il suffirait de les interroger autrement, dans l'action, par exemple, et sous le regard des pairs. Cette perspective tendrait à corroborer l'opposition initiale entre des catégories de connaissances accessibles par le formalisme moderne et d'autres qui, à la manière artisanale, ne se laissent éprouver que dans la performance. De la sorte, la stratégie du recruteur, assimilant l'indicible à l'inexistant, se trouverait aussi confortée. Et il ne resterait plus qu'à étendre aux compétences, la fameuse formule du testeur : la compétence, c'est ce que la société évalue !²
- 40 Il reste, cependant, ce détail prometteur, susceptible d'entrouvrir la boîte noire de l'apprentissage. Car dans le cas du dessin de la machine, la formation

technique initiale semble compatible avec la pratique et même en favoriser l'accès. Sous cet angle, l'expérience incorporée n'apparaît plus forcément comme une qualité distincte, mais comme une dimension d'une dynamique, une « dimension tacite » de la connaissance, pour reprendre la formule de Polanyi.

41 Si cette dimension tacite est inhérente à la connaissance en action, elle devrait aussi être évoquée dans d'autres performances, y compris dans la mise en œuvre de savoirs réputés aussi abstraits que ceux des sciences expérimentales. En effet, considéré de l'intérieur, l'exercice des sciences naturelles ou exactes s'avère aussi requérir un art implicite et des savoir-faire très concrets. On estime même qu'il faut une dizaine d'années de pratique scientifique pour transformer un chercheur fraîchement diplômé en expert capable de comprendre et maîtriser son domaine de spécialité (Stengers & Bensaude-Vincent 2003 : 360-362).

42 Les meilleurs manuels ne parviennent pas à mettre en scène le corps à corps qu'implique l'acquisition des ficelles d'un métier, y compris celles du chercheur. Comme la caissière Babe, le chimiste confirmé pourrait invoquer un don pour désigner cette seconde nature – bel et bien acquise – qu'il incarne. Un mathématicien, un professeur de dissertation, un promoteur de thèse seront prêts à partager l'avis de l'accordeur Eugene : il y a des pratiques qui ne s'apprennent pas. Ce que les uns et les autres laissent ainsi entendre, c'est que cela ne s'apprend pas *comme ça*, c'est-à-dire, pas comme on suivrait un mode d'emploi, une méthode ou une instruction. Mais cela s'apprend autrement, « à force » et par immersion ; il s'agit, dit l'accordeur, de « se jeter à l'eau » et même de « faire corps » avec le milieu. Et ces forces en action sont si activement transformatrices qu'à l'issue de cette dynamique rien ne sera plus comme avant. L'apprenti devenu habile a si bien métabolisé les phases de sa transformation qu'il n'en a pas forcément gardé le souvenir. Posée en cours d'action, la question de la marche à suivre pourrait bien être plus perturbante qu'habilitante. Le problème n'est plus celui de la méthode adéquate mais devient ici un problème fabriqué par la méthode.

43 Si l'apprentissage et son corollaire, la transmission des connaissances, ne constituent pas des actes simples, c'est au moins parce que ces processus demandent à associer ce que la normalisation des formations tend explicitement à disjoindre, matière et manières.

44 Dans cette perspective, les tentatives de former des compétences génériques et transférables, abstraction faite du milieu qu'elles associent, loin de contribuer à « apprendre à apprendre » risquent plutôt de compromettre tout apprentissage.

Bibliographie

Bernoux Ph., Magaud J., Raveyre M.-F., Ruffier J., Saglio J. & Villegas G., 1983, « Les connaissances des salariés sur les machines qu'ils utilisent ou pourraient utiliser », *Recherches économiques et sociales* 8 : 95-114.

Bernoux Ph., Magaud J., Raveyre M.-F., Ruffier J., Saglio J. & Villegas G., 1984, « Qui connaît les machines ? Les connaissances des salariés sur les machines qu'ils utilisent ou pourraient utiliser », rapport de recherche du Groupe Lyonnais de Sociologie Industrielle, Commissariat général du Plan.

Butler S., 1922 [1877], *La Vie et l'habitude*. Paris, Nouvelle Revue Française.

Latour B., 2006, *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris, La Découverte.

Leplat J. & Pailhous J., 1981, « L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques », *Le Travail humain* 2 : 275-282.

Polanyi M., 1958, *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London, Routledge and Kegan Paul.

Stengers I. & Bensaude-Vincent B., 2003, *100 mots pour commencer à penser les*

sciences. Paris, Les empêcheurs de penser en rond.

Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Terkel S., 2005 [1972], *Working. Histoires orales du travail aux États-Unis*. Paris, Éditions Amsterdam.

Verret M., 1975, *Le Temps des études*. Paris, Honoré Champion.

Notes

1 Voir par exemple le rapport de la Table Ronde des Industriels Européens (ERT), publié en février 1995 : http://www.ert.be/working_group.aspx?wg=15. La même année, le livre blanc de la Commission européenne, enseigner et apprendre, vers la société cognitive, reproduit ces injonctions, citant à l'appui des extraits de ce rapport. Voir <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>.

2 C'est à Alfred Binet, inventeur malgré lui du Q.I. au début du XX^e siècle, qu'on attribue cette boutade : « l'intelligence c'est ce que mesure mon test ».

Table des illustrations



Crédits © Théâtre des Ombres

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-1.jpg>

Fichier image/jpeg, 32k

Titre Le métier d'accordeur



Crédits © Dominic Gauthier

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-2.jpg>

Fichier image/jpeg, 140k

Titre Le geste prend la parole : la petite et la grosse fraiseuses (fig.2)

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-3.jpg>

Fichier image/jpeg, 28k



Légende

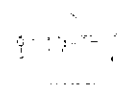
Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-4.jpg>

Fichier image/jpeg, 40k

Titre Le geste prend la parole : vue de l'intérieur (Fig.3)

Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.



Légende

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-5.jpg>

Fichier image/jpeg, 36k

Titre Le geste prend la parole : schéma (fig.4)

Légende

Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-6.jpg>

Fichier image/jpeg, 32k

Titre Le geste prend la parole : vue d'en haut (fig.5)

Légende

Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-7.jpg>

Fichier image/jpeg, 48k

Titre Le geste prend la parole : perspective cavalière (fig.6)

Légende

Au début des années 1980, époque où les entreprises parlaient beaucoup de gisements de ressources humaines, des sociologues du travail ont demandé à une cinquantaine d'ouvriers de dessiner « leur » machine pour en expliquer le mode d'emploi (Bernoux et al., 1984). Deux tiers des croquis réalisés se distribuaient en quatre types, allant du plus abstrait (fig. 4) au plus réaliste (fig. 6) en passant par des points de vue plus ou moins distants (fig. 3 et 5). Les chercheurs ne s'attendaient pas à ce que le dessin, comme l'écrit, aille de pair avec une formation scolaire en mécanique.

URL <http://tc.revues.org/docannexe/image/4625/img-8.jpg>

Fichier image/jpeg, 64k

Pour citer cet article

Référence papier

Marcelle Stroobants, « Dénouer les ficelles du métier », *Techniques & Culture*, 51 | 2009, 164-179.

Référence électronique

Marcelle Stroobants, « Dénouer les ficelles du métier », *Techniques & Culture* [En ligne], 51 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 11 octobre 2016. URL : <http://tc.revues.org/4625> ; DOI : 10.4000/tc.4625

Auteur

Marcelle Stroobants

Quelles sont les conditions requises pour se former en situation de travail?

06/07/2016



Face aux problèmes récurrents de l'insertion et du maintien en emploi, les formations en situation de travail (FEST) ouvrent de nouvelles perspectives qui peuvent transformer nos manières de concevoir la formation. Ces perspectives, aussi intéressantes soient elles, supposent néanmoins des conditions de réalisation qu'il est nécessaire de ne pas sous estimer. Si ces opportunités poussent à repenser les pratiques dans une logique de développement des compétences, elles incitent à réfléchir, au-delà du seul périmètre des FEST, aux processus d'apprentissage permettant la maîtrise d'une activité de travail.

Les FEST interrogent donc nos conceptions de la formation que se soit en situation de travail ou dans un espace dédié. En effet, si les expériences acquises dans le cours même du travail sont essentielles pour développer les compétences, à l'inverse il serait erroné de croire qu'il suffit de travailler pour apprendre. Ce qui est appris en situation de travail vient interroger plus largement l'acte d'apprendre : quand et comment apprenons-nous ?

Nous nous proposons dans ce premier article d'aborder ce sujet à partir des trois questions les plus fréquemment posées par les responsables de formation lorsqu'ils envisagent de mettre en place des FEST. Les réponses à ces questions nous permettront de débusquer des fausses idées qui tendent à simplifier l'acte d'apprendre ou à faire un usage inapproprié des FEST.

« La formation sur le tas » est-elle une FEST ?

Il est en effet tentant de d'assimiler les « formations sur le tas » aux FEST, puisqu'il s'agit d'apprendre en travaillant. S'il est vrai que le fait d'exercer une activité professionnelle développe forcément des habiletés supplémentaires à faire un travail, cette approche réduit singulièrement l'apprentissage à « ce qui marche ». Ce qui s'apprend ainsi relève de ce qu'on appelle un apprentissage « incident » qui peut, soit être intéressant et pertinent, soit comporter des risques ou des inconvénients qui n'ont pas été identifiés. Il n'est effectivement pas rare, par exemple, de poser des actes professionnels qui sur le plan de la sécurité ou de la déontologie comportent des inconvénients voire des risques. De même, réussir à faire une activité dans une situation donnée ne donne aucune garantie sur le fait de savoir faire cette même activité dans un contexte différent. **Apprendre le travail est plus exigeant et il serait erroné de confondre Faire et Apprendre.** On peut en effet parfaitement faire bien un certain travail, sans rien en apprendre ou en apprenant des erreurs.

Pour qu'il y ait un apprentissage au-delà du faire, il faut alors s'assurer que ce qui a été fait soit fait **en connaissance de cause**. La prise de risque par exemple est peut-être inévitable, encore faut-il en être certain et avoir envisagé d'autres possibilités d'actions moins périlleuses. De même, ce qui est important dans le travail c'est à la fois de faire ce qui est demandé mais aussi d'être en mesure de refaire ce même type d'action dans un contexte différent. On voit alors **que ce qui différencie FAIRE et APPRENDRE tient à la compréhension des actes posés**. Lorsqu'un/une professionnel(le) est en capacité d'ajuster son action à un contexte différent, on peut en inférer que cet ajustement n'est pas le fruit du hasard mais celui d'une compréhension de l'action issue d'une réflexion. Cet ajustement signale que le/la professionnel(le) n'agit pas simplement par automatisme mais **raisonne pour ajuster son action à la situation nouvelle**.

On peut dès lors en déduire que former ne se résume pas seulement à faire un travail mais suppose aussi **l'acquisition des raisonnements permettant des ajustements** pour répondre aux exigences des situations. Sur un plan théorique, on dira que pour former il est nécessaire de différencier deux moments : celui de « **l'activité productive** » (celle qui consiste à faire) et celui de « **l'activité constructive** », qui permet d'orienter l'action, de la comprendre, de la modifier, l'ajuster... Cette **activité constructive** s'effectue dans une temporalité différente, **dans l'après**, pour revenir sur ce qui a été fait et en comprendre les différents mécanismes. **Une FEST, doit alors obligatoirement comporter deux temps : le temps du faire et celui de son analyse a posteriori**, sinon l'apprentissage risque de n'être que fortuit.

Peut-on mettre en place des FEST quelle que soit l'organisation?

Si les FEST évite l'organisation des départs en stage, les désagréments des absences, des remplacements... elles nécessitent néanmoins une **organisation spécifique au sein de l'entreprise** pour que l'apprentissage puisse se faire dans de bonnes conditions. **Trois conditions sont requises :**

- Tout d'abord il est nécessaire **d'avoir la possibilité de faire réellement le travail** : si par exemple une erreur dans le travail à réaliser est trop coûteuse pour l'entreprise qu'elle ne peut prendre le risque de confier le travail à la personne qui débute, la FEST ne semble pas une modalité d'apprentissage adaptée. On peut donc d'emblée repérer que **les FEST ne sont pas substituables à toutes les autres formes d'apprentissage**. Parfois, l'apprentissage par simulation dans un espace dédié est nécessaire si des entraînements préalables sont requis.
- Ensuite il est important de **ne pas délaisser** la personne qui apprend mais d'être à proximité pour l'épauler en cas de nécessité. Une FEST suppose donc que des professionnels plus expérimentés soient là pour intervenir au cas où...Le guidage dans l'apprentissage est important et apprendre en situation de travail nécessite **d'organiser ce guidage en situation**.
- Enfin, une fois l'action réalisée par la personne qui apprend il est nécessaire de lui **permettre d'explicitier les raisonnements qui ont été les siens** pour conduire l'action confiée. Pour s'assurer que le résultat obtenu ne se fonde pas sur un raisonnement erroné ou incomplet, **la FEST suppose donc une organisation particulière pour permettre ces temps d'analyse a posteriori et consolider les raisonnements effectués dans l'action, permettant de développer son activité constructive**.

Les FEST supposent donc **des modalités d'organisation dans l'entreprise** à la fois **pour soutenir l'apprentissage** des personnes débutantes mais aussi **pour effectuer des « débriefing » de leurs actions**. Cela suppose **une organisation souple** qui autorise les aménagements, accepte parfois la réduction des exigences de production ou de qualité pour permettre les apprentissages et **favorise les pratiques de coopération au sein des collectifs** de travail. Les FEST supposent **un management qui encourage l'entraide**, l'agir ensemble, les échanges.

Toutes les situations de travail permettent-elles d'apprendre ?

Les FEST posent un redoutable problème d'équité dans l'apprentissage du travail. En fonction des entreprises **les situations rencontrées comportent des potentiels d'apprentissages qui ne sont pas similaires**. Il faut alors revenir ici et définir ce que l'on entend par « **apprendre des situations de travail** ».

P. Mayen définit précisément une situation de travail à partir de trois principaux critères. Une situation est :

- a/ ce **à quoi** des professionnels ou futurs professionnels ont affaire
- b/ ce **avec quoi** ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...)
- c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont **à combiner leurs efforts, à coopérer à co-agir** avec elles.

Une situation de travail suppose donc **un certain niveau de complexité** pour que les professionnels puissent développer les raisonnements leur permettant de répondre aux exigences du travail. Apprendre des situations et avec les situations de travail nécessite que ces situations **comportent des défis à relever et permettent de**

réfléchir pour arriver à les résoudre.

On peut alors en déduire que des situations faciles ou évidentes ne permettent pas d'apprendre. Ainsi si les situations de travail proposées dans les FEST restent des situations sans enjeux ou des situations répétitives et faciles, l'apprentissage restera limité. Les FEST amènent à remettre en questions nos habitudes d'apprentissages souvent fondées sur une approche scolaire qui est progressive. A l'école, on apprend selon une logique linéaire qui part du plus simple pour aller vers le plus complexe. Dans le travail, les processus d'apprentissage sont différents, ils nécessitent de mettre les professionnels face à des vrais défis ou problèmes de travail pour mobiliser leur intelligence permettant de les résoudre.

Apprendre en développant les FEST nécessite donc de s'assurer qu'il sera possible non seulement de confronter les futurs professionnels à **une certaine complexité** mais aussi de leur proposer **une diversité de situations** à traiter. La diversité contribue en effet à développer et stimuler les raisonnements pour s'ajuster, alors que la répétition du même tend plutôt à limiter, voire à empêcher ces processus d'ajustement.

En conclusion, trois points d'attention nous paraissent essentiels à garder en tête pour penser l'apprentissage professionnel à partir des FEST

1. une FEST suppose **une organisation spécifique qui combine à la fois un temps d'action et un temps d'analyse de l'action**. On n'apprend pas seulement en faisant, il faut aussi prendre le temps de comprendre ce que l'on a fait.
2. Une FEST nécessite que **les situations proposées soient variées, aient une certaine complexité et puissent renvoyer à de réels enjeux** pour stimuler les capacités de raisonnement et d'ajustement. Si les situations sont factices, évidentes et répétitives il n'y aura pas d'apprentissage.
3. Une FEST suppose un investissement dans le **suivi et l'accompagnement** des professionnels qui se forment, **non pour faire à leur place mais pour les guider** s'ils en ressentent le besoin.

Ces exigences doivent-elles faire renoncer à l'intérêt des FEST ? Nous ne le pensons pas, bien au contraire.

S'il est vrai que les FEST comportent, comme n'importe quelle action de formation, des contraintes permettant de s'assurer d'un apprentissage réel des personnes en formation, elles comportent également un fort potentiel de développement des personnes mais aussi des organisations. L'on peut en effet constater que les entreprises qui mettent en place les FEST en s'attachant à respecter ces contraintes organisationnelles en tirent un fort bénéfice, notamment en **développant collectivement et en devenant de véritables organisations apprenantes**. Le pouvoir des FEST est effectivement **d'installer continuellement** au sein de l'organisation des fonctionnements qui permettent à tous d'apprendre, **en prenant le temps de repenser l'action passée pour mieux s'ajuster aux exigences futures**. Les FEST offrent donc de nouvelles opportunités pour développer les compétences collectives. Plus que cela, elles contribuent à faire du travail un opérateur de santé par le développement de la réflexion et du partage de savoirs qu'elles favorisent au sein de l'organisation.

Anne-Lise ULMANN est maitre de conférences au CNAM et experte thématique EPALE.

Bibliographie, pour aller plus loin sur les situations de travail et l'apprentissage

Patrick Mayen

(2012), « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle » *Phronesis*, vol. 1, n° 1 p. 59-67.

Pierre Pastré

(2006), « Apprendre à faire » in E Bourgeois et G Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF

Cet article a été publié dans :

E Bourgeois et G Chapelle, Apprendre et faire apprendre, PUF, 2006

Apprendre à faire

Pierre Pastré

Professeur titulaire de la chaire de communication didactique

Les humains ont une extraordinaire capacité à apprendre. D'une part, on peut supposer qu'ils apprennent leur vie durant. C'est la thèse qu'on développera dans ce chapitre : aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage, plus ou moins important, bien entendu. Et ceci se déploie sur l'ensemble de la vie, vie professionnelle incluse. D'autre part, les formes que prend l'apprentissage sont infiniment variées : on apprend des savoirs, mais on apprend aussi des gestes, des procédures ou des modes opératoires, des manières de communiquer, de gérer ses ressources, de ressentir ses émotions. La didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle : on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant. Les Compagnons du Devoir utilisent une distinction très intéressante : ils distinguent *apprendre le métier* et *apprendre par le métier*. La première expression correspond à l'apprentissage professionnel initial. La deuxième expression correspond à ce qu'on continue à apprendre par l'exercice même de son métier. Il est vrai que tous les métiers ne sont pas égaux de ce point de vue : pour certains l'apprentissage plafonne assez vite et ne demeure qu'à l'état résiduel ; pour d'autres au contraire, on n'en a jamais fini d'apprendre. Et ceci a probablement un impact important sur la motivation au travail. Ce chapitre comportera trois parties : la première précisera les rapports entre activité et apprentissage ; la deuxième présentera la réponse qu'apporte la didactique professionnelle à la question de l'apprentissage professionnel ; la troisième analysera plus particulièrement certaines modalités où on apprend à faire en utilisant des simulations.

Activité et apprentissage

Le terme d'apprentissage a deux sens. Dans le premier sens, quand on parle d'apprentissage sur le tas, par immersion, par frayage, on désigne un processus anthropologique fondamental qui accompagne toute activité, de sorte qu'en agissant un acteur produit en même temps des ressources qui vont lui servir à guider et orienter son action. Activité et apprentissage y sont indissociables. Marx parle à ce propos d'*activité productive* et d'*activité constructive*. Cette distinction a été reprise par Rabardel et Samurçay¹ : en agissant, un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique) ; mais en transformant le réel, il se transforme lui-même. Et ces deux sortes d'activités, productive et constructive, constituent un couple inséparable. Mais il faut noter deux choses : dans le travail, le but de l'action est l'activité productive ; et l'activité constructive n'est qu'un effet, qui n'est généralement ni voulu ni conscient. On peut parler alors d'apprentissage incident. D'autre part, l'empan temporel n'est pas le même pour l'activité productive et pour l'activité constructive : l'activité productive s'arrête avec la fin de l'action. Mais l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà, dans la mesure où un acteur peut revenir sur son action passée et la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension : d'où l'importance, dans l'apprentissage, des moments d'analyse des pratiques, de *debriefing*, c'est-à-dire de tout ce qui relève de l'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité. Ainsi dans son premier sens l'apprentissage porte sur l'activité en situation.

Dans son deuxième sens, l'apprentissage désigne ce qui se produit dans une école : l'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'on a inventé des institutions spécialement dédiées à cet effet. Ce qui veut dire qu'on inverse la relation de subordination entre activité productive et activité constructive : l'activité constructive devient le but de l'activité ; l'activité productive, qui, notons-le, ne disparaît pas, devient le moyen de réalisation de l'activité constructive. On a alors un apprentissage, non plus incident, mais intentionnel. La notion d'école est à prendre au sens large : il s'agit de toute institution dédiée à un apprentissage intentionnel. Elle inclut le système scolaire ; mais il y a aussi des écoles de ski, de danse, des écoles des parents, etc.. Le renversement entre activité productive et activité constructive entraîne une autre conséquence : les ressources pour orienter et guider l'activité vont être transformées en savoirs, de manière à pouvoir être plus facilement transmises. Ici une ambiguïté subsiste concernant le terme de savoir : tantôt on désigne par savoir toute ressource à disposition d'un sujet ; et dans ce cas on ne peut pas faire la différence entre connaissances (privées) et savoirs (publics). Tantôt on désigne par savoir un ensemble d'énoncés, cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. C'est dans ce sens plus restreint que nous parlerons de savoirs : un savoir, en ce sens, se distingue des connaissances (privées) que possède un sujet. Dans cette perspective, un apprentissage scolaire est

¹ Samurçay R., Rabardel P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, in Samurçay, Pastré (dir), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octares, 163-180.

principalement un apprentissage de savoirs. Ce qui inclut une activité productive de la part des élèves pour servir de support à leur apprentissage.

On aura compris que la didactique professionnelle est née du souci de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive telle qu'elle se déploie dans l'activité productive. Autrement dit, d'aller analyser l'apprentissage non pas dans les écoles, mais d'abord sur les lieux de travail. C'était un choix, mais qui ne s'explique vraiment que si on a en mémoire la fragilité du paradigme qu'on utilise généralement pour analyser l'apprentissage professionnel : l'articulation entre théorie et pratique. La très grande majorité des dispositifs d'apprentissage professionnel sont conçus sur un même modèle : on commence par faire apprendre la théorie (le savoir) et on passe ensuite à la pratique : des pilotes d'avions de ligne, des conducteurs de centrale nucléaire, des réglers de machines-outils apprennent d'abord comment fonctionne le système technique qui est leur vis-à-vis ; puis ils apprennent à le piloter. Cette manière de faire n'est pas dénuée de pertinence, bien qu'il faille remarquer que dans de nombreux cas ce n'est pas elle qui, *de facto*, est mise en œuvre. Mais elle donne à penser qu'il y a nécessairement un lien de subordination entre théorie et pratique. Or, de deux choses l'une : ou bien le passage de la théorie à la pratique ne constitue qu'une redondance, la pratique étant alors considérée comme la simple application de la théorie à une situation singulière. Et on sait que ce n'est pas vrai : de jeunes ingénieurs qui maîtrisent très bien la connaissance du fonctionnement d'une centrale nucléaire, quand ils se trouvent sur un simulateur pleine échelle (car on prend bien garde de ne pas les mettre tout de suite à conduire une centrale réelle), sont désorientés et commettent de nombreuses erreurs. Ou bien il faut admettre que l'apprentissage pratique est un vrai apprentissage. Mais alors une question se pose : est-il analysable ? Détéienne et Vernant (*Les ruses de l'intelligence. La metis des Grecs*, Paris, Flammarion, 1974) ont écrit un remarquable ouvrage sur la *Metis* chez les Grecs, cette intelligence rusée qui, en dehors de toute conceptualisation, parvient à tirer son épingle du jeu dans des situations particulièrement embrouillées. Mais cette solution est aussi ruineuse que la précédente : elle revient à penser que notre capacité d'adaptation est inanalysable, qu'il y a des habiletés qui ne peuvent se transmettre que de la pratique à la pratique. C'était tout à fait logique dans un contexte grec, plus exactement platonicien, où seul ce qui est objet de science (*epistèmè*) peut être objet d'analyse, et où tout le reste, tout ce qui relève du mouvement, du devenir, ne pourra jamais accéder au statut d'*epistèmè*. A terme, cela revient à penser que l'activité nous restera irrémédiablement hermétique. Que l'analyse des habiletés pratiques soit une entreprise difficile, on le concédera bien volontiers. Mais le projet de la didactique professionnelle n'en prend que plus d'importance : chercher à analyser l'activité, y compris quand elle prend en apparence la forme de la *metis*. Et pour cela, il convient d'écarter le paradigme traditionnel qui sous-tend nos conceptions du rapport entre la théorie et la pratique : la connaissance, qu'il faut alors distinguer du savoir, n'est pas quelque chose d'extérieur à l'activité, mais quelque chose d'inscrit en elle et qui sert à l'orienter et à la guider. On partira donc de l'hypothèse que c'est la théorie qui doit être subordonnée à la pratique et qu'il faut opérer une

analyse interne de l'activité pour repérer notamment ce qu'elle comporte de conceptualisation.

La réponse de la didactique professionnelle

La théorie de la conceptualisation dans l'action cherche à montrer comment l'activité humaine est tout à la fois organisée, efficace, reproductible et analysable. Elle s'appuie sur deux concepts issus du cadre théorique de Piaget et développés ultérieurement par Vergnaud : les concepts de schème et d'invariant opératoire. Un schème, dit Vergnaud², est « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée ». A propos des schèmes, Piaget parle de « sortes de concepts praxiques », qui correspondent à ce qui est généralisable dans une action. Autrement dit, le concept de schème permet de comprendre en quoi l'action efficace combine invariance et adaptation aux situations. S'il n'y avait pas d'invariance dans l'activité, les humains se comporteraient comme des girouettes. S'il n'y avait que de l'invariance, leurs actions seraient totalement stéréotypées et incapables de s'ajuster aux circonstances. Car ce n'est pas l'activité qui est invariante, c'est son organisation interne.

Cette invariance est de nature conceptuelle. Mais cela ne veut dire en aucune manière que c'est la théorie qui guide la pratique. Car il y a deux formes de la connaissance, qui correspondent à deux registres de conceptualisation. D'une part, il existe une forme prédicative, ou discursive, de la connaissance, qui s'exprime en énoncés et donne naissance à des savoirs et qui correspond à un registre épistémique de conceptualisation : on énonce, dans un domaine, les objets, les propriétés et les relations qui le caractérisent. D'autre part, il existe une forme opératoire de la connaissance, qui correspond à un registre pragmatique de conceptualisation, et qui a pour objectif d'orienter et de guider l'action. C'est cette forme opératoire de la connaissance qui est à l'œuvre quand il s'agit de faire un diagnostic de situation pour savoir comment agir. Il y a de la conceptualisation dans les deux cas : dans le registre épistémique, bien entendu ; mais aussi dans le registre pragmatique, ce qui est moins évident. Car il faut bien retenir d'une situation quelques éléments conceptuels, objets, propriétés ou relations, qui vont servir à guider l'action. C'est Ochanine, un psychologue du travail russe, qui a donné l'explication la plus claire de ces deux registres de conceptualisation. Il observe des médecins spécialistes de la thyroïde en les comparant à des médecins non spécialistes et débutants. Il demande aux uns et aux autres de mouler ou de dessiner les organes de patients qu'ils viennent d'examiner. Il constate que si les médecins débutants donnent une représentation objectivement fidèle de l'organe, les spécialistes fournissent une représentation toute déformée : certaines parties sont hypertrophiées, alors que d'autres sont minimisées. En étudiant ces déformations, Ochanine constate que ces spécialistes donnent à voir leur démarche de diagnostic : les parties hypertrophiées correspondent aux données significatives qui leur

² Par exemple, G. Vergnaud, (1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in Barbier (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 275-292.

permettent d'établir leur diagnostic. En généralisant, Ochanine distingue les *images cognitives* et les *images opératives*. L'image cognitive correspond aux caractéristiques d'un objet indépendamment de toute action exercée sur lui. L'image opérative correspond aux caractéristiques de l'objet qui vont guider une action définie par son but. Par exemple, pour un même objet technique, selon que le but de l'action est de le concevoir, de le conduire ou de le dépanner, l'image opérative en sera différente.

Pour des raisons épistémologiques, et pour éviter de faire de la connaissance un simple reflet du réel, ce qu'induit le terme d'image, nous parlerons plutôt de modèle cognitif et de modèle opératif. Or quand on analyse un apprentissage professionnel, comme l'apprentissage de la conduite de centrales nucléaires, on constate qu'il y a bien deux temps dans l'apprentissage. Dans un premier temps, les futurs opérateurs se construisent un modèle cognitif de l'installation : il s'agit d'identifier l'ensemble des relations de déterminations existant entre les variables qui caractérisent l'objet « centrale nucléaire » : puissances, radioactivité, masses, débits, pressions, températures... Dans un deuxième temps, ils se construisent par la pratique un modèle opératif autour de quelques concepts organisateurs (les grands équilibres de base qu'il faut respecter) qui vont permettre de faire un diagnostic de situation, condition indispensable pour que l'action soit bien ajustée. Car selon que l'installation est en équilibre, en déséquilibre transitoire ou en déséquilibre structurel, la conduite de l'opérateur sera toute différente. Le modèle cognitif permet de comprendre comment « ça fonctionne » ; le modèle opératif permet de comprendre comment « ça se conduit ».

Chaque modèle opératif s'articule avec un modèle cognitif : celui-ci peut être explicite, voire scientifique ; mais il peut aussi être implicite et informel. C'est le cas notamment de nombreuses activités de très haut niveau (management, travail social, enseignement, recherche) où il n'existe pas de corps de savoirs bien défini permettant de valider les modèles opératifs mobilisés. Dans ce cas on peut dire que dans l'activité le modèle opératif et le modèle cognitif ont tendance à se recouvrir et qu'il est très difficile à l'analyse de les distinguer. En outre, il faut noter que les modèles opératifs ont tendance à rester dans l'implicite, même quand les modèles cognitifs qui leur correspondent sont de nature scientifique. On pourrait ainsi distinguer deux grandes modalités d'articulation entre modèle cognitif et modèle opératif. Dans un cas, le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif, c'est-à-dire avant que l'acteur, confronté à la pratique de l'activité, n'élabore son modèle opératif. C'est notamment le cas de l'apprentissage de la conduite d'avions ou de centrales nucléaires : il n'est pas possible d'imaginer un apprentissage direct par immersion, c'est-à-dire par l'exercice immédiat de l'activité. Il faut une formation théorique préalable. D'où le schéma de l'organisation de l'apprentissage qu'on a élargi de façon quasi universelle : on apprend d'abord la théorie et on passe ensuite à la pratique. Or, on l'a vu, si la « théorie » (l'acquisition du modèle cognitif) est une condition nécessaire pour entrer dans l'activité, ce n'est pas une condition suffisante : la pratique va consister à construire un modèle opératif à partir de deux sources, le modèle cognitif certes,

mais aussi l'exercice de l'activité elle-même, avec les validations – invalidations qu'elle apporte. Dans l'autre cas, quand l'apprentissage se fait sur le tas, modèle opératif et modèle cognitif sont appris en même temps, au point qu'il est difficile de les distinguer. Cette confusion est renforcée par le fait que, dans ces cas-là, le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif est généralement de nature empirique, ce qui peut suffire pour supporter le modèle opératif, mais qui s'avère insuffisant pour le justifier : finalement c'est la performance de l'action (sa réussite) qui devient le critère de la pertinence du modèle cognitif empirique.

Il reste un dernier élément à mentionner. L'apprentissage d'une activité se fait généralement en deux étapes. Savoyant³ distingue à ce propos l'élaboration de l'action et l'assimilation de l'action. L'élaboration de l'action correspond à la construction du modèle opératif que nous avons indiqué : il s'agit d'identifier la structure conceptuelle d'une situation, c'est-à-dire l'ensemble des concepts organisateurs guidant l'action qui devront être assimilés par les acteurs. L'assimilation de l'action correspond à tout autre chose. Car il ne suffit pas de savoir quoi et comment faire ; il faut aussi savoir le faire. Et ce n'est pas la même chose, surtout quand il s'agit d'activités où la dimension corporelle est importante : le pilotage d'un avion, la pratique d'un sport le montrent à l'évidence. Et pour assimiler l'action, il faut s'entraîner, répéter, recommencer, jusqu'à ce que l'organisation de l'activité soit en quelque sorte incorporée. Or cette assimilation de l'action s'accompagne de certaines transformations qui ressemblent à un processus d'automatisation : les gestes sont lissés, certaines opérations sont automatisées tout en étant intégrées dans des organisations plus élaborées. L'explicitation, sinon la conscience, a tendance à se mettre en retrait. C'est ce qu'on appelle le laconisme des experts : ils savent faire, mais ils ne savent plus toujours expliquer comment ils font. C'est probablement une des raisons pour lesquelles l'analyse de l'activité est une entreprise difficile : certains la croient impossible, parce qu'ils se heurtent à ce laconisme des experts.

Ainsi le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action permet au moins de comprendre comment se fait l'élaboration de l'action. Pour cela, il est indispensable d'admettre que la pratique n'est pas de l'empirie pure, mais qu'elle consiste à construire des modèles opératifs nécessaires pour guider l'action. Reste à comprendre l'assimilation de l'action : les schèmes, une fois construits, deviennent laconiques ; ils fonctionnent dans le silence de leur usage. Ce qui constitue une grosse difficulté, non certes insurmontable, pour l'analyse.

Utiliser des situations de travail pour apprendre

On peut tirer une conséquence de ce qui précède : supposer que l'apprentissage professionnel est maximal quand le modèle cognitif et le modèle opératif peuvent s'étayer l'un l'autre. Car l'apprentissage par immersion ou sur le tas a ses limites. On en a signalé une : l'apprentissage par immersion est

³ Savoyant A. (2005, à paraître), L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement, in Pastré (dir), *Apprendre par la simulation*, Toulouse, Octares.

grandement amélioré quand il s'accompagne d'une analyse réflexive et rétrospective, c'est-à-dire quand on combine apprentissage par l'action et apprentissage par l'analyse de l'action. Une autre limite de l'apprentissage sur le tas tient dans le fait que son unique critère est la réussite de l'action. Or, Piaget l'a bien montré⁴, réussite et compréhension de cette réussite ne sont pas forcément concomitantes. Pour justifier une réussite, il faut recourir au modèle cognitif de la situation, c'est-à-dire changer de registre, ce qui ne se fait pas spontanément dans l'action. D'où le projet d'utiliser, en didactique professionnelle, des situations issues du travail et transformées en situations didactiques.

L'idée est la suivante : on apprend généralement quand on est confronté à un problème, c'est-à-dire à une situation où il n'existe pas de procédure connue du sujet pour arriver à la solution, et où le sujet doit réorganiser ses ressources pour trouver une issue. Dans le travail, les problèmes sont plutôt rares. Ou plutôt il faut dire qu'on fait tout pour les éradiquer : établissement de procédures, recours à la formation, changements dans l'organisation du travail. Et pourtant on n'arrive pas à les supprimer. Ajoutons que ce sont de vrais problèmes, pour lesquels il n'est pas sûr que l'opérateur parvienne toujours à une solution satisfaisante. Ces situations – problèmes sont de remarquables occasions d'apprentissage. D'où l'idée de les extraire des situations de travail, grâce à une analyse de la tâche et de l'activité, et de les mettre en scène sous la forme de simulateurs de résolution de problèmes. A la différence des simulateurs pleine échelle, qui cherchent à reproduire la situation de travail dans toutes ses dimensions, on se focalise sur un problème présent dans la situation de travail et on le transforme en une situation d'apprentissage intentionnel et non plus simplement incident.

On peut interpréter ce passage d'une situation de travail à une situation didactique à l'aide du concept de « milieu », développé par Brousseau⁵. Cet auteur est convaincu que l'apprentissage n'est pas d'abord une transmission, mais une construction que réalise un apprenant. Ce qui n'élimine pas les enseignants, mais leur assigne comme tâche principale de concevoir des « situations » qui vont être supports d'apprentissage. Ainsi, un milieu est une situation conçue par un enseignant, qui comporte un problème à résoudre, lequel requiert le recours à un savoir pour résoudre ce problème. Ce que nous avons appelé des situations – problèmes correspond, pour les apprentissages professionnels, à cette notion de milieu. Leur principale caractéristique consiste à chercher à articuler les deux grandes formes d'apprentissage : l'apprentissage d'une activité en situation et l'apprentissage d'un savoir. Plus exactement, pour résoudre le problème inclus dans le milieu (apprentissage d'une activité en situation), il faut mobiliser un savoir, non pas sous sa forme théorique, énonciative, mais comme ressource pour résoudre le problème. On va donc multiplier les conditions de présentation du problème, en sorte qu'à un certain moment le sujet soit quasi contraint d'utiliser le savoir qu'on cherche à lui faire assimiler pour traiter son problème. Plusieurs simulateurs de résolution de problème ont été réalisés dans cette perspective de didactique

⁴ Piaget J (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

⁵ Brousseau G (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

professionnelle. Citons pour mémoire : le simulateur de correction de défauts sur les produits dans le réglage de presses à injecter ; le simulateur de taille de la vigne ; le simulateur de conduite d'une culture de colza ; le simulateur de conduite d'un train de laminage à chaud⁶.

Un simulateur de résolution de problèmes est caractérisé par trois propriétés. La première est l'interactivité. Selon l'expression de D. Schön (*The reflexive practitioner : How professionals think in action*, 1983, New-York, Basics Books), l'opérateur entre en « conversation avec la situation » : toute opération va donner lieu à une « réponse » de la part de la situation. Il faut reconnaître que l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication a facilité de façon considérable l'usage de cette interactivité. Mais il ne faudrait pas croire que c'est une panacée. La réponse de la situation est presque toujours ambiguë ; elle ne devient pertinente que si le sujet a un bon modèle opératif. Dans le cas contraire, il risque d'être ballotté sans pouvoir user d'anticipation. La deuxième propriété d'un simulateur de résolution de problèmes est la fidélité. Mais il ne s'agit pas d'une fidélité technique et fonctionnelle par rapport à la totalité de la situation de travail. Il s'agit de s'assurer que le problème mis en scène reproduit fidèlement le problème présent dans le travail. La troisième propriété est la criticité par rapport au savoir à mobiliser. On sait que dans le travail réel les opérateurs disposent de toute une série de raccourcis ou de substituts qui leur évitent d'avoir à mobiliser des savoirs qui sont généralement coûteux : on s'appuie sur des procédures dont on n'est pas obligé de comprendre la raison d'être ; ou on recourt à des situations du passé qui ressemblent à la situation présente. C'est ces court-circuits qu'on cherche à neutraliser dans une simulation de résolution de problème. On va, pour cela, procéder par « sauts informationnels » (Brousseau, ouvrage cité) : on commence par présenter une situation familière, pas trop difficile, puis une autre, beaucoup plus difficile, qui va obliger l'opérateur à changer de stratégie. Au fond, on présente au sujet apprenant une situation – problème qu'il rencontre habituellement dans son travail, mais on l'organise de telle sorte qu'il soit amené à traiter le problème par un travail de conceptualisation.

En conclusion, on peut revenir sur la distinction entre activité productive et activité constructive. Apprendre à faire, c'est apprendre par et dans l'activité. C'est probablement la forme première et la plus fondamentale d'apprentissage chez les humains. Elle nous rappelle qu'il est impossible de dissocier complètement l'activité et l'apprentissage. Il faut reconnaître que l'analyse de cette forme d'apprentissage est difficile. Au point que la tentation est grande de la considérer comme quelque chose d'irréductible à l'analyse. Que l'analyse trouve à un moment sa limite, c'est probable. Mais entre le postulat d'une transparence parfaite et celui d'une obscurité totale, il y a de la place pour une didactique professionnelle, qui cherche à comprendre comment se développe la conceptualisation dans l'action.

⁶ On trouvera une présentation de tous ces exemples dans l'ouvrage *Apprendre par la simulation*, P. Pastré (dir), à paraître chez Octares, Toulouse, en 2005.

Article

« Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle »

Patrick Mayen

Phronesis, vol. 1, n° 1, 2012, p. 59-67.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1006484ar>

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : erudit@umontreal.ca

Les situations professionnelles :
un point de vue de didactique professionnelle
Patrick Mayen

Agrosup Dijon, EDUTER Recherche
Laboratoire «Développement professionnel et formation»
Esplanade Erasme
21000 Dijon,
France
patrick.mayen@educagri.fr

Mots-clés : Situation – analyse du travail – potentiel d'apprentissage – didactique professionnelle - formation

Résumé. Cet article propose de développer la notion de situation professionnelle, d'un point de vue de didactique professionnelle. Pour cela, il propose d'examiner d'abord la notion de situation professionnelle du point de vue de ce qu'elle peut apporter pour penser quelques questions de la formation professionnelle. La notion de situation professionnelle est ensuite reprise en relation avec la notion de situation de travail telle qu'elle est utilisée en didactique professionnelle, puis avec la notion de situation : ce qu'elle est, de quoi elle se compose, comment on l'apprend, comment on apprend d'elle.

Title: Professional Situations: A Professional Didactics Point of View

Keywords: Situation - work analysis - learning potential - professional didactics - training

Abstract. This article proposes to develop the notion of professional situation from the standpoint of professional didactics. To do so, it proposes to first examine the notion of professional situation from the perspective of its contributions in terms of thinking about a few questions relating to vocational training. The notion of professional situation is then re-examined in connection with the notion of the work situation as used in professional didactics, then with the notion of situation: what it is, what it is composed of, how it is learned, and how one can learn from it.

Introduction

Qu'est ce qu'une situation professionnelle et pourquoi devons nous nous y intéresser ?

Nous allons chercher à répondre à ces deux questions dans le texte qui suit à partir du cadre et des questions théoriques développés dans le courant de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, Mayen, 2005, 2006, 2007, 2009, Pastré, 2011) et des réflexions que nous avons été amenées à engager à l'occasion des chantiers qui se sont présentés à nous.

Avant tout, nous devons apporter quelques précisions sur la manière dont nous allons aborder les notions de situation, de situation de travail et de situation professionnelle. Ce faisant, nous ne faisons pas que situer notre perspective, nous entrons déjà dans le vif du sujet.

Premièrement, nous nous intéressons, avec la didactique professionnelle, aux situations (et aux situations professionnelles) dans une perspective de formation, notamment professionnelle. Ce que nous allons développer à propos de la notion de situation ou de celle de situation professionnelle est donc inscrit dans cet univers spécifique de la formation, de ses institutions, de ses objets et de ses phénomènes et dans cette ligne d'intérêt qui est la nôtre. (Nous reprenons à cette occasion, la définition que Bourgeois (2009) propose pour les deux sens du terme de formation : comme dispositifs organisés, d'une part, comme processus de formation et de transformation des personnes, dans ou hors des dispositifs organisés, d'autre part).

Deuxièmement, la notion de situation ne nous intéresse donc qu'en fonction de l'intérêt qu'elle peut nous apporter pour répondre à des problèmes pratiques et théoriques qui se présentent dans le champ de la formation. Nous allons ainsi chercher à répondre à la question de ce qu'est une situation professionnelle dans une perspective pragmatique et même, plus exactement, pragmatiste. Ce qui nous intéresse, c'est ce en quoi la notion de situation professionnelle (ou de travail) et le fait de penser la formation avec la notion de situation professionnelle, peut nous aider à éclairer nos idées sur la formation, et notre action pour la formation. C'est donc à partir de son usage et de ses potentialités d'usage (théorique et pratique) pour traiter les questions des relations entre travail, apprentissage et formation que nous allons orienter notre propos.

Les constats que nous pouvons faire à l'issue des chantiers que nous avons conduits montrent régulièrement que les situations professionnelles sont plutôt méconnues. Autrement dit, on ne sait pas trop ce que les situations, en tant qu'environnements, proposent et imposent aux personnes qui ont à y agir. C'est ce que nous avons appelé, à partir de Winnicott, le donné, matériel et objectif des situations. Signalons que parler de matériel et objectif ne signifie pas que nous pouvons pour autant en avoir une connaissance parfaitement objective ou matérielle. Il s'agit simplement de partir de la croyance selon laquelle un monde existe indépendamment de la vie de ceux qui y vivent et, comme l'écrit Dewey vivent avec et par le moyen de cet environnement.

Dans cette perspective, l'analyse de l'activité des personnes qui y vivent et y travaillent n'est pas secondaire ni seconde, mais, dans une intention de formation, il apparaît très utile d'identifier l'activité qu'exerce la situation sur les personnes et l'activité que les personnes exercent sur la situation et comment les deux formes d'activités se rencontrent, s'agencent et s'ajustent ou non. Là encore, les constats montrent qu'une part du donné agissant des situations échappe à ceux qui ont à agir avec elles. Les situations leur sont confuses, des caractéristiques agissantes restent obscures ou impensées, des pans entiers restent ignorés et c'est précisément le rôle de la formation que d'aider les professionnels ou futurs professionnels à s'approprier les situations pour pouvoir agir avec elles en découvrant les

moyens de percevoir et d'agir en une sorte de meilleure connaissance de cause et un peu plus d'efficacité lorsque c'est nécessaire.

Troisièmement, nous pensons que la définition d'une notion comme celle de situation, d'abord, et comme celle de situation professionnelle, ensuite, ne peut se faire que par approches successives. C'est pourquoi nous proposons, au fil des parties et paragraphes de cet article, de revenir sur la même notion, en faisant varier les manières par lesquelles nous pouvons la définir et l'utiliser. L'usage que nous voulons et pouvons en faire contribuant à la définition de ce qu'elle est.

1. Situation professionnelle, situation de travail

En didactique professionnelle, la notion de situation est une notion de base du système théorique. Nous avons tendance à préférer situation de travail à situation professionnelle mais, sur le fond, nous pouvons considérer que les deux notions sont identiques. Toutefois, nous pensons qu'il est nécessaire de conserver l'idée que les situations professionnelles sont des situations de travail. Nous pouvons avancer plusieurs arguments pour justifier ce choix :

a/ Le travail est, comme l'écrit Meyerson (cité par Leplat, 2008) une activité contrainte. Elle est inscrite aussi, pour une majorité de personnes, dans le cadre de rapports salariés. Par sa place et son rôle dans des systèmes de production organisés et finalisés à enjeux, les formes d'action sont référées à des systèmes de normes : délimitation du périmètre des tâches, durée et moments du travail, actions obligées ou interdites, normes de qualité, de quantité, etc.

b/ Nous disposons de ressources théoriques et méthodologiques importantes, avec l'ergonomie et la psychologie du travail, pour analyser le travail et rendre compte de ce que sont le travail, les situations de travail, l'activité au travail. Ces ressources ne sont pas seulement des ressources conceptuelles ou méthodologiques pratiques pour rendre compte des situations et de l'activité des professionnels en situation. Elles nous offrent aussi la possibilité de disposer de perspectives sur les situations et donc de modes de pensée différents de ceux que nous proposent les cadres théoriques et méthodologiques en vigueur dans le champ de l'éducation. Nous pouvons, par exemple, analyser une situation d'enseignement d'un point de vue didactique, mais, si cette analyse est finalisée par la recherche de réponses pour la formation des enseignants, nous avons intérêt à penser aussi cette situation comme une situation de travail.

Remarque additionnelle moins anecdotique qu'il y paraît : l'usage des concepts et notions fournies par les disciplines qui font du travail leur objet, ainsi que l'adoption des perspectives et des modes de pensée qu'ils proposent suscitent l'intérêt de ceux avec qui et pour qui nous agissons, en tant que chercheurs, formateurs de formateurs ou formateurs, professionnels de la formation. Il suscite aussi l'intérêt par la rupture qu'il introduit, parfois même, au simple niveau des mots utilisés, par rapport aux modes de pensée et aux mots des disciplines de l'éducation. Enfin, ergonomie et psychologie du travail nous fournissent des ressources pour procéder à l'analyse du travail, au sens strict d'analytique, et à caractériser composantes et phénomènes des situations et de l'activité.

c/ L'une des ressources les plus fructueuses offertes par la psychologie du travail tient à l'idée de l'interaction dynamique entre tâche et activité. Ce que nous désignons par l'activité avec les situations et non pas seulement d'activité en ou dans les situations.

d/ Le travail constitue une forme sociale particulière et on peut lui attribuer une fonction psychologique particulière (Clot, 1999). Pour Pastré (2011), le travail est un espace privilégié du développement.

e/ Penser les situations de travail à partir des perspectives ergonomiques et psychologiques permet de conserver une position à partir de laquelle la formation n'est pas inféodée aux exigences des situations professionnelles et à leurs exigences. L'analyse du travail pour la formation débouche dans bien des cas sur la mise en évidence des raisons pour lesquelles ce qui arrive dans cette situation ne relève pas (et parfois surtout pas) d'une perspective de formation. Comprendre suffisamment de choses aux situations de travail pour pouvoir parvenir à une telle conclusion constitue une raison déjà suffisante pour nous intéresser aux situations professionnelles. On peut constater que, dans bien des situations, la confusion d'esprit, les manifestations d'incompétence, les erreurs et les pratiques approximatives ou encore les obstacles à l'apprentissage, n'ont pas grand-chose à voir avec les connaissances et les capacités des personnes, mais

relèvent de bien d'autres facteurs qui constituent les situations professionnelles, ou, en d'autres termes, qui constituent les conditions mêmes du travail. La formation peut parfois ne rien avoir à y faire.

Malgré tout cela, il n'y a probablement pas de ruptures entre les différentes catégories de situations de la vie. De nombreuses situations de la vie sociale sont assimilables à des situations de travail en fonction de l'idée selon laquelle le travail est une activité contrainte : situations sociales imposées comme, par exemple, celles qui constituent la part obligée de l'activité des « demandeurs d'emploi », situations de travail ménager, et enfin, situations scolaires ou situations périphériques à la formation dans lesquelles de nombreuses tâches doivent être réalisées dans des systèmes de contraintes importants comme les situations d'insertion professionnelle, de recrutement, de validation des acquis de l'expérience, ou de formation professionnelle continue. Toutes ces situations peuvent être analysées comme des situations de travail bien qu'elles ne soient pas professionnelles.

A l'inverse, il existe de nombreuses situations de la vie personnelle et sociale qui ne sont pas professionnelles mais où les gens sont tout à fait prêts à travailler, à investir beaucoup d'eux-mêmes, à déployer beaucoup d'activité, pour faire, mais aussi pour réfléchir, pour apprendre, pour se perfectionner. Ils sont prêts à accepter les contraintes et même à s'en donner, qu'il s'agisse de jardiner, de bricoler, de cuisiner, d'exercer un art ou un sport, ou encore de participer à des activités sociales collectives et associatives. Ces situations ne sont pourtant pas professionnelles, mais il est très utile, pour ceux qui font profession d'éducateurs ou de formateurs, de constater à quel point les personnes y sont capables d'apprendre et de trouver les moyens d'apprendre et de se perfectionner, sans parler de l'intérêt qu'ils y trouvent et de l'engagement dont ils font preuve. La fonction psychologique et le potentiel d'apprentissage et de développement de ces situations valent probablement autant que ceux des situations professionnelles.

2. La situation professionnelle : origine, moyen et fin

En didactique professionnelle, la notion de situation est d'abord définie comme fin : les situations, notamment professionnelles, sont a/ ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire, b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder. Les situations sont aussi c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle. Enfin, d/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler.

La notion de situation est ensuite définie comme origine lorsqu'il s'agit de penser la conception d'une formation ou bien l'analyse d'une formation au regard de son potentiel pour l'action en situation de travail que des professionnels ou futurs professionnels devront déployer par la suite. Dans ce sens, nous pouvons reprendre un principe énoncé par certains ergonomes : a/ comprendre le travail pour le transformer par la formation professionnelle, b/ analyser le travail pour concevoir ou transformer la formation en fonction de la compréhension du travail.

Enfin, la situation professionnelle est moyen au sens où elle est un moyen de la formation : situation professionnelle telle qu'elle est ou plus ou moins aménagée, situation plus ou moins transposée et didactisée, mais toujours référée aux situations d'action.

3. Les relations entre situations de travail et formation : situations actuelles, situations en mutation

3.1 Analyser les relations entre situations de travail et formation

Les relations entre formation et situations de travail constituent l'un des points structurants de la didactique professionnelle et l'une des questions qui se posent à l'occasion de chaque chantier. La première définition de ce qu'est la didactique professionnelle est l'analyse du travail pour la formation. Cependant, l'analyse du travail pour la formation ne désigne pas prioritairement la démarche qui propose d'analyser le travail avant la conception de la formation. L'analyse du travail pour la formation ou (il faudrait dire : en relation avec la formation), définit une manière de penser les questions en jeu dans les relations entre travail, apprentissage et formation (à entendre

dans les deux significations rappelées plus haut de ce qu'est la formation).

On doit d'ailleurs compléter la définition en ajoutant que, dans ce sens, la didactique professionnelle est aussi, indissociablement, l'analyse de la formation pour le travail, ou, plus exactement, en relation avec le travail, et donc, avec les situations professionnelles avec lesquelles des personnes, professionnels ou futurs professionnels, ont à faire. L'analyse de la formation pour le travail cherche à répondre à la question : qu'est-ce qu'une formation entraîne sur l'activité de ceux qui y participent : sur la nature de leur rapport à leur travail, sur leurs manières de penser et d'agir en situation de travail, sur leur aisance, leur plaisir ou leurs difficultés ? De la même manière que nous avons introduit la notion de situation potentielle de développement (Mayen, 1999, 2007, 2009) ou celle de potentiel de développement des situations de travail nous pourrions ainsi penser le potentiel de développement d'une situation de formation en référence aux situations de travail ou encore le potentiel de développement de ce qui est enseigné et acquis en formation (des savoirs ?) pour l'activité avec les situations. Autrement dit, quel est le potentiel d'action des savoirs de la formation pour l'action en situations de travail.

Ainsi, dans une perspective de formation, ce qui nous intéresse, ce sont a/ les capacités pour faire avec les situations professionnelles (dans le sens de coopérer avec et dans le sens de faire avec ou malgré) et faire quelque chose des situations et sur les situations ; b/ c'est le potentiel d'apprentissage et de développement de ces capacités (Mayen, 2007, Gagneur, 2010, Gagneur & Mayen, 2010) potentiel constitué par ces situations d'action. Ce qui répond à la question : en quoi l'action avec, dans et sur une situation entraîne-t-elle des effets d'apprentissage et de développement ou inhibe-t-elle ou limite-t-elle les possibilités d'apprentissage et de développement ? c/ c'est le potentiel d'action pour ces situations constitué par les instruments fournis par la formation, et notamment par les ressources culturelles que sont les savoirs et les techniques. Ce qui répond à la question : quels savoirs et en quoi des savoirs peuvent-ils constituer des ressources pour l'action avec, dans, sur une classe de situations donnée ?

3.2 Analyser les situations professionnelles en émergence ou en mutation

Nous voyons donc que les situations, notamment les situations professionnelles nous intéressent dans leur relation, d'une part à l'activité des personnes concernées, professionnels ou futurs professionnels, d'autre part, à l'apprentissage, ses processus et conditions. Relations dont nous pouvons encore approfondir la nature en revenant à la question : quelle analyse de quelles situations ?

Il faut, en effet, apporter encore des précisions sur ce que signifie « analyser le travail » pour la formation. L'analyse du travail ne consiste pas seulement à examiner les situations professionnelles existantes (actuelles) et l'activité des professionnels en place, plus ou moins expérimentés ; ce qui peut aboutir à définir du contenu de formation, mais apporte peu de choses quant aux modalités de formation. L'une des voies les plus riches consiste à s'intéresser aux situations en évolution : situations professionnelles émergentes, lorsque des emplois, fonctions, tâches nouvelles se créent ou se transforment dans un champ professionnel donné, situations professionnelles en mutations.

Ce qui fait la richesse de ces situations en mouvement tient d'abord à ce qu'elles placent ceux qui ont à agir avec elles dans des conditions où de l'apprentissage (voire du développement) peut ou doit se faire, autrement dit peut ou doit émerger. L'analyse des situations professionnelles et de l'activité en situation professionnelle a alors moins pour but de comprendre l'activité de travail actuelle que l'activité d'élaboration ou de réélaboration de l'action, autrement dit, à la fois l'activité d'apprentissage qui accompagne l'activité d'invention des formes d'action mais aussi l'activité de définition et de construction même des situations de travail, des tâches, des fonctions et des emplois. Répétons-le : il s'agit moins d'analyser le travail actuel que les conditions et les processus par lesquels des professionnels deviennent ou sont devenus des professionnels capables de se débrouiller avec les situations lorsqu'elles se présentent sur leur chemin (Mayen, 2008).

4. Retour à la situation : un environnement d'activité

Il existe de nombreuses définitions de ce qu'est une situation. Nous allons d'abord retenir celle que propose Dewey (1967) : « une situation est un environnement expérencié. De l'environnement, elle possède toutes les caractéristiques, plus celle d'être expérenciée. » Ces quelques mots sont pleins de conséquences théoriques et pratiques. L'expérenciation (si l'on nous permet un instant d'utiliser ce terme), ou, plutôt, pour nous : l'activité, se pense avant tout, dans les termes de Dewey, dans l'interaction entre une personne et un

environnement : avec quoi et par quoi ou encore avec quel environnement et par quel environnement une personne a-t-elle et fait elle une expérience ? (Pour Dewey, un organisme ne vit pas seulement dans un environnement mais par le moyen d'un environnement).

La notion de situation est porteuse d'ambiguïtés : elle désigne souvent à la fois l'environnement et l'environnement expérimenté, pour reprendre la distinction de Dewey. En didactique professionnelle, la notion de situation est le plus souvent considérée comme environnement, objectif, matériel, social et culturel, autrement dit comme les conditions du travail. Cela correspond à peu près à ce qu'est la tâche, dans son acception la plus large, pour la psychologie ergonomique (Leplat, 2008, 2011). Pour notre part, comme nous l'avons énoncé plus haut, nous tendons à désigner une situation professionnelle (en tant qu'environnement) comme ce à quoi des personnes, professionnels ou futurs professionnels ont affaire, ce avec quoi ils ont à faire, ce de quoi ils ont à se débrouiller. En quoi et comment l'action se fait-elle avec l'environnement, dans une sorte de co-participation ?

Ces expressions (agir avec et agir sur, avoir à faire et avoir affaire) que nous choisissons d'utiliser ici, formées de mots et d'expressions courantes ne doivent pas être entendues comme des approximations familières, mais comme des notions dont nous pensons qu'elles peuvent rendre compte de phénomènes propres à l'activité de chacun avec les environnements qui se présentent dans le cours de sa vie professionnelle et personnelle.

L'une des questions les plus difficiles dans la définition de ce qu'est une situation touche à la question de l'unité et du périmètre. Une situation peut être définie comme une forme de vie sociale, finalisée. La notion de forme de vie est utilisée par Bruner (1991), à partir de Wittgenstein et il la définit comme un scénario structuré par des règles. Le scénario se déroule dans un espace, avec ses buts et ses objets. Ces formes de vie sociale que sont les situations de travail sont construites, délimitées, leurs fonctions sont définies. Elles sont des unités matériellement et socialement circonscrites, du moins relativement, faites de propriétés également relativement stables et identifiables et elles peuvent être expérimentées par des individus différents. Ogien (1999, p 84) résume ainsi l'une des définitions de la notion de situation données par Goffman (1975) : « chez Goffman, la notion de situation nomme une forme typique et stabilisée d'environnement organisant a priori l'action qui doit, à un moment donné ou un autre, venir s'y dérouler. » Externe à des personnes, agissante (ce qui ne signifie pas qu'elle détermine totalement l'activité), cette forme typique et stabilisée l'est, du fait des propriétés matérielles, sociales, culturelles qui la constituent.

La notion de caractéristique agissante (Leontiev, 1975) est une notion fructueuse pour définir ce qui fait situation pour ceux qui vont devoir y agir. Elle désigne tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement l'activité de celui qui agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci. Les caractéristiques agissantes ne sont pas en nombre infini. Elles sont identifiables. Une partie reste souvent méconnue, par les professionnels eux-mêmes, par ceux qui conçoivent et encadrent le travail, par les formateurs. La situation peut être considérée comme le système des caractéristiques agissantes pour une catégorie de professionnels déterminés. Dans ce sens, on peut considérer l'analyse de la situation comme environnement comme l'analyse de cette part de l'environnement avec lequel une personne est en interaction. On peut encore parler de la part agissante de l'environnement qui fait situation, c'est-à-dire qui agit sur l'activité de ceux qui sont engagés dans la situation. En effet, qu'est ce qui compose un environnement professionnel ? Ce sont toutes les caractéristiques agissantes de cet environnement sur celui qui agit avec, sur et par le moyen de cet environnement. La part agissante est faite 1. / de ce qui s'impose et qui relève de ce qu'on pourrait appeler les nécessités externes 2./ de ce qui résonne singulièrement pour une catégorie de personnes et pour une personne singulière. Lorsqu'un moteur refuse de démarrer, cette part externe du monde s'impose et insiste. Dans un atelier de mécanique automobile, les fonctionnements et dysfonctionnements des moteurs font situation et le fait que ces moteurs soient, comme le montre Crawford (2009), bourrés de gadgets électroniques complique la situation et fait partie de ce avec quoi les professionnels doivent faire. Mais les refus de démarrer attribuables aux gadgets électroniques sur lesquels ils ont peu de prise, peuvent résonner douloureusement pour d'anciens mécanos qui se sentent dépassés par ces évolutions ou qui observent avec désolation leur inutilité.

5. Apprendre des situations professionnelles

5.1 Les composantes d'une situation professionnelle

Apprendre des situations professionnelles (Pastré, 1999) peut être considéré comme l'objectif de la formation professionnelle. Développons un instant le double sens contenu dans l'expression « apprendre des situations ».

a/ il s'agit d'apprendre les situations et d'apprendre à agir avec, sur, et par les situations. Pour aller plus loin et concrétiser ce avec quoi, ce sur quoi et ce par quoi l'activité de travail se réalise et ce avec quoi, ce sur quoi et ce par quoi il faut apprendre à agir, nous devons pouvoir identifier le système des composants des situations professionnelles.

b/ il s'agit d'apprendre par l'expérience des situations, par l'activité avec, dans et sur les situations. Dans ce sens, l'analyse des composantes des situations correspond à l'analyse du potentiel d'apprentissage des situations, de chacune de leurs composantes, ou des configurations proposées par l'articulation de ces composantes, en termes d'étaillage.

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, l'analyse ergonomique ou psychologique du travail fournit un ensemble de repères pour définir les composantes des situations de travail. Il nous paraît important de préciser ici que les composantes des situations de travail forment ce qui littéralement, est à apprendre, d'une part, ce qui peut engager et étayer de l'apprentissage, d'autre part. La notion de potentiel inclut nécessairement ses caractéristiques négatives. On peut ainsi identifier des potentiels d'apprentissages nuls ou bien encore d'apprentissages inutiles, ou des potentiels de désapprentissage, d'apprentissage de l'erreur, etc.

Nous pouvons esquisser une définition analytique de la situation comme environnement ou « forme stabilisée » selon Goffman :

a/ au premier rang de ses propriétés intervient sa ou ses fonctions : ce à quoi elle sert, quelle est sa fonction dans le champ des activités sociales et professionnelles et quelle est sa fonction pour celui qui s'y engage, par choix ou par obligation. Une situation de travail est ainsi définie d'abord dans le cadre d'une organisation du travail comme une certaine unité à laquelle est assignée une fonction dans un processus plus global de production, mais elle est aussi un moyen d'obtenir une rémunération, de faire valoir ses compétences, d'exprimer ses capacités et ses ambitions, d'exercer son autorité ou de participer au bien commun.

Les situations ont des fonctions et occupent des positions relativement aux autres situations et à l'ensemble de l'organisation sociale. Elles attribuent des statuts et des places, imposent des rôles et reflètent les rapports sociaux en œuvre dans une société. Elles ont une valeur là encore relative à des échelles de valeur. Leur fonction en fait des unités finalisées dont sont attendus des effets, résultats, produits plus ou moins matérialisés. Elles s'inscrivent dans des processus et des cadres organisationnels plus vastes et se situent donc dans certaines relations de dépendance.

b/ les situations sont organisées autour de tâches à réaliser, de buts à atteindre, et donc de prescriptions plus ou moins précisément définies. Insistons encore une fois sur le fait que buts et prescriptions sont des composantes agissantes des situations avec lesquels il faut faire, qu'il s'agit donc de connaître, de pouvoir interpréter, avec lesquels il faut trouver des moyens d'agir.

c/ les tâches et les buts portent sur des objets et phénomènes, ou, plus justement sur des systèmes d'objets et de phénomènes sur lesquels il faut intervenir pour les transformer, pour les maintenir en l'état, pour accroître ou réduire leurs effets, autrement dit leur pouvoir agissant. C'est ce qui, le plus souvent, constitue le contenu des formations professionnelles.

d/ les tâches sont à réaliser dans des conditions déterminées : des espaces matériels et institutionnels, des conditions physiques, des phénomènes temporels, des conditions techniques et sociales, organisationnelles. Ces conditions ne composent pas seulement des contextes d'action, mais sont aussi les composants mêmes des situations et de ce avec quoi les professionnels ont à faire et ce avec quoi ils doivent apprendre à agir.

e/ les situations professionnelles sont organisées par des règles explicites, à caractère réglementaire ou non et par des règles plus implicites. Ces règles sont plus ou moins impératives et susceptibles de plus ou moins de variations.

f/ elles comportent des systèmes d'instruments, notamment sémiotiques, pour intervenir, orienter les actions d'intervention matérielle sur le monde et pour orienter la pensée et les émotions. Des jeux de langage, des modes d'action, des formes de comportement sont requis et, comme les règles, sont plus ou moins impératifs ou ouverts.

g/ enfin, elles mettent en présence d'autres personnes, qui occupent des statuts et des positions, ont des fonctions à assurer, des tâches à réaliser, des motifs personnels, des types et niveaux de compétences propres. Ce qui définit une série de relations sociales dans lesquelles les participants à la situation sont insérés. Des activités de coordination et de coopération sont ainsi impliquées par l'engagement dans une situation, d'autant plus que, dans le cas des situations professionnelles ou des situations sociales organisées et instituées comme celles qui nous intéressent, la dissymétrie est constitutive des situations, notamment dissymétrie de statut, de place, de fonction, d'enjeux et de compétences. La plupart des règles et conventions précédemment évoquées ont justement pour but de régler les activités de coordination et de coopération, d'une part, de maintenir un certain état des relations sociales, pour la classe de situations, de l'autre.

5.2 Situations professionnelles et savoirs professionnels

Nous pouvons aborder la notion de situation professionnelle en relation avec les savoirs. En didactique professionnelle, la formation ne part pas des savoirs scientifiques ou techniques, ni des procédures ou méthodes constituées, mais des situations professionnelles. Cette idée part du constat selon lequel une situation professionnelle – et c'est encore une voie pour avancer dans notre définition, n'est pas une situation disciplinaire, ni pluri ou multidisciplinaire. Elle est une unité à part entière, et l'activité n'y est ni application de procédures, de méthodes ou de techniques, ni application de savoirs. Une situation professionnelle n'est pas non plus une occurrence pratique d'un modèle théorique ni encore, une situation didactique (pratique) pour construire des savoirs.

Cela ne signifie pas que les savoirs, techniques, procédures, modèles n'ont rien à y faire ou, d'abord, qu'ils en seraient absents. En effet, dans les situations professionnelles, les savoirs circulent, de toutes origines et de toutes natures. Ils sont incorporés dans les systèmes techniques, mais ils sont aussi présents dans les procédures, les documents, les discussions, les gestes, les raisonnements. Dans un atelier de production fromagère comme dans un atelier de réparation automobile, les professionnels interprètent, discutent, raisonnent avec des concepts, des propositions sur des phénomènes et des fonctionnements, des théories, plus ou moins locales ou générales. Ils cherchent à neutraliser le microorganisme pathogène en fonction de ses propriétés ou bien discutent le mélange air essence pour venir à bout d'une panne intermittente.

L'analyse du travail cherche donc moins à retrouver des savoirs constitués dans la situation professionnelle qu'à identifier quels savoirs circulent, comment ils le font et comment ils contribuent à l'action et constituent ou pas un potentiel d'action pour les professionnels en situation professionnelle, comment ils sont ou deviennent des instruments. Elle cherche à repérer ce que nous avons appelé (Mayen, 1999, 2007), après Vergnaud (1990) des phénomènes et des processus d'élaboration pragmatique par lesquels des savoirs se réélaborent (ou se sont réélaborés) pour l'action, se combinent entre eux et avec d'autres, participent à la constitution de formes de pensée et d'action pour et dans les situations.

L'analyse des situations de travail et de formation, c'est alors aussi l'analyse de l'activité des professionnels ou futurs professionnels avec les savoirs. Avec, au sens que nous avons évoqué plus haut : ces savoirs, techniques, scientifiques, ces procédures et méthodes, quelle place occupent-ils dans les situations ? quelles activités entraînent-ils ? Qu'est-ce que les professionnels en font ou pas ? Dans quelles mesures parviennent-ils à les incorporer à leur action ? Quel est leur potentiel d'action en situation ?

Conclusion : l'activité avec les situations professionnelles, le point critique de la formation professionnelle

Si nous insistons sur l'idée d'action avec les situations, c'est parce que nous avons été amenés à penser l'activité de travail comme une participation aux situations. Participation aux situations signifie que l'on ne pense plus l'action comme action sur la situation, depuis une position d'extériorité. On peut la penser comme une action qui s'intègre à la dynamique de la situation et comme une forme de

co-action avec l'environnement de travail. La encore, cela constitue un argument supplémentaire pour justifier l'intérêt de comprendre les situations. L'observation des processus d'apprentissage et de prise de fonction montre comment l'appropriation des situations ne correspond pas seulement à un mouvement qui consiste à ce que le professionnel fasse la situation à sa main. Il consiste aussi en une transformation du professionnel qui s'ajuste aux caractéristiques actives de la situation. Dans ce sens on peut dire que l'activité d'un professionnel s'ajuste pour s'insérer dans la situation, pour faire, dans une certaine mesure, corps avec elle. Comme le souligne Pin (2011) il s'agit d'un agencement, dans lequel un professionnel est partie prenante, autrement dit auquel il prend part de manière active.

La formation consiste précisément à s'occuper de construire les conditions pour que se construisent des formes de pensée et d'action suffisamment ajustées aux situations et ajustantes des caractéristiques des situations. Les formes de la pensée et de l'action, pour être un tant soit peu opératives, entretiennent des correspondances avec les formes et les composantes et systèmes de composants agissants des situations.

L'action porte sur des caractéristiques des situations, des objets du travail ou des conditions. Elle est ajustée, comme sont ajustées les prises d'information, ce que l'on tient pour vrai sur les objets, les conditions et les phénomènes. Les correspondances se développent entre formes de pensée et d'action et les formes que sont les situations professionnelles avec leurs buts, leurs objets, les phénomènes et les lois et règles qui régissent leurs fonctionnements. Formes d'action qui s'accordent avec l'environnement, pour agir sur lui mais aussi agir avec lui, formes d'organisation de l'action ajustées, bases à partir desquelles la participation aux situations est possible.

Références bibliographiques

- Bourgeois, E. (2009). Apprentissages et transformations du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan : Encyclopédie de la formation, pp 31-70. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1991). Et la culture donne forme à l'esprit. Paris : Retz.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Crawford, M.B. (2009). Eloge du carburateur. Paris : la découverte.
- Dewey, J. (1967). Logique – la théorie de l'enquête. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2008). Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2011). Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur. Toulouse : Octares.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. Education Permanente, 139, pp. 65-86.
- Mayen, P. (2007). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In : Y. Lenoir et P. Pastré (Eds.), Didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, quels enjeux pour la formation des enseignants ? (109-125). Toulouse, Octarès.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. Recherches en Éducation, revue du Centre de recherche en éducation de Nantes, (4), 51-64. Egalement en ligne http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Revue_REE_no4.pdf
- Mayen, P. (2007). Théorie des schèmes et médiation. In M. Merri (coord.), Activités humaines et conceptualisation : Questions à Gérard Vergnaud (pp. 175-183). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet & C. Lessard (Eds.), La formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (66-79). Bruxelles, De Boeck.
- Ogien, A. (1999). Emergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman. Raisons Pratiques 10, pp. 69-94.
- Pastré, P. (1999). Apprendre des situations. Editorial. Education Permanente, 139, pp. 9-11.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, 154, pp 145-198.
- Pin, J.-P. (2011). Communication personnelle.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des mathématiques, Vol. 10, 2-3, pp. 133-170.



L'INTÉRÊT DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR LA MISE EN ŒUVRE D'UNE PRAGMATIQUE DE FORMATION

Valérie Huard ^[1]

L'objet de cet article est de montrer qu'une modélisation de la situation professionnelle est possible en formation en vue d'élaborer un début de pragmatique de formation.

Comment pourrait-on définir une pragmatique de formation ? Dans le domaine de l'éducation et de la formation, pour les premiers pragmatistes tels que Pierce, James et Dewey « connaître c'est savoir comment agir sur une réalité d'après une idée » (Morandi, 2000, p 104). La connaissance naît de la « vie pratique » au sens pragmatique. Penser une chose revient à identifier l'ensemble de ses implications pratiques car selon ces auteurs, seules les implications confèrent un sens à la chose pensée. Au sens de la philosophie de l'éducation, la vérité n'existe pas mais se révèle progressivement par l'expérience. Selon James, on ne peut séparer une idée de ses conditions humaines de production « les méthodes concrètes et expérimentales correspondent à la théorie de l'action » (Morandi, p 102). Pour Dewey, connaître c'est agir. Il illustrera l'aspect instrumental de l'activité dans le couple expérience-éducation en faisant de la situation le point de rencontre de la pensée et de la réalité.

La référence à l'activité du sujet ne distingue pas le pragmatisme du constructivisme, la différence porte sur l'expérience du sujet dans sa pratique. Une expérience validée par le sujet et qui, à ce moment-là, se transforme en connaissance « plutôt que de référer le savoir à son objet, on le réfère au sujet pour savoir s'il lui sert ». Pour les fondateurs du pragmatisme, c'est de l'action que procède la connaissance (jusque là rien de bien différent du constructivisme piagétien, par exemple) et la vérité est un caractère de l'action (ce dernier point pouvant être interprété comme « une proposition tenue pour vraie par le sujet » en référence à la définition d'un théorème-en-acte chez Vergnaud 1985).

Une pragmatique de formation aurait donc comme objectif d'aider à faire construire par le sujet une connaissance s'appuyant sur son action et son expérience pratique. Sachant que le sujet n'a pas toujours les ressources pour construire seul cette connaissance, la formation devrait être en mesure d'utiliser une didactique qui aurait comme objectif d'aider le sujet à la construction. L'idée de modéliser la situation professionnelle, la conceptualiser est une application de la proposition de Dewey à l'intention du formateur : faire agir et se servir de l'expérience du sujet.

Avec la didactique professionnelle, l'objet d'étude devient le sujet en formation dans une perspective pragmatique du développement des compétences. Nous nous inscrivons dans les travaux de cette discipline : pour commencer à construire une pragmatique de formation, nous modélisons la situation professionnelle des enseignants soumis à des publics qualifiés de « difficiles ».

Nous nous appuyons sur quatre années consécutives de stages de formation continue ayant eu lieu durant deux à trois semaines et qui portent l'intitulé « compréhension et gestion des comportements difficiles ». Les formés sont des enseignants tenus en échec par des élèves dits « difficiles ». Ils viennent en formation car ils doutent de leurs compétences face à ces cas. Ces enseignants subissent la situation : ils n'arrivent plus à gérer et à canaliser le comportement de ces enfants. Ils mettent en doute leur capacité à enseigner et essayent de répondre tant bien que mal à la situation qui peut être qualifiée de situation-problème dans ce contexte professionnel.

Nous verrons comment la didactique professionnelle a pu les aider à reprendre une

marge de manœuvre. « L'idée est que pour être acteur, pour ne pas être agi par la situation, il faut dégager une marge de manœuvre, ou un espace d'action...Un énoncé possible pour l'hypothèse peut alors être le suivant : un acteur, qui développe une pragmatique vis-à-vis de la situation dans laquelle il est engagé, élabore une modélisation de cette situation » (Sallaberry, 2005, p 6).

Nous commencerons par présenter les apports de la didactique professionnelle dans cette approche pragmatique ainsi que certains auteurs clés tels que Vergnaud. Nous décrirons les processus de formation ainsi que les résultats obtenus par cette utilisation.

1 - LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE AU SERVICE D'UNE PRAGMATIQUE DE FORMATION

1.1 - ORIGINES DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET CONCEPTS MOBILISÉS

Selon Pastré (1999), la didactique professionnelle est l'analyse du travail en vue de la formation. C'est d'ailleurs à partir de l'analyse des situations de travail constituant des corpus issus de milieux professionnels très variés que Pastré, Samurçay, Mayen (1999) ont modélisé des situations pour la formation (à l'aide simulateurs). Elle a ainsi pour but d'analyser le travail en vue de la construction, et le développement de compétences professionnelles. Elle utilise alors des situations de travail réelles ou simulées qui servent de supports d'apprentissages.

Rogalski (2004) situe la didactique professionnelle comme un cadre théorique qui prend en compte l'ensemble des composants de la compétence professionnelle, incluant la contextualisation mise en avant par la cognition située et la place des représentations, analyse les déterminants de son développement, propose la conception de situations en formation. Elle montre comment la didactique professionnelle articule la théorie de l'activité, les concepts didactiques (savoirs de référence, conceptualisation et schème) et la transposition didactique des situations de travail, en proposant un modèle intégrateur pour la formation et le développement des compétences professionnelles. L'approche de la cognition située reprend les principes de l'action située en les appliquant à la cognition. Le terme d'action située sous-tend l'idée que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu. La didactique professionnelle s'est développée à partir de l'articulation de deux cadres : la psychologie ergonomique, liée à la théorie de l'activité de Leontiev, et la didactique des disciplines scientifiques et techniques marquées par la théorie d'épistémologie génétique de Piaget. La didactique professionnelle utilise le cadre théorique de Piaget, tout particulièrement la place accordée à la conceptualisation dans le développement. L'aspect précisément opératoire se réfère aux schèmes et aux invariants opératoires (IO) qui sont considérés comme des instruments cognitifs issus d'une intériorisation des procédures efficaces mobilisées dans l'action.

1.2 - EN QUOI SE DISTINGUE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DU CONSTRUCTIVISME EN MATIÈRE D'APPORTS POUR UNE PRAGMATIQUE ?

Vergnaud (1985), qui est l'un des fondateurs de la didactique professionnelle, reprend la théorie opératoire de Piaget en y intégrant l'aspect pragmatique de la pratique et de l'expérience. Prolongeant les travaux de Piaget sur le schème, Vergnaud va en définir les constituants pour comprendre l'organisation de l'activité en situation. Ainsi, le schème est conçu comme une totalité dynamique organisée. Cette totalité est constituée de plusieurs éléments : des inférences, des attentes, des invariants opératoires (IO) et des règles d'action. Les IO sont les objets, les propriétés, les relations et les processus de pensée découpés dans le réel pour l'organiser. Vergnaud (1994) prend en charge la conceptualisation qui, selon lui, est au cœur des processus cognitifs. Il établit le lien entre le concept et les compétences complexes en précisant qu'un concept n'est pas seulement une définition par un énoncé et des textes, mais aussi ce qui est sous-jacent aux compétences et permet à l'action d'être opératoire. En reprenant la théorie opératoire de Piaget, il construit une nouvelle théorie explicitant les compétences acquises dans le travail : « penser ce qu'est l'expérience pour mieux comprendre en quoi consistent les compétences acquises dans le travail » (Vergnaud, p. 179). Dans cette conception, Vergnaud en

vient à proposer le réel comme l'ensemble de situations dans lesquelles le sujet est engagé de manière active et affective. L'interaction porte sur le sujet-situation. Cette interaction deviendra la référence en didactique professionnelle.

Les IO sont redéfinis par rapport à l'analyse de la situation en terme d'information. Les théorèmes-en-acte sont toujours des propositions tenues pour vraies par le sujet et qui lui permettent de traiter l'information pertinente en situation. Les concepts-en-acte sont des catégories qui permettent de prélever cette information. Le prélèvement et le traitement se font en fonction des buts, sous-buts, des règles et des actions en situation. Cette dernière élaboration lie les trois composantes principales du schème. Le schème reste une organisation invariante de l'activité mais cette organisation permet d'engager une activité et une conduite variable selon les caractéristiques propres à chaque situation.

L'approche pragmatique de Vergnaud se finalise en 2000 où les dimensions expérientielle et opératoire se conjuguent à nouveau pour comprendre l'activité développée par le sujet dans la construction des compétences dans le domaine de l'enseignement. La compétence est définie comme « forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et de réussir en situation au pied du mur comme dirait le maçon du proverbe » (Vergnaud, Samurçay, 2000, p. 52). Deux dimensions dans l'activité sont distinguées : productive (finalisée par le traitement immédiat des situations) et constructive (finalisée par le développement des compétences propres du sujet). Le professionnel qui traite une situation de travail utilise en même temps ses compétences comme ressources pour répondre aux exigences de la tâche et son activité personnelle en situation pour construire de l'expérience et des compétences. Cette approche a pour visée la compréhension des schèmes utilisés par les enseignants et interroge leur formation ainsi que leur professionnalité. En didactique professionnelle, le formateur médiatise le rapport du sujet aux objets de connaissance mis en scène dans les situations d'apprentissage. Il facilite le processus de conceptualisation chez le sujet en formation.

Le développement des compétences est étudié à partir de l'activité de travail et de la conceptualisation que se construit le professionnel de sa situation. L'analyse de l'activité se fait en termes de schèmes et d'IO qui sont appréhendés comme des formes d'organisation de l'activité.

Même si elle emprunte au constructivisme piagétien le concept de schème et le processus de conceptualisation, la didactique professionnelle s'en distingue et va plus loin dans la compréhension des composantes de l'apprentissage et la modélisation de l'activité. Elle définit la différence entre l'activité productive et l'activité constructive. Dans l'activité quand il agit, le sujet transforme le réel. En ce qui concerne l'activité constructive : en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même. Les activités sont indissociables l'une de l'autre. L'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, l'activité constructive se poursuit quand le sujet revient sur son activité passée par un travail d'analyse réflexive. Les deux activités sont considérées comme les composantes de l'apprentissage (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Quand l'activité productive devient le support de l'activité constructive dans une situation de formation, par exemple, dans un apprentissage intentionnel, cela aboutit à deux effets : le rythme d'apprentissage a tendance à s'accélérer puis à reprendre.

Comment utiliser ces connaissances issues de la didactique professionnelle afin de répondre à son objectif : éradiquer les situations-problèmes en créant des ressources nouvelles en formation, observer et construire une modélisation de l'activité en inférant les représentations et les raisonnements mis en œuvre en formation ?

En matière de modélisation de la situation professionnelle, nous pouvons travailler sur les deux dimensions de l'activité : productive et constructive en se servant des modalités de formation. D'une part, l'assimilation des connaissances en formation pour construire les concepts organisateurs de l'action et, d'autre part, le retour sur expérience utilisé en formation par rétrodiction^[2] avec la médiation d'autrui (autrui étant les pairs, les formateurs et les spécialistes).

L'expérience vécue en situation constitue une opportunité de réalisation du processus d'élaboration pragmatique, processus par lequel un concept acquiert du sens pour un sujet à travers les situations dans lesquelles il est engagé. Le retour sur l'expérience vécue en situation dans un dispositif de formation ne peut pas être un simple retour

sur l'action de celui qui apprend, mais c'est d'abord forcément un retour sur son activité de compréhension, d'interprétation des situations, de l'activité des autres plus expérimentés, et c'est aussi un retour sur l'interaction, sur ce qui s'y est dit, ce qui s'y est fait. Identifier des écarts entre les composantes de deux situations, entre deux actions visant un même but, entre les actions de deux professionnels expérimentés pour une même tâche, c'est déjà s'engager dans une analyse, déjà identifier des variables, déjà entrer dans le processus d'identification de la structure conceptuelle d'une situation, déjà analyser des schèmes et les comparer. C'est surtout déjà ordonner un peu les choses et se déprendre de l'illusion du « tout pareil » ou « tout est différent ».

Si le propre du processus de formation est de généraliser et d'abstraire, il permet aussi de constituer une aide à la déprise subjective de ce qui se construit dans l'expérience. C'est pour cela que la notion d'écart est fructueuse, pour l'exploitation et le développement d'une expérience qui n'est pas toujours l'expérience de l'action, mais parfois l'expérience de la réalisation d'une partie de l'action ou, plus simplement, de son observation ou d'échanges verbaux à son propos.

En matière de conceptualisation et dans le registre pragmatique, la « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 1999) est l'ensemble des concepts organisant l'action et servant à la guider. C'est un ensemble d'éléments invariants qu'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace. Un concept pragmatique est construit dans l'action, c'est un organisateur de l'action car il permet de faire un diagnostic de la situation, et il a en plus une dimension sociale car il est reconnu par la communauté professionnelle. Ces concepts se transmettent par énonciation ou monstration. Quand ils ne sont pas issus de l'action mais sont scientifiques, ce sont alors des concepts « pragmatiques » (Pastré, p. 165).

Toujours en matière de conceptualisation et d'organisation de l'activité, la représentation fonctionnelle tient une place prépondérante. La représentation fonctionnelle est un concept développé plus largement et plus spécifiquement par les psychologues du travail (Leplat, 1985) qui s'intéressent à son rôle joué dans les activités rencontrées en situation de travail. Le caractère fonctionnel de la représentation réside dans le fait qu'elle assure la planification et le guidage de l'action. Par opposition, une représentation non fonctionnelle serait celle qui ne vise qu'à caractériser un objet ou, plus généralement, qu'une entité de référence sans exploiter immédiatement cette caractérisation à une autre fin. La représentation fonctionnelle est finalisée, c'est-à-dire qu'elle est orientée vers la réalisation d'un objectif qui est l'exécution de la tâche, ne retenant du système dans lequel s'insère l'activité que les propriétés pertinentes à cette activité. Face à la complexité du système et à la diversité des tâches, le professionnel peut mettre en œuvre des représentations différentes pour chaque classe de tâches, toutes ces représentations peuvent ou non se coordonner en un même ensemble cohérent.

Les IO constituent le « noyau » de la représentation sans lequel ni les inférences, ni les règles n'ont de sens. La représentation (dont les IO) permet au sujet de calculer des règles d'action qui engendrent elles-mêmes des actions. Ces actions ont pour but de transformer le réel ou de l'interroger et conduisent de ce fait à l'évolution adaptative du système d'invariants constitutif de la représentation.

Dans cette approche, la représentation est qualifiée de fonctionnelle car elle permet au sujet de traiter de nombreuses situations, de construire des relations pertinentes entre les éléments d'une situation et d'identifier les propriétés de ces mêmes éléments. Elle joue un rôle dans le réglage de l'action en conformité avec les attentes du sujet. De par son rôle fonctionnel, la mise au travail de la représentation est essentielle en formation dans la perspective de modéliser la situation professionnelle.

Pour avancer concrètement, nous proposons d'adopter un cadre d'analyse qui permette de saisir les traits les plus essentiels en partant de l'organisation de l'activité en situation de travail avec le concept de schème. En explicitant cette approche développementale des compétences qui prend appui sur la situation et qui est à l'origine de la didactique professionnelle, nous montrerons comment cette didactique peut être pertinente dans la formation des enseignants.

Cette pertinence s'est avérée sur plusieurs corpus d'enseignants (Huard, 2006a) et d'autres professionnels (Huard, 2006b). L'utilisation de la situation sur différents

corpus permet de comprendre l'organisation de l'activité du professionnel. L'enjeu de la formation est de faciliter les professionnels dans la modélisation de leurs situations dans une finalité d'adaptation. Cette approche adaptative par les compétences implique une interaction différente au sens piagétien : l'élève développe des compétences dans l'interaction sujet-objet, le professionnel les développe dans l'interaction sujet-situation. Cette approche s'appuie sur le processus de conceptualisation et la construction d'une représentation fonctionnelle (Leplat, 1997) à l'origine de la construction d'invariants opératoires (IO) organisateurs de l'action.

L'objectif de la pragmatique de formation est de modéliser la construction des compétences pour de futures formations et d'éradiquer les situations-problèmes chères à Dewey. Nous nous appuyons sur la didactique professionnelle pour l'aspect de la conceptualisation et sur les travaux de Sallaberry pour la mise au travail des représentations fonctionnelles des formés en formation. Les formés modélisent la situation professionnelle en construisant la structure conceptuelle de la situation et des concepts pragmatiques que nous qualifions de fonctionnels, cette modélisation ayant comme fin le transfert à d'autres situations de formation.

Lorsque nous nous référons à une pragmatique de formation, il faut distinguer deux niveaux : le premier concerne l'utilisation des principes de la didactique professionnelle en formation pour aider les formés à construire les concepts fonctionnels et la structure conceptuelle de la situation ; le second niveau est la modélisation que nous construisons en tant que chercheurs pour faire avancer une « pragmatique de formation ».

2 - LA MÉTHODOLOGIE : PRAGMATIQUE DE FORMATION À PARTIR D' ACTIONS DE FORMATION EN IUFM

Présentation du corpus : Le corpus est constitué de la parole (prises de notes des interactions en situation de formation et analyse de contenu des fiches d'évaluation) de 60 enseignants expérimentés pratiquant en maternelle, en cycle 1 (cours préparatoire) et en cycle 3 (CM2). Il est issu de quatre stages organisés en formation continue durant quatre années consécutives. Les stages ont eu lieu durant deux à trois semaines à l'IUFM. La réitération des trois processus est effective sur les quatre sessions de formation (processus de restructuration et de rationalisation de la représentation fonctionnelle ou RF, processus de conceptualisation de la situation de classe).

2.1 - LES PROCESSUS DE RESTRUCTURATION ET DE RATIONALISATION DE LA RF

Les processus étudiés témoignent des changements apportés dans la structuration des situations de travail. Ces changements sont provoqués par une modification des représentations des formés. La mise en travail des représentations, effectuée au sein des groupes de formation observés, s'explique par les processus de restructuration et de catégorisation (Sallaberry, 1996).

L'hypothèse est que la représentation guide la conceptualisation de l'action. Plus la représentation est rationnelle, plus il est possible de construire des concepts organisateurs de l'action qui soient pertinents et donc plus fonctionnels. La représentation fonctionnelle (RF) est à l'origine de la construction de la structure conceptuelle de la situation (Caens-Martin, 1999). Ce dernier processus va au-delà de la prise de conscience (Fabre, 2006) même s'il repose en partie sur un processus d'explicitation produit par les enseignants. Il y a une restructuration du schème car il y a une conceptualisation de la situation professionnelle. Cette conceptualisation se fonde sur une restructuration du système de représentation.

Pour les formés, il y a un besoin de conceptualiser la situation pour pouvoir agir sur elle en posant des hypothèses et en construisant des projets plutôt que d'être agi par la situation. La conceptualisation s'opère par une modification de la RF initiale qui passe d'un état flou et synchrétique à un état « rationnel ». La nouvelle RF est à l'origine de la construction de concepts que je désigne comme fonctionnels. La modification de la représentation, son évolution du flou au rationnel se réalise avec les processus de restructuration et de rationalisation. Ils sont produits par des modalités de formation tels que les contenus, les échanges avec les professionnels et

les interactions dans le groupe de formation.

La restructuration concerne le système de représentation (la machine à représenter en référence à Sallaberry) : la représentation de l'enseignant passe à un niveau supérieur par un effet de recadrage plus ou moins profond durant la formation. Sallaberry catégorise les représentations en R1 et R2. Les R1 ont comme caractéristique principale des bords flous entraînant un fonctionnement reposant sur l'imprécision. Les R2 se caractérisent par une rationalisation de la représentation et un affinement de ses bords. L'affinement des bords de la représentation qui passent du flou (catégorisation de la RF en R1) à un début de conceptualisation se réalise par l'appropriation des connaissances sur l'enfant (catégorisation de la RF en R2). La RF1 désigne la RF en début de formation repérée le premier jour de formation à l'aide d'un relevé sur tableau papier, la RF2 désigne celle issue du travail opéré en formation. Elle est identifiée dans les fiches d'évaluation du stage remplies par les formés. La comparaison des deux analyses de contenu, l'une issue du relevé des propos des formés et l'autre issue des énoncés écrits sur les fiches d'évaluation, permet de repérer le chemin parcouru par les formés en matière de représentation de la situation professionnelle.

Dans le corpus qui me sert de référence, les formés « modélisent » la situation professionnelle sous forme de projets retranscrits dans des fiches d'évaluation. À partir de ces fiches, je modélise la structure conceptuelle de la situation professionnelle en repérant la représentation fonctionnelle (RF) et les concepts organisateurs de l'action (processus issus de la situation de formation). Cette modélisation s'appuie sur les travaux de Caens-Martin.

2.2 LA NOUVELLE STRUCTURE CONCEPTUELLE DE LA SITUATION DE CLASSE

Caens-Martin propose, en reprenant la théorie de Vergnaud, une construction où les concepts d'action se fondent sur des relations de signification entre descripteurs et variables. Les raisonnements s'organisent sous la forme d'une architecture (structure conceptuelle de la situation) liant descripteurs, variables de situation construites à partir de ces derniers et concepts d'action. Les descripteurs sont des éléments prélevés dans une situation. Mis en relation, ils permettent de construire une variable explicative de la situation qui va provoquer l'élaboration d'un concept tourné vers l'action. L'exemple donné concerne l'activité de taille de la vigne : deux concepts sont mobilisés, le concept de charge qui est le nombre de grappes que le cep peut produire et le concept d'équilibre qui concerne l'architecture du cep. Ces concepts sont liés à la définition de variables comme la qualité des bois ou le réseau de distribution de la sève, ces mêmes variables étant construites à l'aide de descripteurs comme la longueur des entre-nœuds.

Le même travail a été effectué pour modéliser la construction de la structure conceptuelle de la situation de classe. Celle-ci se fonde sur les représentations RF1 (représentation à bords flous de l'enfant difficile) et RF2 (représentation proche d'une R2 de l'enfant en développement). Ces représentations structurent les relations de signification entre descripteurs.

3 - LES RÉSULTATS

L'ancienne RF1 floue repérée en début de formation présente un amalgame dans l'interprétation du comportement de l'enfant et de celui-ci en tant qu'apprenant. Elle donne lieu à des pratiques pédagogiques aléatoires et à la construction d'une structure conceptuelle peu viable. La RF2 plus rationnelle construite en cours de formation permet un début de conceptualisation de la situation de classe et l'émergence d'une nouvelle structure conceptuelle. Puisqu'elle guide et aide la construction de l'action, la RF2 est à l'origine de la construction de concepts fonctionnels : liés à la RF et au concept d'action, ils se différencient de ce dernier en aidant l'acteur à « reprendre la main », à se positionner en tant que sujet (marge d'action possible).

Lors du premier tour de table, l'amalgame fait sur l'enfant difficile émerge : chaque enseignant décrit son « cas » (difficultés qu'il rencontre avec un ou plusieurs enfants dans sa classe) et les nombreuses réactions tendent vers un sens commun « j'ai le

même dans ma classe ». On peut qualifier cette RF1 de floue. À l'issue de certaines modalités de formation (apports de connaissances sur le développement de l'enfant, sur les pathologies, sur l'environnement social et ses conséquences, sur le développement de l'enfant dans sa construction et en tant qu'apprenant, et apports de témoignages de spécialistes), cette RF1 se rationalise. Elle se transforme en une RF2 « outillée » qui permet aux enseignants dans leur ensemble de poser un diagnostic de situation comprenant un nouveau regard porté sur l'enfant et sur la possibilité d'engager de nouvelles actions pédagogiques. L'application de cette RF2 dans chaque classe est du domaine de l'individuel (propre au contexte que chaque enseignant rencontre dans sa classe). La construction de la nouvelle structure conceptuelle de la situation débute avec une rationalisation de la RF qui inclut la construction de nouveaux concepts fonctionnels pragmatisés car issus d'apports de type scientifique.

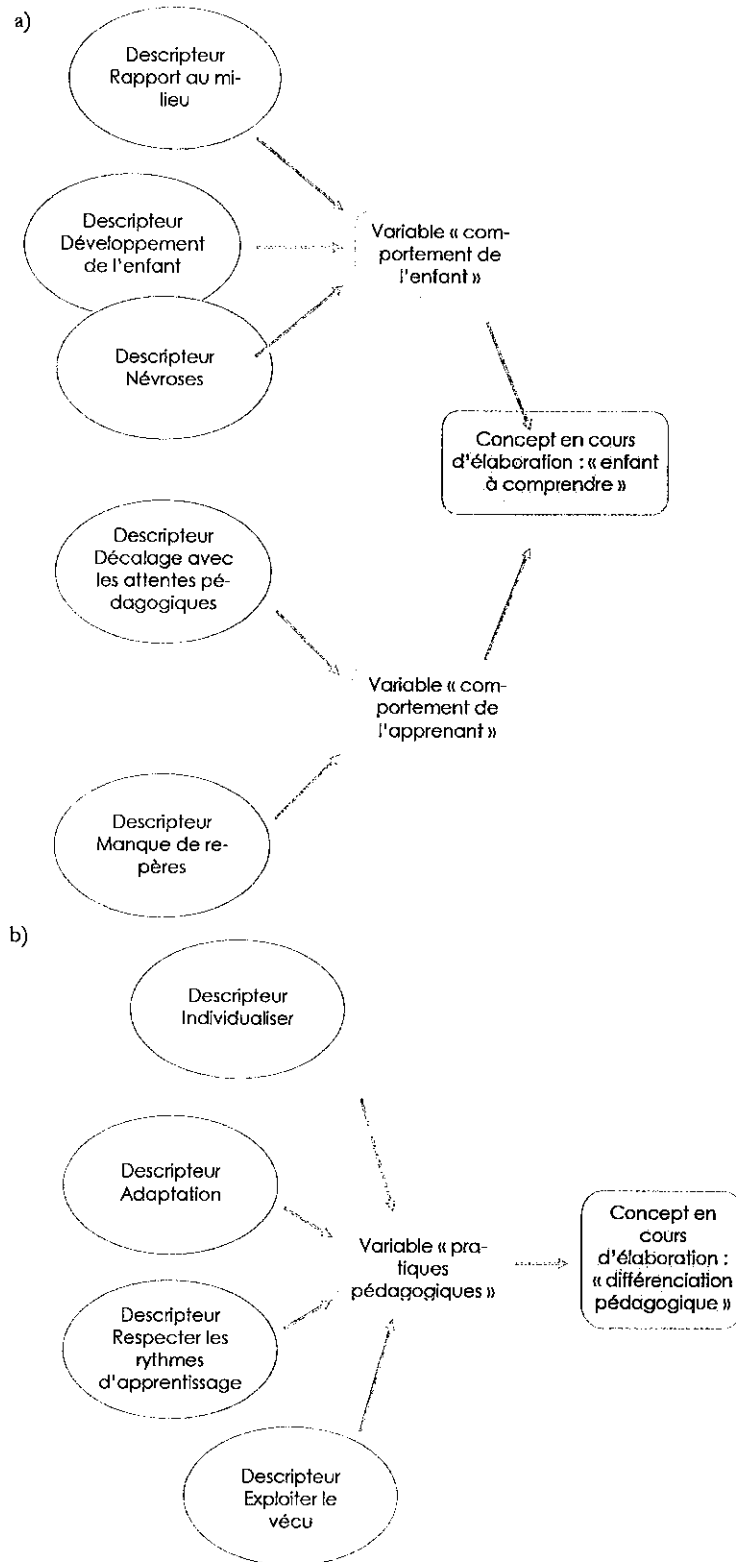
Les concepts d'action que nous désignons comme « concepts fonctionnels » produits par le processus de formation des enseignants sont au nombre de deux : le concept compréhension de l'enfant et le concept de différenciation pédagogique. Ils sont liés à trois variables de situation identifiées comme le comportement de l'enfant, le comportement d'apprenant de l'enfant et les pratiques pédagogiques. Ces dernières variables sont construites à partir d'un certain nombre de descripteurs.

Les descripteurs de l'ancienne structure sont les éléments prélevés dans les discours des enseignants à partir du témoignage des situations qu'ils vivaient dans leurs classes avant et en début de stage. Les descripteurs de la nouvelle structure sont les nouveaux éléments prélevés dans les analyses de contenu des fiches d'évaluation remplies en fin de formation. Ces descripteurs se sont enrichis des interactions au sein du groupe de formation, des apports théoriques et des « modèles » préconisés par les professionnels qui sont intervenus durant le stage. Les descripteurs liés à la variable « pratiques pédagogiques » sont sous formes d'action puisque l'on demande aux enseignants de se projeter dans les actions qu'ils vont mettre en œuvre dans leurs classes à leur retour de stage. Nous sommes toujours dans le registre du discours mais dans lequel la pensée rejoint l'action (Edelman, 1992).

3.1 - LA COMPARAISON ENTRE LES DEUX STRUCTURES CONCEPTUELLES

Ancienne « structure » construite à partir de la RF1	Nouvelle structure construite à partir de la RF2
Descripteurs liés à la variable comportement de l'enfant	
Enfant difficile (polysémie)	Enfant se développe (théorie du développement)
Enfant ingérable	Peut souffrir de névroses (théorie psychanalytique)
Enfant perturbateur voir violent	Vit dans un milieu ayant une influence sur son comportement (sociologie)
Enfant à intégrer. Pose problème à l'ensemble de la classe	Enfant faisant partie de la classe
Descripteurs liés à la variable comportement de l'apprenant	
Difficile à intéresser	N'est peut être pas prêt à rentrer dans les apprentissages par rapport aux attentes pédagogiques (sciences de l'éducation)
Difficile à tempérer	Manque de repères, de structuration de l'espace-temps (théorie du développement)
Refuse de travailler	
« Aucun concept élaboré. Aucune relation de signification mise à jour. »	« Concept en cours d'élaboration : enfant à comprendre »
Descripteurs liés à la variable pratiques pédagogiques	
Pratiques non différenciées	Adaptation
Tâtonnements	Acceptation de l'hétérogénéité
Alternance diplomatie/douceur/fermeté	Individualiser
	Exploiter le vécu de l'enfant
	Décentration et prise de recul
	Respecter les rythmes d'apprentissage
Exigences pédagogiques alternant avec du laisser aller	Échanges avec les collègues
	Communiquer avec les parents
	Aider les enfants
« Aucun concept élaboré : tâtonnements, essais-erreurs »	« Concept en cours d'élaboration : différenciation pédagogique »

3.2 - LA CONSTRUCTION DES CONCEPTS PRAGMATISÉS



On repère dans le tableau l'amalgame qui est fait en début de formation à la fois sur le comportement de l'enfant et sur l'attitude d'apprenant. Cet amalgame ou flou concerne aussi la dénomination « enfant difficile ». Sous cette appellation, les enseignants rangent les enfants handicapés, les enfants ayant des difficultés scolaires, les enfants ayant besoin d'un suivi psychologique, etc. La RF1 est de ce fait floue et synchrétique. Elle guide une action aléatoire.

En fin de formation, les enseignants ont pris conscience que chaque cas d'enfant devait être compris tant sur le plan du développement en tant qu'enfant, que sur le plan de l'apprentissage. Le développement peut avoir un effet sur l'apprentissage. Certains enfants n'étant pas « prêts » à apprendre par exemple. Cette compréhension de l'enfant et de l'apprenant vont guider les actions pédagogiques. La RF2 est

rationnelle, les concepts sont en cours de construction.

La trace de la construction des concepts fonctionnels se retrouve dans la comparaison d'analyse de contenu de la prise de notes des interactions lors des ateliers consacrés à l'analyse de la situation professionnelle, et dans le traitement des fiches d'évaluation. Les deux structures conceptuelles (ancienne et nouvelle sont récurrentes sur les quatre années) sont représentatives d'un travail collectif, les seules variations individuelles sont relatives aux applications en classe. Le descripteur « exploiter le vécu de l'enfant » a été construit sur l'ensemble des groupes passés en formation. Par contre, certains enseignants, même s'ils l'acceptent comme descripteur, ne l'utiliseront pas forcément autant que d'autres enseignants dans leur classe car il n'est pas diagnostiqué comme pertinent par rapport à leur situation.

L'interprétation selon laquelle l'enfant se développe et vit dans un milieu est à l'origine de la construction des descripteurs : « descripteur développement de l'enfant » avec les références à Wallon et à Vygotski, et le « descripteur rapport au milieu ». Ces descripteurs favorisent l'élaboration de la variable « comportement de l'enfant » et, à la fin du processus de conceptualisation, aboutissent au concept fonctionnel « enfant à comprendre ». Les bords de la RF2 sont suffisamment nets pour qu'on puisse parler de concept pragmatisé. Le travail d'interprétation des situations à partir des outillages théoriques choisis permet de parvenir à la proposition de cette nouvelle notion.

La représentation de la situation de classe évolue dans le même sens : de RF1, caractérisée par des pratiques aléatoires suscitées par le questionnement sur l'ambiance de la classe et l'intégration de l'enfant sans perturber le groupe, elle passe à une RF2, caractérisée par la possibilité d'utiliser le travail de groupe, le travail individualisé, le travail à deux. La RF2 s'appuie sur l'intention de mettre en œuvre des pratiques variées relatives à une connaissance de la pédagogie différenciée. L'interprétation des modèles pédagogiques issus des sciences de l'éducation mène à la construction des descripteurs « individualiser » et « respecter les rythmes d'apprentissage ». Issue de ces descripteurs, la variable « pratiques pédagogiques » aboutit au concept fonctionnel « différenciation pédagogique ».

Le processus de formation a un caractère continu. En effet, en partant de pratiques initiales et de représentations liées à ces pratiques, il met ces représentations en travail pour parvenir à des représentations plus élaborées qui vont permettre de nouvelles pratiques. La mise en travail s'appuie sur une restructuration du système de représentation (« machine à représenter » de Sallaberry, 1996) qui se fonde sur des apports de connaissances, l'intégration de savoirs professionnels et d'expérience rendus possibles par les interventions des professionnels et par les interactions au sein du groupe. Les enseignants s'approprient et intériorisent ces différentes modalités par rapport à leur situation, ce qui fait sens pour eux. Ils sont ainsi en mesure de construire des projets afin d'agir sur la situation, ce que révèlent les fiches d'évaluation des formations. La modélisation de l'activité professionnelle s'est réalisée dans les deux dimensions : productive et constructive.

CONCLUSION

Il serait possible de rétorquer que les concepts fonctionnels en cours de construction ne sont pas forcément à considérer comme des concepts-en-acte dans le sens littéral où les définit Vergnaud. En effet, ils ne sont pas construits dans l'activité, lors de la situation de travail. Ils sont conçus en situation de formation. Cependant, au plan cognitif, Edelman précise qu'une connexion neuronale mobilise à peu près la même cartographie lors d'une pensée ou d'une activité. Les concepts construits par les formés sont très proches d'une activité sur le plan neuronal. Ils constituent tout au moins un début de pragmatique au sens où les formés sont en mesure de dégager une marge de manœuvre pour leur activité sous forme de projets.

Ils servent de guide à l'action et peuvent donc être considérés comme des concepts pragmatisés (Pastré, 1999). Ils ont à la fois une dimension individuelle et collective. Ces concepts sont utiles dans une pragmatique de formation comme objets d'apprentissage à identifier et surtout à reproduire pour de nouveaux formés (par exemple par les collègues qui n'ont pas suivis la formation), même si la compétence n'est pas totalement « reproductible » ou « transférable ».

En effet, le sens d'une situation de travail ou de formation reste à la fois individuel et partagé : individuel parce que le sens accordé par un individu lui est propre et différent d'un individu à l'autre, et que cette appropriation fait toute la différence sur le degré de compétence que maîtrise chaque individu ; partagé parce que, justement, les individus d'une même communauté s'entendent relativement bien sur le sens à donner à telle ou telle situation, à telle ou telle pratique.

La notion de compétence est pragmatique, en ce sens qu'elle favorise un consensus dans une communauté donnée sur la maîtrise inégale de leur métier par chaque professionnel. Nous n'avons pas la naïveté de croire que la construction de la structure conceptuelle de la situation est en mesure de « marcher » à tous les coups ⁽¹⁾. Elle permet de tisser des débuts de solutions, de concevoir des réponses aux situations-problèmes concernant la gestion des comportements « difficiles » dans les classes.

Tout dépend si l'on s'attache aux résultats en terme de processus de formation ou en terme d'application sur le terrain. Les processus de formation sont repérés et explicités, les applications restent « situées ».

CAENS-MARTIN S. (1999). « Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne ». *Éducation Permanente*, n° 139, avril. p. 99-113

EDELMAN G. (1992). *Biologie de la conscience*. Odile Jacob

FABRE M. (2006). « Analyse des pratiques et problématisation ». *Recherche et Formation*, n° 51. p. 133-145

HUARD V. (2006) (a). « Conceptualisation de la situation de classe à partir de la représentation fonctionnelle lors d'un processus de formation ». *Esquisse* n° 46. p. 27-35

HUARD V. (2006) (b). « Représentation de la situation et prise de décision : le cas des exploitations agricoles ». *Cognitique* n° 9. p. 145-158

LEPLAT J. (1985). « Les représentations fonctionnelles dans le travail ». *Psychologie Française*, 30-3/4. p. 269-275

LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail, Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF, Le travail humain

MORANDI F. (2000). *Philosophie de l'Éducation*. Nathan, Collection 128

PASTRE P. (1999). « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences ». *Éducation Permanente* n° 139. p. 13-31

EN LIGNE

PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 154. p. 145-198

PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Psychologie d'aujourd'hui. PUF

ROGALSKI J. (2004). « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de la « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions ». *Revue électronique Activité*, vol. 1, n° 2. p. 103-116

SALLABERRY J.-C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan

SALLABERRY J.-C. (2005). « La représentation et le geste ». *Revue Spirale Hs* n° 4. p. 5-33

VERGNAUD G. (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». *Psychologie Française*, 30-3/4. p. 245-252

VERGNAUD G. (1990). « La théorie des champs conceptuels ». *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, vol n° 10/2.3. p.133-170

VERGNAUD G. (1991). « Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation ». *Les Sciences cognitives en débat*. Paris : Éditions du CNRS. p. 15-29

VERGNAUD G. (1994). « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champs conceptuels, Vingt ans de didactique des mathématiques en France, ouvrage coordonné par M. Artigues et al. La pensée sauvage Éditions. p. 176-191

VERGNAUD G., SAMURÇAY R. (2000). « Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? ». *Carrefour de l'Éducation* n° 10. Université de Picardie. p. 49-63.

(1) Docteur en Sciences de l'Éducation, formatrice IUFM, laboratoire de Sciences cognitives, Ioc Bordeaux 2

(2) NDLR : rétrodiction, nom féminin singulier (mathématiques), en calcul de probabilités, inverse de la prédiction

(3) Un questionnaire passé cinq mois après la dernière formation montre que l'ensemble des formés (au

nombre de 15) a pu mettre en œuvre plus de la moitié de ses projets dans les classes et que la RF2 s'est stabilisée dans les énonciations des formés.

Français *L'objet de cet article est de réfléchir à la construction d'une pragmatique de formation pour aider les enseignants à faire face aux « situations difficiles ».*
En partant du modèle de formation des enseignants et plus particulièrement de l'approche par compétences, nous proposons une alternative qui consiste à utiliser la didactique professionnelle pour modéliser la situation professionnelle en situation de formation.
Cette discipline prend appui sur une approche développementale des compétences que nous explicitons dans un premier temps avant de décrire la modélisation de la situation professionnelle opérée en formation.
Le corpus de référence est constitué de soixante enseignants ayant suivi des stages de formation continue à l'IUFM d'Aquitaine.

Mots-clés compétence représentation fonctionnelle schème

English ***Professional didactics as a framework for the implementation of practical training***
The purpose of this article is to reflect on the construction of a practical training sequence aimed at helping teachers cope with "difficult situations."
Based on models from professional practice in teacher education and, more specifically, from the approach by competencies, we propose an alternative, which uses professional didactics to model the professional problem-situation within the context of the training situation.
This discipline is based on an approach to skill development that we explain in the first part of this paper, before going on to describe the modeling of the professional situation dealt with in training.
The population that participated in the study was made up of sixty teachers who had attended training courses for in-service teachers at the University Teacher Training Institute (IUFM) of Aquitaine.

Keywords competence functional representation schema

Español ***Interés de la enseñanza profesional para la aplicación de una pragmática de formación***
El propósito de este artículo es examinar la construcción de una pragmática de formación para ayudar a los profesores a hacer frente a "situaciones difíciles".
Basado en el enfoque por competencias, proponemos utilizar el modelo de enseñanza profesional para la formación profesional.
Esta disciplina se basa en un desarrollo de habilidades que explicamos en un primer momento antes de describir el modelo de la situación de formación profesional.
Los datos son constituidos por sesenta profesores que habían asistido a cursos de formación continua en el Instituto de formación de docentes (IUFM) del departamento de Aquitania.

Palabras claves competencia representación funcional esquema

La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail

Ecaterina BULEA

Université de Genève, FPSE, UNI-MAIL, 40, Boulevard du Pont d'Arve,
CH-1211 Genève 4
Ecaterina.Bulea@pse.unige.ch

Jean-Paul BRONCKART

Université de Genève, FPSE, UNI-MAIL, 40, Boulevard du Pont d'Arve,
CH-1211 Genève 4
Jean-Paul.Bronckart@pse.unige.ch

The first part of this article analyzes the contexts in which the notion of competence first emerged, namely those of professional practice and of the scientific study of work processes; given that in the latter's different theoretical frameworks the problem of competence is intimately linked to that of action, the analysis extends to the way competential dimensions have been conceptualized in the theories of action in philosophy and the social sciences. The second part presents the results of empirical analysis of interviews with nurses on the subject of an occurrence of their nursing practice. A first approach brings out the different action figures put forward by the nurses, as well as the dependence of these figures on the discursive choices operated during the interviews. A second approach focuses on the nurses' representations about competence; it shows that the nurses always refer to it in the context of a global analysis of their practice situations, and that they conceive it as a dynamic mobilisation of ressources, oriented by the search of increasing coherence and meaning in their professional activity.

Key words:

Action, competence, dynamic, professional practice, action figures

Dans cette contribution, nous analyserons d'abord les conditions d'émergence de la logique des compétences dans le champ économique-politique et dans les sciences du travail (§ 1), et nous examinerons la teneur des deux principales conceptions des compétences qui s'y sont développées (§ 2). Dans la mesure où ces conceptions font intervenir, à des degrés divers, la problématique de l'agir et de son interprétation, nous examinerons ensuite les propositions théoriques élaborées en ce domaine, et nous décrirons le cadre d'une recherche empirique visant à identifier comment des profanes (en l'occurrence des infirmières) se représentent leur agir au travail et les compétences qui y sont mobilisées (§ 3). Nous commenterons alors certains des résultats issus de cette recherche, ayant trait à la manière dont les infirmières se construisent des figures interprétatives de leur agir propre (§ 4), et ayant trait aux diverses modalités de saisie des compétences qui sont de fait à l'œuvre dans ces interprétations (§ 5).

1. La problématique des compétences en situation de travail

Dans le champ du travail, la notion de *compétence* est apparue dès les années 50, avant donc que Chomsky la définisse comme "capacité innée" constituant l'objet même de son approche de linguistique générative (1965¹). En ce domaine, c'est dans le cadre d'une réflexion générale sur les *conditions de formation des travailleurs* que la notion a émergé, et la problématique en laquelle elle s'inscrivait est longtemps demeurée disjointe de celle qui a découlé de la définition chomskyenne *princeps*, notamment dans le champ de la psychologie cognitive (Fodor, 1983/1986) et dans celui de la didactique des langues (Hymes, 1973/1991).

Après la brève période de latence de l'immédiate après-guerre, les pays occidentaux ont connu une formidable expansion économique: extension des marchés, diversification des entreprises, mise en place d'organisations et de techniques nouvelles de travail, et permanente création d'emplois. Situation qui exigeait que l'on dispose de travailleurs préparés et/ou formés aux nouvelles conditions de travail, ce qui n'était pas le cas pour la majorité d'entre eux. Pour faire face à cette pénurie, ont dès lors été mises en place des démarches de formation des adultes, qui se sont bien sûr prolongées au-delà des années 70; pour prendre l'exemple de la France, de l'après-guerre à nos jours, trois phases peuvent être distinguées (Palazzeschi, 1998), correspondant à trois lectures successives des enjeux socio-économico-politiques de la situation.

Dans la première phase (1955 à 1965), il s'agissait de viser à une *promotion* à la fois *professionnelle* et *sociale* des adultes laissés-pour-compte du système éducatif, en leur proposant des programmes de formation hors temps de travail calqués sur les dispositifs scolaires (modèle des "cours du soir"). Ambition en laquelle se rejoignaient les injonctions de l'Etat (construire une "société promotionnelle", selon la loi Debré de 1960) et les animateurs du mouvement de "l'éducation permanente"; les uns et les autres insistant sur la dimension *humaniste* ou *générale* de la promotion visée:

"La promotion sociale [...] est un phénomène plus général par lequel un membre isolé du groupe social, le groupe social lui-même, et une société tout entière, s'élèvent au dessus de leur condition sociale actuelle en "se réalisant" davantage. [Elle] se manifeste donc par un épanouissement plus complet des personnalités dans le cadre de la vie en société". (Vatier, 1960: 24)

¹ Comme l'un de nous l'avait relevé (Bronckart, 1977: 217-225), cette notion est apparue dans la deuxième phase de l'œuvre chomskyenne, lorsque l'auteur, ayant abandonné la perspective objectiviste prônée encore dans *Structures syntaxiques* (1957), a considéré, dans *Aspects* (1965), que l'objectif de la Grammaire générative était de rendre compte de l'intuition de grammaticalité dont font preuve les sujets parlants, ou encore de leur capacité intrinsèque idéale à différencier phrases correctes et incorrectes.

C'est dans ce contexte qu'a surgi une première acception du terme de *compétence*: affecté d'un déterminant singulier générique, il désignait tout type de connaissance ou d'accroissement de connaissances obtenu dans le cadre des formations post-scolaires, et susceptible de générer, secondairement, des capacités de réflexion et d'ouverture culturelle des formés; il désignait également un besoin socio-politiquement légitime des travailleurs, dont la contribution au développement économique devait simultanément faire l'objet d'une *reconnaissance* sociale:

"L'accroissement de **compétence**², postulé par la promotion du travail, peut être une occasion de réflexion et d'ouverture sur les valeurs culturelles contenues dans le métier et dans les disciplines scientifiques et techniques sur lesquelles il s'appuie [...] Il se répercute également dans les activités sociales et civiques des intéressés". (Vatier, 1960: 25)

"[...] la notion de promotion collective suppose une **reconnaissance**, s'inscrivant dans les faits, du facteur travail dans l'activité économique et sociale du pays". (Lebescond, 1960: 9)

Cette généreuse politique d'égalisation des chances a cependant globalement constitué un échec, parce qu'en raison de leur caractère scolaire, les programmes mis en place ne furent de fait suivis que par les personnels disposant déjà d'une formation de base, et non par les travailleurs auxquels ils étaient prioritairement destinés.

Dans la deuxième phase (de 1966 aux débuts des années 80), en raison de cet échec, et dans un contexte de compétition économique accrue liée à l'ouverture du marché commun, le projet d'éducation post-scolaire a fait place à celui de *formation professionnelle continue*. Si elle prétendait renouveler la démarche promotionnelle antérieure (favoriser la compétence dans ses dimensions socioculturelles larges), cette nouvelle politique visait simultanément à assurer l'efficacité économique des entreprises, et elle s'est traduite par la création de nouveaux dispositifs de formation, assurés soit par les entreprises mêmes, soit par des institutions nouvelles de formation des adultes en alternance. Le terme de *compétence* est alors réapparu essentiellement dans des textes patronaux, en y étant associé au terme phonétiquement voisin de *compétition*: étant donné les mutations technologiques et organisationnelles des entreprises, il s'agit de disposer de travailleurs témoignant de *mobilité* et d'*adaptabilité*, plutôt que de connaissances certifiées; et c'est dans ce cadre qu'émergera la fameuse *logique des compétences*, promue notamment par le patron des patrons d'alors, Yves Cannac (1985). Dans ces mêmes textes, le terme de *reconnaissance* disparaîtra, l'accent étant désormais porté sur les *insuffisances* adaptatives des travailleurs.

² Dans l'ensemble des citations de cet article, nos propres soulignements sont indiqués en italiques.

La troisième étape, couvrant les deux dernières décennies, s'est déployée dans le double contexte d'une sévère crise de l'emploi, et de considérables transformations des conditions de production, en particulier liées à l'introduction des procédures informatisées. Elle s'est caractérisée par une politique de *formation pour l'insertion professionnelle* des chômeurs, qui s'est traduite par la mise en place de multiples dispositifs, pour la plupart centrés sur le principe de l'*alternance* entre les études sur les sites de formation et des activités de travail (stages). Suite aux injonctions de Cannac, le patronat a prôné l'*intégration* de la formation dans le temps de travail, concevant celle-ci comme une *production de compétences*, et considérant ce faisant que les entreprises devaient devenir *qualifiantes*. Les formateurs, de leur côté, se sont organisés en une véritable profession, ont créé des associations, des revues spécialisées (Jobert, 1989) et, dans ce cadre, ont mis en discussion les concepts et propositions émanant du patronat, tout en initiant des programmes de recherche portant sur la situation des entreprises et des travailleurs.

Dans cette dernière étape, une nouvelle discipline s'est donc élaborée, à l'intersection entre le champ de la formation des adultes et celui de l'analyse du travail, et elle a produit un appareil conceptuel propre, mobilisant des notions issues notamment de l'ergonomie, des théories de l'activité et de la psychologie du développement. Résolument réappropriée par ce mouvement, la notion de *compétence* a alors donné lieu à une littérature à la fois pléthorique (*Education permanente*, n° 123, 133, 135) et confuse; confusion découlant de la tentative de concilier l'acception patronale du terme (une capacité d'adaptation aux transformations des situations de travail) aux acceptions issues de la linguistique, des sciences cognitives et de la didactique (les savoir-faire implicites que mettent en œuvre les personnes dans le cadre de leur activité) et débouchant sur un marasme définitionnel que nous avons illustré ailleurs (Bulea & Bronckart, 2005: 195-196). La notion de *reconnaissance* a aussi réapparu, en lien à l'acception *personnelle* des compétences: il s'agit d'une part de reconnaître les capacités acquises dans l'expérience professionnelle (ce qui se traduit par la mise en place de procédures de "validation des acquis"); il s'agit d'autre part de viser, dans les formations, au développement de l'*identité* des travailleurs (que ceux-ci se reconnaissent comme acteurs de leur activité de travail, de leur formation, et plus largement de leur vie). Enfin, la profession a mis l'accent sur la nécessité de comprendre *le travail* même et son statut, ce qui a donné lieu, au plan conceptuel, à l'analyse des différences entre travail *prescrit*, *réel* et *représenté* (Teiger, 1993), et au plan des programmes de formation, à la mise en place de dispositifs d'analyse des pratiques, en partie inspirés des principes du mouvement du "praticien réflexif" (Schön, 1983).

Comment se présente aujourd'hui la problématique des compétences dans ce champ nouveau que l'on pourrait qualifier de sciences du travail et de la formation? A nos yeux, une analyse globale y est communément admise, et trois perspectives y sont à l'œuvre, potentiellement porteuses de contradictions.

L'analyse globale a trait à la nécessité de substituer, à la *logique des qualifications* qui prévalait jusque là, une *logique des compétences* (Schwartz, 2000). La première logique reposait sur le principe d'une correspondance stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences d'un emploi, et elle a été définitivement mise à mal par les mutations rapides et en partie imprévisibles des conditions de travail: les qualifications sont devenues nécessairement "en retard" par rapport aux exigences de tâches qui évoluent et se complexifient en permanence. La seconde logique part du constat qu'en dépit de l'inadaptation éventuelle de leurs qualifications, nombre de travailleurs "se débrouillent" et sont efficaces dans leur emploi, qu'ils témoignent donc, en situation concrète de travail, de capacités réelles, mais mal connues et mal définies: ce sont donc ces *compétences effectives* qu'il s'agit d'identifier, d'analyser, de comprendre, pour fonder ensuite sur elles de nouvelles démarches de formation et de développement.

Le déploiement de cette logique des compétences s'inscrit cependant dans des perspectives diverses, découlant des objectifs différents que se donnent les protagonistes du monde du travail et de la formation.

Pour certains, il s'agit surtout de *saisir* cette réalité des compétences, de comprendre leur statut et leur mode de fonctionnement. Cette démarche analytique est en cours, mais comme en témoigne le marasme définitionnel déjà évoqué (nous y reviendrons sous 2), des divergences considérables subsistent quant à la nature même de l'objet visé. En dépit de cette difficulté, un principe *méthodologique* semble néanmoins admis par tous: les compétences ne peuvent être appréhendées que dans l'activité située, dans le travail concret:

"Nous donnerons [...] une définition *opérationnelle* de la notion de compétence, en la considérant comme un **rapport du sujet aux situations de travail**, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme **ce qui explique la performance** observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail". (Samurçay & Pastré, 1995: 15)

Pour d'autres protagonistes, il s'agit d'*évaluer* les compétences des travailleurs actuels ou des candidats à l'emploi, processus qui, dans ses conditions actuelles de réalisation (les "bilans de compétences"), présente un caractère doublement paradoxal: d'un côté il se fonde sur une analyse préalable des tâches émanant des concepteurs du travail (et relevant du *travail prescrit*), analyse qui ignore nécessairement l'intelligence effective des opérateurs impliqués (*ce travail réel* restant mécompris) et qui court en outre

un risque de retard analogue à celui des qualifications; d'un autre côté, il implique de situer, au sein de la personne concernée, d'elle seule et hors contexte, des capacités qui ne se manifestent que dans un collectif de travail situé. Et c'est en raison de ce caractère décontextualisant et individualisant des pratiques d'évaluation qu'a été (ré-)introduite, dans le champ du travail, la conception des compétences issue du cognitivisme et de Hymes: des capacités générales, isolables et nommables, dont disposerait le sujet, antérieurement à leur mise en œuvre dans les activités de travail.

Pour d'autres protagonistes encore, il s'agit de *former* aux compétences, et deux grandes logiques de formation sont actuellement à l'œuvre, qui correspondent aux deux lectures antagonistes de l'ancrage des compétences. Dans le courant issu de Schön, le praticien est engagé à *réfléchir sur lui-même*, à identifier ses propres ressources déjà là, éventuellement en les mettant en correspondance avec des listes de compétences requises par une profession (Perrenoud, 1999). Dans le courant de l'analyse du travail, il s'agit *d'observer et de comprendre le travail* tel qu'il se réalise dans une situation concrète et collective (dans laquelle on est, ou non, impliqué), de mettre en évidence les diverses sortes de capacités qui y sont à l'œuvre, et de se construire sur cette base des instruments de compréhension et d'amélioration de ses propres pratiques de travail.

Nous retenons pour notre part la conception *située et collective* des compétences, ce qui implique une contestation radicale de la manière dont celles-ci sont évaluées (voire de la possibilité de cette évaluation), et ce qui implique aussi l'adoption de démarches formatives centrées sur l'analyse du travail. Mais ce choix ne résout cependant pas la question du statut ou de la nature même de ces compétences.

2. Les compétences définies par les formateurs (d'adultes)

Les multiples définitions proposées dans le champ des sciences du travail et de la formation nous paraissent pouvoir être regroupées en deux ensembles.

Dans le premier cas, l'accent est porté sur ce qui est requis pour réaliser une activité donnée, c'est-à-dire sur les *ressources* dont disposeraient ou devraient disposer les travailleurs, ressources consistant en connaissances, savoirs, savoir-faire et/ou comportements, et attestables en synchronie en tant que *répertoires pré-structurés* mobilisables par les acteurs:

"[...] les compétences sont des **répertoires de comportements** que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rend efficaces dans une situation donnée". (Lévy-Leboyer, 1996)

"[...] la compétence professionnelle, qui correspond en fait à ce que nous préférons appeler compétences tout court (notez le pluriel): **ensembles stabilisés de savoirs** et de **savoir-faire**, de **conduites-types**, de **procédures-standards**, de **types de raisonnement** que l'on peut mettre en œuvre sans **apprentissage nouveau** et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle: elles permettent

l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche". (De Montmollin, 1986: 121-122)

Dans cette perspective, les compétences sont conçues comme un stock de *ressources déjà là, stabilisées*, qui sont ensuite exploitées "sans apprentissage" dans des situations concrètes et y permettent l'efficacité. Ces *compétences-ressources* seraient donc disjointes du processus de leur mise en œuvre dans des situations d'agir concrètes; mise en œuvre relevant, elle, du "déplacement" (Perrenoud, 2000) ou d'une sorte d'application généralisante et transversale. En d'autres termes, les compétences constitueraient des ressources préexistant à l'agir, permettant de faire face à des situations concrètes, voire de les anticiper: ce seraient des ressources *pour et en vue de l'agir*.

Dans le second cas, l'existence de ressources personnelles n'est pas contestée, mais la compétence est située dans le processus même de leur mise en œuvre, ou plus précisément dans *l'actualisation* des ressources en situation:

"La compétence se présente [...] comme une **reconstruction formelle de procédés d'objectivation** présents au sein de **schèmes d'action**, c'est-à-dire de capacités qui consistent à sélectionner, à fédérer et à appliquer à une situation, des connaissances des habiletés et des comportements". (Toupin, 1995: 42)

"La compétence **n'est pas un état ou une connaissance possédée**. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire [...] L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier [...] est révélateur du "passage" à la compétence. *Celle-ci se réalise dans l'action*. Elle ne lui préexiste pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte [...] La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...] Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, **un processus, davantage qu'un état**". (Le Boterf, 1994: 16-18)

Dans cette perspective, la compétence se manifeste dans l'activité et consiste elle-même en un *acte*: elle désigne le processus au travers duquel les ressources, en même temps qu'elles sont sollicitées, sont réorganisées en fonction des caractéristiques et exigences diverses d'une situation d'agir. Ainsi définie, la compétence est conjointe à l'agir; ce dernier ne constitue plus un lieu externe pour son déploiement, mais le processus d'ensemble au sein duquel elle se manifeste comme sous-processus. Dans cette acception, la compétence ne serait donc appréhendable "que dans le mouvement qui la produit, au sens où sa construction et sa révélation s'engendrent l'une l'autre et sont donc concomitantes" (Jobert, 2002: 250); elle n'existerait en conséquence qu'en tant que compétence *en action*.

La première approche émane d'auteurs qui considèrent par ailleurs que les compétences ne peuvent être attestées qu'*a posteriori*, à partir de certaines des caractéristiques d'un agir effectivement mis en œuvre; mais leurs définitions posent pourtant que ces compétences relèvent du *déjà là*, d'un certain *état psycho-cognitif d'une personne* déterminée. Cette contradiction

dans la localisation même des compétences pourrait être dépassée en distinguant deux niveaux: d'un côté les capacités déjà là des personnes, qui peuvent être qualifiées en s'en tenant au vocabulaire psychologique usuel (comportements, connaissances, schèmes, etc.); d'un autre côté ces mêmes ressources en tant qu'elles sont (re-)mobilisées dans le cadre de l'agir, et qui, par ce processus même, constitueraient des *compétences*. Sous cet angle, la compétence aurait trait à l'une des *fonctionnalités* des ressources, en l'occurrence à leur capacité d'être exploitées dans l'agir. Ce distinguo ne serait cependant utile et éclairant qu'à deux conditions. La première serait de pouvoir différencier, parmi les ressources, celles qui sont effectivement mobilisables et pourquoi elles le sont. La seconde serait de connaître les conditions et limites de la mobilisation des ressources sélectionnées; pour être transversal, le "déplacement" des ressources ne s'effectue néanmoins pas en toute circonstance et dans n'importe quelle situation: quels sont les facteurs qui règlent ou régulent l'exploitation efficace des ressources dans l'agir? Aucune réponse n'est en fait fournie à ces deux questions, et dans cette approche, en conséquence, le terme de compétence ne fait que redoubler inutilement celui de ressource. Cette aporie découle à nos yeux de ce que ces auteurs semblent adhérer *de facto* à la conception de l'agir issue de la philosophie analytique, qui pose que les propriétés des actions effectives sont unilatéralement et exclusivement déterminées par les capacités mentales et comportementales des actants au moment où ils interviennent dans le monde. Cette adhésion ne permet pas de prendre en compte les divers facteurs externes (normes, autrui, résistances des objets, etc.) sous la codétermination desquels l'agir et les compétences se déploient effectivement, et c'est la raison pour laquelle elle nous paraît devoir être rejetée (nous y reviendrons sous 3.1).

Dans la seconde approche, le registre des compétences se situe *dans l'agir même*, et est exclusivement de l'ordre du *processus*; il a trait aux régulations qui articulent les propriétés des actants à celles du contenu et des conditions de leur agir, ou encore il consiste en une *mise en interface dynamique*, voire *dialectique*, entre ces deux ordres de propriétés. Ce processus comporte certes une dimension de mobilisation des ressources de la personne, mais cette mobilisation n'est, en tant que telle, qu'un aspect superficiel d'un mécanisme plus global consistant à réorganiser en permanence divers types de rapports: le rapport de la personne à la situation de son agir, qui évolue en fonction des contraintes se manifestant dans le cours de l'agir; le rapport de la personne aux "autrui" en tant que sources d'évaluation de l'agir et des actants qui y sont impliqués; le rapport de la personne à elle-même, qui ne peut qu'être affecté par les transformations des appréciations propres des situations d'agir, aussi bien que par les évaluations sociales dont ces dernières font l'objet. Dans cette perspective, on peut alors re-ouvrir le questionnement relatif au choix des ressources mobilisées: dès lors qu'il est

admis que les connaissances, savoir-faire, schèmes, etc., se construisent dans l'action (cf. l'œuvre de Piaget), ces ressources devraient conserver des traces des situations d'agir dans le cadre desquelles elles ont été construites. Et le processus *compétentiel* aurait trait alors à *la capacité, en situation d'agir, de retrouver et d'exploiter ces traces que les ressources conservent des situations antérieures qui les ont engendrées*. Le *compétentiel* apparaîtrait donc comme une *propriété constitutive de l'agir*: sans l'agir, les ressources ne peuvent rien produire, ni se (re)produire; réciproquement, l'agir ne peut se déployer ni en *pure* contingence, ni en *pure* répétition, mais requiert nécessairement la sollicitation et le traitement de ces traces dynamiques disponibles dans les ressources d'une personne.

3. L'interprétation de l'agir et des compétences

Si, comme c'est notre cas, on adopte la seconde approche qui vient d'être commentée, tenter de cerner ce que sont les compétences implique donc de comprendre ce qu'est l'agir. Plus précisément, dans la mesure où les compétences sont toujours en définitive imputées à des actants singuliers, tenter de cerner les compétences requiert d'identifier, dans le flux situé, collectif et polydéterminé de l'agir, des *unités praxéologiques* pouvant être imputées à ces mêmes actants singuliers: ce qui renvoie de fait à la problématique de la délimitation et de la caractérisation de ces unités généralement qualifiées d'"actions".

Dans ce qui suit, nous proposerons d'abord un bilan succinct des principales théories de l'action issues de la philosophie et des sciences humaines, et nous analyserons le statut pouvant être accordé aux compétences dans chacun de ces cadres; nous présenterons ensuite le schéma général d'une recherche empirique visant à identifier la manière dont certains profanes, dans le cadre de l'interprétation de leur activité de travail, construisent des unités de l'ordre de l'action; et sur ces bases, nous formulerons nos questions de recherche relatives aux conditions d'exhibition et d'interprétation des compétences en situation de travail.

3.1 Les théories de l'action et le statut qu'elles accordent aux compétences

Dans le cadre d'un examen détaillé des différentes théories de l'action (Bronckart, 2004), nous avons identifié quatre grands types d'approches, qui se différencient essentiellement par l'angle sous lequel elles tentent de saisir cette unité, ou encore par la dimension de cette dernière qui y est particulièrement thématisée.

La première approche émane de la philosophie analytique, et plus particulièrement des travaux d'Anscombe (1957, 2001) visant à identifier et à

caractériser les phénomènes humains relevant de l'action, par opposition aux *événements* se produisant dans la nature. Remobilisant la technique wittgensteinienne de "déchiffrement logique des énoncés", cette auteure considère qu'un énoncé comme "*Pierre fait tomber deux tuiles du toit pour endommager la voiture du voisin qu'il déteste*" relate un enchaînement de phénomènes qui peut être saisi, soit comme événement, soit comme action. Dans le premier cas, on considérera que l'occurrence du phénomène a (*Pierre fait tomber les tuiles*) est la condition nécessaire et suffisante pour celle du phénomène b (*la voiture du voisin est endommagée*), qu'elle en est donc la *cause* matérielle; dans le second, on prendra en compte les propriétés *psychiques* imputées à *Pierre*, en l'occurrence l'évocation de l'existence d'un *motif* (*Pierre déteste son voisin*) et d'une *intention* (*Pierre fait tomber ... pour*), et l'on tentera de *comprendre* les relations existant entre ces propriétés psychiques de l'actant et celles des phénomènes observables. Et c'est à cette dernière condition que l'enchaînement relaté pourra être saisi en tant qu'*action*. La *sémantique de l'action* de Ricoeur (1977) a ultérieurement codifié cette approche en posant que toute action se définit comme une intervention d'un actant dans le monde, actant disposant de *capacités* comportementales et mentales, assumant des *motifs* ou *raisons* (le pourquoi du faire) ainsi que des *intentions* (les effets escomptés du faire), et étant de ce fait érigé en *acteur responsable* de son action. Dans ce cadre, l'action est donc saisie sous l'angle exclusif des *propriétés de l'acteur au moment de son intervention*, et en conséquence, comme nous l'avons relevé (§ 2, *supra*), les compétences semblent devoir s'y réduire aux seules *ressources* déjà là de ces acteurs, ressources en principe stables et définissables *a priori*.

Un des aspects de l'approche d'Habermas (1987) est précisément de récuser que l'action humaine puisse s'appréhender en tenant compte des seules propriétés ou ressources initiales de l'actant. Pour cet auteur en effet, tout agir humain se déploie en regard de représentations collectives organisées en *mondes représentés*: le *monde objectif* organisant les connaissances acquises relatives à l'univers matériel; le *monde social* organisant les règles, conventions et valeurs élaborées par un groupe particulier, et portant notamment sur les conditions d'organisation de l'activité collective et sur les modalités de coopération des agents qui y sont impliqués; le *monde subjectif* enfin qui organise les connaissances construites à propos des *personnes* humaines et de leur économie psychique. En un état synchronique donné, ces trois mondes constituent des *systèmes de coordonnées formelles* vis-à-vis desquels tout agir humain exhibe des *prétentions à la validité*, et à partir desquels s'exercent en retour des *évaluations* et/ou des contrôles collectifs. Cette approche pointe donc sur un deuxième angle de saisie de l'action, qui met l'accent sur ses *déterminations externes*: déterminations appréhendées chez Habermas en termes de *représentations collectives*, mais que d'autres auteurs appréhendent en tant que *cadres* (Goffman, 1974/1991) ou en tant

que *ressources typifiantes* (Filliettaz, 2002). S'agissant de la problématique des compétences, ce type d'approche ne conteste certes pas que l'actant dispose d'un ensemble de ressources, mais elle implique de fait que l'actualisation de ces dernières se réalise toujours par leur *mise en interface avec divers types de déterminations externes*: celles émanant du monde social, consistant notamment en *normes de l'activité et/ou du travail* à partir desquelles les actants se savent évalués; celles émanant du monde subjectif, constituées notamment de *représentations de ce que serait une personne idéale*, "sincère" et "juste", qui influent nécessairement sur la manière dont un actant se situe à l'égard des normes en usage; celles émanant enfin du monde objectif, constituées par les *différents types de problèmes ou d'obstacles* que peut rencontrer un actant dans le cours de son agir. Dans cette perspective, les compétences semblent pouvoir être saisies en termes de *mobilisation* des ressources propres; mobilisation qui serait orientée par la teneur des diverses déterminations externes d'une situation d'agir.

Une troisième approche, illustrée notamment par Bühler (1927), saisit prioritairement l'action sous l'angle de son *déroulement temporel*. Pour cet auteur, si l'actant se donne effectivement un but lorsqu'il agit, celui-ci ne peut cependant permettre de préjuger totalement de ce que sera le cours effectif, ou la *réalisation concrète*, de son action: dès lors en effet qu'il se trouve exposé aux diverses déterminations qui viennent d'être évoquées, l'actant est contraint de négocier son but initial, de l'adapter en fonction des "rencontres" successives avec les divers facteurs du contexte. L'actant se trouve en d'autres termes contraint de "piloter à vue", et de réorienter régulièrement son agir *on line*, dans des directions parfois imprévisibles. Dans cette conception, les compétences paraissent alors pouvoir être saisies sous l'angle des *régulations* qui s'opèrent, dans le cours temporalisé de l'agir, entre les ressources mobilisées par l'actant et les déterminations multiples, aléatoires et parfois contradictoires, qui se présentent à lui.

Dans le cadre de sa *théorie de la structuration*, Giddens (1987) a adopté un quatrième type d'approche, stipulant qu'une action ne peut en définitive se définir que par son *résultat*. Cet auteur ne conteste pas que les conduites humaine soient orientées par les trois registres de facteurs précédemment évoqués (les intentions et motifs initiaux de l'actant, les déterminismes externes des trois mondes et les conditions concrètes du déploiement de l'agir dans le temps), mais il considère que ces éléments sont externes à l'agir même, ou ne concernent pas son essence propre, qui tiendrait uniquement au type de modification que cet agir produit objectivement dans et sur le monde. Dans cette perspective, les compétences semblent ne pouvoir être saisies que *post hoc*, en ce qu'elles procéderaient, directement ou indirectement, de l'*évaluation* de l'efficacité globale d'une intervention humaine dans le monde.

Ce bref survol a mis en évidence la réelle difficulté rencontrée par les théoriciens pour identifier, dans le flux continu de l'agir humain, ce qui pourrait constituer une *action*, en tant d'unité praxéologique ascriptible à un actant singulier: comme le soulignait Schwartz (2001), si l'activité collective constitue un donné objectivable, circonscrire une action en son sein relève d'une démarche *interprétative* toujours aléatoire, parce que pré-déterminée par l'angle de saisie de l'interprète.

Cet examen a montré également qu'en fonction des centrations adoptées pour tenter de saisir l'action, les *compétences* pouvaient de fait se trouver situées, soit dans les *ressources* initiales de l'actant, soit dans la *mobilisation* de ces ressources en fonction de la configuration synchronique des déterminismes externes, soit dans la *régulation temporalisée* de cette mobilisation en fonction des rencontres s'opérant dans le cours de l'agir, soit enfin dans le processus final d'*évaluation* de l'efficacité de l'agir.

Pour les raisons analysées sous 2, nous avons adopté pour notre part une conception processuelle et dynamique du *compétentiel*; nous soutenons que celui-ci a trait essentiellement aux conditions de mobilisation des ressources (elles-mêmes traces d'actions antérieures) dans une situation donnée, et aux régulations de cette mobilisation en fonction des rencontres effectuées dans le cours de l'agir. Et dans cette perspective, deux questions théoriques majeures semblent se poser: – quelles sont les configurations des déterminismes externes qui sollicitent plus particulièrement la mise en route de la dynamique compétentielle? – Dans quelle mesure cette dernière se révèle-t-elle source d'apprentissage et de développement, c'est-à-dire engendre-t-elle un re-travail sur les ressources propres, conduisant à leur transformation et à leur réorganisation?

3.2 *L'interprétation de l'agir et l'identification des compétences chez les profanes*

Parallèlement à l'examen théorique qui vient d'être évoqué, nous avons mis sur pied un vaste programme de recherche³, articulé à deux⁴ questionnements principaux. Tout d'abord, nous avons tenté d'identifier les modalités sous lesquelles les profanes interprètent les activités auxquelles ils contribuent, en l'occurrence les tâches qu'ils réalisent dans le cadre de leur profession ou de leur travail: – sous quel angle ces tâches sont-elles saisies et

³ Conduit par le groupe Langage, Action, Formation (LAF), ce programme s'intitule L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation, et il a bénéficié des subsides N° 114-065376 et N° 101311-101609 du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique.

⁴ Au départ, notre programme était articulé au premier questionnement seulement; ce n'est qu'au vu de la teneur des données obtenues que nous avons décidé de réinterroger ces dernières sous l'angle de la question des compétences.

quels aspects en sont thématisés? – Comment l'agir propre est-il représenté et mis en forme langagière dans les discours tenus à propos du travail? – Dans quelle mesure et comment ces interprétations aboutissent-elles à la délimitation d'unités relevant de l'action? Ensuite, s'agissant de la problématique des compétences, nous avons tenté d'identifier les conditions de leur manifestation dans les discours interprétant les tâches: – dans quelles conditions, contextuelles et textuelles, sont-elles évoquées par les travailleurs? – Lorsqu'elles sont mentionnées, la centration porte-t-elle plutôt sur les ressources, sur les conditions de leur mobilisation ou sur les régulations en cours d'agir? – Et pour reprendre les deux questions théoriques générales évoquées plus haut, dans quel contexte se met en place une dynamique compétentielle et quels sont ses effets en termes d'apprentissage et de développement?

Le dispositif de l'ensemble de la recherche peut être résumé comme suit (pour plus de détails, cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004). Nous nous sommes adressés à trois sites de travail: une entreprise de fabrication de matériel pharmaceutique, un hôpital et un institut de formation. Dans chacun de ces sites, au terme d'une longue période de présence et d'observation, et en concertation avec les travailleurs, nous avons décidé de nous centrer sur trois types de tâches (soit neuf tâches au total). Les données construites à propos de ces tâches ont alors été de trois ordres: – nous avons procédé à l'enregistrement audio-vidéo de la réalisation de chaque tâche par trois travailleurs différents; – nous avons recueilli et organisé l'ensemble des documents relatifs à cette tâche produits par l'organisation concernée (procédures, cahiers des charges, fiches techniques, etc.); – nous avons réalisé deux entretiens avec chacun des travailleurs, l'un avant la réalisation filmée de leur tâche (entretien *ante*), l'autre après cette réalisation (entretien *post*).

Les analyses auxquelles nous procéderons dans ce qui suit ne portent que sur un sous-ensemble restreint des données ainsi obtenues: elles émanent du seul site de l'hôpital et plus particulièrement de son unité de chirurgie digestive; elles ne concernent qu'une seule tâche, l'administration, par trois infirmières différentes (Joëlle, Nathalie et Sylvie⁵), du soin qualifié de "pansement abdominal post-opératoire"; elles ne portent que sur les entretiens *ante* et *post* réalisés avec ces trois infirmières.

Au plan méthodologique, l'analyse de ces entretiens s'est effectuée en trois étapes principales (pour plus de détails, cf. Bulea & Fristalon, 2004; Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004; Bronckart & Bulea, 2006).

⁵ Prénoms fictifs, codifiés dans les segments d'entretiens reproduits par les initiales J, N et S. Dans ces mêmes entretiens, les initiales EB et IF désignent les deux chercheuses (Ecaterina Bulea et Isabelle Fristalon) ayant conduit la recherche sur ce site.

La première démarche a porté sur la *dynamique de l'entretien*, et a consisté à délimiter d'une part des *segments d'orientation thématique*, consistant en questions des intervieweuses ou en échanges entre ces dernières et l'interviewée, d'autre part des *segments de traitement thématique*, consistant en productions monologiques de l'interviewée, éventuellement entrecoupées d'interventions d'approbation ou de réitération des chercheuses (sans que celles-ci n'engendrent une réorientation thématique).

La deuxième démarche a porté sur les seuls segments de traitement thématique, et a visé à identifier les types de contenus plus spécifiques qui y étaient évoqués. Cette démarche a permis d'établir que les infirmières abordaient de fait trois grandes catégories de thèmes: – la tâche enregistrée, ou l'agir-référent; – les conditions de travail dans l'institution; – les effets de la recherche en cours. S'agissant de la tâche, trois sous-thèmes ont en outre pu être distingués: – soit les infirmières en proposent une *caractérisation générale*; – soit elles évoquent des aspects de son *déroulement*, en l'occurrence sa préparation, sa réalisation effective ou sa réalisation possible; – soit elles évoquent certaines des *déterminations*, externes (situation, matériel, etc.) ou internes (ressources propres), s'exerçant sur la tâche. Sur la base de cette catégorisation *post hoc*, nous avons pu alors établir les *scénarios* de chaque entretien, résumant l'enchaînement effectif des centrations thématiques de l'infirmière; en voici un exemple:

Scénario de l'entretien *ante* avec J.

Thème 1: déroulement (préparation) / Thème 2: déroulement (réalisation effective) / Thème 3: déroulement (réalisation possible) / Thème 4: conditions de travail / Thème 5: déterminants (externes) / Thème 6: déterminants (externes) / Thème 7: déroulement (réalisation effective) / Thème 8: recherche / Thème 9: conditions de travail / Thème 10: conditions de travail.

La troisième démarche a consisté à analyser les propriétés linguistiques de l'ensemble des segments de traitement thématique. Nous avons notamment tenté d'identifier: – les *types de discours* apparaissant dans chacun d'eux, ainsi que les axes de référence temporelle qui les organisent (Bronckart, 1997) et les temps des verbes qui s'y distribuent; – les modalités d'expression de l'*agentivité* (identification du référent du sujet des verbes, qui peut être l'infirmière seule, un actant infirmier générique ou collectif, un autre soignant, un patient, etc.): – les types de *relation prédicative* (directe ou médiatisée par un auxiliaire) et les diverses formes de *modalisation* (épistémique, déontique, appréciative, etc.).

4. Les formes de représentation de l'agir chez les infirmières

S'agissant du premier ordre de questionnement, l'application des analyses linguistiques évoquées ci-dessus aux segments thématiques portant sur la caractérisation ou sur le déroulement de la tâche a permis de mettre en

évidence cinq types globaux de saisie langagière de l'agir, que nous avons qualifiés de *figures d'action*. Nous présenterons ci-dessous en détail les trois figures qui sont les plus fréquentes dans les entretiens sous analyse, puis nous évoquerons brièvement deux autres figures, l'une rare dans ces mêmes entretiens, l'autre n'étant attestée que dans d'autres entretiens réalisés sur le même site.

Les trois figures majeures ont été qualifiées de figures de l'*action occurrence*, de l'*action expérience* et de l'*action canonique*, et leurs caractéristiques sont les suivantes.

La figure de l'*action occurrence* est attestable dans des segments de *discours interactif*: le contenu thématique y est mis en rapport avec les paramètres de la situation d'interaction et l'axe temporel de référence est celui de cette même situation. Cette figure est fortement *contextualisée*, autour de l'agir-référent (ce soin-là qui va être administré ou vient de l'être), et des ingrédients de nature très différente (des événements, des résultats de gestes ou d'actes antérieurs, des règles ou obligations, des appréciations, des "objets") y sont présentés sans ordre de prééminence apparent et sans marquage chronologique par des organisateurs temporels. En voici deux exemples⁶:

1. Entretien ante avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

N: alors je vais faire / donc elle a eu une cholécystectomie mais c'était une intervention délicate / donc c'est pour ça qu'elle a des douleurs heu importantes en post-op / elle a une transvers ouais une transverse sous costale / [EB: mum mum] faut que j'regarde c'est les premiers pans / premiers pansements post-op / à quarante huit heures donc / j'sais pas ce qu'y a d'ssous heu / ça peut être des stéristraps des agrafes ou des fils / tu vois // normalement les fils sont accompagnés de stéristraps souvent pour les sous costales tu sais / [IF: mum mum] mais là heu / j'sais pas on va voir / sinon elle a une lame / ondulée sur poche [IF: mum mum] // il faut pas la mobiliser pour l'instant j'ai appelé le chef de clinique / [IF: d'accord xxx] // donc ce que j'fais j'désinfecte juste j'remets une poche propre / et puis heu / elle a un drain de Kehr / qui / qui est à garder en tous cas pendant dix douze jours / parce qu'après ils font leur le contrôle par le drain / au niveau des voies biliaires

2. Entretien post avec J. – Thème: déroulement (préparation)

J: non dans ma tête j'essayais deee / j'ai j'ai j'ai re-visualisé / la façon dont le médecin avait fait [EB: han han] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé deee // de penser comment est-ce que **moi** j'allais pouvoir heu [IF: mum mum] [EB: mum mum] comment est-ce que j'allais pouvoir faire / tout en me disant dans la chambre peut-être que j'y arriverais pas avec les pinces mais que c'était pas // pas grave // (sourires) puis que j'allais prendre mon temps

Dans cette figure, l'implication de l'infirmière est manifeste: celle-ci est posée comme *acteur*, et quasi exclusivement désignée par des *je*, et cette implication se marque en outre par de nombreux auxiliaires de modes à valeur

⁶ Conventions de transcription: / // ///: pauses de longueur variable; en gras: mot ou segment accentué; en souligné: chevauchements; xxx: segment inaudible; (entre parenthèses): commentaires du transcripteur; [entre crochets]: interventions brèves dans le tour de parole de l'autre. Dans les extraits d'entretiens, nos propres soulignements sont en italiques.

pragmatique ou déontique et par des verbes de pensée ("**faut que** je regarde" – "je **sais pas** ce qui y a dessous" – "j'ai **essayé de**" – "comment j'**allais pouvoir**" – "en me **disant** que j'arriverais pas"). Le soin, quant à lui, est saisi dans sa dimension *technique* ou *médicale*: faire ce qui est nécessaire pour une bonne évolution de la plaie et du pansement.

La figure de *l'action expérience* apparaît aussi quasi exclusivement dans le cadre de *discours interactifs*, mais avec un axe de référence temporel *non borné*, marqué notamment par des adverbes (*normalement, toujours*) et par des verbes au PRÉSENT à valeur générique. Cette figure est décontextualisée à l'égard de l'agir-référent spécifique, et se présente comme *l'action-type habituelle* construite par l'infirmière en mobilisant son expérience ou ses pratiques antérieures, ou se référant à l'expérience de ses collègues. Elle est organisée en phrases juxtaposées, dont l'ordre même établit la chronologie d'actes *neutralisés*. Elle évoque aussi fréquemment des éléments de variation s'insérant parmi les actes incontournables, traduits notamment par des modalisations ("*des fois ça **peut** être dix minutes avant / des fois ça **peut** être une demie heure*"), ou des constructions conditionnelles en *si* + PRÉSENT ("*je vois **si** le patient est disponible dans la matinée*" "*je demande s'ils veulent voir*"); ces constructions confèrent à cette figure une temporalité *élastique*, la différenciant de l'action canonique que nous décrirons ci-après. En voici deux exemples:

3. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisation effective)

S: *j'fonctionne toujours comme ça / je vois si le patient est disponible dans la matinée s'y a pas d'examen s'y a pas de chose comme ça / j'préviens le patient qu'on va faire son pansement // des fois ça peut être dix minutes avant / des fois ça peut être une demie heure un heure // si c'est quelqu'un très angoissé on évite de le prévenir trop avant parce que sinon (rires) / mais / je prévois toujours avant le soin / après j'arrive ben si il est s'il est assis au fauteuil ben je le recouche je l'installe // je préserve la / la pudeur / puis j'installe mon matériel puis je fais le pansement*

4. Entretien *post* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

N: *normalement* quand je fais les pansements j'expliques ce que je fais / je leur demande si ils veulent voir la cicatrice souvent ils disent non [IF: hum] tu sais les premiers jours / surtout quand c'est des grosses interventions // et puis heu / souvent les patients ils sont inquiets à savoir si ça va bien si elle est jolie si elle est fine si heu si elle est infectée ou pas quoi / et puis tu leur donnes les informations / tu leur dis ce que tu fais que tu désinfectes machin / heu / puis après tu leur expliques pour la suite / parce que c'est des patients souvent qui rentrent à la maison [IF: hum hum] et tu leur donnes un rendez-vous pour heu / pour venir enlever les fils

Dans cette figure, l'implication de l'infirmière est moindre que dans la précédente; celle-ci est toujours posée en *acteur*, mais désignée alternativement pas des *je*, des *tu*, voire des *on*, et on n'observe pratiquement aucun auxiliaire à valeur pragmatique ou déontique, ni aucun verbe de pensée. Le soin construit par l'infirmière se présente ici comme une *routine partagée*; son administration technique n'implique de l'actant qu'une succession d'actes standards, avec néanmoins des *bifurcations possibles*

dépendant de l'état du patient, mais on observe un net accent sur une autre de ses dimensions, plus spécifiquement infirmière, ayant trait à la relation psychologique avec le patient (le prévenir, savoir s'il est angoissé, lui expliquer, etc.).

La figure de *l'action canonique* apparaît dans le cadre du *discours théorique*, avec un axe de référence temporel non borné, marqué par des PRÉSENTS à valeur générique. On y observe une organisation phrastique récurrente du type sujet – verbe – complément, ainsi qu'un enchaînement par juxtaposition de phrases simples. Cette figure renvoie à l'ordre de la procédure et est totalement *a-contextualisée*; ignorant les contingences et les particularités des pratiques des infirmières, elle se présente comme un *prototype de l'agir*, mentionnant les composantes et les conditions nécessaires et suffisantes de sa réalisation, et ne laisse place à aucun imprévu et donc à aucune bifurcation. En voici un exemple:

5. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisation effective)

S: l'installation heu on déballe la plaie on prépare le / le set [IF: hum hum] / après on fait le pansement on communique / on ferme le pansement on réinstalle le patient on met la ceinture on réhabille / on remet bien le lit en position on lui propose d'aller au fauteuil si il doit aller au fauteuil ou il reste comme ça on lui remet tout son matériel à disposition / on tire le rideau et après / on on dit heu / voilà / au revoir au patient quoi

Dans cette figure, l'agentivité de l'infirmière est annulée (usage du *on*), de même que son expérience et celle de ses collègues. Le soin est saisi sous une forme strictement *procédurale*, le contexte de la salle, l'état du pansement et du patient, les capacités de l'infirmière étant indéfinies et indifférentes: l'action se déploie selon une logique incontournable qui est celle des *normes générales du travail* dans l'institution.

Les deux autres figures, moins fréquentes, ont été qualifiées de figures de *l'action événement passé* et de *l'action définition*.

La figure de *l'action événement passé* a une valeur d'illustration de l'agir au travers d'une histoire particulière, voire d'un incident. Elle apparaît dans des segments de *récit interactif*: l'événement raconté est mis à l'écart de la situation d'interaction par la création d'un axe de référence temporelle antérieur à cette situation, mais l'infirmière y demeure impliquée, ce rôle d'*acteur* étant marqué d'une part par la récurrence des *je*, d'autre part par des relations prédicatives indiquant la prise de responsabilité de la tâche et la réalisation d'actes constitutifs de celle-ci.

La figure de *l'action définition* propose une présentation générale de la nature et du statut du soin comme "phénomène dans le monde". Elle est insérée dans des segments relevant du *discours théorique*, avec un axe de référence temporel non borné, les phrases y étant construites quasi exclusivement selon une seule structure: C'EST + SYNTAGME NOMINAL (+ éventuellement un autre syntagme), et ne comportant de ce fait ni pronoms, ni verbes dénotant des

procès. Il s'agit d'une saisie de l'agir qui est non seulement a-contextualisée, mais qui ne thématise en outre ni les actants, ni les actes ou gestes constitutifs du soin, ni leur chronologie.

Ces figures d'action procèdent donc de choix à la fois thématiques et discursifs dans la saisie de l'agir, leur distribution étant clairement dépendante des types de discours qui sont mobilisés et des axes temporels qui les organisent. Cela montre que si les actions ainsi construites constituent des figures interprétatives de l'agir (en l'occurrence du soin), elles constituent en même temps des *figures discursives* particulières, en ce que les types de dimensions saisies et leurs modalités d'agencement sont consubstantielles aux prises de positions énonciatives; autrement dit, telle figure d'action requiert un certain type de discours comme cadre et moyen de son élaboration.

5. Les modalités de saisie des compétences par les infirmières

S'agissant de la problématique des compétences, nous avons réexaminé les entretiens sous trois angles. En comparant les segments relevant des trois figures d'action majeures, nous avons d'abord analysé les modalités sous lesquelles des dimensions du compétentiel s'y trouvaient de fait –ou implicitement– évoquées. Nous avons ensuite analysé la teneur des réponses fournies par les infirmières aux questions portant explicitement sur leurs ressources et/ou sur les conditions de leur mobilisation. En comparant enfin la progression thématique à l'œuvre dans l'intégralité des entretiens *ante* et *post* des trois infirmières, nous avons relevé les indications que celles-ci fournissaient quant aux conditions de mobilisation et/ou d'acquisition de compétences, et quant à leurs effets développementaux éventuels.

5.1 L'évocation de dimensions compétentielles dans les figures d'action

Dans les segments relevant de la figure de *l'action occurrence*, les infirmières thématisent régulièrement les *processus psychiques et praxéologiques* qui les érigent en *actrices responsables* de leur faire (cf. les exemples 1 et 2 *supra*). Et la mise en œuvre de ces processus s'intègre à une démarche plus générale d'*analyse de la situation du soin* qui peut porter sur trois ordres de facteurs:

- l'état du patient, et plus précisément les caractéristiques de sa plaie ou de son pansement:

6. Entretien *ante* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: parce que lui c'était une / une appendicite perforée // [EB: mum mum] donc pour drainer tout ça il a cette espèce de drain qui justement lui a peut-être causé une infection / puisque hier il avait tout le flanc droit heu / inflammatoire mais là la CRP j'ai regardé est

redescendue / le placard / est moins inflammatoire et puis ben voilà en ouvrant / en enlevant la poche on va regarder un petit peu autour ce que ça / ce que ça peut donner

- les interactions possibles avec des collègues et les aides que ceux-ci peuvent fournir:

7. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisations possibles)

S: si la si la plaie est modifiée / si les berges sont un peu écartées heu / si y a des choses comme ça il faut soit que j'essaie de voir avec le chirurgien qui l'a opéré // ou / je referme le pansement / et j'transmets au chirurgien à la collègue ou au chirurgien / à la collègue si j'arrive pas à joindre le chirurgien quoi

- les normes du travail émanant de l'institution:

8. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (préparation)

J: non dans ma tête j'essayais deee / j'ai j'ai j'ai re-visualisé / la façon dont le médecin avait fait [EB: han han] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé deee // de penser comment est-ce que moi j'allais pouvoir heu [IF: mum mum] [EB: mum mum] comment est-ce que j'allais pouvoir faire

Dans les segments relevant de la figure de *l'action expérience*, les infirmières se décrivent certes comme agissantes, mais *sans expliciter les processus psychiques* qu'elles mobilisent dans cet agir. Elles se bornent à exposer le *schéma habituel* d'administration de leur soin, mais dans cet exposé, elles mentionnent toutefois régulièrement des *bifurcations* possibles, suscitées par la prise en compte,

- soit de l'état de la plaie ou des réactions du patient à l'intervention:

9. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: quand tu ouvres ton pansement tu regardes la plaie / pour bien voir heu effectivement comment elle est heu // oui pour voir comment elle est c'que tu vas faire avec / mais après heu / quand tu te mets à la nettoyer à / t'essaies de voir ton / t'essaies d'avoir un œil // un petit peu sur le patient pour voir si tu lui fais mal pour voir un petit peu les réactions qu'il / qu'il peut avoir

- soit des dimensions relationnelles plus générales de leur travail:

10. Entretien *post* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

N: ben oui parce que t'as la barrière de la langue déjà // la barrière de la langue et en plus l'âge / parce que déjà les mamies tu sais souvent tu leur expliques mais tu sais / elles s'en foutent un petit peu elles comprennent pas tout par rapport au pansement tout ça / alors elle elle a l'âge et la langue alors tu vois c'est // c'est plus part / quoi c'est plus difficile quoi de lui dire heu / heu de lui dire // de regarder heu / de lui dire ce qu'ils ont fait

Dans les segments relevant de la figure de *l'action canonique* enfin, comme on l'a vu, l'agir est saisi d'une manière totalement abstraite, ne laissant de place ni à l'agentivité de l'infirmière, ni aux contraintes de la situation, ni à la prise en compte de l'état du patient.

Cette analyse montre que les figures d'actions construites par les infirmières exercent une réelle contrainte sur la possibilité d'y évoquer des dimensions compétentielles: celles-ci sont complètement éludées dans l'action

canonique, et elles sont évoquées sous deux angles différents dans les deux autres figures d'action.

Dans la figure de l'*action occurrence*, les infirmières évoquent de fait une *mobilisation* de leurs ressources, en termes de processus psychiques (*savoir, penser, regarder*, etc.) ou de processus praxéologiques (*essayer, arriver à, pouvoir faire*). Cette évocation n'est cependant pas articulée à (ou consécutive à) un examen de leurs capacités propres et déjà là (celles-ci ne sont en réalité jamais spontanément mentionnées par les infirmières). Elle s'inscrit par contre toujours dans une analyse globale de la situation de soin, et c'est exclusivement lorsque sont introduits les facteurs constitutifs de cette situation que la mobilisation des ressources est explicitée: dans l'exemple 6, en regard de l'état de la plaie, "*j'ai regardé / on va regarder ce que ça peut donner*"; dans l'exemple 7, en regard des collaborations possibles, "*j'essaye de voir*"; dans l'exemple 8, en regard des normes, "*j'ai essayé / comment j'allais pouvoir faire*". Dans cette modalité d'interprétation de la tâche, les infirmières indiquent donc clairement que la mobilisation des ressources est sollicitée par l'examen *externe* des paramètres de l'activité située (de l'administration de ce soin-là), et non par l'examen *interne* de la teneur de leurs ressources propres et transversales (transcendant les conditions de réalisation de ce soin-là).

Dans la figure de l'*action expérience*, les infirmières évoquent de fait les *régulations* qui s'opèrent au cours de leur agir, en l'occurrence les réorientations ou les bifurcations qu'elles peuvent lui imprimer en fonction de la situation spécifique des patients. Situation saisie sous les deux angles contribuant (souvent conflictuellement) à la définition de leur profession: l'angle technique ou médical de l'état de la plaie et des réactions du malade à la douleur (exemple 9: "*quand tu ouvres [...] t'essayes d'avoir un œil*"); l'angle relationnel de l'état psychologique général du patient (exemple 10: "*elle a l'âge et la langue [...] c'est plus difficile de lui dire*"). Dans cette modalité d'interprétation de la tâche, les infirmières ne thématisent donc plus leurs processus de mobilisation de ressources, mais saisissent le compétentiel sous l'angle plus général et impersonnel de la nécessité d'*adaptation* de leur actes aux caractéristiques concrètes de l'état des divers patients.

5.2 Les réponses aux questions portant sur les ressources propres

Au cours des entretiens, les intervieweuses ont régulièrement posé deux types de questions susceptibles de susciter une évocation des compétences. Un premier ensemble portait sur les capacités techniques et/ou adaptatives que pouvaient s'attribuer les infirmières (*Est-ce que tu as un geste, un truc à toi? – Comment tu t'adaptes? – Qu'est-ce qui pourrait te perturber?*). Un second ensemble portait sur leurs apprentissages potentiels réalisés (*Comment tu apprends?*) ou sur les dimensions de leur agir dont les

infirmières auraient pris conscience dans la situation de recherche (*De quoi as-tu pris conscience là, en parlant avec nous?*).

Le premier type de questions, portant directement sur les ressources propres, a quasi toujours suscité d'abord une *négation* explicite, suivie d'un commentaire déplaçant la focale sur un aspect de la *situation de soin*; une dizaine d'occurrences d'interactions de ce type sont observables, dont voici trois exemples:

11. Entretien *ante* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

IF: y a des trucs xxx [J: alors là] à toi pour les pansements de ce type

J: ben là en fait

EB: un geste auquel tu tiens particulièrement

J: *non j'ai pas de geste* / [EB: propre à toi ou autre chose] / *en fait pour tout vous dire la mobilisation de lame / moi j'la fais avec des gants* / [EB+IF: ah] *normalement des gants stériles / comme ça j'arrive à mettre mon épingle à nourrice sans / sans galérer*

12. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

IF: est-ce que / hum // il y a eu des / des péripéties heu / y a pu avoir tu disais au début du soin / des aléas [J: ouais hum] *c'est ça t'as perturbée ou ça te*

J: *non / ça perturbe pas / peut-être qu'au début ça doit perturber puis après c'est vrai que ça fait partie comme on disait du soin /*

13. Entretien *post* avec N. – Thème: déroulement (réalisation effective)

IF: des trucs qui sont plutôt protocolés ou t'adaptes / comment tu

N: *non t'adaptes suivant les fils / par exemple t'as les app / les appendicites tu / souvent / souvent c'est des fils / nous on les laisse à l'air ils prennent leur douche / on leur dit de bien se sécher après la douche c'est bon*

Dans ces interactions, les infirmières refusent donc de s'attribuer directement des ressources personnelles, mais fournissent néanmoins ensuite des exemples témoignant de fait de leur capacité de *mobiliser des ressources dans l'agir*: exemple 11 – "*j'la fais avec des gants [...] comme ça j'arrive à mettre mon épingle à nourrice sans galérer*"; exemple 12 – "*ça fait partie du soin*"; exemple 13 – "*t'adaptes suivant les fils*". Ce type de réponse confirme ainsi une des conclusions de l'examen des figures de l'action occurrence (cf. 5.1. *supra*): lorsqu'elles évoquent une mobilisation de ressources, les infirmières ne mentionnent pas d'abord des capacités disponibles dans leur répertoire personnel, pour décrire ensuite la manière dont celles-ci sont mises en œuvre dans la situation de soin; le mouvement qu'elles décrivent est toujours inverse: d'abord mention de certains aspects de cette situation, puis évocation des décisions ou actes requis par ceux-ci, actes ou décisions équivalant de fait à un processus de mobilisation des ressources.

Le second type de questions a par contre suscité, chez deux des infirmières, un *examen explicite* des ressources internes, qui met l'accent sur une *dynamique d'apprentissage expérientiel* conduisant au développement d'une certaine *aisance* dans l'action.

A la question de la prise de conscience, J. répond par un long développement sur le fait que la situation de recherche lui a permis de se rendre compte qu'elle avait récemment acquis des *automatismes*, qui lui donnaient de *l'assurance*:

14. Entretien post avec J. – Thème: déterminants (internes)

EB: [...] y a quelque chose qui te sont / que *t'as pris conscience* là maintenant [J: oui] en parlant avec nous

J: *des automatismes qu'on pouvait avoir*

IF: des automatismes

J: ouais / le fait de rentrer dans la chambre je regarde tous les patients / je jette un œil / rien que ça / je regarde la perfusion je regarde la tête / rien que ça je me suis rendue compte là / *l'automatisme je rentre je regarde tout le monde / j'arrive près de mon patient pareil je regarde sa perfusion je regarde son bras sa tête / tous ces petits automatismes* [...] en fait je je / je crois que depuis quelque temps *j'ai pris de l'assurance* [EB: mum mum] ce que je croyais pas avoir / aussi vite [IF: mum d'accord] mais dans certaines choses j'ai pris de l'assurance / je me sens heu posée // sûre

Et plus loin dans l'entretien, suite à une tentative de clôture des intervieweuses, elle revient sur ce thème, mentionnant la fin de sa *peur d'être (mal) jugée*, son *désir d'apprendre* et le début de sa *maturité professionnelle*:

15. Entretien post avec J. – Thème: déterminants (internes)

EB: merci Joëlle

J: bonne expérience en tout cas / maintenant je saurai pour la suite que si je dois refaire quelque chose comme ça / je referai / sans avoir la trouille d'être / jugée et compagnie / je crois que c'est la *confiance en soi* qui / commence à y faire // hein c'est peut-être un petit peu la *maturité professionnelle* qui commence un petit peu à pointer son nez / enfin

A la question des apprentissages, S. évoque d'abord la connaissance qu'elle a acquise de ce type de pansement, au cours de son expérience, ou de son *vécu du soin même*:

16. Entretien post avec S. – Thème: déterminants (internes)

IF: et comment t'apprends cette nuance

S: mais *c'est à force de voir* / en fait /// *à force d'observer* / euh /// y a encore des nuances qu'on perçoit pas complètement / hein / j'ai cru que (rires) /// des choses /// oui c'est / tout un ensemble de choses / hein /// *un ensemble de vécus*

Et plus loin dans l'entretien, elle évoque spontanément les capacités qu'elle a acquises dans la gestion des relations, en l'occurrence une *stabilité personnelle* permettant d'y faire face en toutes circonstances:

17. Entretien post avec S. – Thème: caractérisation

S: on peut être / très bien /// euh / on peut être / avoir une communication adaptée / un relationnel qui passe bien avec un patient / tout comme on peut basculer complètement dans l'autre sens / alors qu'on peut-être avoir des infirmières qui sont // euh // j'sais pas comment expliquer /// qui ont peut-être un peu moins de communication / un peu moins de / mais qui ont / toujours / *une stabilité / une défensive* / c'est important ça [IF: mum mum] / par rapport à certaines situations

Ces deux infirmières explicitent donc des dimensions de leurs compétences sous l'angle des *ressources acquises dans l'action*: pour J., cet acquis est récent, et explicitement lié à la situation de la recherche (administration du

soin sous observation et entretiens); pour S., cet acquis est le fruit d'une longue expérience passée.

5.3 *L'évocation des conditions de construction des compétences*

Dans ce dernier type d'analyse, nous avons réexaminé l'intégralité des entretiens, en tentant d'y identifier des segments évoquant les conditions dans lesquelles des éléments de compétence se sont construits.

Une seule infirmière (J.) relate véritablement un processus d'apprentissage. Dans l'entretien *ante*, elle indique qu'elle a en quelque sorte profité de la situation de recherche pour s'essayer à une nouvelle technique, requise par les *normes* de l'institution; technique qui lui a été *montrée* par un médecin et qu'elle se proposait de tenter depuis quelque temps:

18. Entretien *ante* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: en fait pour tout vous dire la mobilisation de lame / moi j'la fais avec des gants / [EB+IF: ah] normalement des gants stériles / comme ça j'arrive à mettre mon épingle à nourrice sans / sans galérer / [IF: mum mum] bon là j'ai pas pris les gants stériles parce que j'voulais essayer de le faire à la pince [...] donc heu oui là aujourd'hui c'est [IF: t'as envie de] / c'est nouveau / oui oui j'ai envie d'essayer pour savoir aussi le faire quoi / parce que jusqu'à présent je faisais avec des pinces / avec des gants et là le médecin l'autre jour m'a montré / j'ai demandé qu'il me montre / ça a pas l'air super évident / mais bon // ben oui faut bien s'essayer / un jour ou l'autre hein / pis vu qu'y a pas trop trop de travail ça va c'est bien étalé ce matin / je pense avoir le temps de / de pouvoir essayer heu / comme ça

Dans l'entretien *post*, elle développe trois éléments relatifs aux conditions de construction de cette capacité d'action. Tout d'abord le rapport aux *normes de travail*, qui montre que l'adoption de ces dernières présuppose que celles-ci soient *avalisées par le collectif de travail*, ou encore que leur apprentissage transite par ce collectif:

19. Entretien *post* avec J. – Thème: déterminants externes

J: oui y a un classeur de protocoles / oui tout à fait / où il est marqué comment poser un venflon / comment mobiliser une lame / alors c'est vrai que moi le classeur je l'ai parcouru vite fait / heu / pour tout ce qui est protocole / de ce genre là / *je me réfère aux autres infirmières*

20. Entretien *post* avec J. – Thème: conditions de travail

J: oui on se donne / on se donne [EB: des tuyaux / entre vous] xxx / plein de tuyaux / et plus on rencontre de monde / en plus chacune a sa technique aussi et c'est une sorte de *transmission* moi je le vois comme ça et // je dirais pas ancestrale parce que ça fait trop loin / mais y a une sorte de *transmission* là qui dure depuis quelque temps

Ensuite la *préparation mentale* à cette nouvelle technique, de l'ordre de la *visualisation*:

21. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (préparation)

EB: lorsque tu as pris la décision de faire avec les pinces / est-ce que tu es / est-ce que tu as **re-**consulté ces documents écrits cees protocoles [J: du tout] dont tu parles
J: non dans ma tête j'essayais deee / j'ai j'ai j'**ai re-visualisé** / la façon dont le médecin avait fait [EB: han han] juste la partie heu où il utilisait les pinces et pis après j'ai essayé deee // de penser comment est-ce que **moi** j'allais pouvoir heu [IF: mum mum] [EB: mum mum] comment est-ce que j'allais pouvoir faire

Enfin la nécessité de tenir compte *simultanément*, pendant cette exécution technique, des *autres aspects de la relation de soin*; l'état du malade d'une part (cf. l'exemple 9, *supra*), le contexte de la chambre et la gestion des autres malades qui s'y trouvent d'autre part:

22. Entretien *post* avec J. – Thème: déroulement (réalisation effective)

J: tu t'adaptes vraiment j'allais dire à l'environnement que t'as autour de toi / dans une petite chambre s'il avait été seul / par exemple / non je me serais adressée uniquement / à lui [...] heu *dans une chambre à deux si le patient à côté a envie de discuter ben pourquoi pas à la limite même s'y a le rideau* heu pourquoi ne pas parler des fois ça se passe [...] / puis c'est une chambre où y a une dynamique heu // y a une bonne dynamique / c'est vrai que *je peux me permettre / tout en me préparant / heu / mon soin / je peux me permettre de discuter avec le patient qui est à l'autre bout de la chambre*

Chez cette infirmière, ces *processus d'acquisition demeurent vivaces*, ce dont atteste le fait qu'elle se propose de tester d'autres astuces techniques ayant trait au même soin (en l'occurrence une autre façon de découper la poche de rechange), lors de la prochaine administration de celui-ci:

23. Entretien *post* avec J. – Thème: déterminants internes

J: oui je suis contente mais après S. m'a donné l'idée de faire / elle m'a dit [IF: la poche en // *fente*] *hum oui / alors là demain j'essaierais en fente* / [IF: ah oui] ah c'est sûr j'vais essayer en fente [IF: pourquoi xxx] elle m'a dit parce qu'elle avait peur que le liquide abîme la peau [IF: mum] / *enflamme un petit peu la peau comme pour les stomies tout ça / mais heu / bon là c'est pas inflammatoire donc c'est bon / mais demain j'essaierais la fente*

Et il est intéressant de noter que ses commentaires ultimes (cf. l'exemple 15, *supra*) portent sur la *professionnalité* qu'elle est en train d'acquérir, qui se concrétise par le *développement d'automatismes* techniques et relationnels, conjoints à des *sentiments d'assurance et de reconnaissance*.

Les deux autres infirmières (N. et S.) n'évoquent par contre aucun processus d'apprentissage. Dans les deux types d'entretiens, elles *banalisent les aspects techniques* de l'administration du soin, elles explicitent les *normes du travail*, et signalent qu'en cas de problèmes on peut faire recours aux collègues ou aux médecins:

24. Entretien *ante* avec S. – Thème: caractérisation

S: le pansement est resté propre pendant deux jours donc heu [IF: hum hum] / on le refait aujourd'hui parce qu'on fait les pansements tous les deux jours / c'est un xxx en chirurgie [...] voilà quoi jusqu'au dixième jour on couvre les plaies // et après on enlève les fils on laisse à l'air

25. Entretien *ante* avec S. – Thème: déroulement (réalisations possibles)

S: si y a // oui / si la si la plaie est modifiée / si les berges sont un peu écartées heu / si y a des choses comme ça il faut soit que j'essaie de voir avec le chirurgien qui l'a opéré // ou / je referme le pansement / et j'transmets au chirurgien à la collègue ou au chirurgien / à la collègue si j'arrive pas à joindre le chirurgien quoi

26. Entretien *ante* avec N. – Thème: déroulement (réalisations possibles)

N: normalement pas il peut toujours avoir des trucs mais // dans / dans le cas où y a des des trucs qui se passent t'appelles le chirurgien / pis il vient voir la cicatrice

S'agissant de leurs capacités techniques, elles indiquent que celles-ci relèvent d'une *expérience acquise* dans les soins antérieurs et qu'elles sont complètement *intériorisées* (cf. l'exemple 16, *supra*, où S. mentionne qu'à force de *voir*, ces capacités s'intègrent au *vécu*). Mais elles indiquent aussi que cette maîtrise leur permet alors de se centrer sur la dimension proprement *infirmière* du soin, qui a trait à la *relation aux patients*, à leur situation de malade dans le cadre de l'hôpital, voire de la société:

27. Entretien *ante* avec S. – Thème: caractérisation

S: dans ce contexte-là j'aurais que dans n'importe quel soin *on peut rentrer en contact* [IF: hum] / dans d'autres contextes [IF: tu veux dire chez lui chez le monsieur] *oui* / dans d'autres contextes heu quelqu'un qui vit mal son intervention quelqu'un qui a eu / un cancer qui a été enlevé tout ça une tumeur // heu voir la mutilation quelque fois ça peut / embrayer sur des / des *discussions par rapport aux inquiétudes* [IF: hum hum] par rapport à // c'est mais pour lui j pense que tout soin on peut / *on peut discuter*

Les différences qui viennent d'être relevées tiennent sans doute à la situation des trois infirmières dans l'institution: J. a intégré l'hôpital il y a trois mois; N. y exerce depuis 3 ans et S. depuis 11 ans. Se considérant comme débutante, J. se préoccupe essentiellement de ce soin-là, dans ses dimensions techniques qu'elle tente encore de maîtriser, alors que pour N. et S., cette maîtrise paraissant acquise, le soin technique est banalisé et intégré au cadre général de l'activité infirmière, dans ses aspects organisationnels et surtout relationnels. Ces deux types de position institutionnelle suscitent alors deux modes d'évocation des compétences et de leur construction.

J. évoque un *processus dynamique* et le *produit* auquel il est en train d'aboutir. Le processus implique d'abord un *apprentissage situé*, qui sollicite les *normes de l'institution*, mais à la condition que celles-ci aient été *avalisées par le collectif* de travail. Il se poursuit en une *intériorisation* des aspects techniques impliqués par ces normes, ayant la forme d'une *visualisation* de leur organisation séquentielle. Ce schéma mental est alors *confronté* à l'ensemble des facteurs de la situation de soin; situation qui fait l'objet d'une *analyse*, portant sur l'état médical du patient ainsi que sur le contexte de la vie des malades. Ce processus consiste donc, non en l'exploitation de ressources déjà là, mais en une *construction de ressources*, se déployant en boucle: – d'abord un emprunt à des normes sociales; – ensuite leur intériorisation en schémas personnels; - enfin l'articulation de ce schéma aux autres exigences de la situation de travail. Le produit de cet apprentissage est alors une *cohérence* de l'action, exprimée en termes d'*automatismes*, mais cette expression de J. ne désigne pas une sorte de mécanisation du soin; d'une part elle signifie que l'intériorisation technique est suffisante pour que l'agir de l'infirmière puisse être centré sur *la seule analyse* de la situation; d'autre part elle est associée à une volonté déclarée, un désir, de continuer à apprendre de nouveaux gestes, et de les intégrer à ses routines.

Chez N. et S., la construction des ressources techniques est considérée comme achevée, et les dimensions d'apprentissage ne sont donc pas évoquées; la centration porte alors sur la *complexité* des situations organisationnelles et relationnelles, sur un *réexamen de la cohérence de l'action* sous l'angle de sa *signification infirmière* plus générale: être apte, au-delà du soin technique, à faire face à la situation de vie des patients, tout en préservant son *autonomie* personnelle (cf. la nécessité de "stabilité défensive" évoquée par S. dans l'exemple 17, *supra*).

6. Conclusions

Les données ici analysées ne concernent qu'une situation de travail particulière, et n'ont trait qu'aux modalités de saisie des compétences dans le cadre d'entretiens centrés sur l'*interprétation* de tâches réalisées dans ce contexte. Si leur portée est donc nécessairement limitée, elles fournissent néanmoins quatre orientations de réponses aux questions que nous nous posons, orientations qui devront bien sûr être confirmées par des analyses ultérieures sur l'ensemble du corpus recueilli, ainsi que par d'autres recherches.

S'agissant des deux types de conception/définition des compétences (cf. § 2, *supra*), nos résultats montrent clairement que les infirmières saisissent le *compétentiel* comme *processus dynamique intimement lié à l'agir*, et non comme constitué de ressources personnelles stables qui préexisteraient à cet agir. L'évocation de dimensions compétentielles émerge toujours en tant que *composante de l'analyse d'une situation d'agir*, thématissant la mobilisation et/ou la régulation de ressources requises par les exigences propres à cet agir: dans le corpus analysé, on n'observe aucune évocation des ressources hors cette analyse, c'est-à-dire comme propriétés ascriptibles à une personne singulière en tant que telle; et lorsque des questions portent directement sur ces propriétés personnelles, les infirmières les éludent systématiquement.

Si l'analyse de l'agir constitue ainsi le contexte global suscitant l'évocation du compétentiel, cette analyse même relève de l'*interprétation*, et se manifeste en segments de textes nécessairement caractérisés par des décisions d'ordre énonciatif. Sous cet angle, nos résultats montrent que les *figures discursives* adoptées pour saisir l'action exercent une nette détermination sur les dimensions compétentielles susceptibles d'être explicitées: dans la figure de l'*action occurrence*, les compétences sont fortement thématisées, mais exclusivement dans leur dimension de *mobilisation des ressources* requises pour la réalisation de cet agir-là; dans la figure de l'*action expérience*, les compétences sont encore thématisées, mais essentiellement sous l'angle plus général des *régulations* qui doivent s'opérer en fonction des variations possibles des conditions de réalisation de la tâche de soin concernée; dans la

figure de l'*action canonique* enfin, aucune évocation des dimensions compétentielles ne paraît possible.

S'agissant des conditions de mise en œuvre de la *dynamique compétentielle*, deux configurations apparaissent. Dans le cas de l'infirmière débutante, le processus est lié à la présence des chercheuses, qui constitue de fait un cadre d'*évaluation sociale* l'engageant à construire de nouvelles capacités, en l'occurrence à appliquer une autre technique de soin: celle-ci avait déjà antérieurement fait l'objet d'une validation par le collectif de travail; dans le cours de la recherche, elle a fait l'objet d'une intériorisation personnelle (d'un schéma d'action) et a ensuite été effectivement réalisée avec succès en situation. Dans le cas des deux autres infirmières, l'expérience des diverses techniques étant acquise, chaque situation de soin est de fait considérée comme une occasion de dépasser et de banaliser les aspects médicaux du soin, pour se centrer sur les dimensions relationnelles qui leur paraissent constitutives de leur métier. La construction des compétences se présente ainsi comme un processus d'*emboîtement de capacités* ou comme relevant d'*équilibres successives*: la construction d'une ressource *n* se traduit par l'émergence de capacités qui ne sont des compétences que dans la mesure où elles peuvent être *ré-interrogées et réinsérées* dans une *recherche de cohérence* plus large. Recherche de cohérence dans l'action qui se présente en définitive comme une *phase de la recherche permanente de la signification attribuée au métier*.

Enfin et de manière plus générale, si les compétences sont intimement liées à l'agir, ce dernier est lui-même inséré dans un cadre professionnel déterminé, avec ses objectifs, ses normes techniques et l'histoire de son collectif de travail. Les compétences ne sont donc pas liées à un agir abstrait, mais sont toujours situées, au sens où elles sont articulées aux propriétés spécifiques d'une *technè historico-sociale particulière*, et dès lors la question de la *généralisabilité* des compétences, ou de leur caractère *potentiellement transversal*, demeure largement ouverte.

BIBLIOGRAPHIE

- Anscombe, G.E. (2001): L'intention. Paris (Gallimard) [Edition originale: 1957].
- Bronckart, J.-P. (1977): Théories du langage. Une introduction critique. Bruxelles (Mardaga).
- Bronckart, J.-P. (1997): Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Paris (Delachaux et Niestlé).
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (éds.): Agir et discours en situation de travail. Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education), 103, 11-144.
- Bronckart, J.-P. & Bulea, E. (2006): La dynamique de l'agir dans la dynamique des discours. In: Barbier, J.-M. & Durand, M. (éds.): Sujet, activité, environnement: approches transverses. Paris (PUF), 105-134.

- Bronckart J.-P., Bulea, E. & Frislalon, I. (2004): Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. In: Cahiers de linguistique française, 26, 345-369.
- Bühler, K. (1927): Die Krise der Psychologie. Jena (Fischer).
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005): Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (éds.): Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences. Lille (Presses du Septentrion), 193-227.
- Bulea, E. & Frislalon, I. (2004): Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: Bronckart, J.-P. & Groupe LAF (éds.): Agir et discours en situation de travail. Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education), 103, 11-144.
- Cannac, Y. & CEGOS (1985): La bataille de la compétence. Paris (Editions Hommes et Techniques).
- Chomsky, N. (1969): Structures syntaxiques. Paris (Seuil) [Edition originale: 1957].
- Chomsky, N. (1971): Aspects de la théorie de la syntaxe. Paris (Seuil) [Edition originale: 1965].
- Debré, M. (1960): La promotion supérieure du travail. Discours à la Journée de la promotion supérieur du travail. In: Cachan, 10 octobre 1960.
- De Montmollin, M. (1986): L'intelligence de la tâche. Berne (Peter Lang).
- Education Permanente (1995): Le développement de compétences. In: Analyse du travail et didactique professionnelle, 123.
- Education Permanente (1997): Reconnaître les acquis et valider les compétences, 133.
- Education Permanente (1998): La compétence au travail, 135.
- Filliettaz, L. (2002): La parole en action. Québec (Nota Bene).
- Fodor, J. (1986): La modularité de l'esprit. Paris (Minuit) [Edition originale: 1983].
- Giddens, A. (1987): La constitution de la société. Paris (PUF) [Edition originale: 1984].
- Goffman, E. (1991): Les cadres de l'expérience. Paris (Minuit) [Edition originale: 1974].
- Habermas, J. (1987): Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris (Fayard).
- Hymes, D. H. (1991): Vers la compétence de communication. Paris (Crédif-Hatier) [Edition originale: 1973].
- Jobert, G. (1989): La professionnalisation des formateurs. Approche sociologique. In: Actualité de la formation permanente, 103, 25-28.
- Jobert, G. (2002): La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (éds.): Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation? Bruxelles (De Boeck), 248-260.
- Lebescond, R. (1960): La C.F.T.C. et la promotion sociale. In: Liaisons sociales, 55/60.
- Le Boterf, G. (1994): De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris (Editions d'organisation).
- Lévy-Leboyer, C. (1996): La gestion des compétences. Paris (Editions d'organisation).
- Palazzeschi, Y. (1998): Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994. Volume 2: Les évolutions contemporaines. Paris (L'Harmattan).
- Perrenoud, Ph. (1999): Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris (ESF).
- Perrenoud, Ph. (2000): D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In: Dolz J., & Ollagnier, E. (éds.): L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles (De Boeck), 45-60.
- Ricœur, P. (1977): Le discours de l'action. In: La sémantique de l'action. Paris (CNRS).
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995): La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. In: Education permanente, 123, 13-31.
- Schön, D. A. (1983): Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec (Editions Logiques).

- Schwartz, Y. (2000): De la qualification à la compétence. La qualification à la recherche de ses conditions aux limites. In: *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse (Octarès), 467-477.
- Schwartz, Y. (2001): Théories de l'action ou Rencontres de l'activité. In: Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (éds.): *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles (De Boeck), 67-91.
- Teiger, C. (1993): L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. In: *Education permanente*, 116, 71-96.
- Toupin, L. (1995): De la formation au métier. Paris (ESF).
- Vatier, R. (1960): Réflexions pour une définition. In: *Liaisons sociales*, 55/60.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Les apprentissages informels au cœur de la compétence ?

Ce que nous apprend le monde infirmier

- Partie III -

■ **Cinq vidéos de l'Uodc en lien avec la thématique de l'apprentissage..... pp. 126-131**

- Ce que les Moocs vont transformer dans l'éducation et la formation

Cécile Dejoux, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°166, juillet 2014

- Refonder la formation en partant du sujet. Les voies de l'apprenance

Philippe Carré, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°161, janvier 2014

- Produire de la compétence en situation de travail. Développement professionnel, développement du métier

Patrick Mayen, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°88, mai 2009

- Histoire et concepts de la didactique professionnelle (I). Premiers terrains et « tournant didactique » : analyser le travail et l'apprentissage

Pierre Pastré, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°37, septembre 2006

- Histoire et concepts de la didactique professionnelle (II). Recherches et observations, mise en pratiques : des simulateurs aux simulations

Pierre Pastré, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo séquencée n°37, septembre 2006

Ce que les Moocs vont transformer dans l'éducation et la formation

Cécile Dejoux

Maître de conférences en Sciences de Gestion, co-responsable du Master GRH, CNAM - Paris



Personne n'aurait imaginé il y a 20 ans que 300 000 étudiants puissent suivre à distance le même cours, dispensé gratuitement par une sommité de Harvard ou de Stanford.

Au-delà de l'effet de mode, **est-ce que le succès apparent des MOOCs serait un signe ?** (Massive open online courses) Que quelque chose pourrait changer dans le modèle académique de la transmission des savoirs. Modèle qui semblait avoir pris le pas tous les autres modèles de transmission de savoirs et de compétence à un très haut niveau, comme le compagnonnage.

L'UODC a choisi d'inviter une « praticienne réflexive », Cécile Dejoux.

Parce qu'elle a une longue expérience de l'enseignement à distance. Parce qu'elle a créé au Cnam le Mooc francophone qui a eu le plus d'inscrits. Maître de conférences et responsable opérationnelle du Master GRH du Cnam, son Mooc - « Du manager au leader » (février-mars 2014) - a attiré...

Les Séquences :

- **Extrait découverte.** Avec les Moocs, la fin du présentiel ? (01:32)
- 1. Les Moocs : le symbole d'une transformation (02:17)
- 2. Les Moocs : un phénomène, un marché mondial... une révolution ? (04:21)
- 3. Le Mooc : surtout pas un objet d'enseignement pour une cible prédéfinie (02:56)
- 4. Créer un Mooc : la stratégie d'une institution (05:58)
- 5. Les coulisses de la création d'un Mooc : construction d'un parcours, pédagogie guidée (04:32)
- 6. 50% du pilotage d'un Mooc : l'animation des réseaux sociaux (03:47)
- 7. Apprendre avec un Mooc : ce que ça change pour l'apprenant (05:04)
- 8. Apprendre avec un Mooc : ce que ça change pour l'enseignant (02:14)
- 9. Comment faire avec les Moocs ? 4 questions qui se posent aux entreprises (01:25)
- 10. Comment faire avec les Moocs ? 6 questions qui se posent aux institutions de formation (01:49)
- 11. Les 4 points-clés du succès d'un Mooc (00:50)
- 12. Un Mooc qui « s'emballe » sur les réseaux sociaux, ça veut dire quoi ? (02:57)
- 13. Comment faire pour que les gens aillent jusqu'au bout du Mooc ? Comment limiter les abandons ? (01:21)
- 14. Quel modèle économique pour les Moocs ? (03:15)
- 15. Après les Moocs, faire du présentiel, de la Foad, du e-learning autrement (05:16)
- 16. Évaluer les enseignants sur la pédagogie : l'école de demain (03:54)
- 17. Comment on évalue les apprenants dans un Mooc ? (02:27)
- 18. Dans les Moocs, quels leviers pour développer le plaisir d'apprendre ? (02:26)
- 19. Des freins aux Moocs à l'Université en France ? Quelle valeur ajoutée pour les entreprises ? (03:33)
- 20. Des Moocs aux communautés de pratiques ? Un cours de Digital RH en co-branding (02:04)
- 21. Formation continue, Marché de l'éducation, Accord transatlantique, Francophonie : l'innovation par les Moocs (05:03)
- 22. Apprentissage, accompagnement, tutorat : avec les Moocs, la fin du présentiel ? (02:34)
- 23. Normalisation, certification : n'y a-t-il pas un risque de tuer les Moocs ? (01:52)
- 24. Mais peut-on vraiment apprendre à manager avec un Mooc ? (01:54)

Les Mots-clefs :

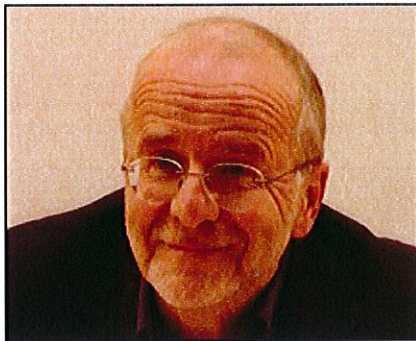
Métier formation, enseigner, outil pédagogique, multimédia pédagogique, conception formation à distance, ingénierie formation

Refonder la formation en partant du sujet

Les voies de l'apprenance

Philippe Carré

Professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'Université de Paris Ouest - Nanterre La Défense



Soyez autonomes : apprenez par vous-même !

Engagez vous, soyez créatifs, faites preuve d'initiative, soyez responsables. Et avec les nouvelles technologies, quoi de plus simple ?

Les bénéficiaires de la « formation » devraient devenir acteurs, sujets apprenants. Il ne serait plus question d'apporter le savoir aux acteurs, mais de donner au sujets les moyens d'aller le chercher.

Nous entendons ce discours tous les jours. Tellement que nous n'y prêtons plus attention. Sur les principes, de nombreux professionnels de la formation peuvent partager ce point de vue...

Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Le compte personnel de formation : retour au pédagogique ! (01:26)
- 1. Ariane Mnouchkine à l'UODC : pour tenir ensemble il nous faut faire des œuvres (02:30)
- 2. Les « amphithéâtres de l'ennui » : comment en sortir ? (05:44)
- 3. La formation : du « rapid learning » à l'expérience existentielle. De quoi parle-t-on ? (02:23)
- 4. À la recherche des invariants de l'efficacité pédagogique (05:40)
- 5. Le stage de formation présentiel : plus personne n'y croit (04:18)
- 6. L'erreur fondamentale en formation : l'oubli du « Théorème de Bertrand Schwartz » (03:44)
- 7. Penser la formation à partir du sujet apprenant. (1) Avec Joffre Dumazedier et Carl Rogers (03:53)
- 8. Penser la formation à partir du sujet apprenant. (2) Avec Jacques Perriault, Roland Castro, Joseph Jacotot (02:57)
- 9. Comment sortir la formation continue du carcan de la formation initiale ? (rebond 1) (03:06)
- 10. Comment dans une entreprise mettre en place d'autres manières de se former ? (rebond 2) (03:53)
- 11. Que faut-il réformer dans la FPC ? L'amont, l'aval de la formation, un contrat pédagogique (rebond 3) (03:51)
- 12. Autoformation : un terme plombé. Le « e-learning » : ce n'est pas futuriste ! (rebond 4) (04:20)
- 13. Un exemple chez PSA : créer un écosystème de développement des compétences (rebond 5) (02:56)
- 14. Penser la motivation en formation : la fin des enseignants (rebond 6) (03:51)
- 15. Quels sont les trois invariants de l'efficacité d'une formation ? (rebond 7) (05:36)
- 16. Quelle part de la « pédagogie » ? Seulement 15 à 20% de la variance des résultats (rebond 8) (03:53)
- 17. La quête du Graal du « dispositif absolu » : à chaque situation de formation un régime pédagogique adapté (rebond 9) (04:32)

Les Mots-clefs :

Formation professionnelle continue, autoformation, autodidaxie, processus cognitif, métier formation, ingénierie formation, formateur, pédagogie adulte

Vidéo séquencée n°161
© Pratiques & Stratégies - janvier 2014

Produire de la compétence en situation de travail Développement professionnel, développement du métier

Patrick Mayen

Professeur en sciences de l'éducation, responsable de recherches à AgroSup Dijon



En Musique, il se dit qu'il existe des musiciens pour musiciens.

Dans le monde de la recherche sur la formation, il existe des chercheurs qui parlent avec un égal bonheur aux praticiens et aux chercheurs.

Peut-être parce qu'ils s'intéressent à l'activité réelle des personnes en situation de travail. Et qu'ils savent en tirer des enseignements qui parlent aux praticiens de la production et de la transmission de compétences.

Patrick Mayen en fait partie.

Il s'intéresse à une question centrale : **comment se produit de la compétence en situation de travail ?** Et comment « s'en débrouillent » les personnes...

Les Séquences :

- 1. Comment les compétences se construisent (ou pas) dans le travail et par la formation ? (04:31)
- 2. De la situation de travail à l'inscription dans le métier. Un premier cas : les ouvriers qualifiés « voiries, réseaux, divers » (12:40)
- 3. Du métier d'ouvrier au management, sans formation ? Un deuxième cas : les contremaîtres des services techniques hospitaliers (12:01)
- 4. Nouveaux métiers, nouvelles fonctions : du process de travail à l'identité de métier. Un troisième cas : les conseillers des points relais conseil en VAE (10:30)
- 5. Produire du développement professionnel ? Repères et observations (06:09)
- 6. Les compétences, la langue et le travail : du « bain de langage » au parler du métier (02:30)
- 7. Qu'entendre par « situations potentielles de développement » ? (07:28)
- 8. La Vae, un processus (facteur ?) de développement des compétences au travail ? (04:05)
- 9. Le processus VAE pour la personne, comparable à une situation de travail ? Exemple des aides-soignantes en milieu hospitalier (01:53)
- 10. Quelles règles, quelles configurations pour produire du développement professionnel ? Peut-on nommer des invariants du développement ? (02:32)
- 11. Communication et langage au travail. L'exemple des garagistes (07:00)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnel, métier formation, ingénierie formation, compétences, développement professionnel

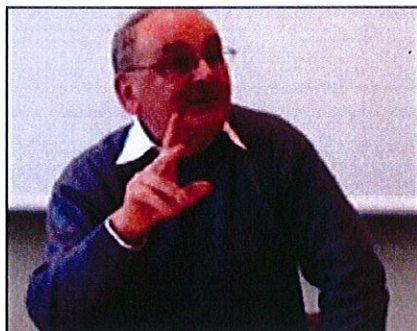
Vidéo séquencée n°88
© Pratiques & Stratégies - mai 2009

Histoire et concepts de la didactique professionnelle (II)

Recherches et observations, mise en pratiques : des simulateurs aux simulations

Pierre Pastré

Professeur au CNAM, titulaire de la Chaire de communication didactique



La didactique professionnelle s'est développée dans deux directions : d'une part, dans l'**analyse du travail en vue de la formation professionnelle**.

D'autre part, dans l'**utilisation des situations de travail pour faire en sorte qu'elles servent de support à la formation professionnelle**.

C'est dans cette seconde direction que les simulations sont envisagées comme des instruments de formation.

Les Séquences :

- 1. Ouverture de l'intervention (01:04)
- 2. Didactique professionnelle : recherches et observations. Les simulateurs pleine échelle (17:47)
- 3. Didactique professionnelle : mise en pratiques. Apprendre par la simulation (05:14)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, simulateur, simulation, analyse travail

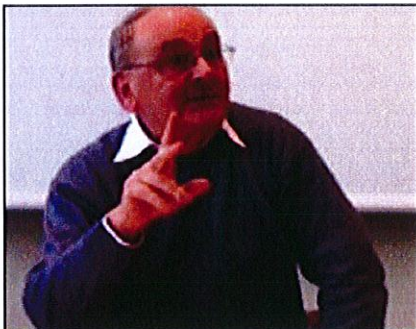
Vidéo séquencée n°38
© Pratiques & Stratégies - septembre 2006

Histoire et concepts de la didactique professionnelle (I)

Premiers terrains et "tournant didactique" : analyser le travail et l'apprentissage

Pierre Pastré

Professeur au CNAM, titulaire de la Chaire de communication didactique



La didactique professionnelle s'est développée dans deux directions : d'une part, dans **l'analyse du travail en vue de la formation professionnelle**.

D'autre part, dans **l'utilisation des situations de travail pour faire en sorte qu'elles servent de support à la formation professionnelle**.

C'est dans cette seconde direction que les simulations sont envisagées comme des instruments de formation.

Les Séquences :

- 1. Ouverture de l'intervention (01:04)
- 2. Didactique professionnelle : premiers terrains. Analyse de l'activité et simulation (17:05)
- 3. Didactique professionnelle : le tournant didactique. Analyse de l'apprentissage (17:16)

Les Mots-clefs :

Didactique professionnelle, simulateur, simulation, analyse travail

Vidéo séquencée n°37
© Pratiques & Stratégies - septembre 2006